



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

LEANDRO DA SILVA NUNES

O LUGAR DO ESTADO NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM
PERNAMBUCO.

RECIFE
2017

LEANDRO DA SILVA NUNES

O LUGAR DO ESTADO NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Sociologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Silke Weber

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

N972l Nunes, Leandro da Silva.
O lugar do Estado na configuração das práticas pedagógicas na rede estadual de educação básica em Pernambuco / Leandro da Silva Nunes. – 2017.
118 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Silke Weber.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.
Inclui referências e anexos.

1. Sociologia. 2. Ensino fundamental. 3. Avaliação educacional. 4. Professores – Avaliação. 5. Discurso pedagógico. 6. Educador de apoio. I. Weber, Silke (Orientadora). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-166)

LEANDRO DA SILVA NUNES

O LUGAR DO ESTADO NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silke Weber (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rosane Maria Alencar da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Luciana Rosa Marques (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

No período que decorreu até este momento, foram muitos desafios, dificuldades, mas também foram anos de muito apoio e carinho e solidariedade. Agradeço do fundo do meu coração aos meus pais: “Seu” Romildo e “Dona” Dalva, por todo amor e dedicação que sempre me deram. Por todo apoio nas minhas escolhas e decisões. Agradeço por todas as orações e pela torcida. Por vezes ouvi os ouvia sussurrar na sala. Trocavam palavras de preocupação e esperança enquanto eu me dedicava às minhas obrigações acadêmicas. Obrigado meu pai, obrigado minha mãe, eu os amo. Não teria chegado em lugar algum sem todo esse amor.

Agradeço a minha namorada e companheira Anabelly. Agradeço por todo companheirismo, apoio, cumplicidade e carinho. Passamos por muita coisas juntos, sempre apoiando um ao outro. Temos sido cúmplices nos momentos felizes e nos momentos desafiadores. Bellynha, o primeiro passo que dei na decisão de iniciar este mestrado foi por conta do seu empurrão. Muito obrigado por me incentivar e acreditar em mim. Amo você.

Agradeço profundamente a minha orientadora Silke Weber por toda a dedicação ao longo do Mestrado. Não teria chegado até aqui sem a sua solicitude, paciência e dedicação. A cada término das reuniões de orientação, costumava sair mais motivado e esperançoso. Nesse breve período de tempo aprendi a admirá-la não apenas intelectualmente, mas como pessoa. Obrigado pela sua imprescindível contribuição.

Agradeço aos meus amigos de infância e adolescência. Eles vêm me acompanhando nesse processo desde o início. Sou grato pelas palavras de apoio, pelos momentos divertidos para balancear as tensões e o peso das minhas responsabilidades. Esse período foi apenas um exemplo de todo o amor e apoio mútuo que vem perdurando durante muitos anos.

Agradeço aos colegas de turma no curso de mestrado. Pelos laços de solidariedade gerados nesse período. Pelos feedbacks, brincadeiras e desabafos. Agradeço principalmente àqueles que no decorrer desse tempo tive a oportunidade de estreitar laços de amizade e vivenciar momentos felizes: Inã, Felipe, Rômulo, Josemar e Roberto. Torço para que todos logrem êxito na busca de seus objetivos.

Agradeço ao PPGS pela presteza e comprometimento nessa jornada e também a CAPES pelo

apoio financeiro que me permitiu iniciar e dar continuidade ao curso de Mestrado.

Agradeço imensamente a todas as educadoras de apoio por cederem um pouco do seu precioso tempo para a realização das entrevistas. Sem elas este trabalho não seria possível.

De antemão eu me desculpo com as pessoas que porventura tenham sido importantes nesta minha caminhada. Presto sinceros agradecimentos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu tenha chegado onde cheguei.

“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante”. (GRAMSCI, 2001, p. 50)

RESUMO

Este trabalho tem o intento de elucidar as formas como se configuram as concepções e práticas pedagógicas das unidades de ensino no contexto da relação entre a escola e o programa avaliativo do Estado de Pernambuco. Para atender essa finalidade, foi analisado inicialmente o contexto histórico de surgimento do Sistema de Avaliação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o seu papel no atual modelo de gestão do Estado. A partir da percepção do perfil, objetivos, valores e concepções atrelados ao SAEPE, obtivemos as características que operam no discurso avaliativo do Estado, que são reproduzidas por suas Gerências Regionais de Educação (GREs) e influenciam na forma como as escolas planejam e reorganizam suas práticas pedagógicas. A análise também levou em consideração as características próprias das unidades de ensino. Foram feitas observações das formas de ação pedagógica na escola e análise do discurso. As entrevistas foram feitas com educadores de apoio das escolas visitadas, pois, como pontuado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, as funções desses profissionais abarcam o planejamento, acompanhamento e implementação de projetos pedagógicos em toda a escola. A análise do discurso desses agentes ofereceu subsídios para a compreensão de como as concepções e práticas pedagógicas se estruturam mediante à influência do contexto escolar e do discurso avaliativo do Estado

Palavras-chave: Discurso Pedagógico. Recontextualização. Educador de Apoio. Discurso Avaliativo. Programa Avaliativo. SAEPE.

ABSTRACT

This work aims to elucidate the ways in which the conceptions and pedagogical practices of teaching units (given the relationship between school and the evaluation standards provided by the State of Pernambuco) operate. In order to do so, the emergence of the Basic Evaluation System of Pernambuco (or SAEPE; an acronym for Sistema de Avaliação Básica de Pernambuco) and its role in the current state-owned management model were initially analyzed. Based on the profile perception, objectives, values and conceptions linked to SAEPE, we obtained the characteristics that shape the evaluative discourse of the State, which are reproduced by its Regional Education Management Institutes (or GRE; an acronym for Gerências Regionais de Educação) and influence how schools plan and reorganize their pedagogical practices. The analysis also took into consideration the peculiar characteristics of teaching units. Observations regarding the conduction of pedagogical actions in the school were made, as well as analysis of the discourse. The interviews were carried out with supporting educators from the schools visited, because, as punctuated by the Secretariat of Education of Pernambuco, “the functions of such professionals include planning, monitoring and implementation of pedagogical projects in the school”. The discourse analysis of the above mentioned agents offered support for the understanding of how conceptions and pedagogical practices are structured under the influence of the school context and the evaluative discourse of the State.

Keywords: Pedagogical Discourse. Recontextualization. Supporting Educator. Evaluative. Discourse. Evaluation Program. SAEPE.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS CONTEXTOS.....	21
2.1	O CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2	O CONTEXTO PERNAMBUCANO.....	26
3	AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO POLÍTICA.....	31
3.1	AVALIAÇÃO E SUA DIMENSÃO VALORATIVA.....	31
3.2	AVALIAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR: A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE.....	34
4	ELEMENTOS TEÓRICOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	37
4.1	BERNSTEIN E O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	37
4.2	O DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS “VOZES”	41
4.3	DISCURSOS PEDAGÓGICOS E IDEOLOGIA	44
5	O SAEPE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	50
5.1	MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO: O SAEPE COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	50
5.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
6	FORMAS DE AÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	64
6.1	NÍVEIS DE ATUAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	67
6.2	FILTROS DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO	74
7	O DISCURSO DA RELEVÂNCIA E A RELEVÂNCIA DO DISCURSO DA ESCOLA.....	83
7.1	FRONTEIRAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	86
7.2	QUESTÕES INTERNAS E SOLUÇÕES EXTERNAS.....	94
7.3	PERFORMATIVIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO COMO VALORES DE JULGAMENTO.....	96
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	115
	ANEXO A – O PAPEL DO EDUCADOR DE APOIO.....	116

1 INTRODUÇÃO

A análise da avaliação das políticas educacionais tem galvanizado o debate sobre a qualidade da educação formal. Nesse contexto ganha relevo a relação entre política de avaliação educacional e o contexto escolar. No contexto brasileiro e de suas unidades federativas, essas questões passaram a atrair a atenção de pesquisadores e pesquisadoras das ciências sociais, principalmente da Educação: (ASSUNÇÃO & CARNEIRO, 2012); (FARIA, 2005); (LOPES, 2007). Isso está relacionado às características que esses programas avaliativos passaram a adquirir no decorrer do tempo. Mudanças que não ocorreram apenas no grau de alcance das avaliações, mas também no seu perfil.

As avaliações passaram a ser em larga escala, o que marcou o início da racionalização dos meios de aquisição de informações sobre o desempenho dos alunos e das instituições de ensino. A ênfase passou a ser dada a um modelo “ enxuto”, pautado numa objetividade que pressupõe clareza e neutralidade. Mas esse perfil avaliativo tem despertado questionamentos entre pesquisadores do tema. Segundo Assunção e Carneiro (2012), esse modelo de avaliação padronizado e de natureza classificatória não evidencia plenamente a qualidade do ensino. Ainda sobre essa questão, autores como Cabrito (2009) e Gatti (2014) trazem questionamentos sobre os instrumentos avaliativos que permitem medir a qualidade educacional. Problematicam essa questão ao discorrer sobre a legitimidade do perfil avaliativo em larga escala e o impacto dessa avaliação na escola. A esse respeito, Assunção e Carneiro assinalam:

A avaliação pode se constituir num poderoso instrumento de regulação. As avaliações externas que vêm sendo instituídas na educação brasileira, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, dentre outros, sob o formato de testes objetivos, constituem estratégias de poder largamente utilizadas em uma relação hierárquica que sanciona os sujeitos para subordiná-los e dirigir seu desempenho de acordo com os interesses e as demandas do modelo de sociedade hegemônico constituído (ASSUNÇÃO & CARNEIRO, 2012, p.652)

Essas considerações fazem supor que o baixo ou alto índice nos indicadores de desempenho educacional apontado por esse perfil avaliativo não reflete a organização e a experiência de ensino e aprendizagem das escolas, assim como toda a sua dinâmica. Contudo, não implica inferir que a avaliação educacional careça de legitimidade. Pretende-se nesta

pesquisa perceber o papel que essas avaliações educacionais e seu discurso podem ter na estruturação da prática político-pedagógica das escolas. O intuito é investigar a relação entre a ação avaliativa do Estado e as unidades escolares. Perceber a nuance dessa relação sem se restringir à dimensão “concreta”, ou seja, ao aspecto operacional na prática pedagógica e avaliativa.

Partimos do pressuposto de que essa relação suscita necessariamente sentidos que estão “enraizados” nas estruturas ideológicas, políticas, econômicas e culturais, estabelecendo uma relação de interdependência com o poder e a ideologia (FAIRCLOUGH, 2008). Por isso, a dinâmica inerente à complexa rede de interações, interesses, posições e ideologias dentro da escola e entre as unidades de ensino e o Estado justifica uma análise do lugar que essas políticas avaliativas, e as concepções subjacentes a elas, ocupam na prática político-pedagógica da escola e na forma como os agentes educacionais a concebem e a realizam. Mas antes de dar início à discussão sobre a relação entre política de avaliação educacional e o contexto escolar, cabe compreender o contexto histórico do surgimento desse modelo de avaliação. Assim como sua definição mais empregada e recorrente nos trabalhos sobre política avaliativa dos dias atuais.

De modo geral, uma política avaliativa é definida como uma fase do ciclo de políticas públicas. É por meio dela que os processos de implementação e desempenho de uma política pública é examinada, com o fim de verificar se a mesma conseguiu alcançar as ações a que se propôs (CONCEIÇÃO & GOMES, 2015). A avaliação corresponde à última fase do ciclo das políticas, na qual se apreciam os programas já implementados e no que diz respeito aos seus impactos (TREVISAN & BELLEN, 2008).

Essas definições fazem eco a uma perspectiva mais tradicional do processo de avaliação, que geralmente é definida como:

(a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação, cujo ciclo de vida se encerra; (b) a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; e (c), como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central do *Accountability*” (FARIA, 2005, p.97-98).

Não obstante a definição mais canônica, Frey (2000) ressalta que os atores envolvidos na prática política e administrativa dificilmente se prendem ao contínuo desse processo; sobretudo quando se trata de programas mais complexos, onde os processos interativos entre os atores envolvidos podem influenciar na sequência das fases do ciclo de política pública

(*Policy Cycle*). Há também a controvérsia na definição de avaliação de políticas públicas. Alguns autores atentam para a variedade de definições que o conceito pode ter.

De acordo com Trevisan e Bellen (2008), o conceito de avaliação é polissêmico porque a área da política pública é perpassada por uma variedade de disciplinas e instituições, abarcando várias questões, necessidades e indivíduos. Ainda segundo esses autores, a grande quantidade de estudos setoriais dotou a área de uma diversificação de objetos empíricos que se expandiram horizontalmente, mas sem um fortalecimento vertical da produção. Com base nesse argumento, percebe-se que a diversidade de objetos empíricos estudados e a pluralidade de instituições e campos de conhecimento contribuíram para que o conceito de avaliação admita várias definições.

Embora haja controvérsia quanto a uma definição mais precisa, o conceito tem uma característica central que pode ser apresentada como “termo que compreende a avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos” (ALA-HARJA & HELGASON, 2000, p.8). Ou seja, a despeito das singularidades de cada contexto institucional, a avaliação estará atrelada a um determinado objetivo proposto previamente. Seguindo uma perspectiva similar, Garcia define avaliação como:

Uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos” (GARCIA, 2001, p.31).

A definição de avaliação em Garcia traz questões subjacentes que têm importância central neste trabalho: primeiro, o perfil da avaliação; segundo, o tipo de ação empreendida por uma dada instituição e seus atores; e terceiro, os valores subjacentes à política avaliativa. Todas essas características estão relacionadas entre si. Arretche (1998, p.01) diz que, independente da forma de avaliação, há um julgamento, uma atribuição de valor, “uma medida de aprovação e desaprovação de uma política ou programa público particular”. Sendo assim, infere-se que uma política avaliativa está intimamente ligada a um projeto político, podendo evidenciar os valores e critérios políticos nela presentes.

Isso implica dizer que uma política avaliativa não se restringe a uma mera ferramenta; seu valor não é unicamente instrumental, já que ela não está à parte do contexto histórico e social. O processo de implementação, desempenho e avaliação de uma política pública pode

evidenciar o seu perfil e a conjuntura política à qual esteja atrelada. Da mesma forma que um contexto econômico e político está sujeito a mudanças, as políticas avaliativas também podem mudar, no que concerne ao seu papel e perfil. Não significa dizer que elas percam suas características mais centrais. Significa dizer que as condições de sua aplicabilidade estão sujeitas a um projeto político, da mesma forma que um dado panorama político está sujeito às vicissitudes e conflitos de interesses no decorrer da história.

Como alguns autores e autoras, tais como (FARIA, 2005); (TINÔCO, et al., 2011) apontam, as políticas avaliativas são exercidas desde o começo do século XX; principalmente nos países anglo-saxões, como os Estados Unidos, precursores na utilização da avaliação de políticas públicas e na difusão dos resultados adquiridos. Partindo do exemplo mais emblemático, que é o dos EUA, pode-se ilustrar a dimensão contextual de uma política avaliativa demonstrando a maneira como se relacionaram, no decorrer do século passado, as funções básicas atribuídas à avaliação e as mudanças de motivação e interesse do Estado.

Oliveira, Souza e Tinôco (2011), partindo das contribuições de Guba e Lincoln (1989), demonstraram as quatro gerações da avaliação, ou seja, os quatro períodos da avaliação e as características mais enfatizadas em cada um deles. A avaliação de primeira geração teve como ênfase os testes de medição. Tinha um viés mais técnico, quantitativo. Foi o perfil avaliativo utilizado na década de 1930, durante o período *New Deal*, conjunto de medidas econômicas que visaram recuperar o país da crise de 1929. O foco maior da política avaliativa nessa época, no tocante à educação, era relativo aos componentes curriculares das escolas. As avaliações geralmente eram descontextualizadas e buscavam classificar, selecionar e certificar, por meio da medição, o grau de desempenho cognitivo dos alunos e seus desempenhos nos conteúdos curriculares.

A segunda geração detém as características da primeira geração. No entanto, a medição não é mais sinônimo de avaliação. A medida passou a ser uma das formas de concretizá-la. O principal aspecto que difere é a incorporação de elementos descritivos sobre parâmetros e objetivos estabelecidos, seguido pela verificação da consecução pelos atores envolvidos no processo avaliativo. Nesse período, é possível perceber a função reguladora da avaliação que vem a se desenvolver posteriormente.

A terceira geração da avaliação enfatiza o julgamento. Nesse período, que data dos anos de 1960 e de meados da década seguinte, o julgamento é o elemento que prevalece. Os

parâmetros e objetivos não são apenas regulados no processo avaliativo; eles devem possibilitar o surgimento de juízos de valor sobre a avaliação e seus resultados. Esses julgamentos abalizados foram importantes no Estado de Bem-Estar Social e contribuíram na avaliação de programas sociais como o da “Guerra a Pobreza” e a “Grande Sociedade”, programas que tinham como foco a inclusão social e a erradicação da pobreza nos EUA.

Por fim, a quarta geração da avaliação, que coincide com a crise do Estado de Bem-Estar Social. Na década de 1980 e 1990, a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado (FARIA, 2005). Esse perfil avaliativo adota métodos qualitativos e participativos (TINÔCO et al., 2001). Também incorpora a participação dos *Stakeholders*, termo utilizado para designar grupos de atores atuantes nos processos decisórios de instituições públicas ou privadas. No campo educacional, geralmente é um termo atribuído à comunidade ou aos atores internos da instituição. Com a reforma do Estado e a coligação entre interesses públicos e privados, os *Stakeholders* passaram a ter papel significativo. As “gerações” da avaliação descritas acima reiteram o quão estreita pode ser a relação entre a definição dos papéis das políticas avaliativas e um determinado projeto político, assim como seu contexto.

Numa outra perspectiva, Derlien (2001), partindo de três funções básicas atribuídas à avaliação (informação, realocação e legitimação), sugere que entre os anos de 1960 e 1990, os fins buscados com a avaliação teriam dado mais ênfase à função de realocação, em detrimento da função informação. Durante a década de 1990, a função de realocação passou a operar não apenas nos EUA, mas em diversos países. É geralmente associada à prática gerencialista, modelo de gestão pública amplamente aderido a partir dos anos de 1980 em diante. Foi nesse período que a nova conjuntura política passou a exigir a aplicação de instrumentos de avaliação que se adequassem ao modelo gerencial, “no qual métodos e parâmetros de empresas privadas servem de modelo a serem adotados pelo serviço público no âmbito da organização pública” (TINÔCO, et al, 2001, p.307).

Essas características deram o “tom” às políticas avaliativas dos últimos anos, pois se adequaram à nova conjuntura política e econômica. A priorização dos aspectos técnicos da avaliação e do seu papel enquanto instrumento gerencial foi reforçada pelo discurso de modernização e inovação do setor público. Com a crise do Estado de Bem-Estar social nos países da Europa Ocidental e no continente americano, houve um reordenamento na relação entre público e privado no que diz respeito às formas de administração e planejamento das

políticas públicas, o que também repercutiu na aplicação das políticas avaliativas. Nesse contexto torna-se mais perceptível o papel da avaliação enquanto ferramenta legitimadora na alocação de recursos:

A função predominante da avaliação [...] estava claramente destinada a apoiar uma alocação racional de recursos. Nesse momento, os atores principais já não são mais os administradores dos programas (como quando prevalecia a função de informação), mas os escritórios de auditoria, os ministérios da fazenda e as unidades centrais, a quem compete a elaboração global do orçamento e sua estrutura interna” (DERLIEN, 2001, p106).

A realocação de recursos é um dos elementos que constituem o perfil gerencialista no setor público. Está diretamente ligada à privatização da provisão de recursos e serviços sociais. A realocação e o consequente corte ou investimento de recursos passou a ser o resultado do “bom” ou “mal” desempenho das instituições públicas, em relação às avaliações baseadas em parâmetros de desempenho e metas pré-estabelecidas por uma coligação de interesses entre setor público e privado, sobretudo os representantes de um determinado governo e os agentes de grandes corporações multinacionais. A função avaliação, com ênfase na gestão por resultados, passou a representar a crença de que o gerencialismo poderia promover melhor desempenho para as instituições públicas do que a administração burocrática praticada nas décadas anteriores à reforma do Estado. Tais mudanças também se refletiram na política de prestação de contas (*Accountability*) e na responsabilização dos agentes estatais, o que demandou esforços no reordenamento da prática e das relações dentro das instituições avaliadas.

Esse perfil de avaliação e gestão governamental também teve eco em diversos países da América Latina. A busca pela “modernização” da gestão pública foi um aspecto central no processo da reforma do Estado nesses países. Segundo Faria (2005), é evidente “a prevalência de um viés normativo e uma priorização dos aspectos técnicos da avaliação de políticas públicas, bem como uma ênfase em seu papel de instrumento gerencial”. Contudo, os diferentes objetivos, as condições políticas e sociais dessas nações tiveram diferentes efeitos no que concernem as práticas avaliativas e aos arranjos institucionais.

Em diferentes países, a Nova Gestão Pública (NGP) foi introduzida de diferentes maneiras, com foco em diferentes aspectos, criando políticas que variavam não apenas entre países, mas também entre setores sociais diferentes (KOWALCZYK & JAKUBCZAK, 2014). Essa variação na aplicabilidade e impacto da NGP nas instituições públicas teve, tanto nos países anglo-saxões quanto nos países da América Latina, influência direta no sistema

educacional. A educação foi uma das áreas mais importantes e que mais passou por mudanças estruturais ao redor do mundo, mas isso não ocorreu de maneira uniforme. Como bem disseram Normand e Verger (2015), a NGP não é um modelo monolítico de reforma, ela não adota a mesma forma em todos os países.

Seguindo o mesmo pensamento, Ball (1998) argumenta que políticas globais como o gerencialismo raramente são representadas plenamente em contextos locais. Para o autor, as diferentes realidades locais podem tornar os resultados contingentes. Ainda que a NGP detenha características pré-estabelecidas como competitividade, produtividade e responsabilização dos agentes, sua aplicação teve efeitos diversificados. Retomando o exemplo anglo-saxão, enquanto governos conservadores dos EUA e Reino Unido seguiam uma cartilha neoliberal e justificavam a implantação de uma nova gestão pública pela necessidade de aumento da eficiência no setor público, durante o período de recessão econômica, os governos social-democratas dos países Escandinavos viram na NGP um instrumento para transformar e salvar o Estado de Bem-Estar Social (Normand & Verger, 2015).

Já entre os países da América Latina, o Chile foi o exemplo mais emblemático. A adoção da NGP nos anos de 1990 teve o intuito de diminuir as desigualdades herdadas da política pró-mercado adotada durante os anos de 1980 (FALABELLA, 2015). Os breves exemplos expostos demonstram que a implementação da NGP não está necessariamente submetida à ideologia neoliberal. Ainda que exista alguma relação, outras motivações e interesses dos atores envolvidos podem influenciar diretamente na gestão.

No campo educacional, a variedade com que se aplicam alguns postulados do gerencialismo é perceptível. A descentralização e autonomia das instituições de ensino, por exemplo, são diferentes em vários países. “Podemos observar que os governos têm concedido autonomia as escolas; estimulando a sensibilidade à demanda e a competição escolar, aumentando a influência dos familiares dos alunos e outros *Stakeholders* locais” (KOWALCZYK & JAKUBCZAK, 2014). Mas ainda que esses elementos condigam com pressupostos gerencialistas, a forma com que os países aplicaram essa política de gestão foram diferentes, assim como seus efeitos.

Outro exemplo emblemático é a Europa. Ao contrário dos Estados Unidos e do Reino Unido, a maioria dos países europeus nos anos de 1990 não tinha liberdade nas decisões

relacionadas ao uso dos recursos e política de financiamentos. Com exceção da Bélgica e Holanda que são conhecidos por sua longa tradição de independência e autonomia escolar, bem antes do surgimento da NGP (Ibid, 2014). Esse exemplo reitera a não uniformidade dos efeitos da política gerencialista e isso suscita questões acerca do papel do Estado nos contextos em que essa forma de gestão pública opera, principalmente na educação.

Ball (1998) frisa a importância de se evitar o equívoco de interpretar a descentralização e a consequente diminuição da intervenção do Estado como sinal de sua “fraqueza”. Ao invés disso, o autor demonstra que o aumento da autonomia local e a forma de relacionamento entre Estado, iniciativa privada e os trabalhadores redefiniu o “tipo” de Estado e as formas de sua atuação na arena política e econômica. Em outras palavras: em uma mesma conjuntura política, pode haver um cenário propício para grandes corporações e empreendedores, em paralelo com tomadas de decisões tidas como “nacionalistas”, visando aos “interesses” da nação.

Para dar forma a essa condição, o autor aponta a coexistência entre o fordismo e o pós-fordismo na maioria dos países ocidentais. Enquanto o fordismo se faz presente nas políticas educacionais por meio do gerencialismo, soluções pós-fordistas são tomadas para salvaguardar interesses do Estado; mesmo nos governos tidos como neoliberais. Isso torna ainda mais problemática a correlação taxativa entre o gerencialismo nas políticas públicas e o neoliberalismo. Essa “dualidade” descrita por Harvey (1989; 2008) não representa posições antagônicas, mas sim uma expressão das contradições inerentes ao capitalismo.

Essa “dualidade” política pode ser percebida nas políticas educacionais. Podemos apreender o aumento do controle sobre o currículo, sobre os conteúdos e avaliação externa, em paralelo com o aumento da autonomia escolar; o desenvolvimento de programas avaliativos centralizadores pautados na produção, resultados e competitividade em paralelo com a descentralização da educação e a possibilidade de envolvimento e participação da sociedade civil ou dos agentes internos; a redução de gastos governamentais com a educação e o estreitamento das relações entre escola, mercado e produtividade.

Essas medidas, aparentemente opostas, materializam o modelo de gestão predominante nos países do Ocidente; e independentemente do tipo de impacto dessas políticas, elas têm demandado mudanças na escola e seus respectivos agentes. São medidas que buscam orientar professores e demais profissionais da educação na reformulação de suas

maneiras de pensar e agir. Impelindo-os a apresentar certas habilidades e conhecimentos que atendam às expectativas do cenário educacional, o que gera readequação interna das instituições de ensino. Nesse contexto, as políticas avaliativas cumpriram e cumprem papel crucial para a consolidação dos objetivos extrinsecamente estabelecidos. É esse contexto que será levado em conta na análise de como se configuram as concepções e práticas pedagógicas nas escolas visitadas no Estado de Pernambuco.

No primeiro capítulo falamos sobre o perfil da avaliação educacional no Brasil. Tendo como base o até aqui exposto, veremos a relação da avaliação de políticas educacionais e o processo histórico-social da reforma do Estado; precisamente o período de redemocratização do País. Também falaremos sobre o perfil avaliativo de Pernambuco (SAEPE) e o contexto do seu surgimento, assim como suas características.

Tendo como referência os perfis avaliativos discutidos no primeiro capítulo, argumentamos no segundo capítulo sobre a dimensão política da avaliação educacional. Discorreremos sobre avaliação enquanto ferramenta de uma política educacional e enquanto meio de ação política. Com base nesses dois aspectos da avaliação educacional, discutimos, respectivamente, sobre a efetividade desse modelo avaliativo, seus valores e suas implicações no ambiente escolar.

O terceiro capítulo versa sobre o marco teórico desta pesquisa a partir das contribuições teóricas de Basil Bernstein. Visando compreender a relação entre o Programa avaliativo de Pernambuco e seus efeitos na escola, partimos do conceito de *Dispositivo Pedagógico* e as regras que o compõem (regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas) (BERNSTEIN, 1996; 1998). Entendemos que essa teoria abarca a dimensão macrosocial (Estado, modelo de gestão, modelo avaliativo) e microssocial (os indivíduos no espaço escolar, seus discursos e formas de ação). Os elementos conceituais dessa teoria, intercambiáveis entre si, oferecem ferramentas analíticas que permitem integrar a relação entre o macro e o micro nível social. Partimos dela para compreender a forma como as escolas estruturam suas práticas. Tentamos perceber a correlação dessas três dimensões do Dispositivo ao analisar como as escolas estruturam sua prática pedagógica (recontextualização) a partir da influência de suas próprias características e do Programa avaliativo do Estado (regras avaliativas). Destacamos as regras recontextualizadoras pois deram concretude ao propósito desta pesquisa.

Ainda no mesmo capítulo, discorremos sobre o conceito de *Discurso Pedagógico*. Vimos que ele está intimamente atrelado ao conceito de recontextualização. Segundo a definição de Bernstein, um discurso pedagógico não caracteriza apenas um discurso, mas representa, principalmente, as regras que selecionam e integram outros discursos no seu próprio reordenamento. O Discurso Pedagógico, nesse caso, representa a forma como ocorre a recontextualização dentro da escola. Entendemos que esse conceito dá margem para uma compreensão da dinâmica escolar sem precisar partir de parâmetros pré-concebidos de prática pedagógica.

No fechamento desse capítulo, discutimos sobre a relação do conceito de discurso pedagógico com sua dimensão ideológica. Para Bernstein, o discurso pedagógico é inseparável do conceito de ideologia. A partir do diálogo entre o conceito bernsteineano de discurso pedagógico (1996) e o conceito de ideologia em Althusser (1985), tentamos compreender a correlação entre esses dois conceitos; suas semelhanças e contradições.

No quarto capítulo demonstramos a relação entre o Programa avaliativo de Pernambuco e o Dispositivo Pedagógico. Percebemos que o seu perfil, suas características e a sua forma de implementação impactam no reordenamento das unidades de ensino visitadas. Em outras palavras, vimos que as regras estruturantes do Dispositivo são condizentes com os elementos observados na análise do Programa avaliativo. Foi visto que a compreensão do Programa enquanto Dispositivo Pedagógico e a compreensão do seu impacto ocorre por meio da percepção das formas de ação do Estado e das escolas.

A análise subsequente à percepção das formas de ação foi direcionada ao discurso das educadoras de apoio. Optamos por escolhê-las devido às atribuições que lhes são atribuídas pelo Estado. De acordo com a Secretaria da Educação de Pernambuco, o Educador de Apoio exerce função “generalista” na escola. Devem dar suporte pedagógico no decorrer das atividades escolares, assim como deve participar do processo de planejamento do Projeto Político e Pedagógico. Percebemos que o caráter dinâmico de suas atribuições oferece leque de possibilidades de atuação dentro da escola. Por meio das entrevistas com as educadoras de apoio, observamos como ocorre o reordenamento escolar sob a influência do Programa avaliativo. A percepção e análise das concepções das educadoras de apoio acerca do seu contexto escolar e do Programa mostraram as formas como elas percebem o contexto escolar e deram elementos para se pensar os critérios que fundamentam essa percepção, tal como suas formas de ação e suas relações com outros membros da escola: sobretudo os alunos e

professores.

O quinto e o sexto capítulo foram dedicados à análise dos dados. No quinto capítulo, falamos sobre as formas de ação pedagógica desenvolvidas na escola. Destacamos nessas formas de ação a influência do Programa avaliativo de Pernambuco. O impacto das demandas do Estado nas atividades escolares. Em seguida, destacamos as diferenças entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas visitadas e as concepções das educadoras de apoio.

No sexto capítulo falamos sobre os perfis de discurso pedagógico das educadoras de apoio. Percebemos, a partir da análise desses discursos, a força que o contexto tem na sua formulação. O contexto que nos referimos diz respeito aos espaços de interação extraclasse. Vimos nesse capítulo que há delimitações de espaços de atuação entre docentes e educadoras de apoio. Foi mostrado que nesses contextos de atuação que há duas ordens de discursos operantes: o discurso especializado (discurso vertical), que diz respeito aos conhecimentos formais (disciplinares); e o discurso contextual (discurso horizontal), multifacetado, próprio do cotidiano e acessível a todos.

Posteriormente mostramos que os discursos próprios do cotidiano escolar são predominantes na influência das formas de ação extraclasse e nas concepções das educadoras de apoio. Mostramos que não só nos discursos especializados operam a lógica avaliativa, mas que seus valores operam através dos discursos extraclasse e influenciam nas formas de ação das educadoras de apoio.

Nas considerações finais, retomamos a discussão sobre o discurso pedagógico e tentamos descrever as etapas de sua reformulação a partir do conceito de Recontextualização desenvolvido por Bernstein. Destacamos os elementos que caracterizam a materialização do discurso. Ou seja: como os valores adquiridos pelas educadoras de apoio se convertem em práticas discursivas. Por fim, enfatizamos demonstramos a dimensão ideológica do discurso pedagógico nas escolas visitadas, seus elementos contraditórios e suas possibilidades de mudança.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS CONTEXTOS

2.1 O CONTEXTO BRASILEIRO

A avaliação educacional no Brasil enquanto programa de governo, é relativamente recente (GATTI, 2014). A institucionalização da avaliação coincidiu com o movimento de redemocratização do país e a subsequente reforma do Estado, no mesmo período em que ocorreu a redefinição do panorama político e econômico mundial. Com o fim do período dos governos militares, a centralização administrativa, fiscal e política dá espaço à redistribuição de prerrogativas, dentro dessas esferas, aos estados e municípios. A transferência de competências, responsabilidade e atribuições (descentralização); e a delegação parcial de autoridade administrativa nos assuntos da União (desconcentração), conferiram responsabilidade e certo grau de autonomia às demais unidades federativas.

Foi nesse cenário que a avaliação educacional no Brasil se tornou um dos pilares de sustentação da reforma do Estado e da reforma educacional empreendida pelo governo durante os anos de 1990 (LOPES, 2007). Essa reforma, iniciada entre os anos de 1980 e 1990, estava intimamente atrelada à reforma do Estado brasileiro. As mudanças ocorridas internamente (como a redemocratização) e as mudanças no cenário internacional (reorganização política e econômica) tiveram influência direta na reformulação da atuação do Estado na prestação de serviços e na economia. Esse redesenho do papel do Estado repercutiu diretamente na Educação.

A descentralização e a desconcentração na Educação ocorreram por meio de um conjunto de medidas que constituíram a reforma educacional. A municipalização do ensino fundamental; a autonomia escolar na gestão administrativa, no desenvolvimento e prática pedagógica; a prestação de contas, todas essas medidas surgiram num contexto de “crescente diminuição de receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal, atenuando as fronteiras entre o público e o privado” (KRAWCZYK, 2002, p.68). Não obstante, é importante frisar que essas mudanças não representam a diminuição do Estado e sim uma redefinição de suas formas de atuação no campo político, econômico e administrativo.

Voltando à questão da avaliação, como foi dito, ela serviu de ancoragem ao modelo

político gerencialista, posto em prática nos anos de 1990 em diante. Ao contrário das avaliações praticadas em décadas anteriores, a avaliação educacional do período da Reforma passou a ser realizada em larga escala, dialogando com a lógica gerencial da reforma do Estado. De acordo com Nora Krawczyk:

[...] mantém-se o Estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais, mas não como único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização, no governo federal, de novos mecanismos de avaliação e controle” (Ibid, 2002, p.62).

Sendo a avaliação uma ferramenta crucial na legitimação das decisões do Estado (financiamento, realocação de recursos, reformas pedagógicas), sua centralidade e universalidade de alcance passa a fomentar uma cultura da responsabilização no sistema educacional e seus agentes, posto que o Estado ainda mantém funções que lhe são próprias, como a formulação, fiscalização e controle de políticas públicas, em contraste com a sua desresponsabilização em relação à performance das instituições escolares.

Assim, no caso brasileiro, desde a Constituição Federal de 1988, ao ser trazida a questão da qualidade de ensino foi legitimada a necessidade de sua avaliação, como é possível observar a seguir:

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VII – Garantia do padrão de qualidade [...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições: [...]

II – Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração: [...]

III – Melhoria da qualidade de ensino.” (BRASIL, 1988).

Alguns anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta mais detalhadamente o papel da avaliação como meio de regular a Educação. O artigo 9, título IV da LDB, “Da Organização da Educação Nacional”, diz:

“V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” (BRASIL, 1996)

Em relação ao desempenho da Educação Básica, o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica – se tornou a principal ferramenta de avaliação no Brasil. Foi desenvolvido como uma política avaliativa mais estruturada, que abarca os sistemas de ensino básico do País. Esse sistema avaliativo foi instituído no início dos anos de 1990, passando por ampliação e modificações no decorrer da década que visaram ao aprimoramento na coleta de informações sobre o desempenho dos alunos.

Inicialmente, até o ano de 1997, o SAEB tinha como público-alvo o Ensino Fundamental. Posteriormente passou a incluir o terceiro ano do Ensino Médio. Em relação à elaboração dos itens, o SAEB tinha como parâmetro os currículos estaduais, mas passou a ser, a partir da referida data, elaborada com base na Matriz de Referência, ou seja, no documento que orienta a construção das questões que constituem as provas do SAEB. Essa matriz de referência é resultante da colaboração mútua entre Estados e União, cabendo aos Estados a contribuição consultiva acerca dos conteúdos disciplinares avaliados.

Também foi nesse período que o Ministério da Educação (MEC), adquiriu mais uma atribuição: “O Ministério da Educação e do Desporto exerce atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação (...)” (BRASIL, 1995). Com a instituição desse sistema nacional de avaliação e com a Lei 9131 de 1995, o MEC passou a ser responsável por exercer atividades avaliativas. As secretarias estaduais e municipais também colaboraram nessas atividades. No entanto, essa colaboração teve mais foco na aplicação e acompanhamento das avaliações. O sistema de educação básica de cada Estado tem pouco envolvimento na produção e planejamento do SAEB, ainda que a maioria desses entes federados tenha desenvolvido programas avaliativos alinhados aos mesmos critérios.

Para medir a proficiência dos alunos em determinadas áreas do conhecimento era utilizado o escore (número de acertos) em um teste com determinado número de questões (ou itens).

Os itens são analisados através de parâmetros denominados de discriminação e de dificuldade, que dependem fundamentalmente do grau de dificuldade do teste, como também depende o escore do aluno e do grupo de respondentes. Comparações entre desempenhos de alunos submetidos a diferentes provas são difíceis de serem realizadas. Esta é a Teoria Clássica dos Testes (TCT) (BRASIL, s/d).

Com o fim de superar as limitações e dificuldades do modelo clássico, foi desenvolvida a Teoria de Resposta ao Item (TRI), cuja ênfase maior é no item e não no desempenho geral do teste. A TRI teve início no País por meio do SAEB em 1995 (Ibid, 2012). Esse modelo de avaliação também vem sendo usado em diversas nações como Estados Unidos, França e Coréia do Sul, assim como em outras nações que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Na perspectiva da TRI, a medida de proficiência não depende das questões apresentadas aos alunos. Parâmetros de dificuldade das questões não dependem do percentual de alunos que as responderam. “Em outras palavras, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a eles.” (Idem, 2012). Esse modelo parte do princípio de que quanto mais alto for o desempenho do respondente, maior será a probabilidade de acerto. O parâmetro de dificuldade é mensurado na mesma escala da proficiência; o que pode facilitar a comparabilidade entre resultados de diferentes testes no decorrer do tempo.

Foram desenvolvidos dois eixos no SAEB: um voltado a questões relacionadas ao desempenho estudantil e relações de ensino-aprendizagem; o outro focado na coleta de informações sobre perfis sócio-econômicos dos alunos, condições de infra-estrutura da escola, recursos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. São utilizados como instrumentos de coleta provas e questionários aplicados aos alunos e questionários aplicados a professores e diretores. Com a Portaria Nº 931 de 2005, o Ministério da Educação institui o SAEB com dois processos de avaliação com o objetivo de aprofundar a coleta das informações citadas acima: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). Dentre as diretrizes básicas estabelecidas, há o reforço do compromisso em manter os “objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB, realizado por meio de amostras da população” (MEC, 2005).

As alíneas do primeiro parágrafo do artigo 1º dessa Portaria detalham mais precisamente as diretrizes:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas (...)

O segundo parágrafo do artigo supracitado descreve os objetivos gerais da ANRESC:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam.

Não obstante os objetivos listados, ocorreu na década de 2000 diminuição dos conteúdos avaliados pelo SAEB. No período anterior, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação eram disciplinas avaliadas. Mas a partir do início dos anos 2000 o sistema de avaliação passou a focar no desempenho em Português e Matemática. Ou seja, subentende-se que o SAEB compreende por qualidade um bom desempenho nessas duas disciplinas, mesmo deixando de contemplar outras áreas do conhecimento na avaliação. As alíneas C e D mostram que a ANEB também deve produzir e utilizar informações sobre as condições externas e internas à escola que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. O intento é formular ações voltadas à melhoria da educação básica. Essas definições do papel da ANEB remetem a uma das atribuições clássicas de avaliação de política pública: a de gerar

informações e, por conseguinte, decisões que contribuam na correção, melhoria ou modificação de uma ação em andamento. No caso da educação, cabe levar em conta o perfil das atividades desenvolvidas nas escolas avaliadas sem desconsiderar a influência que a avaliação pode ter enquanto parâmetro de planejamento e ação pedagógica no espaço escolar.

2.2 O CONTEXTO PERNAMBUCANO

A maioria dos estados brasileiros realiza ou já realizou avaliações em larga escala para medir a qualidade da educação básica (LOPES, 2007). Muitos deles têm aderido a critérios avaliativos que têm como base características do SAEB como a coleta de informações sobre condições internas e externas que interferem no processo de ensino/aprendizagem e o desempenho em Português e Matemática. É o caso do Estado de Pernambuco onde seu sistema de avaliação da educação básica possui escala de proficiência comum ao SAEB. De acordo com o Plano Estadual da Educação de Pernambuco (PEE), o sistema nacional de avaliação é tido como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica. Também serve de base norteadora na orientação das políticas públicas desse nível de ensino (Pernambuco, 2015).

Pernambuco vem participando de avaliações nacionais e estaduais na educação desde meados da década de 1980 (Ibid, 2007). Mas nesse período, os objetivos das avaliações se restringiam à rede de ensino, sem focar sua atenção nem dar subsídios para as unidades escolares (SAEPE, 2002). Foi em 2000 que o Estado implantou o SAEPE em parceria com o Inep e UNESCO. A partir desse ano o alvo das avaliações passou a ser cada instituição escolar. Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco, esse enfoque nas unidades de ensino é imprescindível, pois viabiliza “a implementação de políticas educacionais voltadas a autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola” (SAEPE, 2002, p.5). Tudo isso visando à qualidade educacional e ao crescimento do desempenho escolar dos alunos. Por meio do SAEPE, a Secretaria tem como objetivo:

[...] desenvolver uma estratégia de monitoria e de incentivos permanentes, centrados na melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico. Essa estratégia foi montada sobre a base de três eixos de atuação conflitantes e interdependentes:

- Um sistema recorrente e periódico de monitoria dos indicadores da qualidade e do desempenho do universo das unidades escolares que ministram o Ensino Médio no Estado;

- Uma política de incentivos às escolas, em função da melhoria da qualidade e do desempenho;
- Uma sistemática de acompanhamento e apoio às unidades escolares que apresentam deficiências na avaliação de seus resultados (Ibid, 2002).

Esses três eixos de atuação são atrelados aos principais objetivos do SAEPE: avaliar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática; monitorar continuamente o Projeto Político e Pedagógico das escolas e suas respectivas práticas político-pedagógicas, aplicando medidas corretivas quando necessário; e contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação. As informações adquiridas por meio desse mecanismo de avaliação produzem: “informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas **habilidades e competências consideradas essenciais** em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.” (PERNAMBUCO, s/d, grifo meu).

Fala-se em aumento da qualidade e desempenho das escolas; em acompanhamento e intervenção nas atividades desenvolvidas nessas instituições; e no julgamento da qualidade educacional tomando como base o desempenho em conteúdos tidos como “essenciais”, que tanto no caso do SAEPE quanto no SAEB são Matemática e Português. Essas características também são respaldadas por lei (Lei nº 15.533, 2015), podendo ser encontradas na sétima meta do PEE e em suas estratégias iniciais:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]. Estratégias:

7.1. Garantir, no menor prazo possível, a devolutiva das avaliações externas, viabilizando propostas de intervenções que promovam a melhoria dos resultados;

7.2. Garantir monitoramento e acompanhamento sistemático às escolas para assessorar professores e educadores da educação básica em todas as etapas e modalidades. (PEE, 2015).”

Com base nos objetivos do SAEPE, percebe-se que há esforços no sentido de influenciar a elaboração e desenvolvimento das ações pedagógicas dentro da escola. Nesse caso, o SAEPE não se enquadra precisamente na definição clássica de que uma avaliação é a etapa final de uma política pública. Ele é, ao mesmo tempo, o Programa que avalia e o que estabelece as diretrizes sobre o “que” e sobre “como” deve ser avaliado.

O Programa avaliativo de Pernambuco também constitui seu Programa de Modernização da Gestão, desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG); ambas as associações civis de direito privado que atuam tanto em nível nacional quanto nas unidades federativas. Em linhas gerais, o MBC e o INDG têm por escopo difundir e implementar a lógica gerencialista e promover em instituições públicas e privadas maior produtividade e competitividade, consolidando conhecimento gerencial e técnico por meio do fomento e ação conjunta entre órgãos públicos e iniciativa privada.

As políticas em avaliação educacional adotadas em Pernambuco nos últimos anos, em linhas gerais, fazem eco a essa visão gerencialista do processo de avaliação de políticas públicas. Definem-se como atividades destinadas a aquilatar resultados finais de atividades desenvolvidas e acompanhar seu percurso; fornecem meios para o planejamento de novas intervenções ou para melhorar as políticas e programas em curso e também constituem parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais. Todas essas características, conforme mencionado, estão presentes no Programa Modernização da Gestão do Estado. Programa que tem como principal objetivo a melhoria dos indicadores educacionais trabalhando a gestão por resultados. Também há, segundo o Estado, o objetivo de garantir nas unidades de ensino a prática democrática e a participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão.

As metas estabelecidas pela Secretaria de Educação para as unidades de ensino são tidas como os parâmetros de planejamento e ação na gestão por resultados. “Representam o desafio proposto para cada escola na busca da melhoria dos resultados do Estado” (PERNAMBUCO, s/d). As metas são estabelecidas de acordo com cada contexto escolar. Dessa forma, as escolas têm como desafio melhorar em relação a elas mesmas, alcançando as metas que foram propostas de acordo com suas respectivas realidades. Tomando como base o perfil desse modelo de gestão, percebe-se que há características distintas, mas que concomitantemente formam o Programa. Encontramos alusões à cultura democrática e participação popular em contraste com a centralidade na elaboração das diretrizes avaliativas. O Programa sugere a adequação entre metas e realidade escolar, levando em consideração a diferença entre as unidades de ensino. Por outro lado, parte de valores como produtividade e competitividade como forma de elevar a qualidade educacional.

É com base nesse perfil de gestão que o Programa do Estado estrutura suas ações, visando à consecução dos objetivos citados anteriormente. Ações que se materializam no Sistema de Avaliação Básica em Pernambuco (SAEPE); no índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE); e no Bônus de Desempenho Educacional (BDE), sendo esse último o incentivo financeiro associado ao aumento do desempenho escolar em relação às metas estabelecidas pelo Estado. Cada uma dessas ferramentas que constituem o Programa tem suas finalidades, estando todas atreladas entre si.

A soma do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, avaliados pelo SAEPE, junto com a média de aprovação dos alunos, permitem, segundo o Estado, medir a qualidade da educação da rede pública estadual através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Os pré-requisitos citados acima compõem o Índice, e este expressam valores e resultados relacionados à educação, aprendizagem e fluxo. Esses componentes são requisitos fundamentais para o estabelecimento do Bônus de Desempenho Educacional, cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a Secretaria da Educação (PERNAMBUCO, s/d). O Termo citado tem o intuito de garantir o comprometimento das unidades de ensino com a elevação dos indicadores educacionais. A equipe gestora de cada escola assina o Termo de Compromisso com a Secretaria de Educação.

Uma das especificações do Termo é que a Secretaria de Educação deve dar suporte às escolas na elaboração e na execução de suas propostas pedagógicas, oferecendo condições que garantam o desenvolvimento das atividades docentes em todas as disciplinas. Está presente no Termo o compromisso em garantir a “implementação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo”. Contudo, as metas são estabelecidas de acordo com o IDEPE e o desempenho no SAEPE.

Pode-se perceber, a partir da breve descrição do modelo avaliativo e de incentivo de Pernambuco, características comumente atribuídas a uma avaliação de políticas públicas. Objetivos como “melhoria”, “desenvolvimento” e “qualidade” estão presentes no Programa do governo e norteiam sua ação no acompanhamento do desempenho escolar e consequente planejamento com base no diagnóstico dado pela prática avaliativa. No entanto, cabe recordar que as políticas de avaliação educacional não são neutras. Assim como qualquer política pública, elas partem de concepções e perspectivas específicas e são permeadas por objetivos e interesses no campo político, econômico e social.

Em Pernambuco, os mecanismos avaliativos de educação constituem um Programa no qual ganham destaque a produtividade, competitividade, meritocracia e responsabilização dos agentes. São valores atrelados ao modelo gerencial de gestão e que tem forte influência na gestão pública, posto que o Programa Modernização da Gestão conta com a participação de atores e instituições do setor privado, como o MBC citado mais acima. Essas características se tornam elementos centrais na orientação de sentidos e julgamentos acerca da realidade escolar.

Nessa perspectiva, os valores que fundamentam o Programa do governo não só dão suporte às avaliações em curso, mas dão a elas seu significado, fazendo com que o Programa avaliativo também se consolide enquanto prática discursiva, pois também tem como escopo se consolidar enquanto discurso dominante no âmbito escolar. Nesse contexto, o discurso é indissociável da prática avaliativa, pois ela também se consolida discursivamente. Tomando como base a relação entre Programa avaliativo e prática discursiva, a perspectiva de discurso é considerada aqui como:

Forma de ação [...] sobre o mundo e sobre os outros, expressando as relações sociais que se colocam na sociedade. Constitui-se, portanto, em ações, seleções, escolhas, linguagens, enfim, todas as produções sociais das quais é expressão, podendo ser caminho para o entendimento dos sentidos produzidos [...]" (MARQUES, 2007, p.101).

Dessa forma, entende-se o discurso do Estado como uma maneira de consolidar práticas e concepções específicas, julgando e selecionando ações tidas com relevantes na promoção de resultados almejados nos índices educacionais. Gera assim significados que podem ser reproduzidos ou reinterpretados pela escola, e que variam de acordo com a relação que ela estabelece com as políticas estabelecidas. Por conseguinte, também a escola produz discurso e esse tanto pode produzir novos sentidos quanto reproduzir a lógica do Estado, o que indica o grau de contingência na forma com que se configuram as práticas produzidas na escola.

3 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO POLÍTICA

3.1 AVALIAÇÃO E SUA DIMENSÃO VALORATIVA

Não obstante à importância das questões levantadas no capítulo anterior, cabe discorrer aqui sobre avaliação educacional enquanto forma de ação política. Para compreender e situar o “perfil” avaliativo, tanto nacional quanto pernambucano, deve-se inicialmente compreender a relação entre Política de Estado e Política de Governo. Não é raro haver relação entre uma e outra. Por vezes são vistas como dois termos intercambiáveis, mas trazem algumas características distintas. Em sua pesquisa sobre as relações entre política de governo, política de Estado e a implementação do PNE, Oliveira (2011) define esses dois conceitos da seguinte forma:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p.330)

O caminho para a criação e implementação de uma política de governo, embora mais curto, mais elementar, como definido acima, não é necessariamente menos complexo do que as políticas de Estado. Visto que tanto nesta quanto naquela pode haver envolvimento de atores e instituições diversas no planejamento de uma política pública. Nesse caso, nem uma nem outra surge unicamente do poder executivo ou legislativo. É o caso da avaliação educacional. A avaliação é uma das diretrizes presentes na LDB, Lei que resultou da participação de diferentes segmentos da sociedade civil como, por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A avaliação é legitimada por lei e serve de parâmetro normativo de ações que visem sua concretude. a forma como é implementada, a sua operacionalidade está diretamente ligada aos programas avaliativos desenvolvidos pelas gestões federais e estaduais. Sendo assim, os perfis e características dos programas avaliativos podem carregar a marca da continuidade ou descontinuidade de uma conjuntura política. Ou seja, concepções e estratégias sobre como executar as avaliações podem variar de acordo com o contexto político e social.

Retomando o exemplo de Pernambuco, houve mudanças consideráveis no modelo avaliativo da década de oitenta até os anos atuais. Citamos anteriormente que só a partir do ano 2000 que o Estado implantou o SAEPE. Antes disso as avaliações não eram focadas no desempenho de cada unidade escolar, pois se restringia à rede de ensino. Se levarmos em consideração que um modelo de avaliação tem por finalidade operacionalizar uma política educacional, então essa mudança ocorrida em Pernambuco corrobora com a observação de Costa (2006) a respeito da descontinuidade das políticas educacionais:

A falta de continuidade ocorre porque a política educacional, como mencionado, constitui um processo e, como tal, em cada momento, reflete a conjuntura em que é formulada, tanto no que diz respeito especificamente às concepções educacionais, que condicionam as metas e os objetivos a serem perseguidos, quanto no que se refere a determinações de ordens econômica, política e social (COSTA, 2006, p.23)

Essas considerações expressam a inconstância que uma política educacional pode ter. Mas percebemos que esse argumento também condiz com a mudança do modelo avaliativo do Estado e o quanto seu perfil está atrelado às determinações de ordem política, econômica e social. O modelo avaliativo é a aplicação instrumental de políticas educacionais expressas em Lei. Contudo, não deve ser confundido com as disposições normativas da política que o precede. “Avaliar” é uma das diretrizes presentes, por exemplo, na LDB e no PEE de Pernambuco. A forma que essa avaliação toma constitui o Programa avaliativo; constitui seu perfil. Essa diferença também repercute nas definições de Políticas de Governo e Políticas de Estado. Entendemos que, de acordo com a definição descrita anteriormente, a LDB e o PEE se enquadram no perfil de uma política de Estado, pois a sua formulação resulta de diversas agências estatais, segmentos da sociedade civil. Já o modelo avaliativo, a despeito de ser um instrumento de uma política de Estado, resulta de ações envolvendo o Poder Executivo e grupos de interesse privado relacionados ao Estado, que é o caso do SAEPE.

Esse modelo de avaliação aqui discutido, conforme foi assinalado anteriormente, na prática, não cumpre apenas o papel instrumental de mensurar o impacto de uma política educacional. O próprio modelo avaliativo se configura enquanto ação política legitimada institucionalmente. Ele representa o interesse de agentes públicos e privados e encerra valores, concepções e práticas que podem interferir diretamente tanto na relação entre sistema de ensino e o Estado quanto no reordenamento intra-escolar. É o caso da Gestão por Resultados. Modelo de gestão pautado na competição, desempenho e responsabilização das escolas em relação às metas estabelecidas pelo Estado.

No entanto, ainda há uma concepção de que a avaliação é um instrumento meramente administrativo, uma função à parte das disputas e coligações de interesse no campo político. A perspectiva tecnicista tem endossado esse viés, definindo avaliação como algo unicamente instrumental. Por ser percebida como um instrumento, ela é tomada como extensão da política pública que a fundamenta. Segundo Faria (2005), há uma hegemonia da perspectiva gerencialista na discussão sobre políticas públicas. Inferimos que essa perspectiva é responsável pela percepção de que a avaliação se integra a uma política pública de forma indistinta, como extensão dessa. A predominância de pesquisas e discussões sobre o tema no âmbito da administração pública sugere o porquê da prevalência dessa perspectiva.

Embora Souza (2006) afirme que houve aumento de pesquisas em universidades, bem como em centros de pesquisas e órgãos governamentais, o tema ainda não tem força em áreas como a Ciência Política e Sociologia. O tema é mais frequentemente discutido na área da administração pública, podendo ser encontrado em periódicos nacionais como a *Revista do Serviço Público* e a *Revista da Administração Pública* (FARIA, 2005).

Ainda segundo Farias, esse viés normativo presente na maioria dos trabalhos produzidos no campo administrativo seria um dos motivos da pouca representatividade que esse campo de investigação tem entre os cientistas sociais. “A investigação avaliativa produz como conclusão exatamente o tipo de afirmação que os cientistas sociais dizem ser ilegítima: um juízo de valor” (Ibid, 2005). Vale ressaltar que a controvérsia sobre a legitimidade dos juízos de valor nos estudos sobre avaliação e política pública não isenta a relevância do tema para fins analíticos, valendo lembrar o debate realizado por Weber ao contrapor ciência e política. Weber distinguia entre tomar uma postura política e analisar cientificamente estruturas políticas.

O viés normativo da administração, apontado por Farias, sugere o contrário. Há uma dimensão política implícita na análise de uma política pública. Nessa perspectiva, o impacto da política pública é examinado tendo como parâmetro os juízos de valor que a orientam. No entanto, isso não implica em negar a importância desses juízos de valor. O Mesmo dizemos sobre o modelo avaliativo analisado neste trabalho. Como consideramos que ele não é mera extensão da política educacional, então torna-se necessário a percepção das particularidades do seu perfil.

Neste trabalho, os juízos de valor do Programa, seus valores e concepções, são levados

em consideração, pois configuram o perfil do modelo avaliativo. São esses referenciais que ajudarão na compreensão das condições sociais de produção e reprodução dos discursos pedagógicos nos espaços escolares, pois esses são objetos da avaliação do Estado

3.2 AVALIAÇÃO E CONTEXTO ESCOLAR: A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

Como já foi visto, a avaliação no Brasil esteve a serviço da reforma do Estado e ainda é vigente nos dias atuais. Torna-se, assim, interessante compreender a relação entre avaliação e o seu contexto de aplicabilidade que não se resume apenas a contextos macro-sociais, mas também abarca os espaços de atuação dos indivíduos que constituem o quadro institucional e que lidam diretamente com os impactos do Programa avaliativo. Como será visto posteriormente, os desempenhos e as maneiras com que as instituições escolares reagem às demandas do Estado, embora se adequem às cobranças, não são totalmente homogêneas. À análise, doravante cabe levar em consideração tanto o contexto escolar quanto os problemas que se colocam sobre as avaliações externas.

Avaliações externas como o SAEPE, assim como o perfil do SAEB, traduzem valores de desempenho como qualidade da educação do Estado. Esse julgamento é feito com base na avaliação de apenas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. A restrição a essas duas áreas tem despertado críticas sob vários ângulos:

As avaliações e suas matrizes, as comparações, indicadores e metas propostas, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origem e pertinência, são erigidos, de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consoma-se a idéia de “Estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões (GATTI, 2014, p.20).

Dessa forma há uma redefinição de prioridades, as diretrizes avaliativas passam a ter grande relevância na reformulação das práticas pedagógicas e na ênfase a determinados conteúdos disciplinares em detrimento de outros. Esse modelo de avaliação educacional vem ditando o que se entende por educação de “qualidade”, tornando-se o foco central das ações políticas no campo da educação, tanto em nível nacional quanto local. Incentivos financeiros como o Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE) e as formações continuadas dos professores e Educadores de Apoio são alguns dos exemplos de atividades pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de que os desempenhos estabelecidos como metas sejam

alcançados.

O reordenamento escolar e de seus educadores em função do melhor desempenho nas duas disciplinas avaliadas tem sido a marca da influência dessas políticas avaliativas. E os resultados escalonados do desempenho das escolas têm ofuscado as variáveis que intervêm nas unidades de ensino, de acordo com seus respectivos contextos. Gatti (2014, p.22) observa que “a visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os *rankings* gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas.” As cobranças por melhores desempenhos e o acompanhamento do desempenho e das práticas pedagógicas dos profissionais da educação tem sido uma constante, o que remete à importância de compreender como os educadores readaptam suas práticas e percebem essa realidade. esse modelo avaliativo suscita, em função do seu impacto, valores e práticas que passam a servir de referencial aos atores envolvidos com os processos políticos e pedagógicos nas escolas.

A avaliação enquanto ferramenta gerencial fomenta o que Ball designou como *Performatividade* (BALL, 2005). A performatividade é “uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança (Ibid, 2015)”. Os desempenhos das unidades escolares e seus agentes servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem como demonstração de “qualidade” em relação a uma meta estabelecida.

A performatividade, somada à reforma gerencial, são duas tecnologias atuantes nas instituições escolares. São meios de mobilizar a ação humana através de elementos institucionais que se inter-relacionam, tais como: relações hierárquicas, incentivos financeiros, inspeções, monitoramento e procedimentos motivacionais onde certos valores e condutas são estimulados nos profissionais da educação.

A descrição desses elementos se mostra suficiente para inferir o quanto eles podem influenciar tanto na conduta quanto na forma como os profissionais da educação percebem o seu papel. São elementos que passaram a influenciar a subjetividade das pessoas, conduzindo os indivíduos a novas identidades, novos valores, a uma reformulação de um perfil em função do novo modelo de gestão

Esse conjunto de práticas, valores e regras de conduta que configuram a cultura da performatividade e o gerencialismo passam a agir como aquilo que Bernstein chamou de

“mecanismos de introjeção”; mecanismos que adentram na identidade dos indivíduos inseridos nesse contexto; transformando-os em indivíduos cujas identidades são reflexos de contingências externas (Ibid, 2000). Esses reflexos, no entanto, não são meras respostas ou reproduções fidedignas do que é estabelecido externamente. Assim como há uma variedade de contextos, pode também haver variedade na forma com que os indivíduos e instituições respondem aos fatores intervenientes.

Os indivíduos submetidos à influência da lógica competitiva, ao discurso da eficiência e produtividade, certamente não restam incólumes, pois não se limitam a cumprir papéis fixos, nem a fixar identidades genéricas que correspondem ao tipo ideal de “profissional” performático. Apesar das ambições da reforma gerencialista e de suas tecnologias ainda operantes, os objetivos e a definição dos papéis variam e sempre variaram entre indivíduos e dependem da situação (BALL, 2005).

Um olhar atento para as formas como se configuram as práticas político-pedagógicas no espaço escolar e os sentidos a ela atribuídos; e para a dinâmica da relação entre as políticas avaliativas e as unidades de ensino, pode dar condições de compreender como ocorre o reordenamento da prática e dos significados produzidos na escola.

Uma vez que as práticas e os sentidos produzidos não estão isentos da influência dessa relação, torna-se indispensável para a apreensão desses sentidos uma abordagem que contenha “ferramentas” conceituais que possam dar conta da relação entre o discurso avaliativo do Estado e o discurso que se desenvolve na escola. Uma perspectiva que leve em conta a dimensão interativa entre estrutura e agência e que não se limite à subordinação desta em relação àquela.

4 ELEMENTOS TEÓRICOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

4.1 BERNSTEIN E O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Percebemos no decorrer da discussão que teve início nesta pesquisa os contornos que as avaliações educacionais tomaram no decorrer da história. As características e os valores que passaram a fundamentá-las. Com o advento do modelo gerencialista de avaliação, uma característica ganhou notoriedade na análise que se seguiu: o impacto desse modelo avaliativo nas unidades de ensino e seus agentes. Nesse contexto, a forma como as práticas pedagógicas e seus discursos se reestruturam representa a correlação dois contextos: o macrossocial, relacionado ao Estado e suas agências executivas e reguladoras; e o microssocial, contexto das interações e práticas desenvolvidas dentro da escola. A compreensão da relação entre esses dois contextos demanda ferramentas analíticas que, além de evidenciar os elementos resultantes dessa relação, nos mostrem como ocorrem o processo de construção das práticas e significados oriundos da relação entre esses contextos.

Para lograr êxito nessa compreensão, destacamos a teoria do *Dispositivo Pedagógico* desenvolvida por Basil Bernstein no livro: “*A estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Código e Controle*” (1996), permite uma abordagem tanto no nível macro da formulação das políticas avaliativas quanto no micro nível de sua realização. Ela estabelece uma ligação entre as questões macro contextuais (como os códigos culturais, ideológicos, conteúdos e processos educativos que estão relacionados com as relações de poder) e os micro processos (linguagem, transmissão e pedagogia). Para o autor, essas duas dimensões são indissociáveis, pois o contexto da realização das práticas e da produção de sentidos não é isolado da dimensão macrossocial.

A linguagem, a semântica subjacente a ela e as formas de transmissão do conhecimento constituem um discurso pedagógico que organiza experiências e produz significados que encerram princípios dominantes de interpretação. Como há produção e reprodução de significados e práticas tidas como relevantes, há definições e critérios de como e o que deve ser transmitido. Sobretudo quando retomamos a problemática relacionada a redefinição de conteúdos e a ênfase dada a determinadas disciplinas nos programas avaliativos.

De acordo com Bernstein (1996), o *Discurso Pedagógico* é constituído por dois discursos que estão inerentemente relacionados: o discurso instrucional e o discurso regulador, que são assim resumidos por Mainardes e Stremel (2010, p 42):

Esses são definidos pela seguinte relação: DI-DR em que o hífen significa que DI está sempre integrado a DR. Discurso Instrucional refere-se aos conhecimentos mais específicos (o que e como transmiti-los). Regulador do DI, o discurso regulador possui um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) e determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social.

Inferre-se que esse discurso regulador pode ter um caráter de discurso dominante. Com base nessa definição, percebe-se que o discurso pedagógico nessa perspectiva teórica não está isento dos valores e ideologias presentes no contexto social. O que torna possível o resgate do macrossocial a partir do micro por meio da apreensão dos significados relevantes, presentes no âmbito escolar.

Esses significados produzidos nas escolas constituem princípios regulativos. Esses princípios são definidos por Bernstein como *Códigos*. “Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que relaciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (1996, p 143). Segue-se dessa definição que o código não é apenas uma semântica subjacente a um determinado discurso; ele também traz em si as regras que definem a sua percepção em um determinado contexto. Para o autor, o conceito de código é intrinsecamente relacionado aos conceitos de comunicação legítima e ilegítima, o que pressupõe uma hierarquia nas formas de comunicação. Sendo assim:

Se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas; que, se o código regula contextos evocadores, então isso implica um conceito de contextos inapropriados” (BERNSTEIN, 1996, p 29).

Essa característica do conceito de código demonstra que seu sentido não é definitivo. Que apesar de ser um mecanismo simbólico de regulação de práticas e sentidos, traz em si as condições para seu reordenamento.

Para Morais e Neves (2007), os códigos se traduzirão em determinados valores de *Classificação* e de *Enquadramento* de acordo com a forma que uma dada estrutura social, que caracteriza uma determinada sociedade, gerar determinados princípios de distribuição de poder e de controle social. Os conceitos de Classificação e Enquadramento estão

relacionados, respectivamente, a seleção do “que” deve ser feito e “como” o processo de ensino-aprendizagem é conduzido. “Classificação refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento [...] Enquadramento refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica” (MAINARDES & STREMELE, 2010, p.38). Esses dois conceitos permitem captar as regras operacionais da prática pedagógica e os conteúdos selecionados e controlados; também permitem a compreensão dos códigos que os reproduzem e configuram. Vale salientar que esses conceitos não configuram o discurso pedagógico (LEITE, 2004) e sim as regras de sua aplicabilidade.

É através do conceito de *Dispositivo Pedagógico* (1996;1998) que Bernstein explica os elementos que configuram a ordem interna de um discurso pedagógico. De acordo com sua definição, o Dispositivo “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação.” (BERNSTEIN, 1996, p 268). Essa gramática, interna ao discurso pedagógico, é o código. Esses códigos se conectam com a prática pedagógica, sendo regulados e reproduzidos pelo Dispositivo Pedagógico.

Segundo Bernstein (1996; 1998), o Dispositivo é estruturado por três regras: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, que estão relacionadas respectivamente aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. O autor diz que essas regras estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que as regras distributivas regem as recontextualizadoras e essas, por sua vez, regem as avaliativas.

As regras distributivas regulam quais são os conhecimentos e a forma como se dará a transmissão deles. Contribui assim para a construção de formas simbólicas de controle da prática política-pedagógica da escola, a qual recebe uma forma que atenda às categorias econômicas e culturais dominantes. Neste trabalho o Estado tem papel de destaque enquanto campo primário de produção das regras distributivas, pois seleciona conhecimentos relevantes e as formas de sua aquisição, ou seja, estabelece diretrizes sobre conteúdos e práticas pedagógicas a serem vivenciadas pelas unidades de ensino. Apesar da ênfase no Estado enquanto campo de produção das regras distributivas, é também nele que se pode perceber a recontextualização de seu próprio discurso.

As regras recontextualizadoras advêm das regras distributivas e caracterizam os discursos pedagógicos que selecionam e readéquam discursos de seu contexto “original” de produção para outros contextos. O discurso recontextualizado se relaciona com outros discursos presentes num mesmo contexto e adquire novos significados. Constitui dessa forma sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as idéias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações e mudanças nos significados reais (Mainardes; Stremel, 2010).

O princípio recontextualizador cria espaços de conflito e disputas na consolidação de um discurso e do controle de suas realizações. Essa regra é atuante em várias instâncias de produção de discursos. Sendo assim, esse conceito bernsteineano dá suporte a visão desenvolvida anteriormente, o de que tanto o Estado quanto as escolas são ativos na configuração de sentidos e práticas que se estabelecem nas unidades de ensino. Ambos dividem espaço na influência da estruturação do discurso político-pedagógico da escola.

Por fim, as regras avaliativas. Elas constituem os princípios fundamentais de ordenação do discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos. Essas regras são responsáveis por estabelecer critérios para aquisição do que é transmitido pela prática pedagógica.

A forma como essas regras estão relacionadas hierarquicamente remete a idéia de que uma estrutura previamente estabelecida rege as produções de práticas e sentidos que a sucedem. Mas na perspectiva do autor e também como será visto neste trabalho, as interações são moldadas por estruturas prévias, mas essas estruturas também são moldadas por interações (BERNSTEIN, 1996). Isso ocorre porque os códigos (as regras que definem o dispositivo pedagógico e as relações entre seus três níveis) são passíveis de ressignificação. Por isso, a ênfase será dada ao conceito de recontextualização, pois condiz com a assertiva de que as práticas político-pedagógicas e os sentidos atribuídos a elas são sempre passíveis de modificações. As regras recontextualizadoras também dão possibilidade a uma leitura dialética da relação entre discurso avaliativo e os discursos produzidos na escola.

4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS “VOZES”

A análise bernsteineana chama a atenção para os efeitos seletivos da produção e transmissão de discursos, suas bases sociais e a possibilidade de mudança. Ela não exclui a agência individual, mas não a concebe como unidade básica de análise. Seguindo a perspectiva proposta pelo autor, a unidade básica de análise neste trabalho é a produção, aquisição e transmissão de um discurso pedagógico produzido no contexto da interação entre o Estado e as escolas avaliadas. Para atender esse objetivo, cabe trazer para o bojo da discussão algumas contribuições teóricas que dialogam com a perspectiva adotada aqui e que poderão contribuir na definição de discurso pedagógico. Posteriormente, discorrerei sobre a política avaliativa, seu programa e a forma de sua aplicabilidade e sua relação com o conceito de dispositivo pedagógico. Compreende-se que isso poderá contribuir mais à frente na compreensão de como se configura e se relaciona o discurso pedagógico que se desenvolve na escola e o discurso pedagógico oficial do Estado de Pernambuco.

De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um tipo de comunicação especializada. É através desse discurso que o processo de transmissão/aquisição diferencial ocorre. O autor também define o discurso pedagógico como “a regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (Ibid, 1996, p.258). Essa definição remete ao conceito de DI/DR (discurso instrucional e discurso regulador) descrito anteriormente. Segundo essa abordagem, DI/DR estão “embutidos” um no outro. No entanto, a origem das regras que caracterizam um discurso pedagógico não está no discurso instrucional, àquele que diz respeito às competências, aos conteúdos a serem transmitidos. Para o autor, o discurso pedagógico é um discurso sem um discurso que lhe seja inerente: “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua, especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletiva”.

Partindo dessa definição, entende-se que há uma realocação de um dado discurso/prática de acordo com regras e princípios que definem os critérios de reordenamento de transmissão/aquisição de competências, conhecimentos e práticas. Infere-se que esse discurso esteja sempre em relação com um campo do saber, visto que é por meio do discurso pedagógico que certos valores e competências são reproduzidos na escola. Segundo Maingueneau (1997), um discurso pedagógico, assim como outros discursos (econômico, publicitário, político, etc.) corresponde a um campo discursivo, ou seja, está apoiado num

sistema de formação discursiva, conjunto de enunciados que constituem um determinado campo do conhecimento.

Essas formações não estão fechadas em si mesmas; elas estão sempre em relação umas com as outras, podendo ter força “conjunta” ou haver conflitos entre si. Para Foucault (1997), uma formação discursiva é uma *dispersão*. Em outras palavras, significa que uma formação discursiva é formada por elementos que não são intrínsecos uns aos outros. Tampouco é formado por um princípio *à priori*. Para Foucault, analisar a dispersão é analisar o discurso. Isso ocorre por meio da investigação e análise das regras de formação responsáveis pela formação de um discurso:

sempre que se pode descrever entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se pode definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (FOUCAULT, 1997, p.43).

Essas definições dialogam e se aproximam da definição bernsteineana sobre discurso pedagógico. Nessa perspectiva, assim como em Bernstein, há regras de apropriação de outros discursos, assim como há correlação entre eles. Não obstante, cabe frisar que o discurso pedagógico não se resume ao resultado da correlação entre discursos. O discurso pedagógico configura as regras de seleção desses discursos, já que traz em si a dimensão valorativa e normativa do discurso regulador que, segundo o autor, é inerente ao discurso pedagógico:

O discurso regulativo é, ele próprio, a pré-condição para qualquer discurso pedagógico. É óbvio que todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade e que essa ordem moral é anterior à transmissão de competências e uma condição para essa transmissão” (BERNSTEIN, 1996, p.260).

Se o DR é a base norteadora dos princípios que apropriam outros discursos, então há de se levar em consideração a relação entre os valores subjacentes ao ordenamento das práticas pedagógicas e o seu contexto de reprodução, que é a escola. A dinâmica das relações estabelecidas dentro da escola, orientadas por discursos diferenciados, pode dar margem para a instabilidade na forma com que o discurso pedagógico se configura. Compreendemos que há referenciais discursivos e que eles se tangenciam. A gramática do discurso pedagógico desloca, realoca e refocaliza outros ou discursos especializados; e isso acarreta em reordenamento de práticas, sentidos e significados, o que faz do discurso pedagógico da escola um discurso recontextualizador.

Como os referenciais dos discursos, presentes no discurso pedagógico, podem corresponder a vários campos do saber e a várias concepções diferentes, presume-se que esses discursos também estejam na instituição escolar. Mesmo que a gramática do discurso pedagógico estabeleça uma nova relação mútua entre os discursos, esses, por sua vez, não cessam; suas “vozes” não são neutralizadas pelos sentidos e práticas estabelecidas como mais relevantes ou predominantes. Essas vozes podem ecoar de forma dissonante dentro do discurso pedagógico, pois ele não é apenas um entre vários discursos que competem por espaço privilegiado na definição de práticas e sentidos relevantes. Como já foi dito, ele é a própria regra de ordenamento e os princípios que os fundamenta também estão sujeitos a resignificação. O princípio regulativo referido é o código, o qual traz em si as condições para sua redefinição. Por isso que, para Bernstein, pode haver clivagens, conflitos ou contradições nas regras de ordenamento do discurso pedagógico, pois ele está inserido num contexto onde pode existir uma heterogeneidade discursiva ou *interdiscursiva*.

Esse conceito refere-se à totalidade das correlações, posicionamentos, afinidades e divergências entre discursos que se interpenetram. Para Maingueneau (1997), é preciso definir um discurso, ou formação discursiva, a partir do seu interdiscurso e não o contrário. Segundo esse autor, a unidade que deve ser analisada consiste num dado espaço de intercambiação entre os discursos. Nessa perspectiva, há uma prevalência do interdiscurso sobre o discurso, já que a formação deste está ligada a compreensão daquele.

Decerto que desvelar e analisar as relações entre discursos tem importância na compreensão do discurso pedagógico. Como já foi pontuado, esse discurso não é um discurso isolado e isento de influência de outros discursos. No entanto, os discursos “apropriados” e “reordenados” no discurso pedagógico não fazem com que ele resulte num emaranhado de sentidos. Também não compromete a sua identidade. O tipo específico das relações que os discursos estabelecem mutuamente, os sentidos decorrentes dessas relações e as características dominantes que as definem conferem ao conceito de discurso pedagógico a sua autenticidade. Limitar-se em atestar a presença de outros discursos e elencar suas características no discurso pedagógico pode se mostrar insuficiente, caso não se leve em consideração a forma com que os atributos do discurso pedagógico se relacionam e como são selecionados pelos agentes que promovem sua reprodução. A percepção de como a gramática recontextualizadora resignifica os discursos selecionados e os tornam um significante para outra coisa diferente deles próprios demanda uma investigação sobre as bases do discurso regulativo que, para Bernstein, variam de acordo com os princípios dominantes da sociedade.

Os novos reordenamentos advindos do discurso regulatório criam espaço para atuação da ideologia. O conceito de ideologia teve influência fundamental no pensamento bernsteineano. O próprio autor admitia ter atração por esse conceito e fez dele a base da relação entre *classificação e enquadramento*, elementos que caracterizam a forma como os códigos operam no discurso pedagógico. São conceitos relacionados a esse discurso e aos princípios norteadores das regras que definem, diferenciam áreas do conhecimento, conteúdos e práticas pedagógicas sobre o que deve ser transmitido e como deve ser transmitido. Dessa maneira, a influência ideológica reverbera por toda a ordem interna do discurso pedagógico.

4.3 DISCURSO PEDAGÓGICO E IDEOLOGIA

O conceito de ideologia adotado por Bernstein é o desenvolvido por Louis Althusser. Esse autor descreve a ideologia como um sistema de representações (conceitos, idéias, valores, cultura). Essas representações fixam e norteiam de antemão o que e como se deve sentir, refletir, agir. Cumprindo papel importante na definição do sujeito. Na ideologia, é representada a relação imaginária dos indivíduos com as relações reais em que vivem. Contudo, a existência da ideologia não é como algo ideal ou “espiritual”; ela tem uma existência material, pois existe na prática e por meio da prática social. Consecutivamente, a ideologia exprime a relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência e ao mesmo tempo se materializa em suas ações.

Essa dimensão material da ideologia não é de forma alguma hegemônica. Ela opera nas mais diversas esferas sociais (religião, escola, família, justiça, etc) de maneiras diferentes. Ela se concretiza sempre através de uma instituição ou espaços de atuação, os quais o autor denominou como *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE). Esses aparelhos mantêm entre si uma relação de desigualdade/contradição no seio de uma dada ideologia dominante que corresponde a um contexto histórico e social específico. O autor afirma que essa ideologia dominante é expressa e legitimada pelo Estado e os aparelhos ideológicos, a despeito de sua diversidade, são “unificados” na ideologia dominante.

A partir dessa definição, é possível traçar alguns pontos de intersecção entre o que foi discutido sobre discurso pedagógico e o conceito de ideologia e AIE em Althusser. Para Bernstein, assim como em Althusser, um sistema de representações exprime um tipo de relação imaginária do indivíduo com as suas condições sociais de existência. As condições de

existências são vividas e percebidas na e pela ideologia. O discurso pedagógico, sujeito à ideologia, exprime o mesmo efeito. O discurso pedagógico “cria sujeitos imaginários” (Bernstein, 1996). Ao constituir sua própria ordem, esse discurso deixa-se identificar com os referenciais discursivos que foram recontextualizados.

No processo de realização dos discursos, os discursos “originais”, ou seja, aqueles pertencentes a outras esferas sociais, ou outras formações discursivas (FOUCAULT, 1997; PECHEUX, 1997); ou ainda, a outros aparelhos ideológicos, deixam de ser “reais” para serem “virtuais”, imaginativos. Isso porque, na medida em que uma ideologia media a relação do indivíduo com sua realidade, o discurso pedagógico media a relação do sujeito pedagógico com o contexto escolar, espaço de reprodução do discurso pedagógico.

A escola na perspectiva de Bernstein configura um campo de reprodução do discurso pedagógico. É tida como o *contexto secundário*, pois se apropria e reproduz os discursos e textos produzidos no *contexto primário*, instâncias oficiais onde as práticas/discursos pedagógicos são desenvolvidos. Universidades, instituições de pesquisa, órgãos de fomento são exemplos de campo primário de produção de discursos. Aqui também há relações com a obra de Althusser. Para esse autor, a escola é um espaço de destaque enquanto aparelho ideológico do Estado. Entre todos os aparelhos, a escola desempenha papel principal no que concerne aos interesses da classe dominante. Reproduzindo suas normas, valores e conhecimentos tidos como relevantes e que atende a um determinado projeto de sociedade.

Na visão de Althusser, a escola, assim como os outros aparelhos ideológicos, converge para o mesmo objetivo, que é a reprodução das relações de produção visando à manutenção e legitimação dos interesses da classe dominante (burguesia). É por meio da escola que são ensinados os saberes práticos que atendem as demandas do Estado¹ em paralelo com uma formação ideológica diversificada, representada nos valores morais, nas artes e nas ciências. Essa abordagem althusseriana enfatiza:

o papel da escola na produção de indivíduos com a finalidade de servir às necessidades do setor econômico da sociedade capitalista. De acordo com essa perspectiva, a escola produz os indivíduos apropriados para a sociedade capitalista ao equipá-lo com: a) uma subjetividade apropriada (atitudes, inclinações, ideologias, etc.); e b) certa quantidade de tipos adequados de conhecimento. É a distribuição diferencial desses elementos entre as

¹ Althusser, seguindo a tradição marxista de pensamento, considera o Estado como a expressão maior dos interesses da burguesia. Nesse sentido, a escola seria um aparelho ideológico a serviço da classe dominante.

diferentes classes que contribui para a divisão e reprodução social” (SILVA, 1992; p 140).

Como dito antes, o aspecto regulador do discurso pedagógico é constituído pelos princípios dominantes de uma dada conjuntura social. Para Bernstein, nenhum dos conjuntos de regras do dispositivo pedagógico é neutro do ponto de vista ideológico. Essas regras operam de forma seletiva sobre o “potencial significativo”, ou seja, sobre todo o conhecimento ou discurso passível de receber forma pedagógica. O dispositivo restringe ou acentua a pedagogização de certas práticas e saberes e suas realizações. Essas considerações, sob a perspectiva de Bernstein, reiteram o que foi dito por Silva a respeito da abordagem de Althusser. É a ideologia dominante que é responsável pelo ordenamento e seleção do que é “impensável” e do que pode ser “pensável”, que é o conhecimento “imaterial” e “material”, respectivamente.

A definição de “impensável” (ou imaterial) refere-se ao conhecimento potencialmente significativo em um dado contexto. O conhecimento “pensável” (material) é o conhecimento que resulta da seleção de significados tidos como relevantes. As duas formas de conhecimento estão intimamente interligadas. O conhecimento material é a forma assumida do imaterial, mas não é a expressão plena dele. Também não é uma imitação do conhecimento impensável. Bernstein (1996) diz que se trata de uma relação indireta entre os significados e uma base material específica (uma determinada divisão social do trabalho e suas relações sociais). O conhecimento imaterial é o “não dito” que é intrínseco ao conhecimento material. E este último é o conhecimento recontextualizado.

Se levarmos em consideração o argumento de que a escola ocupa posição privilegiada enquanto aparelho ideológico do Estado e, por conseguinte, enquanto espaço de reprodução da ideologia dominante, então é esse conhecimento pensável, reproduzido no âmbito escolar, que atende aos interesses do Estado. É na escola que, por meio de orientações ideológicas, normas jurídicas e normas administrativas que são implementadas diretrizes sobre o que ensinar e como ensinar; sobre os conhecimentos tidos como legítimos a serem trabalhados em sala de aula. E nesse contexto, um dos aspectos da materialidade ideológica mais presente na escola é o discurso pedagógico.

Mas quanto a essa questão, há considerações acerca do dispositivo pedagógico e seus desdobramentos. Apesar do caráter reprodutivo do discurso pedagógico, está presente na abordagem bernsteineana a possibilidade de reconstrução de uma nova ordem de significados.

Como o código traz as condições de sua ressignificação e é a gramática do discurso pedagógico, cria uma “lacuna” discursiva. Nessa relação entre o conhecimento pensável e impensável:

surge um espaço que pode se tornar o local de possibilidades alternativas, para realizações alternativas da relação entre o material e o imaterial. Essa “lacuna”, esse “espaço” potencial, o local do “impensável”, do “impossível” pode ser benéfico e perigoso a um só tempo. É o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da inocência; é o local crucial do ‘ainda a ser pensado’ (BERNSTEIN, 1996, p256).

Esse espaço, essa lacuna discursiva, também é um elemento da ideologia. De acordo com Marilena Chauí (2016), a ideologia opera por meio dessas lacunas, realiza-se nelas; não a despeito da existência desses “espaços vazios”, mas graças a eles. A ideologia não cumpre função de preencher esses espaços. É essa lacuna que sustenta a ideologia, é o “não dito”. Retomando Bernstein, as “formas” da não realização dos códigos são as bases dos princípios regulativos desses códigos. Preencher esses espaços seria, nesse sentido, preenchê-lo com outros discursos e ressignificá-lo, abrindo espaço para novas relações entre o conhecimento pensável e impensável.

Recapitulando o potencial recontextualizador do discurso pedagógico, infere-se que o espaço escolar não se limita a reproduzir a ideologia dominante, por mais que essa se faça presente, já que ela exprime um conjunto de práticas e valores legitimados e institucionalizados pelo Estado. Althusser (1985), ao parafrasear Marx, argumenta que: “se uma formação social não reproduz as condições de sua produção ao mesmo tempo em que produz, não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da reprodução é, portanto, a reprodução das condições de produção”. Essa citação exemplifica o porquê da importância atribuída às instituições escolares.

É sabido que elas cumprem papel crucial na manutenção de uma dada conjuntura política e econômica. As redefinições e implementações de políticas educacional e, como tratado nos primeiros capítulos, de políticas avaliativas no decorrer dos anos são exemplos disso. Durkheim (1922; 2011) já falava numa educação condizente com uma moralidade integradora e destacava a necessidade de uma educação especializada, de acordo com cada função distribuída na divisão do trabalho. Os dois propósitos marcantes do seu pensamento sobre a função da educação são: o de viabilizar uma educação de caráter único do ponto de vista moral; e o de focar numa educação diversificada, de acordo com cada especialização da divisão do trabalho. Em contrapartida, Marx via na moral integradora apenas um reflexo da

ideologia. Um dispositivo ideológico que tem papel importante na manutenção de uma ordem que camufla as contradições sociais e as desigualdades na relação de poder entre classes sociais. Por isso frisou a importância de uma educação crítica e politécnica. Uma educação que conscientizasse os indivíduos e os libertasse do trabalho alienado.

A dinâmica entre reprodução e mudança social foi herdada tanto por Althusser quanto por Bernstein. Mas em Althusser a reprodução ideológica tem mais ênfase. Sobre as reflexões desenvolvidas em *O Aparelho Ideológico do Estado*, Walter Evangelista diz que esses aparelhos não reproduzem a ideologia dominante. Ao invés disso: “reproduzem as condições sob as quais se dá a luta de classes. Reproduzem as condições de conflito e não o resultado dele. Logo, permite considerar a famosa oposição produção X reprodução de um ponto de vista mais rico e complexo” (EVANGELISTA, 2003).

Retomando o que foi discutido sobre discurso pedagógico e recontextualização, perceberemos que essa definição se alinha com a perspectiva adotada aqui. Decerto que a escola é o lugar onde a ideologia dominante se realiza, mas é também o espaço de luta pela definição de sentidos e práticas que podem ou não reiterar o discurso do Estado, presente em suas políticas educacionais e, neste caso, no programa avaliativo. É através do discurso pedagógico e da ressignificação de discursos e diretrizes extra e intra-escolares que se consolidam as relações na escola. Isso também remete a sua dimensão política, pois reordenamentos de sentidos e práticas implicam em processos de decisão, tensões e relações de poder no espaço escolar.

Dessa breve discussão sobre as contribuições teóricas dos autores citados e suas relações uns com os outros, elencamos alguns atributos do discurso pedagógico e do seu perfil recontextualizador. É um discurso que influencia e é influenciado pelas interações entre instituições e entre os agentes no interior da escola e os que, em algum grau, mesmo estando “fora” dela, podem exercer influência. A relação entre os profissionais da educação com seus alunos, pais, e entre si é um elemento que pode contribuir na definição de concepções e práticas pedagógicas adotadas pela escola. As implicações do tipo de relação entre esses atores e os princípios subjacentes a essa relação perpassa vários contextos de interação no âmbito escolar.

Dessa forma, percebemos a prática pedagógica como um conjunto de práticas discursivas orientadas ideologicamente e por discursos especializados que se faz presente não

apenas em sala de aula, mas também nos corredores, pátios, reuniões, planejamento e demais atividades desenvolvidas com o intento de lograr êxito no processo de transmissão e aquisição do conhecimento. Em concordância com as contribuições de Bernstein, percebemos a prática pedagógica não só como o resultado da relação entre o macrosocial (valores, concepções, políticas, diretrizes) e o microssocial (interações, linguagem, transmissão). Adotamos a noção de que esse discurso, enquanto prática é também a “rede” que interliga essas duas esferas.

Com base na discussão anterior, suponha-se que essa rede não seja estável, mas que esteja sempre passível de instabilidade face à dinâmica estabelecida na escola. A importância de perceber as regras e os princípios por trás do ordenamento desse discurso faz com que a concepção adotada nesse trabalho seja a bernsteineana: a de que o discurso pedagógico da escola é, por excelência, recontextualizador.

5 O SAEPE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

5.1 PROGRAMA MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO: O SAEPE COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Foi visto que o SAEPE é um programa avaliativo que visa à garantia da qualidade da educação básica. Para a consecução desse objetivo, o Programa, além de avaliar, monitora as ações desenvolvidas nas escolas e intervém, sempre que necessário, orientando e desenvolvendo ações conjuntas com as escolas avaliadas. Essas atividades implicam, como foi pontuado, em reordenamentos da prática pedagógica e de seus sentidos. O SAEPE, nesse sentido, atende ao perfil de dispositivo pedagógico, pois exerce papel de controle simbólico da consciência. Assim como na definição de dispositivo pedagógico, o SAEPE está entre o poder e o conhecimento, e entre o conhecimento e as formas de consciência.

Embora possamos discutir sobre a legitimidade desse modelo avaliativo e independente dos seus efeitos, ele é tido como um modelo que atende a um objetivo previsto em lei, que é o de avaliar o sistema de Educação Básica. Também é utilizado como parâmetro de orientação das políticas públicas nesse nível de ensino (PERNAMBUCO s/d). Dessa forma, o discurso pedagógico e seus discursos especializados por área do saber passam a servir como bases para definir os meios de acompanhamento e intervenção pedagógica, cujo objetivo é fazer com que as atividades desenvolvidas nas unidades de ensino atendam às demandas por melhor desempenho, de acordo com o que foi estabelecido. É essa legitimidade somada às suas características que faz desse programa avaliativo um dispositivo situado entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e as formas de consciência.

De acordo com a discussão sobre controle simbólico, Bernstein (1996) ressalta que “o controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder.” No contexto da relação entre o Programa avaliativo e as escolas, o discurso pedagógico do Estado, seus valores, normas e concepções, é a expressão de uma relação de poder legitimada legalmente, já que as escolas avaliadas têm o compromisso firmado com o Estado de apresentar bons resultados e de adequar suas ações visando esses fins. Mesmo que os discursos intraescolares se configurem com base em outros elementos, entendemos que, assim como Bernstein sugeriu em sua obra, esse tipo de controle simbólico pode acarretar em mudanças nas formas de consciência; em mudanças nas

subjetividades dos agentes escolares.

As características do SAEPE já foram discutidas com mais detalhes anteriormente, mas cabe definir qual é o seu “lugar” na escola enquanto dispositivo pedagógico. Antes de tudo, vale dizer que, em função do que foi discutido até então, não devemos limitar a análise sobre o Programa unicamente pela sua característica avaliativa. No dispositivo pedagógico, as regras avaliativas correspondem à última “etapa” do dispositivo. O perfil avaliativo do SAEPE corresponde ao perfil dessas regras. Bernstein diz que é a regra avaliativa que é responsável por converter o discurso pedagógico em prática pedagógica. Ela é responsável por condensar o significado da totalidade do Dispositivo; regula a relação entre transmissão e aquisição do conhecimento. Essa regulação é a chave para entender os efeitos do Dispositivo, que vai do nível mais abstrato ao nível de sua materialidade. No nível mais abstrato:

o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço. E os unem em uma relação mútua. Em consequência, o discurso pedagógico especializa os significados em relação ao tempo e espaço (...). Esse nível de especialização do tempo, texto e espaço nos marca socialmente, culturalmente e cognitivamente” (BERNSTEIN, 1996, p262;1998, p65).

Essa definição é expressa por Bernstein (1996, p.262) da seguinte forma:

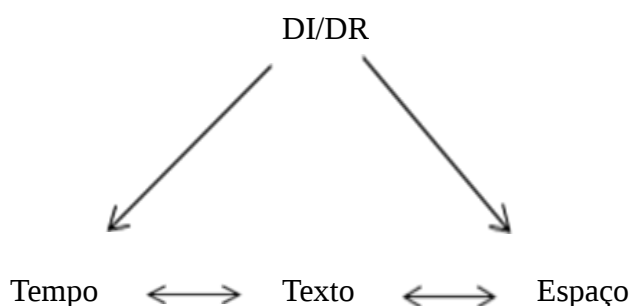


Figura 1

Na figura acima, vimos que DI/DR não apenas é a base na produção do tempo, do espaço e do texto. Esse discurso também produz as condições da inter-relação. O Programa

avaliativo de Pernambuco tem característica semelhante. Seu discurso regulador, expresso nos valores e concepções; e seu discurso instrucional, expresso nos discursos especializados e ações pedagógicas, reproduzida por suas agências, objetiva influenciar diretamente no reordenamento espaço/temporal da escola.

No nível mais baixo da abstração, o DI/DR converte o tempo em idade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. O texto, ao ser convertido em conteúdo, é redistribuído e especializado de acordo com a idade e é adequado de acordo com o tempo pedagógico. O espaço convertido em contexto influencia e é influenciado pelo conteúdo e sua distribuição por idade. O SAEPE define tanto o tempo/idade quanto os conteúdos relevantes, assim como o contexto ideal para a concretude dos objetivos definidos. As avaliações são focadas no último ano do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio.

Os conteúdos avaliados são destacados da grade curricular (texto) correspondente a esses dois níveis de ensino e sua respectiva faixa etária e são convertidos em conteúdos relevantes. E esses conteúdos são expressos no discurso avaliativo do Programa, que “dialoga” diretamente com o contexto escolar. Por fim, a idade, o conteúdo e o contexto são convertidos no nível da prática pedagógica e das características de comunicação: a idade se transforma em aquisição; o conteúdo se transforma em avaliação e o contexto se transforma em transmissão (Ibid, 1996; 1998). O autor frisa que é por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece a prática pedagógica e as condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

Essas conversões, estruturantes do dispositivo pedagógico, atuam no campo de reprodução educacional, que é a escola. É na escola que ocorre a recontextualização das regras distributivas. A escola reproduz as diretrizes sobre “o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes” (MAINARDES; STREMEL, 2010). Mas no caso da relação entre o contexto escolar e o programa avaliativo, algumas considerações devem ser feitas. A recontextualização que ocorre na escola não advém unicamente das regras distributivas. Veremos mais adiante que a prática pedagógica ocorre num contexto de influência de dois campos recontextualizadores: o oficial (Estado) e o secundário, a escola.

Independente do perfil pedagógico da escola, de suas peculiaridades, elas estão comprometidas legalmente com o aumento de seu desempenho que, no contexto analisado, é

visto pelo Estado como equivalente a alcançar os índices estabelecidos. Essa relação faz com que o SAEPE influencie na relação entre transmissão, aquisição e avaliação, já que o Programa constitui um forte referencial discursivo na prática pedagógica das escolas. Isso implica dizer que essa influência tem impacto, em algum grau, na recontextualização da escola. Além de exercer influência na prática pedagógica, o próprio Programa avaliativo é resultante da recontextualização do Estado por ele mesmo. O SAEPE não é uma mera ferramenta avaliativa. Da mesma forma que seus valores, normas e diretrizes estão presentes na escola, também estão presentes em outras agências estatais pertencentes ao Sistema de Ensino; o que dá margem para ressignificações dentro das agências do próprio Estado.

Esse é o caso das Gerências Regionais de Educação (GRE) de Pernambuco. As GREs são unidades gerenciais responsáveis por exercer, em nível regional, ações de supervisão técnica e orientações normativas definidas pela Secretaria da Educação. Além dessas atribuições, elas são responsáveis por monitorar e orientar as escolas que firmaram termo de compromisso com o Estado em relação aos índices que devem ser alcançados no IDEPE. São os órgãos pelos quais as diretrizes do Estado operam nas unidades de ensino, o que as tornam imprescindíveis para entender a relação entre as unidades de ensino e o programa avaliativo do Estado.

As GREs se enquadram no que Bernstein designou de *Contexto Recontextualizador*, ou seja, as agências responsáveis pela realocação de um discurso, que neste caso é o discurso pedagógico. As GREs compõem o subconjunto de campos recontextualizadores e é definida aqui como *Campo Recontextualizador Pedagógico Oficial* (CPO): “esse campo inclui os departamentos especializados, as subgerências do Estado e as autoridades locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeções” (BERNSTEIN, 1996). As funções dos agentes nesse campo é a de acompanhar e regular a circulação de textos entre o contexto primário de produção do discurso e o contexto secundário de reprodução. O campo de produção de discursos e conteúdos do sistema educacional se desenvolve no campo intelectual (sobretudo em universidades e instituições de pesquisa). É criado pela relação, posições e práticas que surgem da produção do discurso educacional. A reformulação desses conteúdos e a posterior definição e distribuição de formas de conhecimentos “pensáveis” ocorro no âmbito do Estado. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um exemplo de atuação do Estado como campo recontextualizador. Mas esse processo não ocorre de forma isolada.

Atendo-se ainda ao exemplo do currículo, de modo geral, sabe-se que ele não reflete

apenas a gama de conhecimentos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino. É também um documento resultante do complexo de relações sociais em determinado momento histórico (APPLE, 2006), envolvendo vários grupos sociais. O currículo encerra duas dimensões relacionadas entre si, e que podem ser traduzidos como DI/DR: o conhecimento pensável, advindo dos discursos especializados desenvolvidos pelo campo intelectual do contexto primário; e os valores, concepções, ideologias relacionadas a um contexto histórico e social e a um dado projeto de sociedade.

O SAEPE resulta de um processo de recontextualização, mas de forma diferente da construção da BNCC. Nos capítulos anteriores foi visto um pouco do contexto de formação do modelo de gestão, a relação com a reforma do Estado e os contornos dados ao perfil avaliativo do SAEB e SAEPE. Esses programas surgiram a partir da reformulação de concepções e práticas administrativas, políticas e educacionais; adquiriram um perfil que atendesse às novas demandas econômicas e sociais. No seu processo de formulação, houve coligação de interesses de setores privados, órgãos internacionais (como a UNESCO) e o Estado. São relativamente novas e suas premissas gerencialistas perduraram no decorrer dos anos.

Enquanto ferramenta do Programa Modernização da Gestão, o SAEPE mobiliza agências e agentes do Estado com o intento de fazer as escolas se adequarem a uma cultura de performatividade, como assinalou Ball, própria do modelo gerencialista. Nesse sentido, o SAEPE é um instrumento de controle simbólico da consciência: “o controle simbólico é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam uma determinada distribuição de poder e categorias sociais dominantes” (BERNSTEIN, 1996, p189).

Os meios pelos quais esse controle simbólico é exercido não ocorrem apenas pela prática avaliativa. Como o próprio Programa define, entre seus objetivos há atividades de monitoramento e intervenção nas atividades pedagógicas. E é a GRE, o campo recontextualizador oficial, a responsável por executar essas atribuições por meio de atividades variadas como: formações continuadas, acompanhamento pedagógico e capacitações feitas com professores, gestores e educadores de apoio. Dessa forma, a GRE se enquadra no campo de controle simbólico, pois é especializada em códigos discursivos oficiais. O intuito é regular contextos e possibilidades dos recursos discursivos nas unidades escolares. E seu referencial discursivo oficial é o discurso avaliativo do Programa. As formas de comunicação e as

categorias culturais dominantes desse dispositivo referem-se, respectivamente, aos discursos especializados relevantes para o Programa avaliativo e os valores e concepções dominantes.

O contexto secundário refere-se às agências de reprodução seletiva do discurso pedagógico. De acordo com Bernstein, esse campo de reprodução se divide em três níveis: terciário, secundário e primário/Pré-Escolar. “Os princípios de classificação e enquadramento regulam as relações entre esses níveis e dentro deles, bem como a circulação e localização dos códigos e suas modalidades”. (Ibid, 1996). As unidades de ensino inserem-se nesse campo de reprodução. São neles que ocorre a diferenciação entre conteúdos e áreas do saber; e o controle do “que” é transmitido e do “como” se dará o processo de transmissão/aquisição. As GREs se enquadram, portanto, entre esses dois campos.

5.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O marco inicial da pesquisa foi compreender o Programa de gestão do Estado e seu modelo avaliativo. Seu perfil, seus valores e seu objetivo. Essa fase da pesquisa teve por análise os textos oficiais disponíveis: Leis, diretrizes relacionadas à política educacional; e os textos produzidos pelo Estado e suas Agências, relacionados à implementação do seu modelo avaliativo. A partir da análise desses textos, foi possível definir o discurso avaliativo a partir de suas características já citadas anteriormente. A compreensão desse discurso viabilizou a criação de parâmetros de comparação entre o discurso avaliativo e os discursos reproduzidos nos campos recontextualizadores. Outro elemento importante para caracterizar o discurso avaliativo foi evidenciar o contexto e as condições de sua criação. A compreensão das condições de seu surgimento contribuiu para situá-lo historicamente, mostrando a correlação entre esse discurso e a atual conjuntura política, econômica e suas bases ideológicas.

A análise do discurso avaliativo e seus efeitos foi orientada pelas categorias conceituais adotadas neste trabalho. A investigação partiu de hipóteses baseadas nas premissas teóricas bernsteineana. Foram levados em conta os elementos constituintes do discurso avaliativo e a sua forma de atuação nos campos recontextualizadores. Isso corresponde, respectivamente, aos seus princípios regulativos (DR), seus discursos especializados (Discurso Instrucional) e suas regras de classificação e enquadramento. Não obstante à percepção dos elementos conceituais do modelo teórico (dispositivo pedagógico) que integram o discurso avaliativo, esse discurso não foi definido com base no perfil daquele.

O discurso avaliativo do SAEPE, enquanto dispositivo pedagógico, não foi elucidado de acordo com um *Tipo Ideal* de dispositivo. O que queremos dizer é que as características que compõem o dispositivo e que estão presentes no discurso avaliativo não configuram um modelo ideal, no sentido weberiano. Para Weber (1999), um tipo ideal se constrói a partir de um modelo que tenha um determinado número de características abstraídas de um fenômeno. Trata-se de uma construção mental, um modelo de parâmetro para destacar as características observadas no fenômeno que se quer analisar, tendo como base a comparação entre o fenômeno e o tipo ideal correspondente a ele.

No caso de Bernstein, os conceitos que compõem o dispositivo são princípios que desencadeiam um grupo de relações, práticas e sentidos. A forma como se configuram esses fenômenos corresponde a um perfil entre vários outros que poderiam igualmente ser regulados pelos princípios do dispositivo. Dessa forma, não há um tipo ideal de dispositivo pedagógico, mas um conjunto de orientações que estruturam o discurso de acordo com o contexto analisado. E essas questões têm implicações metodológicas, pois não cabe apenas identificar o perfil do discurso avaliativo enquanto dispositivo pedagógico. É o “como” ele se configura enquanto dispositivo pedagógico que vai evidenciar a atuação do dispositivo, possibilitando a compreensão dos seus efeitos no campo recontextualizador da escola.

Além dos elementos já citados na discussão anterior sobre o SAEPE e o dispositivo, foi analisada a forma como os conhecimentos, ou discursos especializados, priorizados pelo SAEPE são organizados e reproduzidos. Citamos que o SAEPE enfatiza o desempenho em Português e Matemática. Mas como pontuado, os conhecimentos especializados e tudo que diz respeito ao discurso pedagógico não se restringe à sala de aula. Destarte, tornou-se necessário distinguir os “perfis” de conhecimento passíveis de influência do Programa avaliativo: as disciplinas e as regiões do saber.

Uma disciplina é um discurso com seu próprio campo intelectual, é um discurso especializado; um campo com suas próprias práticas, textos, regras e princípios de transmissão/aquisição. Química, Matemática, História, Sociologia, Psicologia, são alguns exemplos de disciplina. Segundo Bernstein (1996, p.219): “as disciplinas ou matérias singulares são, em geral, narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmas”. As Regiões resultam da recontextualização das disciplinas. São unidades maiores que atuam no campo intelectual e no campo da prática. “As regiões são a interface entre as disciplinas e as tecnologias que elas tornam possível” (ibid, 1996). Áreas

como a Medicina, Administração e Engenharia são exemplos de regiões, assim como a Educação. É em relação a esta última que demos atenção especial, pois como veremos, ela é uma disciplina como também um campo intelectual. O foco da pesquisa foi dado ao campo educacional, pois abarca a totalidade das práticas pedagógicas extraclasse sem, contudo, perder o vínculo com ela:

Claramente, a Educação, como um corpo especializado de conhecimento e prática, é região, mas pode-se distingui-la, sob dois aspectos, tanto da região quanto de matérias singulares (...). A Educação constitui o *habitus* pedagógico primário para professores e alunos, enquanto todas as outras regiões constituem o *habitus* pedagógico secundário, a Educação é, obviamente, a agência primária do controle simbólico (Ibid, 1996).

Segue-se dessa definição que a Educação tem características de disciplina e de região do saber. Com base nessa diferenciação, foram catalogadas as características desses dois perfis. Enquanto disciplina, a Educação é um campo especializado, uma ciência que encerra saberes próprios. Contudo, seu discurso especializado está voltado à organização e reprodução de outras áreas do saber, o que faz da Educação também uma Região. Dessas definições inferimos que um aspecto central de Educação como uma disciplina é o seu discurso especializado que influencia diretamente na relação de transmissão e aquisição, nas regras de classificação e enquadramento e na organização escolar. Como Região, a Educação também tem seus discursos e tecnologias (currículo, didática, formas de organização e gestão escolar, etc.). É por meio desses elementos que o discurso instrucional e regulador opera.

Talvez não seja preciso pormenorizar mais para perceber o quão próximo é o conceito de discurso pedagógico dessas definições acima. O discurso pedagógico, assim como uma região do saber, é a interface entre a disciplina e a tecnologia. Seu perfil discursivo se constitui a partir do intercâmbio com outras formações discursivas distintas. E isso impacta na forma como suas tecnologias operam no contexto escolar. O discurso pedagógico, além de ser condição para regiões do saber e disciplinas, se configura a partir de outros significados e experiências resultantes de sua prática e que ocorre no contexto escolar sem com isso se descaracterizar enquanto discurso especializado.

Isso ocorre por conta de seu perfil recontextualizador. É a recontextualização do discurso avaliativo que produz na escola os princípios de classificação e enquadramento e não as demandas avaliativas em si. O que queremos dizer é que o que foi estabelecido pelo Estado (as metas e as formas de ação), não são causas isoladas na produção de regras de classificação e enquadramento na escola, visto que esse campo é recontextualizador, o que implica na

readequação dessas regras ao seu contexto. Essa condição demandou uma análise tanto das formas de ação da escola quanto do discurso dos agentes.

Ainda que a cobrança por bons desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática seja a tônica do SAEPE, a análise não se restringiu ao impacto dessa demanda. Teve que se considerar os “filtros”, os campos recontextualizadores das diretrizes estabelecidas, que são as agências do sistema educacional; mais especificamente, a GRE e as escolas. O recorte analítico teve como base esses pressupostos. Em relação ao desempenho das unidades de ensino nas disciplinas citadas, entendemos que a sala de aula é o espaço derradeiro de concretude do planejamento e ações pedagógicas desenvolvidas num determinado contexto e ordem temporal.

Mas as condições de ensino e aprendizagem na sala de aula, apesar de sofrerem influência do discurso avaliativo do Estado, têm seus próprios reordenamentos. O que se passa na classe não está plenamente ao alcance do Estado e suas agências. Por isso que a ênfase foi dada ao discurso pedagógico, pois ele perpassa outros espaços na escola além da sala de aula. E para identificar esses elementos que constituem a prática pedagógica, suas concepções e as regras de sua formação, esse trabalho teve como suporte a análise do discurso.

Ainda que o conceito de discurso seja polissêmico em sua definição, algumas tipologias têm sido frequentemente utilizadas nas ciências sociais e serviram de ferramentas analíticas para a apreensão e compreensão do objeto estudado. Sobretudo a concepção de discurso enquanto prática social; de discurso como conjunto de restrições que explicam a produção de um conjunto de enunciados a partir de uma posição social ou ideológica específica (IÑIGUEZ, 2004); e do discurso como conjunto de enunciados em que é possível definir as condições de sua produção. Essas tipologias estão diretamente relacionadas às discussões ocorridas até aqui e ao aporte teórico que norteou a pesquisa.

Foi dito que a prática pedagógica atua como um conjunto de práticas discursivas, orientada por discursos especializados e também ideologicamente. Também foi argumentado que, em função da sua condição, o discurso pedagógico é percebido como uma rede que interliga o macrossocial e o microssocial. Esse discurso é influenciado e composto a partir da interação entre sujeitos, instituições e contextos. Essas características se enquadram nas tipologias descritas acima. Esse discurso é constituído por enunciados ideologicamente

orientados e se constitui enquanto prática social. A compreensão da forma como esse discurso é produzido, reproduzido e transmitido coube à análise discursiva a partir da perspectiva bernsteineana. Mais precisamente, coube a análise dos códigos subjacentes ao ordenamento desse discurso; na forma e nos critérios adotados pelos agentes a respeito de sua prática e concepções.

A unidade de análise do código, segundo o autor, não é um enunciado abstrato, mas a relação entre contextos. “O código regula a relação entre contextos e, através desses, as relações no interior dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p.30). O que conta como um contexto depende não da relação no interior do contexto, mas das relações entre eles. Convertendo essa definição para o discurso pedagógico, o contexto de sua reprodução (a escola) depende, em parte, da relação com outros contextos, que neste caso é o Programa avaliativo e a GRE. Ambas, escolas e GRE são contextos recontextualizadores. Para compreender quais são os princípios regulativos (códigos) que atuam nessa relação, foi preciso identificar os princípios que permitiram diferenciar os contextos e, do outro lado, os princípios relacionados à produção de discursos e relações dentro do contexto escolar.

Esses princípios são, de acordo com Bernstein, constituídos por duas regras: regras de reconhecimento e regras de realização: “as regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto”. Essas regras são orientadas pelos códigos. A compreensão de como os códigos são formulados nas escolas derivou da conversão de suas características em tipo de discurso e formas de ação. Vimos anteriormente que um código seleciona e integra: a) significados relevantes; b) formas de realização; c) contextos evocadores. Na reescrita dessa definição: “os contextos evocadores são reescritos como práticas interativas especializadas; significados relevantes são reescritos como *orientações relativamente aos significados*; e as formas de realização são reescritas como produção textual” (Ibid, 1996, p.30-31).

Em termos de análise do discurso, foi levada em consideração a relação entre essas três características citadas e a relação entre elas. Ou seja: a partir da análise do discurso dos entrevistados, percebe-se como se estabelecem as práticas interativas orientadas pedagogicamente; sua relação com os significados tidos como relevante; e seu papel na produção textual. Bernstein argumenta que o texto é a forma de relação tornada visível, material. O conceito excede a noção de conteúdo documental e também diz respeito ao

discurso pedagógico. O texto traz em si a gama de sentidos e concepções que o fundamentam, abrindo caminho para a dimensão “imaterial” subjacente a ele. A sua análise teve como intento resgatar os sentidos relevantes produzidos ou reproduzidos no contexto escolar.

Como o discurso da escola é produzido com base na relação entre contextos diferentes, damos o foco inicial à análise do campo recontextualizador oficial que é a GRE através da apreensão de suas formas de ação, ou seja, como as ações pedagógicas são construídas, percebidas e postas em prática pela GRE responsável pelas escolas que estão situadas em sua área de atuação. Foram feitas observações das formas de ação dos profissionais da educação responsáveis pela consecução das ações definidas pelo Estado em relação às escolas avaliadas. Como a GRE se enquadra no perfil definido por Bernstein de uma CRO, essa análise contribuiu na percepção da forma como a GRE se apropria ou reproduz o discurso avaliativo. Tendo por base as hipóteses levantadas pela teoria, a observação levou em conta a relação entre o que está estabelecido pela política avaliativa do Estado e as ações desenvolvidas pela GRE, assim como as concepções dos seus agentes. A análise do discurso dos agentes serviu para destacar essas concepções e estabelecer uma diferenciação entre discurso relevante e práticas predominantes.

O resgate dos elementos que configuram a produção do discurso pedagógico levou e consideração os efeitos discursivos no discurso dos agentes. Iñiguez (2005) define efeitos discursivos como uma das condições cruciais para identificar se um texto constitui um discurso. Segundo o autor, esses efeitos são “derivações discursivas no sentido de que são veiculados certos significados, certos sentidos, certos olhares, certas ordens do mundo ou de uma parcela do mundo, etc.” Com base nessa definição, foram considerados como efeitos discursivos os elementos presentes no discurso dos agentes que se relacionam com valores e concepções do discurso pedagógico.

Esse recorte não tem como objetivo desconsiderar efeitos discursivos atrelados a outras formações discursivas; tampouco restringir a definição desse conceito. Como o discurso pedagógico se relaciona com outros discursos e a escola é um campo recontextualizador, não seria prudente ignorar outros princípios regulativos presentes no seu reordenamento. O recorte teve como objetivo desvelar relações de sentido entre o discurso dos agentes e o discurso avaliativo e dessa forma compreender a formação dos elementos discursivos tidos como relevantes, seja na prática pedagógica ou nas concepções dos agentes.

No âmbito das escolas avaliadas, a ênfase foi dada ao educador de apoio. A escolha desses profissionais se deve às suas funções enquanto organizadores e gestores do trabalho político pedagógico. Tem papel dinâmico, pois contribuem tanto no desenvolvimento quanto na organização e funcionamento das atividades escolares. Não se detendo na sua elaboração, mas contribuindo também na avaliação e reorganização do planejamento. Algumas de suas atribuições são: participar da construção, implementação e avaliação do Projeto Político e Pedagógico da escola; promover formações dos docentes, de forma continuada, com as equipes técnicas de ensino e de normatização da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e das Gerências Regionais. A atuação desses agentes, a percepção que eles têm de suas respectivas práticas e do seu papel na escola certamente não dá conta da totalidade de ações e perspectivas dentro de um mesmo espaço escolar. Mas oferecem um panorama geral dos referenciais discursivos mais relevantes e das práticas predominantes, orientadas pelo discurso pedagógico atuante na escola, que abarca práticas e interações extraclasse.

A percepção desses referenciais foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, com base na formulação de questionamentos que garantiram espaço para o desenvolvimento das idéias e concepções dos entrevistados. Esse modelo de entrevista partiu de questionamentos básicos apoiados nos conceitos da teoria que norteou o trabalho. A entrevista semi-estruturada é apoiada em “teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987).

As perguntas foram elaboradas de forma que demonstrassem o que é tido como relevante no discurso dos agentes e a relação entre esses discursos com o que se constitui na prática. Como são produzidas as práticas pedagógicas? Com base em quais valores e concepções? Há preferências por práticas específicas? Quais são os sentidos dessas práticas e os fins que elas devem alcançar? Há alguma prática que deveria ser priorizada? Questões como essas puderam contribuir na percepção de como se configura um determinado discurso pedagógico tanto na GRE quanto nas escolas. A observação das formas de ação mostrou os elementos presentes na ação pedagógica enquanto a análise do discurso dos agentes pôde mostrar os sentidos que eles atribuem a essas ações. Isso contribuiu para a identificação da tônica, no discurso das entrevistadas, acerca do que se estabelece como relevante na prática pedagógica, o sentido atribuído a ela e a relação entre uma e outra.

A cidade do Recife foi escolhida devido ao acesso as educadoras de apoio que atuam

em uma das GREs. Isso viabilizou as entrevistas tanto das profissionais da GRE quanto as das escolas sob seu acompanhamento e supervisão. Foram selecionadas dez escolas de bairros diferentes da zona escolhida de Recife. Essa quantidade corresponde a pouco mais de 10% das escolas que estão sob acompanhamento da GRE selecionada. A diversidade entre os bairros escolhidos teve por finalidade levar em conta a heterogeneidade do perfil sócio-econômico que as escolas podem ter.

Por último, foi feita a organização e sistematização dos dados coletados através das entrevistas, notas de campo e memorando. A análise desses dados foi feita em dois momentos: no campo e no momento posterior à coleta de dados. Mesmo que a análise feita durante a coleta acarrete em interpretações tendenciosas dos dados, pois como Bogdan e Bilken (1994) afirmam, o mínimo de análise é necessário para nortear a pesquisa. Uma pesquisa sem o mínimo de direcionamento prévio implicaria na falta de chaves conceituais para decodificar informações importantes obtidas no campo.

Logo, tornou-se necessário, após a coleta das informações que o campo ofereceu, a revisão do material coletado. Destacar termos chave, palavras e outras informações com o fim de criar categorias de codificação (Bogdan; Bilken, 1994). Segundo esses autores, essas categorias de codificação devem guiar-se a partir de esquemas de classificação, que variam conforme as questões e preocupações centrais de investigação. As informações adquiridas no campo foram filtradas de acordo com o grau de relevância que tiveram na elucidação do problema.

Posteriormente, foi analisada a forma como se configura o discurso pedagógico entre os agentes dentro do contexto da relação com o discurso avaliativo do Estado. O conceito de Dispositivo Pedagógico permitiu levar em conta a relação entre os referenciais discursivos do Estado, a forma como a prática dos agentes se relaciona com esses referenciais e a forma como ocorre o ordenamento do discurso pedagógico na escola, tal como sua “materialização” na prática. O intuito foi compreender a modalidade do código operante a partir dos seus efeitos discursivos no contexto escolar. A compreensão dos códigos também contribuiu como referencial para observar as formas de ação.

O suporte analítico para compreender o discurso que se produz entre agentes foi o conceito de recontextualização, pois esse princípio recontextualizador “seletivamente apropriada, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e

seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p.259). A análise levou em conta essa dinâmica inerente ao processo de recontextualização tanto nas unidades de ensino quanto na GRE.

6 FORMAS DE AÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nos capítulos anteriores foi exposto o que caracteriza um discurso pedagógico e as atribuições do educador de apoio. Tanto o discurso pedagógico quanto as atribuições dos educadores de apoio abrangem todo o espaço escolar. Mais precisamente, veremos o papel que as educadoras de apoio² têm na reprodução desse discurso. Como a educadora de apoio, segundo a definição do Estado, deve ter uma ação dinamizadora que integre várias atividades na escola, foram analisadas as concepções dessas profissionais e os elementos que compõem suas formas de ação. Em relação às formas de ação, foi levado em conta, entre todas as suas atribuições, as ações que tiveram mais destaque. Referimo-nos às ações tidas como mais relevantes por essas agentes. A partir da percepção das formas de ação, foi possível compreender as regras de formação do discurso pedagógico de acordo no contexto escolar. Ou seja, a maneira pela qual as educadoras de apoio organizam suas ações pedagógicas de acordo com a dinâmica interna da escola.

A Secretaria de Educação define o educador de apoio como um “generalista da educação”. Também ressalta que o educador de apoio se integre plenamente na unidade em que atua. São definições abrangentes. Isso implica dizer que elas estão comprometidas com todas atividades desenvolvidas dentro da escola. O significado, no entanto, vai mais além: suas tarefas não dizem respeito apenas às atribuições definidas pela Secretaria. Cabe a essas educadoras dar conta das contingências que porventura apareçam e desenvolver ações de acordo com as necessidades apontadas. É nesse espaço de atuação que surgem os “pontos foras da curva”, os exercícios e atividades que não foram claramente definidas como dos educadores de apoio, mas ao mesmo tempo não estão fora do contexto de suas atribuições, visto que essas profissionais devem se envolver plenamente com a escola. Sendo assim, toda e qualquer atividade desenvolvida por essas educadoras, embora aparentemente sejam atípicas em relação ao que está definido, delimitado, não estará fora de suas atribuições, já que o objetivo é garantir o bom desempenho escolar em todos os seus aspectos.

Na maioria dos casos observados neste trabalho, as atividades desenvolvidas pelas educadoras de apoio quase sempre foram focadas em questões como o acompanhamento das

² Em todas as unidades de ensino visitadas só havia educadoras de apoio. Portanto, o termo só será usado em masculino quando estiver se tratando do cargo.

atividades dos docentes. Não obstante, essas atividades eram organizadas a partir das relações extraclasse. São essas atividades que evidenciaram as concepções e regras de reordenamento pedagógico que as fundamentam, presentes no campo recontextualizador escolar. Veremos que essas regras correspondem à recontextualização. Essa recontextualização ocorre, em parte, por conta do impacto das demandas avaliativas no espaço escolar. E isso resulta necessariamente na reorganização do tempo pedagógico e dos conteúdos disciplinares. Antes de adentrar nas formas de ação das educadoras de apoio, suas concepções e suas regras estruturantes da ação, cabe apontar as formas de atuação da GRE nas escolas para que seja possível entender suas implicações nas atividades escolares.

Em todas as escolas visitadas, o plano de ação desenvolvido teve como base um plano de ação coletivo desenvolvido pela GRE em conjunto com as educadoras de apoio. As reuniões na GRE com as educadoras ocorrem quinzenalmente. Essas reuniões consistem em reforçar o papel das educadoras de apoio no que concernem as suas atribuições; sobretudo as que dizem respeito às atividades conjuntas com os professores (aula-atividade, monitoramento, formação continuada). Esses docentes também participam de formações continuadas quinzenalmente. Eles participam das formações em suas respectivas disciplinas. No âmbito escolar, cabe ao educador de apoio reforçar o cumprimento dos conteúdos enfatizados na formação. A GRE também desenvolve atividades semanais de acompanhamento. O Programa Companheiro da Escola³ foi criado para esse fim. Semanalmente alguns companheiros (técnicos formadores da GRE) visitam as escolas para acompanhar seu desempenho e contribuir no planejamento pedagógico.

As informações sobre o desempenho escolar contidas no SIEPE servem de parâmetro para o planejamento pedagógico da escola. Os conteúdos, assim como seu sequenciamento, baseiam-se, respectivamente, no parâmetro curricular estadual e nas formações realizadas pela GRE. Mas como o SIEPE é tido como principal critério de julgamento do desempenho escolar, é o SAEPE a forma de mensurar essa qualidade, as escolas tiveram de se adequar a essas demandas. As formações da GRE têm como objetivo elevar os índices das escolas. E dão o foco maior aos conteúdos e disciplinas que constituem o SAEPE. É nesse contexto da interação entre as escolas e o Estado que as atribuições das educadoras de apoio foram

³ O nome do Programa foi substituído para evitar exposição, pois ele só existe na GRE responsável pelas escolas avaliadas.

recontextualizadas. De um lado temos as metas e diretrizes que norteiam as ações pedagógicas; do outro temos as escolas, sua cultura organizacional, com suas relações estabelecidas dentro da escola e com seu entorno.

Essa dinâmica escolar demanda reordenamentos constantes da prática pedagógica, da forma de ação. O próprio Estado reconhece essa condição ao definir o papel dos educadores de apoio:

Certamente que a inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas fazem com que o trabalho pedagógico do educador de apoio seja uma reelaboração do caminho e a apresentação de algumas das pistas possíveis para a continuação desse caminho (PERNAMBUCO, s/d).

Essa definição confere relativa autonomia aos educadores de apoio. Sugere que esses educadores e educadoras devam atuar de forma versátil e criativa, de acordo com as necessidades e contingências que surjam na escola. Isso abarca todas as dimensões do espaço escolar:

Informar, formar temas, pedir o desenvolvimento dos projetos, acompanhar, apoiar no que eles precisam, escutar também os professores, as colocações.... Também escutar os alunos e dar respostas, o *feedback* do que eles pedem, de questões do dia a dia.... A gente se reúne muito assim, fora o *Whatsapp*, né? Porque é o seguinte: o apoio pedagógico, preste bem atenção, o educador de apoio, ele é, como tem lá nas atribuições do educador: “generalizador da educação”. Isso é muito subjetivo, isso é muito amplo! (Mércia, Educadora de Apoio)

No contexto escolar avaliado, as necessidades mais relevantes estão relacionadas ao aumento do desempenho educacional, que para o Estado corresponde ao bom desempenho no SAEPE. Isso impulsiona as escolas para que as ações sejam voltadas à concretude desse objetivo.

Há, portanto, um direcionamento das ações. A despeito das várias atribuições dos educadores de apoio, as cobranças do Estado e o contexto no qual estão inseridos criam condições para que certas atividades sejam focadas em detrimento de outras. Cabendo ao educador de apoio decidir como deve proceder. Mas antes de falar sobre como elas estruturam suas formas de ação, apresentaremos o contexto escolar.

6.1 NÍVEIS DE ATUAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Como foi dito anteriormente, a definição de contexto escolar depende da relação com outros contextos. A dinâmica de todas as unidades de ensino visitadas se adaptou, em algum grau, às orientações e atividades da GRE. Isso implicou na redefinição da classificação e do enquadramento. As atividades desenvolvidas entre a GRE e as escolas deram o tom sobre quais conteúdos merecem mais destaque e como devem ser trabalhados. Entre todas as educadoras de apoio entrevistadas, Roberta⁴ foi a quem teve o discurso mais emblemático a esse respeito:

Então eu acho assim, o professor hoje tá muito atribulado (sic) de atividades. A gente pode até dizer assim: o que menos o professor faz hoje é dar aula. Porque são tantos projetos, são tantas exigências, né? As turmas terminais, o nono ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. Eles passam um mês só com aulas de Português e Matemática, então cadê a aula de História? Cadê a aula de Geografia, Química, Física? Esses professores estão fazendo o que? Se eles não estão entrando na sala de aula para dar essas aulas, então a gente tem que remontar todo o horário, ver como é que vai fazer isso (...). Eu creio que, se houve uma melhoria no IDEPE, se deve a isso; a uma carga horária mais extensa de Língua Portuguesa e de Matemática (...)" (Roberta, Educadora de Apoio)

Percebe-se claramente na fala da educadora a adequação da forma de ação da escola às orientações do Programa. Ainda segundo essa educadora, professores de Filosofia e Sociologia não raramente são realocados para fazer revisões de Português e garantir que os alunos tenham mais aulas dessa disciplina. A partir da análise do discurso dessa narrativa, percebemos alguns elementos que contribuíram na compreensão de como as orientações pedagógicas do Estado são recontextualizadas nas formas de ação da escola. A educadora argumenta que os professores dão menos aulas de suas disciplinas por conta das demandas avaliativas. Por outro lado, ressalta que houve aumento na carga horária das disciplinas objeto de avaliação, que são Português e Matemática; assim como atividades de revisão dessas disciplinas e realização de simulados. Essa reorganização da escola em função da melhoria nos índices deu pistas de como as regras de classificação e enquadramento operam.

Os conteúdos do nono ano e do terceiro ano do Ensino Médio são selecionados (classificação) de áreas do conhecimento (Português e Matemática) de acordo com as recomendações da Secretaria da Educação e reforçados pelas formações feitas na GRE para

⁴ Todos os nomes das Educadoras de Apoio, assim como das escolas (nos casos em que são citadas), foram trocados.

professores. Por conseguinte, os conteúdos são organizados pedagogicamente. A carga horária de aulas nessas disciplinas é estendida. São organizados simulados, revisões de disciplina e reforços; tudo isso visando aumentar o desempenho escolar no IDEPE. O grau de regulação dessas atividades por parte da GRE costuma variar de acordo com as unidades de ensino. Isso também depende em grande parte da forma como as escolas organizam seu tempo pedagógico. Esse é outro elemento presente no discurso da educadora mencionada e as demais. Quando se fala em remontar o horário, fala-se em otimizar o tempo, em realocar ações pedagógicas visando atender as demandas do Programa em detrimento da carga horária de outras disciplinas. As formas de otimizar esse tempo e as formas de ação pedagógica variam sensivelmente de escola para escola, mas visam ao mesmo objetivo.

Em uma das escolas visitadas, a gestora, que ocupou o cargo de educadora de apoio por nove anos na mesma escola, ajudou na organização de um grupo de alunos para dar aulas de reforço aos colegas de classe. Segundo a educadora, a linguagem dos alunos, somada à maneira como eles se relacionam, ajuda na compreensão dos conteúdos. Outras escolas organizam aulas nos finais de semana para as séries avaliadas. Em suma: todas as atividades citadas constituem efeitos do Programa avaliativo na escola. Analisando sob um olhar teórico, a organização de conteúdos, do tempo e do espaço escolar corresponde à materialização do discurso pedagógico, tal como foi mostrado na figura anterior (ver página 49). No aspecto que diz respeito à relação ensino/aprendizagem, o Programa avaliativo exerce forte influência na prática pedagógica da escola. Um exemplo expresso é a rígida diferenciação (classificação) entre os conteúdos. De acordo com Bernstein: “onde a classificação é forte (C+), os conteúdos estão bem separados um dos outros por limites fortes. Onde a classificação é fraca (C-), há uma redução do isolamento entre conteúdos, pois os limites entre os conteúdos são fracos ou tênues” (BERNSTEIN, 1971; 2003).

No caso das escolas avaliadas, a classificação é forte (C+). Os conteúdos são selecionados de suas respectivas áreas do saber (Português e Matemática). Os conteúdos correspondem às séries que são avaliadas. São os descritores do SAEPE. Esses descritores correspondem às habilidades cognitivas que os estudantes devem ter domínio e que serão avaliadas por meio dos itens no exame. Nesse caso, essas disciplinas em destaque não são avaliadas plenamente. As regras de classificação e enquadramento operam dentro dessas disciplinas, selecionando os conteúdos relacionados ao SAEPE. A forte classificação desses conteúdos evidencia a influência do modelo de gestão do Estado no âmbito escolar. Isso corrobora com a visão de Bernstein (1996), que o grau de autonomia da escola está

diretamente relacionado ao grau de regulação das agências do Estado, no interior do campo de controle simbólico.

Da mesma forma que os conteúdos são destacados pelo Programa, a prática pedagógica relacionada à relação de ensino/aprendizagem é fortemente influenciada. Independente da maneira como os professores elaborem suas aulas, a firmeza nos limites entre o que pode e o que não pode ser transmitido tendem a variar, fazendo com que a força do enquadramento oscile ($E \pm$). “O enquadramento refere-se ao grau de controle que o professor e o aluno possuem sobre a seleção, organização e o ritmo do conhecimento transmitido e recebido na relação pedagógica” (Ibid, 1971; p154). O forte enquadramento deve-se ao monitoramento, cobrança e delimitação do Estado sobre quais conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula e como devem ser trabalhados para que se alcance o êxito no desempenho escolar. Mas como dito, os níveis de firmeza desse enquadramento nas escolas variam; sobretudo no que diz respeito à organização e ao ritmo da transmissão do conhecimento. Não é que os alunos ou professores tenham pleno poder para controlar esses aspectos. Há uma autonomia relativa na organização do conteúdo e no ritmo de transmissão. A escola tem liberdade para organizar sua forma de ação pedagógica, desde que contemple o que foi definido pelo Estado, dentro do tempo estabelecido. É nesse espaço de ação que a força do enquadramento oscila entre as escolas observadas.

O foco da transmissão do conhecimento está estreitamente relacionado com o tempo pedagógico e com o contexto escolar. Um interfere no outro. As regras que estruturam o reordenamento do tempo decorrem da relação dos profissionais de educação com o seu contexto. Ou seja, suas relações com os outros profissionais da educação, com os alunos, com o espaço escolar e sua infraestrutura, com a comunidade etc. Em contrapartida, o tempo também influencia nesses aspectos citados. As atividades relacionadas às demandas avaliativas suscitam posicionamentos, concepções e formas ação, pois fazem parte da rotina escolar. Em todas as escolas visitadas, essas duas dimensões estavam presentes no discurso das educadoras de apoio. Ambas exercem “peso” sobre as relações de ensino/aprendizagem. No que se refere ao contexto, o processo de ensino/aprendizagem, que sofre influência do Programa avaliativo, é readequado de acordo com a percepção dos profissionais da educação acerca dos problemas vivenciados por eles mesmos em suas respectivas unidades de ensino.

Uma questão que se repetiu em quatro das dez escolas visitadas, e que diz respeito ao contexto escolar, é a percepção compartilhada entre professores e educadoras de apoio a

respeito da defasagem da aprendizagem dos estudantes. Em uma dessas escolas, Adriana, ex professora de Português e educadora de apoio há 4 anos, ao falar sobre o IDEPE da sua escola, comenta:

A organização da escola a gente faz em cima disso (SAEPE). A verdade é uma. Por exemplo: quando a gente coloca esses alunos de séries anteriores em reforço, a gente já tá pensando que esses alunos vão chegar ao nono ano na nossa escola. E se eles chegam ao nono ano na nossa escola e se tiverem tirado essa deficiência, o meu IDEPE vai subir”. (Adriana, Educadora de Apoio)

Ainda sobre essa questão, uma educadora de outra escola, se referindo ao desempenho do alunado, traça uma comparação entre o acompanhamento da proficiência nas escolas do Estado e nas escolas do Município de Recife:

No Município a gente faz junto com o professor a projeção da proficiência. É feita uma reunião e a gente faz a projeção. Na rede estadual é feita, mas não de forma mais profunda. (...). Até mesmo porque, por exemplo, é avaliado o nono ano do fundamental e o terceiro ano do ensino médio. Ora, mas para que o nono ano tenha um resultado desejável ou básico, ele tem que ser trabalhado desde o sexto ano, correto? (...). Quando o resultado de uma turma vem, não é problema ou felicidade do professor daquela turma; é de toda a escola. Então é importante que se faça com todos. (...) A gente tem que fazer isso com professores do sexto, sétimo, oitavo, nono, primeiro, segundo... tudo junto!” (Cláudia, Educadora de Apoio)

Na primeira fala percebemos o reordenamento das ações pedagógicas visando reparar a defasagem da aprendizagem dos alunos de séries anteriores ao nono e terceiro ano. A outra educadora de apoio argumentou sobre a importância em acompanhar o desempenho das séries anteriores. Em ambos os casos, sobretudo no segundo, há noção de continuidade; de que as etapas da formação básica não estão isoladas umas das outras. Pelo contrário, estão atreladas entre si. A partir dessa crítica, retomamos a análise do perfil do Programa avaliativo e sua forma de intervenção nas unidades de ensino. Percebemos que a demandada desse Programa acarreta no “recorte” da realidade escolar.

O foco nas séries priorizadas pelo SAEPE, como pontuado, requer por parte das escolas a readequação nas formas de ação pedagógica. As formas de ação pedagógica orientadas pelo Estado e suas agências são recontextualizadas em razão das relações estabelecidas no contexto escolar. Os casos descritos acima são expressões dessas relações. São dificuldades que demandaram formas de compensar o baixo desempenho dos alunos através do reforço em conteúdos “antigos”. A busca por melhoria nos índices mobilizou essas escolas a revisarem esses conteúdos. Não cabe aqui evidenciar a causa ou as causas do

problema do desempenho do alunado nem atribuir a culpa ao Programa avaliativo. Mas se mostrou explícito o recorte avaliativo em um processo educacional que é visto como contínuo pelos profissionais da educação.

O esforço em “compensar o tempo perdido” com aulas de reforço remete a outra questão citada anteriormente e que também influencia nos níveis de enquadramento dos conteúdos: a organização do tempo pedagógico. Todas as escolas têm de lidar com essa questão. Como foi visto anteriormente, há o aumento de aula nas duas disciplinas avaliadas. O reforço para superar a defasagem na aprendizagem se utiliza desse tempo. Esses reforços têm por escopo atender ao objetivo do Estado, mas são esforços adicionais focados na retomada de conteúdos antigos, que não são das séries avaliadas. Esse resgate ocorre dentro de um tempo visto pela escola como limitado:

Então o que eu vejo é assim: em relação a Português e Matemática, eles (os professores) pegam certa quantidade de conteúdos, né, bem abrangente, uma quantidade de conteúdos. E no dia a dia o professor trabalha aqueles conteúdos. Então ele trabalha de uma maneira, é....não digo sintetizada, mas rápida, para dar conta de cumprir com todo aquele conteúdo que tem para aquela série, né isso? Quando ele trabalha dessa maneira, aí não tem tanto tempo de aprofundar aquele conteúdo. E como a Secretaria manda aquela prova pronta, no formato que ela manda de lá, as vezes ela é mais direcionada àquele conteúdo que não foi aprofundado. Aí o aluno não vai responder, o aluno não tem uma compreensão melhor daquele conteúdo.”
(Paula, Educadora de Apoio)

As metas definidas pelo Estado para cada unidade de ensino variam, mas os conteúdos são os mesmos. Para atender às exigências do Estado, as escolas estruturam ao seu modo a correlação entre tempo pedagógico, conteúdo e contexto. E isso tem impacto diretamente no enquadramento, fazendo com que ele fique instável no decorrer do tempo. Em linhas gerais, um enquadramento forte significa que o professor tem maior controle sobre o conteúdo e os alunos têm pouco poder sobre como e quando recebem o conhecimento. Um enquadramento fraco expressa o contrário: a gama de opções de aprendizagem disponíveis para o aluno aumenta e o controle do professor diminui. No entanto, com base no que foi observado, é importante frisar que não se trata necessariamente de poder ou autonomia de ambas as partes. No enquadramento forte os professores têm controle sobre como ensinar, mas não sobre o que ensinar, pois transmitem conteúdos fortemente classificados. No enquadramento fraco, esses conteúdos ainda detêm destaque, mas por força do contexto escolar, tem sua organização e ritmo reelaborados.

Voltemos aos relatos feitos acima pelas educadoras de apoio. Observando as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, percebemos que o reforço em aulas de Português e Matemática de algumas escolas não ocorrem por conta do protagonismo dos estudantes, ou seja, não ocorre por conta da participação deles na definição do que deve ser trabalhado. Ocorre em função da percepção da escola em relação às dificuldades dos alunos. Percepção que ocorre no processo avaliativo onde o desempenho dos alunos é expresso nos resultados das provas e simulados. Por força das circunstâncias, os professores são impelidos a readequar seu ritmo e visitar conteúdos para fazer com que os alunos alcancem desempenho satisfatório.

Quando lhe foi pedido para falar sobre o que poderia ser melhorado ou modificado na avaliação do desempenho escolar, outra educadora de apoio, pedagoga e ex professora de Português, frisou:

A prática do diagnóstico precisa de um tempo pedagógico maior. O professor, com esse tempo pedagógico maior, vai ter condições de contribuir para fazer uma análise da evolução do aluno. Essa é uma grande crítica feita pelos professores. (...). Que não ficassem apenas no exercício da sala de aula, na situação da avaliação pela nota, mas que também existissem momentos para esse reconhecimento. O tempo de discussão, sabe? De análise, de contribuição.... Essas reuniões que nós temos, essas formações ligeiras, eu acho que a gente precisa arrumar melhor isso, entende? Esses encontros com os professores deveriam ser bem mais presenciais no nosso cotidiano. (Valéria, Educadora de Apoio)

Nessa fala também há questionamento sobre o tempo disponível para se organizar as práticas pedagógicas. A uniformidade do tempo ocasionada pelos prazos e a periodicidade das formações e atividades voltadas à avaliação interfere diretamente nos diversos “tempos” referentes a cada contexto escolar. Percebemos o quão tênue é a diferença entre autonomia e heteronomia na relação de ensino/aprendizagem das disciplinas avaliadas dentro desse contexto. Há uma dupla sujeição: às demandas do Estado e às contingências do contexto escolar. E é o contexto da escola que fornece as regras de recontextualização. O tempo pedagógico e as formas de ação são organizados de acordo com critérios de seleção dos agentes acerca do que é tido como relevante e como “possível”. O que é tido como relevante diz respeito às concepções dos agentes. O que é visto como possível, como concretizável, é o que se materializa nas ações.

Há uma diferença entre o que é visto como relevante e o que predomina em termos de prática pedagógica. Podemos citar como exemplo um caso que expressa em grande parte a

relação que as educadoras de apoio têm com a prática pedagógica docente. Ou seja, o que é predominante na visão das educadoras de apoio em comparação com sua concepção. A fala da pedagoga e educadora de apoio Roberta sintetiza essa relação. Ao ser questionada sobre suas concepções e valores, respondeu:

O que foi mais marcante para mim, ao longo desses anos, foi a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Então é essa pedagogia consciente, né? Aquilo que vai ter uma funcionalidade, uma razão. É aquela pedagogia onde você busca saber o que o aluno traz, o que é que aquela pessoa já tem. Você falou em valores. Acho que os valores são muito importantes. A questão da gente trabalhar o que se chama valores interdisciplinares, aonde você faz essa articulação de atitudes, de valores, de conteúdos, o cognitivo, a sensibilização...Assim, são coisas que precisam estar presentes, né? A escola não pode deixar de trazer os temas atuais. Eles estão gritando dentro das pessoas, elas precisam trazer isso.” (Roberta, Educadora de Apoio)

Em linhas gerais, a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, que foi citada pela educadora, defende que o ensino deve viabilizar condições de desenvolvimento da capacidade dos alunos perante a sua realidade social, possibilitando a reflexão e atuação sobre ela, visando à transformação. O papel da escola, de acordo com essa perspectiva, é ser a mediadora cultural, visando à apreensão e a reconstrução da sociedade. Autores como Luckesi (2003) e Saviani (2001) versam sobre essa perspectiva de forma mais detalhada. Por outro lado, a mesma educadora de apoio, ao apontar o que é tido como predominante, fala:

Toda a organização da escola é voltada para os resultados do SAEPE. A gente trabalha hoje com uma pedagogia dos resultados. Daí porque eu creio que quando eu falei para você que hoje a escola, as práticas na escola são voltadas para simulados, é justamente para responder essa questão. (...). Aí hoje a escola está organizada a partir dos resultados, né. E a gente trabalha também em cima disso. Como Português e Matemática são as disciplinas que estão em avaliação, daí o porquê de maior quantidade de aulas nessas duas disciplinas. (...). As práticas voltadas para Português e Matemática.

Ainda que não sejam questões necessariamente excludentes, percebemos nitidamente a diferença entre concepções e práticas no exemplo acima. Na primeira narrativa ela frisa a importância de trazer temas atuais. Também fala em interdisciplinaridade. Tanto na escola em que essa educadora atua quanto nas demais, há projetos em curso. Contudo, dividem-se entre projetos mais pontuais, com intervalos mais distantes entre si (exemplo: jogos escolares, dia da consciência negra etc.); e projetos regulares, seguindo a agenda estabelecida pelo Estado e que dizem respeito ao Programa avaliativo. Esses projetos regulares focam predominantemente no aumento do desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas. (aulões, aulas de reforço, simulados etc.).

Como já foi dito, as educadoras de apoio têm uma concepção de integridade e continuidade das atividades desenvolvidas dentro das escolas. Elas vêem todos os aspectos da realidade escolar atrelados entre si. As duas falas acima expressam duas realidades que nas escolas se mostram distintas, embora passíveis de diálogo. Ambas são incentivadas pela GRE, ambas são desenvolvidas no âmbito escolar, mas a forma como se concretizam não corresponde à visão que as educadoras de apoio têm da escola. Isso demonstra, mais uma vez, a força da influência do Programa avaliativo, que redireciona as ações pedagógicas, a despeito dos posicionamentos dos profissionais da educação. Isso não significa dizer que as diferenças entre concepção e prática configurem uma contradição.

Veremos que a escola enquanto campo recontextualizador exerce papel crucial na orientação de concepções, nas ações e na forma como as educadoras de apoio percebem essas ações. Vale frisar que a noção de contexto escolar deve ser interpretada como a síntese da relação de dois contextos: a escola e os elementos que lhe são próprios (educadores, alunos, pais, comunidade); e o Estado com suas agências. Em outras palavras: é um espaço com dois campos de significados e ações que podem ou não se entrecruzar. É esse contexto escolar que fornece os elementos discursivos das regras de reconhecimento e realização no discurso pedagógico das agentes. Essas regras têm implicação direta nas concepções e na forma como a ação se concretiza. Doravante falaremos como essas regras de reconhecimento e realização são construídas no discurso pedagógico das educadoras de apoio. Veremos em que medida essas regras se relacionam e como exercem influência.

6.2 FILTROS DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Já foi falado anteriormente sobre a noção do contexto escolar. Que esse contexto é interdiscursivo e que concepções e ideologias dividem espaço, podendo ser conflitantes ou tomar novas formas peculiares àquele contexto. É a partir desse espaço interdiscursivo que as educadoras de apoio “retiram” seus referenciais simbólicos; aqueles que constituem suas regras de reconhecimento e realização pedagógica. É também dentro desse espaço e em relação a ele que se constroem suas concepções acerca da realidade escolar. Quando se fala em “concepção construída”, cabe frisar que se trata das concepções relacionadas ao discurso pedagógico. Concepções “maturadas” com base nas experiências vivenciadas pelas educadoras de apoio.

Essa relação, no entanto, não é *factual*. A concepção não é expressão fiel da realidade concreta. A respeito dessa questão, é preciso ter em mente a discussão sobre ideologia e recontextualização. Quando Bernstein e Althusser falam sobre a relação virtual do indivíduo com sua realidade, falam que essa relação é mediada pela ideologia. Partindo dessa premissa e com base nos discursos das educadoras de apoio, suas concepções, além de resultarem de suas experiências, são, ao mesmo tempo, as lentes que norteiam suas experiências.

No âmbito escolar, a relação entre concepção e ação pedagógica na fala das educadoras de apoio mostrou-se sob dois aspectos: um de caráter normativo e outro mais pragmático. Uma baseada no que “deveria ser” e outra no que “é possível”. Com o fim de desvelar os fundamentos dessa dupla dimensão das concepções das educadoras, é imprescindível mostrar algumas falas que contribuíram na compreensão dessas essas questões. Essas foram as observações de algumas Educadoras de Apoio, ao falarem sobre a relação entre concepções, valores e se esses aspectos fundamentam suas práticas:

Assim... eu acho que é uma coisa mais geral. Não tem uma coisa específica. Exemplo: às vezes você diz assim: 'a gente não pode estar usando um ensino tradicional', digamos. Mas quando você vê, você se depara nessa situação. Você está no ensino tradicional. Uma aula diferenciada do tradicional e, de repente, você tá dentro do tradicional. Você não se desliga. Isso foi a base de todo mundo, né? Mas o trabalho que a gente faz aqui, eu acho, envolve muito dos...O pensamento de Paulo Freire, o pensamento de Vygotsky...entendeu? A gente engloba tudo isso aí. Não é especificamente de A e nem de B, mas procuramos trabalhar dentro da linha.” (Joana, ex professora de Matemática; Educadora de Apoio Há 3 anos).

Assim, a gente tem, como é que se diz... a gente trabalha muito em cima da valorização do todo mesmo. A gente trabalha com a questão humana mesmo, das pessoas. Porque, na verdade, a nossa função como educadora de apoio é o todo. Se você falar com o professor, não. Mas a gente trabalha mesmo com a valorização do professor. (...). Essa valorização, quando a gente vai para as capacitações daqui eles (formadores da GRE) sempre pedem que a gente leve algo para o professor; que saiba trabalhar com o professor de uma forma que esse professor se sinta contemplado com aquilo que a gente traga para eles. Você compreendeu o que estou dizendo? A gente trabalha muito assim com a sensibilidade das pessoas. (Adriana, ex professora de Português; Educadora de Apoio há quatro anos).

Eu não me prendo a uma concepção específica. Eu tenho que ver a aprendizagem do aluno. E se eu to sentindo que com uma determinada teoria eu consigo caminhar, então é com ela que eu vou. Se eu to vendo que aquela teoria eu não estou caminhando, então eu tenho que ver onde está o erro para

que eu possa retomar através de outra, estas entendendo? A gente depende muito da caminhada do aluno, certo? E o professor, ele tem que ter a consciência de que ele pode errar. Se errou, tem que reavaliar. Para fazer a avaliação, eles têm que saber quais foram as metas que eles atingiram (...) (Márcia, Pedagoga; gestora de escola municipal e Educadora de Apoio da escola).

Essas falas representam, em linhas gerais, a maneira como as Educadoras de Apoio percebem suas práticas. Em outras ocasiões também foi possível perceber nas entrevistadas a mesma maneira de falar sobre o tema. Percebemos que nesses exemplos citados, o que é tido como concepção pelas Educadoras está intimamente relacionado às experiências no contexto escolar, sobretudo com os professores e os alunos. Não há uma definição unívoca, pré-estabelecida, que oriente as ações das educadoras. Há na fala delas uma “lacuna”, um potencial significativo, no qual opera uma racionalidade pedagógica que integra ou seleciona significados que se convertem em prática de acordo com o contexto. Esse espaço de significação toma forma de acordo com a maneira que as educadoras de apoio percebem as necessidades do aluno e do professor. Isso abarca todos os aspectos que a integram, principalmente a preocupação com o desempenho dos alunos e professores.

Estamos falando a respeito do discurso pedagógico das educadoras de apoio; dos referenciais discursivos da escola que são selecionados pelas educadoras para constituir seu próprio ordenamento. Esses referenciais são os códigos operantes no discurso pedagógico delas. Eles fornecem as regras de reconhecimento e realização. Antes de falar a respeito de como essas regras são estabelecidas entre as educadoras de apoio e os sentidos que as constituem, é importante discorrer sobre como seus referenciais discursivos são estruturados. As regras de reconhecimento e realização, segundo Bernstein, são orientadas de acordo com o grau de classificação e enquadramento:

A relação entre regras de classificação e de reconhecimento, por um lado, e regras de enquadramento e de realização, por outro, mostrou como diferenças na força de classificação e de enquadramento controlavam a seleção dos conteúdos dessas regras, regulando, assim, o processo de aquisição e dando origem a diferentes modalidades de código (Bernstein, 1996; p 17).

Bernstein (1996; 1998) e outros autores (MORAIS e NEVES, 2007) exemplificaram a aplicabilidade desses conceitos através de exemplos envolvendo a relação professor/aluno; uma relação entre transmissores e adquirentes:

Quando a classificação é forte há um forte isolamento entre o discurso educacional e os discursos do cotidiano e, conseqüentemente, cada um

destes discursos tem a sua voz especializada. Dessa maneira, os transmissores e os adquirentes tornam-se categorias especializadas, com vozes especializadas. Do ponto de vista da aquisição da voz, a marcação das categorias fornece um conjunto de critérios de demarcação que permitem o reconhecimento das categorias na variabilidade da sua apresentação e proporcionam a base para que o sujeito infira as regras de reconhecimento. (MORAIS & NEVES, 2007; p 118).

A classificação acentua os meios pelo qual ela pode ser legitimamente apreendida. Partindo, por exemplo, da seleção dos conteúdos de uma disciplina. Mesmo que os alunos possam interferir na forma como os conteúdos são ministrados, uma classificação forte delimita a maneira como eles devem ser apreendidos. Ele traz em si os critérios para sua decodificação. Tal condição restringe as regras de reconhecimento ao leque de associações tidas como legítimas para um determinado conteúdo. O enquadramento está associado às regras de realização. Como visto mais acima, o enquadramento diz respeito aos princípios de controle sobre “como” o conteúdo deve ser transmitido e adquirido. Está atrelado diretamente às formas de avaliação pedagógica. As regras de reconhecimento e realização serão rígidas e restritas ou flexíveis e abrangentes de acordo com o grau de classificação e enquadramento. Mesmo que não estejamos tratando especificamente da relação entre transmissores e adquirentes dentro da sala de aula, é necessário – para compreender a relação das educadoras de apoio com seu contexto - realocar esses conceitos para análise de como essas regras operam na construção de suas concepções e práticas.

Antes de tudo, é preciso lembrar que a escola é um contexto de recontextualização pedagógica e também é uma agência de controle simbólico especializada na produção e reprodução de discursos pedagógicos. Bernstein (1996) diz que esses discursos são gerados por *códigos elaborados*. São modalidades de códigos com significados universalistas, sistematizados e que, apesar de estarem no contexto escolar, não são dependentes dele. Essa relação entre códigos elaborados e discurso é mais precisa quando se trata das relações intraclasse. No contexto escolar em sua totalidade, os discursos pedagógicos também operam a partir de outros referenciais. Ao falar sobre o desempenho escolar no IDEPE, Ângela, pedagoga e educadora de apoio há três anos, destaca:

O que derruba a gente um pouquinho é justamente os alunos que não fazem atividades, mas a proficiência dos professores aqui é muito boa. O que derruba um pouco é o turno da tarde porque tem aqueles alunos que não querem nada. Ai a gente realmente não tem o que fazer. Engajamento dos professores para melhorar a nota dos alunos a gente tem. Mas não depende só da gente, estas entendendo? Depende de vários fatores. A proficiência daqui em Português e Matemática é excelente. Mas agora a gente caiu um

pouco na questão da evasão de alunos que não tem o que fazer ou que não querem nada.

Isso corrobora o que foi dito sobre as educadoras de apoio, pois não é apenas o discurso pedagógico especializado que norteia suas ações; suas experiências escolares e as concepções acerca desse contexto também. No discurso acima, é estabelecida uma relação causal entre desempenho escolar e interesse dos alunos. Não foram destacadas outras variáveis que porventura pudessem influenciar nesse quesito. Foi enfatizada na fala da educadora a concepção de que os alunos não têm interesse em aprender, que são responsáveis pelas dificuldades da escola. Ela também faz referência ao turno da tarde. Em outro momento da entrevista, ela faz distinção por faixa etária, alegando que o sucesso dos alunos da manhã se deve à presença constante dos pais, em contraste com os alunos da tarde, pois são mais velhos e mais “independentes” da influência familiar.

Partindo da fala dessa educadora de apoio, percebemos que não é só no discurso dos professores que o discurso do “aluno problema” pode se reproduzir. A frustração na expectativa das educadoras de apoio em relação ao desempenho e comportamento dos alunos fomenta o discurso de responsabilização onde o peso do insucesso escolar é atribuído ao insucesso do aluno. Os elementos estigmatizantes do insucesso estudantil, em linhas gerais, se limitaram à vaga noção da “falta de interesse” e desobediência. Em muitos casos foi citado o problema com as drogas. Mas apenas em duas escolas houve um modelo de ação voltado especificamente para essas questões. E uma das escolas foi a da educadora de apoio acima:

Nós trabalhamos com projetos sobre drogas. Agente tem uma parceria com a SECOD (Secretaria de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas), que é da Prefeitura do Recife; e o Projeto Fábricas, que também está junto com o projeto de Recife e também trabalha com palestras com os alunos, né, que chamamos de 'roda de diálogo'. Cada turma teve seu momento, tanto com a SECOD quanto com o Projeto Fábricas. E esse Projeto Fábrica vai abrir oportunidade para os meninos. Os alunos que querem participar, acessam ao *Facebook* e fazem a seleção para participar de danças, aulas de teatro...então essa parte de parceria que a gente tem é bom para escola, né. A gente fez também a parceria com a polícia, né, que fica por aqui, com a gente.” (Ângela, pedagoga e educadora de apoio).

Esses projetos têm por finalidade prevenir os jovens contra o uso de drogas ilícitas e ocorrem em parceria com essa escola. Aqui percebemos o papel do contexto nessas iniciativas. O problema envolvendo o uso de drogas não foi percebido em todas as escolas. Mas nas escolas em que houve menção a esse problema, só duas desenvolveram atividades relacionadas. A despeito da forma como as escolas lidam com essas questões, isso só se

mostrou possível através da percepção dos elementos do cotidiano que podem ser percebidos tanto na relação entre professor e aluno quanto fora dela. Os conhecimentos que fornecem as regras de como proceder são oriundos de informações obtidas no cotidiano da escola, em todos os seus espaços. São obtidos a partir da percepção das interações, trejeitos e linguagens entre os alunos e também entre profissionais da educação e os educandos. O que inclui as educadoras de apoio.

Outro exemplo que é distinto, mas que também mostra a relevância das relações extraclasse, é a fala de Fernanda, pedagoga e educadora de apoio há 9 anos. Ela comenta sobre qual prática pedagógica predomina e quais são as estratégias para percebê-las:

Eu, como Educadora de Apoio, gostaria muito de assistir aulas dos meus professores para que eu pudesse anotar os pontos que eu percebi que poderiam ser melhor trabalhados. Uma metodologia que envolvesse mais os alunos, que no final da aula, ele (professor) pudesse até fazer a avaliação daquele conteúdo que ele trabalhou e eles não se mostram abertos a isso. (...). Eles são muito resistentes. Limitam-se a quadro e voz. Então eles usam muito o lápis e a explicação é aquilo que está no quadro. A maioria se limita a isso.

Sobre a maneira como acompanha essas atividades, a educadora ressalta:

No dia a dia a gente percebe. Passando no corredor você percebe muitas vezes o que está precisando, mas aí a gente só pode se aproximar se houver cobertura (entende-se por “cobertura” o consentimento dos professores). (...) A estratégia é essa: é você perceber nas entrelinhas, é você perceber nas conversas, no diálogo. Às vezes queixa do aluno que está com dificuldade em aprendizagem. Aí você chama o professor e ele diz que o aluno não está querendo nada com os estudos. Aí o aluno fala: ‘é porque o professor só faz copiar, ele não explica. Ele só manda a gente copiar o que tem no livro.’ Muita coisa a gente percebe no dia a dia. Com muito jeito, com muita sensibilidade, às vezes você faz uma formação para grupos de professores.

Na fala das duas educadoras, a despeito das diferenças, há algumas características-chaves para análise. Nos dois casos há uma inferência sobre as razões do “bom” ou “mau” desempenho estarem relacionadas ao interesse do aluno e ao desempenho do professor. A percepção sobre essas questões tem por base o distanciamento de um dos lados. No primeiro discurso, há um fatalismo social ao expressar que “não se tem o que fazer” em relação aos alunos vistos como desinteressados. A única menção aos professores é o elogio da proficiência. No segundo discurso, há uma crítica à didática docente e maior atenção às críticas feitas pelos alunos. Em ambos os casos a responsabilização pelos resultados é operante no discurso das educadoras de apoio. A concepção de aluno e de prática docente toma como base a relação extraclasse entre as educadoras de apoio com alunos e professores.

Suas percepções são restritas aos elementos que o contexto escolar oferece. E as concepções resultam desse recorte da complexa realidade escolar.

Entendemos que, independente da ênfase que as educadoras de apoio deem a determinados significados, os referenciais discursivos das interações no contexto escolar extraclasse sempre estão presentes na construção de suas práticas e percepções. E as “lentes” utilizadas pelas educadoras de apoio para perceber sua realidade são igualmente construídas nesse contexto. Não houve, na maioria dos casos, uma apreensão precisa do que ocorre em sala de aula. Todas as inferências feitas pelas educadoras de apoio a respeito foram extraídas do discurso docente e discente. Há uma delimitação no que concerne ao espaço de atuação entre professores e educadoras de apoio.

De modo geral, elas atuam essencialmente fora da sala de aula. Seu apoio ao docente no planejamento pedagógico ora é inexistente, ora é tacitamente limitado pelas potenciais tensões que a intervenção pedagógica da educadora de apoio pode gerar. A cautela e o respeito à autonomia docente sugerem uma fronteira implícita que demarca os espaços de atuação das duas categorias. A questão relacionada ao reconhecimento do espaço do professor surgiu em algumas falas. A esse respeito, essa foi a observação de Fernanda, educadora de apoio:

Alguns professores têm medo. É como se a figura da gente fosse censura. É como se eles pensassem: ‘está olhando meu trabalho para criticar a minha prática’. E na verdade o objetivo não é esse. O objetivo é colher subsídios para descobrir como a gente pode ajudara superar as dificuldades, né? Esse entrave é muito grande. E aí eles começam a colocar barreiras para que a gente não se aproxime muito para não perceber as fragilidades”.

Ao falar sobre as práticas predominantes na sua escola, Adriana mencionou:

Hoje em dia nós somos isso aqui, o valor da gente está aqui (mostrou uma folha com o desempenho da escola nos índices). É em cima desse valor que eu vou trabalhar, entendeu? Agora como fazer essas cobranças sem ferir, meu professor? Entendesse? Eu não posso chegar para ele e dizer: ‘professor, você está com zero aqui por que?’ De jeito nenhum. Mas eu tenho que saber o porquê, né? Saber porque o professor não conseguiu fazer isso e de que forma eu posso ajudá-lo. Então ele vai me dizer e eu vou fazer com que isso aconteça porque isso aqui (mostrou novamente a folha) é a cobrança.”

Com base na discussão desenvolvida até aqui, percebemos no exemplo acima a divisão entre dois espaços de reprodução discursiva: um dedicado às categorias de discursos especializados (a sala de aula); e outro que abarca os espaços extraclasse onde predominam discursos mais contextualizados. Aqui a distinção é analítica. Já foi dito que esses discursos

podem se entrecruzar e exercer influência um no outro. O discurso pedagógico enquanto campo do saber é a expressão dessa relação. Essa distinção, no entanto, diz respeito à divisão social do trabalho dentro da escola. Bernstein (1996) diz que, quanto mais especializada (classificação forte) forem as categorias discursivas, suas práticas tendem a ser mais especializadas. Para que isso ocorra, “são fundamentais para a modalidade de educação as categorias e as práticas que são reguladas pelos princípios da divisão social do trabalho e suas realizações internas” (BERNSTEIN, 1996; p. 40).

Essas categorias discursivas, próprias do âmbito escolar, variam de acordo com as funções sociais dentro da escola. Na sala de aula, as práticas pedagógicas são a materialização das categorias do discurso especializado. Fora da sala, o discurso pedagógico é mais dependente do contexto das interações e tende a ser multifacetado, em função do reordenamento interno que resulta da seleção de outros referenciais discursivos. Isso corresponde a diferença entre as funções do professor e do educador de apoio.

O conceito de *classificação* também é utilizado por Bernstein para definir o princípio de uma divisão social do trabalho e subsidia com as observações e entrevistas feitas em campo. Uma classificação forte corresponde às categorias fortemente isoladas; uma fraca classificação corresponde a categorias com fronteiras mais frágeis, com isolamento reduzido e menos especializada. Isso reitera a distinção traçada acima entre docentes e educadoras de apoio. Um princípio classificatório modificado resultaria na instabilidade das fronteiras entre as categorias discursivas e as posições entre os agentes. Não é por acaso que nas falas acima não haja exemplos de intervenção incisiva nas práticas pedagógicas dos professores. Isso não ocorreu em nenhum caso analisado. Nas educadoras de apoio acima e em outras entrevistas, percebemos críticas, respeito e condescendência, mas as atividades de apoio pedagógico nas aulas-atividades, nos casos em que ocorreram, não foi de forma igualitária. As relações de poder em relação aos espaços da escola se expressaram nas barreiras entre funções e categorias próprias à cada espaço de atuação desses profissionais. “O valor classificatório (C+ ou C-) estabelece a ‘voz’ da categoria, isto é, os limites do seu potencial significativo legítimo” (BERNSTEIN, 1996; p. 140).

Essa distinção contribuiu na compreensão de que como se estabelece entre essas funções a relação de *solidariedade orgânica*, como demonstrado por Durkheim (1999; 1893) e resgatado por Bernstein (1996). Apesar das atividades visarem ao êxito escolar em termos de organização e desempenho estudantil; apesar dos profissionais atuarem no mesmo espaço e

estarem sujeitos as mesmas demandas avaliativas do Estado, as fronteiras de atuação entre esses profissionais surgiram nos discursos das educadoras de apoio. Mas os laços de solidariedade fazem com que essas categorias sejam interdependentes.

Falamos no começo deste capítulo sobre como o tempo pedagógico é reordenado na sala de aula e como os conteúdos são reelaborados em função das dificuldades no ensino/aprendizagem. Tudo visando ao bom desempenho no SAEPE. Veremos de forma mais pormenorizada na fala das educadoras de apoio que esses desafios dizem respeito a toda a escola. Veremos os referenciais discursivos que se destacaram no discurso das educadoras e como são selecionados para constituir o discurso da relevância. Desta maneira, teremos elementos para perceber o grau de relação que esse discurso tem com as ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

7 O DISCURSO DA RELEVÂNCIA E A RELEVÂNCIA NO DISCURSO DA ESCOLA

Foi abordado em mais de uma ocasião o caráter polissêmico do discurso pedagógico. Foi dito que ele não é apenas o resultado do reordenamento de outras formações discursivas, mas também constitui as próprias regras de sua definição e prática. Iremos nos ater a esse ponto: o processo de definição e materialização desse discurso na escola. Analisaremos questões centrais nos discursos das educadoras de apoio; suas semelhanças e diferenças. Posteriormente, falaremos sobre o discurso da relevância e sua relação com o Programa avaliativo.

No final do capítulo anterior fizemos uma distinção entre os espaços de atuação pedagógica de professores e educadoras de apoio. A delimitação desses espaços não implica na separação entre discurso especializado e os discursos próprios do contexto escolar. No entanto, a distinção é útil para diferenciar os referenciais discursivos em ambos os espaços (na sala e fora dela) e compreender a materialização do discurso pedagógico; principalmente nos espaços extraclasse. A estruturação desse discurso está intimamente ligada à função das educadoras de apoio. Bernstein nos disse que os níveis de classificação definem o quanto uma categoria discursiva de uma função é demarcada em relação a outros discursos. Quanto mais forte a classificação, maior a autonomia e mais forte é a “voz” de uma categoria profissional. Quanto mais fraca a classificação, mais tênue é a fronteira entre o discurso próprio de uma dada categoria em relação a outras formações discursivas e menos especializadas são suas práticas.

As observações da ação e do discurso das educadoras de apoio podem ser entendidas sob essa perspectiva teórica, mas demonstraram algumas peculiaridades. Também evidenciaram que uma classificação forte não caracteriza necessariamente um espaço de atuação mais delimitado. As demandas avaliativas do Estado demonstraram forte influência no entrave dessa condição. Ao frisar a importância de um melhor desempenho escolar no IDEPE, a educadora de apoio Adriana comenta:

A escola tem que dar resultado no aprendizado do aluno! Alguma coisa você tem que mostrar. Como é que você trabalha o ano inteiro com o menino e você tem mais de 50% de reprovação? Isso não existe! Alguma coisa está errada. Aí foi quando nós fomos modificando, e daí a coisa...a gente só está ajustando, né, como eu estou te dizendo. Tem professor que está com carga horária sobrando, coloca para dar reforço e assim vai...

A respeito da carga horária de Português e Matemática, Roberta frisa: “Às vezes a gente faz assim: aquele professor, o professor de Filosofia, Sociologia, que façam uma revisão para o Português, para que o aluno realmente tenha mais aulas de Português.”

Em todas as escolas há projetos ligados ao reforço dos conteúdos avaliados pelo SAEPE. A prioridade do projeto é garantir o aprendizado dos estudantes nessas disciplinas, aproveitando professores, independente da disciplina, para ministrar essas aulas. Esses breves exemplos reiteram a assertiva bernsteineana de que as regras de classificação caracterizam a relação de poder de uma dada estrutura social. O aspecto operante da estrutura social em questão é pautado por um modelo gerencialista de gestão, sendo o Programa avaliativo uma extensão desse modelo. Ao perceber o impacto de uma classificação forte sobre o controle do conteúdo e o ritmo docente (enquadramento), percebemos mais um elo de ligação entre a dimensão macrossocial e a microssocial. A forte classificação dos conteúdos definidos pelo Programa influencia no espaço de atuação docente; realocando-os de suas áreas do saber ou fazendo com que reforcem os conteúdos em aulas extras. Tudo com o objetivo de garantir o aprendizado nas disciplinas avaliadas.

Por outro lado, a função das educadoras de apoio, embora não escape da influência do Programa, demonstrou fraca classificação. Isso porque as educadoras de apoio atuam diretamente no contexto escolar em sua totalidade. Seu referencial de ação abrange tanto o discurso educacional quanto os discursos do cotidiano. A tênue separação dessas categorias discursivas faz com que seu critério de demarcação seja, em certa medida, indistinto na ação das educadoras. Mas na narrativa delas, ficou expresso que o contexto escolar extraclasse detém a primazia nos referenciais de suas ações e da percepção dos seus papéis. A respeito das atividades desenvolvidas rotineiramente uma educadora de apoio destacou:

A gente vai avaliar os processos educativos de ensino. Esses que estão colocados à disposição da sequência didática do professor. A gente vai avaliar esses processos educativos, né, e tentar aproximar o aluno dessa tendência de respeito a rotina. Porque muitas vezes os alunos estão dentro da escola, mas não quer ficar em sala de aula; quer ficar fora da sala de aula. Então com esse controle excessivo, essa prática de monitoramento da sua presença em sala, é que a gente vai fazer com que ele de fato assuma essa pasta de responsabilidade em relação ao seu aproveitamento na aprendizagem. É uma constância, a gente vai monitorando, a gente vai avaliando e a gente vai acompanhando pedagogicamente. (Valéria, Pedagoga e ex. professora de Português do Ensino fundamental)

O discurso de Valéria expressa o exemplo mais emblemático da relação entre discurso especializado e discurso cotidiano na prática pedagógica. Nas atividades descritas por ela, há

uma dupla orientação São ao mesmo tempo orientadas por um discurso especializado (pedagogia) na avaliação dos processos educativos; e por elementos próprios do cotidiano, que se exprime na relação com os alunos, na tentativa de enquadrá-los na rotina escolar. Outra educadora de apoio, ao falar sobre suas atividades:

Eu costumo trabalhar com as progressões (Progressão Parcial), trabalho com os professores na aula/atividade e nas demandas do dia a dia mesmo. Atendimento numa sala, quando chamam para gente ir lá diante de qualquer problema que aconteça; atendimento aos pais, que são solicitados por falta de alunos; aluno faltoso, aí a gente liga para família e solicita que o pai venha, ou algum desentendimento que tenha. Tudo que acontece de indisciplina em sala de aula, que o professor chama. Baixo desempenho em sala de aula por não está fazendo atividades. (Paula, Educadora de Apoio e ex. professora do Ensino Fundamental).

Posteriormente, ao falar sobre seu papel na prática pedagógica da escola, a mesma disse que não havia uma orientação pedagógica de suas ações e frisou que trabalhava apenas dando suporte e lidando com as questões extraclasse. Ainda que, em sua fala, tenha se destacado o trabalho em conjunto nas aulas/atividades, acentuou como característica maior de suas atribuições a relação com os alunos. Em outro caso, não há negação do caráter pedagógico das ações, mas há uma demarcação entre campos de atuação. A educadora de apoio ressalta o protagonismo docente em contraste com a função do educador de apoio. Referindo-se especificamente ao seu papel, comenta:

Educador de apoio basicamente norteia e ajuda, mas quem executa realmente todo o processo com o aluno é o professor. Ele as vezes se sente sobrecarregado. Por isso que assim, eu e a gestão, a gente ajuda muito, faz muito esse papel de chamar a responsabilidade para gente, para deixar com que o professor basicamente só ensine, faça o serviço básico ali de ensinar ao aluno. Essa parte com os pais, como a escola é de porte pequeno, então dá para gente pegar mais, pegar um pouco mais da carga de pais e alunos. Basicamente isso. (Ângela, Pedagoga e Educadora de Apoio)

Os discursos acima nos fornecem mais elementos para compreender o “perfil” do discurso pedagógico das educadoras de apoio. Mesmo tendo como atribuição principal o suporte pedagógico ao professor, a maioria delas dá apoio através de atividades extraclasse relacionadas às interações com alunos e familiares. As educadoras de apoio, no que se refere às atividades de planejamento pedagógico com docentes, dão assistência às atividades que estão dentro dos limites do que é requerido pelos professores. Nesse contexto, os referenciais mais acessíveis que norteiam as ações das educadoras de apoio vêm das relações estabelecidas no cotidiano e da percepção da dinâmica escolar: das reuniões com professores, das interações com os alunos, da percepção de seu comportamento.

7.1 FRONTEIRAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A partir desses relatos, percebemos uma característica central na definição da prática pedagógica das escolas avaliadas: a força dos discursos inerentes ao contexto. As práticas pedagógicas são subsidiadas por esses discursos e tendem a variar de acordo com o contexto de cada escola. Os discursos especializados (disciplinares) limitam-se à relação entre transmissor/adquirente em sala de aula, mas depende das ações extraclasse para que o processo de ensino/aprendizagem logre êxito. Essas duas categorias discursivas, a contextual e a especializada, são definidas por Bernstein (1999) como *Discurso Vertical* e *Discurso Horizontal*. O discurso vertical refere-se ao discurso especializado, ao discurso escolar. Esse discurso geralmente se apresenta sobre duas formas que correspondem ao tipo de discurso especializado:

Pode assumir a forma de uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada (como é o caso das ciências naturais), ou a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de questionamento e critérios especializados para a produção e circulação de textos (como é o caso das ciências sociais e humanidades). (MORAIS & NEVES, 2007; p 125).

O discurso horizontal representa as formas de conhecimento acessíveis a todos em um determinado contexto. Usualmente tipificado como um conhecimento do cotidiano ou “senso comum”. Essa forma de conhecimento tende a ter uma forma oral, local e dependente do contexto. Costuma ser segmentado, organizado e multifacetado. Representa as formas de conhecimento “não acadêmico”, apreensível no dia a dia escolar por meio das interações. Isso resulta – para as adquirentes desses referenciais discursivos – numa base heterogênea de significados de onde são inferidas às regras de reconhecimento. No caso das educadoras de apoio, mesmo que o discurso vertical seja a referência oficial delas - em sua maioria ex professoras - é o discurso horizontal que detém a primazia enquanto referencial de ação. É a partir dos conhecimentos contextuais que as educadoras de apoio organizam suas formas de ação.

Esses conhecimentos contextuais, não são pré-concebidos, não estão à parte dos profissionais da educação. Eles não expressam a realidade escolar e sim a forma como essa realidade é percebida. Esses conhecimentos são a expressão material da ideologia. São os discursos da relevância da escola. É a conversão do potencial significativo num significante em detrimento de outras possibilidades de sentidos e práticas. São as causas que fundamentam a heterogeneidade do discurso pedagógico, podendo ser percebido não na regularidade de um

discurso, mas através de uma “lógica da ausência”. Ou seja, na lacuna discursiva inerente ao discurso relevante. É na diversidade de concepções entre as escolas avaliadas e nos porquês dessas diferenças que percebemos os limites epistêmicos da construção de práticas pedagógicas unificadas.

A diferença entre concepções varia de acordo com as regras de reconhecimento e realização dos agentes. E essas regras variam de acordo com as modalidades de códigos operantes no contexto. Falamos anteriormente que o discurso horizontal corresponde ao contexto e o discurso vertical corresponde aos discursos especializados que comumente operam mais nas salas de aula. Também foi dito que as regras de classificação e enquadramento variam em grau de acordo com a distribuição de funções na divisão social do trabalho na escola, que neste caso se refere aos professores e educadores de apoio. Bernstein (1971; 1996) utiliza exemplos envolvendo transmissores (professores) e adquirentes (alunos); códigos elaborados (escola; alunos de origem social elevada) e códigos restritos (alunos de origem social humilde). Neste trabalho, partimos de alguns conceitos bernsteineanos, mas realocamos os conceitos para compreender um quadro empírico diferente.

Argumentamos que na escola, os profissionais da educação, assim como os alunos, são adquirentes. E as regras de reconhecimento e realização que norteiam suas ações podem variar de acordo com o grau de influência dos discursos mais locais, dos discursos especializados, relacionados à formação e perfil profissional dos profissionais da educação e do discurso avaliativo do Estado. Queremos dizer que as ações podem ser orientadas tanto de forma restrita quanto elaborada:

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indireta com uma base material específica. Pela sua própria natureza, o discurso (e prática) pedagógico oficial da escola institucionaliza uma orientação elaborada. (MORAIS & NEVES, 2007; p 116).

Tendo como base essa definição, veremos nos discursos das educadoras de apoio que as categorias discursivas fundamentam suas concepções que não são universalistas e que podem variar entre as escolas. Vejamos alguns exemplos dessas diferenças nas considerações das Educadoras de Apoio sobre suas concepções e práticas:

A gente hoje trabalha com alunos protagonistas. O grande trabalho da gente é fazer com que esses alunos sejam protagonistas. O protagonista o nome já

diz: é o ator principal, é quem vai realmente brilhar, é quem vai realmente construir e fazer a diferença. Então se a gente conseguisse colocar nas mãos deles desafios para que eles fossem descobrir os conteúdos e que eles (os conteúdos) fossem tratados dessa forma e não como um pacote: 'eu estou aqui lhe entregando um pacote onde tem uma teoria, vocês copiem isso aí, façam esses exercícios, essa lista de exercícios aqui que você vai está sabendo'. Isso não garante a aprendizagem. (...) O aluno hoje em dia não é mais aquele aluno que ficava calado, sentado e escutando a palavra do professor. Ele quer ação, ele quer andar, ele quer falar...entendeu? (Fernanda, Pedagoga e Educadora de Apoio)

É importante reconhecer, zelar e compreender que eles (alunos) estão em situações econômicas diferentes; em situações sociais também, culturais... E que a gente precisa preservar o direito a escolaridade sem ferir o direito a um processo de ruptura. Porque eu acho que o aluno hoje tem a liberdade de se expressar e a gente precisa respeitar isso. Então preservar o direito a escolaridade nem sempre é preservar, entende, os valores determinados pelo que é preceito, né, dessa concepção ideológica educacional da escola. Porque o aluno pode estar em uma outra situação, ele pode ter uma ordem de concepção diferente da nossa, sabe. E a partir daí a gente precisa também se aproximar desses valores, desses valores que eles também estão desenvolvendo enquanto prática cidadã na sociedade. (Valéria, ex. professora e Educadora de Apoio)

Enquanto estava em sala de aula aqui na escola, eu sentia a necessidade de uma organização maior aqui no pedagógico. Porque a gente trabalhava solto, a gente trabalhava por conta própria, e aqui na escola os professores de português começaram a ter seu planejamento. Então é a partir da minha visão de professora! Eu não abri mão de jeito nenhum de pensar como professora! (...). Estou na sala de aula na hora do lanche, você mesmo me viu lá na sala dos professores. Desde 2009 que estou, que eu fiz concurso de novo para sair de sala de aula, e só assumi aqui nesta escola, não queria outra porque foi a única escola pública que eu trabalhei. É a minha prática de sala de aula que me move, que alavanca tudo! Eu não posso perder a minha visão docente para ser técnica auxiliar e dizer que estou num lado e os professores estão em outro. São segmentos que juntam. Então o que me direciona, que norteia, é a prática docente. É pensando nas dificuldades, principalmente do professor. Lógico que, assim, primeiro é o aluno, porque sem aluno não existe. Mas realmente, o que pesou em mim, eu não posso esquecer, é a prática docente. (Mércia, ex. Professora e Educadora de Apoio)

Percebemos nas concepções das educadoras de apoio acerca de suas práticas tanto orientações elaboradas quanto orientações restritas. As orientações aos significados são constituídas, em graus diferentes, por essas categorias de significação. No primeiro caso, a educadora Fernanda enfatizou sua concepção sobre o protagonismo do aluno. Ela percebe os alunos como sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. Seguindo essa perspectiva, a Educadora teceu críticas ao modelo tradicional de ensino dos professores de sua escola, frisando seu caráter obsoleto em relação ao novo perfil dos estudantes. O exemplo de sua fala é bastante expressivo para percebermos a influência do discurso especializado - próprio de sua formação em Pedagogia - e dos discursos contextuais, oriundos da experiência do dia a dia na

escola e na interação com os alunos.

Ela destaca a noção de protagonismo estudantil em contraste com o modelo didático vigente na sua unidade de ensino. Esse posicionamento, a despeito de corresponder ou não à realidade dentro da sala de aula, parte de parâmetros conceituais implícitos a sua formação acadêmica. Ao criticar o modelo diretivo de ensino dos professores e apontar o novo perfil ativo dos estudantes, abre espaço para a construção de outras práticas condizentes com o protagonismo dos discentes. Ela não define um tipo ideal de modelo didático, mas o seu discurso sugere que seja uma abordagem avessa ao modelo vigente e que atenda ao perfil do alunado percebido por ela. Na visão que ela tem dos alunos e professores também há uma orientação restrita, própria do contexto: nas relações do dia a dia, na conversa com os alunos. A mesma Educadora de Apoio, em outra ocasião, falou a respeito de como ela percebe o perfil das relações de ensino e aprendizagem. Destacou as relações extraclasse como fonte de informação sobre o desempenho do professor e externou a vontade de analisar mais a fundo como os professores ministram suas aulas.

A Educadora de Apoio Valéria ao reconhecer as condições socioeconômicas dos alunos, frisa a importância do cumprimento do papel social da escola de uma maneira que contemple os perfis, as origens e concepções dos alunos. Argumenta que o objetivo de promover escolaridade não está necessariamente relacionado aos valores determinados como normas na escola. E deixa em aberto a possibilidade de reordenamentos, de rupturas que garantam uma readequação entre as práticas desenvolvidas na escola e o perfil dos alunos. Nas suas concepções também podem ser percebidas as orientações elaboradas e restritas. A concepção sobre seu contexto escolar leva em consideração a “marca” do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes.

A partir dessa percepção, a educadora frisa a possibilidade da readequação da escola a esse perfil estudantil, sem, contudo, comprometer sua função de escolarização. Essa percepção demanda necessariamente um parâmetro de comparação entre o perfil das atividades escolares e o perfil dos alunos. Compreendemos que os elementos conceituais que fundamentam esse parâmetro vêm do seu conhecimento especializado. O conhecimento dos discursos pedagógicos da escola (orientação elaborada), dão elementos para comparar as normas, valores e práticas da escola com o perfil dos alunos, perfil percebido nas relações do cotidiano.

Por último percebemos uma ênfase maior na prática docente. A experiência como professora, os anos dedicados à única escola em que lecionou e ainda trabalha, a estreita relação e o fácil acesso aos docentes são elementos presentes na construção de sua identidade profissional e no sentimento de pertencimento àquele espaço. No decorrer da entrevista, em nenhum momento houve alguma reflexão acerca do seu papel pedagógico no apoio ao planejamento docente, mesmo tendo enfatizado o quanto se identifica como professora. Em uma discussão anterior, falamos da fronteira entre a prática docente e a atuação das educadoras de apoio. A ênfase no papel docente, presente na fala dessa educadora reitera a presença dessa fronteira ao reforçar o protagonismo do professor. Não só por isso: também há uma negação na noção de “auxílio”, na noção de apoio. Por conseguinte, há negação de sua identidade de Educadora de Apoio. Em contrapartida, não há menção ao perfil do alunado, sua conduta e as repercussões disso na escola. As observações a respeito se restringiram ao desempenho dos estudantes, às cobranças e medidas de intervenção para garantir o êxito da aprendizagem:

Eu acho muito forte essa questão das ações interventivas. As ações interventivas dos professores são em sala de aulas com revisão, com aulas extras. E a intervenção junto com o professor é da coordenação. A intervenção da coordenação é chamar a família e dizer: “olha, vocês têm que acompanhar! Acompanhar as atividades, a vida escolar e acompanhar os alunos na escola”. Essa é a prática do dia a dia, a gente liga muito para os pais. Você sabe quando chamar os pais. É quando você pega isto aqui (mostrou um documento com o desempenho dos alunos).

Esse trecho sintetiza uma concepção frequente nas unidades de ensino visitadas: a relação entre desempenho do estudante e o controle e cobrança familiar. Em outras ocasiões, a Educadora de Apoio citou mais de uma vez a importância da presença familiar. Nas reuniões com os familiares do aluno são feitos o que ela definiu como *feedbacks* e são mostrados os desempenhos dos alunos nas avaliações escolares. O destaque que a família tem na fala dela e de outras educadoras não implica na omissão da responsabilidade da escola no aprendizado do aluno. Não devemos supor que a escola esteja delegando responsabilidade unicamente ao interesse do aluno ou aos seus familiares. Mas no relato das educadoras, há uma ênfase em situações que se alinham com a gestão por resultados.

Nos seus discursos é recorrente a ideia de que, para o melhor desempenho dos alunos, tanto na aprendizagem quanto na disciplina, é necessária a presença dos pais. A busca dos meios de incentivo para desempenho escolar através de mecanismos de controle interno e a mobilização de familiares dos alunos teve muito destaque na fala das Educadoras de Apoio.

Na visita em todas as escolas foi perceptível essa dinâmica. Havia controle rígido na entrada e saída da escola. Não era permitido sair enquanto durasse o turno escolar. Mas o controle dos alunos fora da sala de aula variava. Todas as escolas tinham algo em comum: a relação direta das educadoras de apoio com os estudantes, no esforço da conscientização para que eles cumpram com as expectativas da escola e do Programa. Tudo isso visando ao êxito na relação de ensino/aprendizagem.

A gente trabalha mais com algum projeto em cima daquela dificuldade que tem. Por exemplo: tem uma dificuldade num certo conteúdo, então a gente faz um reforço naquele conteúdo. Se for, por exemplo, dificuldade porque os alunos faltam muito, então a gente faz reuniões para que os pais compareçam para diminuir essa falta. Problema de indisciplina, então a gente, junto ao conselho tutelar, faz um trabalho para que o conselho acompanhe as famílias. Sempre é alguma coisa desse tipo que a gente trabalha. Então, o que predomina mais é assim, a participação da família. A gente sempre tá, diante de qualquer problema, chamando a família para que a família junto com a escola tome as decisões. Os problemas maiores aqui na escola é: indisciplina, faltas de alunos, os alunos faltosos, né isso? (Paula, pedagoga, Educadora de Apoio e ex professora de Ensino Fundamental).

Olha, a gente tem esse papel de ajudar o professor e o aluno. A gente faz essa intermediação. Então essa parada (sic) que a gente faz de conversar com alunos, com os pais e com o professor, as atividades extra sala, né. Na realidade, a parte que movimenta a escola basicamente é o pedagógico. Tudo passa por uma avaliação da coordenação, no caso. Mas não se usa mais esse nome. O educador do apoio é o coordenador da escola, entendeu? Então tudo...a questão do horário, a entrada e saída de aluno, problemas de briga de alunos, de pais. Tudo é com o educador de apoio. Ele faz esse papel geral da escola. (Ângela, pedagoga e Educadora de Apoio).

A gente precisa da participação dos pais, que é mínima. A gente precisa mais. Os pais acham hoje em dia que a escola é depósito. Jogam o aluno e só vem no final do ano para saber do resultado. Enquanto a gente tem aluno que não quer saber que estudo existe. Não quer entrar dentro de sala de aula por dinheiro nenhum. Prefere o pátio. A participação dos pais, os pais acham que escola é escola, pai é pai. Eles acham que não tem que participar, são poucos. Estou com uma turma agora de uma reunião de trinta e poucos alunos dentro da sala. Até a hora que eu me sentei aqui com você só tinha três pais. O compromisso dos pais é uma das maiores lutas que a escola tem que vencer. (Márcia, gestora de escola municipal e Educadora de Apoio)

Nos exemplos acima, há dois referenciais discursivos de onde as educadoras de apoio estruturam suas ações e concepções: o primeiro diz respeito ao desempenho estudantil; o segundo está relacionado às interações extraclasse e a percepção dos aspectos comportamentais dos alunos; das posturas percebidas como desvios, tais como a ausência em sala de aula e os conflitos entre eles. De um lado, a relação entre transmissor e adquirente dos discursos verticais (disciplinas) é reduzida ao “produto final”, que é o desempenho do

estudante; do outro, a percepção de que a solução para esses entraves estaria fora da escola: na presença e participação dos pais dos alunos que demonstraram indisciplina, evasão ou baixo desempenho.

A busca pela disciplina e pela presença dos familiares se mostra na fala das Educadoras de Apoio a solução mais imediata e possível. O discurso delas nos remete à discussão sobre o *Capital Cultural* e sua relação entre aluno, família e desempenho escolar. Cabe frisar que o Capital Cultural é reflexo das experiências familiares e sociais do aluno. Na perspectiva de Bourdieu, o “rendimento escolar (...) depende do Capital Cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado” (BOURDIEU, 1999, p.72). Podemos perceber essa questão implícita nestas considerações feitas pelas Educadoras de Apoio:

Veja, por exemplo, veja aqui essa de matemática (mostrou o documento com o desempenho dos alunos em matemática). Então é uma turma do nono ano, o que é que está havendo? Qual é a sua prática aqui? O que é que está faltando? (Parafraseou uma fala do professor) 'ah, porque o aluno não estuda.' *Gente*, não adianta mandar muita coisa (exercícios) para casa, você tem que trazer aqui, pelo menos a metade, porque o pai (do aluno) não tem estudo, ele chega de noite e vai dormir. (Adriana, Educadora de Apoio)

(...). Tem essa questão de que os pais não estão preocupados, entendesse? Não estão preocupados com os filhos porque os filhos já são grandes, já são de maior. Tem pais que dizem: 'ah, meu filho já tem 16, 17 anos. Já sabe o que quer, já sabe o que faz.' Então a gente escuta muito isso. O problema maior, o problema gerador basicamente é os pais que não estão preocupados com a vida dos seus filhos. Porque já acham que o que ele tem, e a vida que ele tem já é tudo, entendesse? O dia a dia dele, por exemplo, o trabalho levando água, fazendo alguma coisa, o dinheiro que ele já tem, aquilo ali já é o futuro dele. Os pais pensam dessa forma. (Lúcia, Educadora de Apoio e ex. professora de Português)

Nos discursos acima percebemos o descrédito em relação ao interesse familiar no desempenho dos alunos. O ceticismo das educadoras se fundamenta na relação causal feita entre o papel da família na educação de seus filhos e suas condições materiais de existência. Na concepção delas, a suposta ausência de interesse familiar é consequência da sua condição de classe. Na fala da primeira educadora percebemos essa correlação de forma implícita. “O pai não tem estudo, ele chega em casa e vai dormir.” Devemos levar em consideração o contexto interpretativo para compreender o sentido da frase. O caminho para entender a relação entre essas duas assertivas na frase é entender o “porquê” da conjunção explicativa que fundamenta esse argumento. O pai não tem estudo, não contribui para a aprendizagem do aluno. Também não tem tempo, pois chega tarde do trabalho. A falta de instrução dos pais somada às suas condições de subsistência, na fala da educadora, é responsável pela ausência

familiar na assistência e cobrança do desempenho dos seus filhos e filhas na escola. No segundo discurso, a educadora sugere que há, por parte dos pais, uma resignação às baixas condições materiais de existência da família e, por conseguinte, dos filhos. A fala dela restringe os referenciais significativos da família em relação aos seus filhos, às baixas condições materiais vividas por ela. Em termos teóricos, nesses relatos há submissão do Capital Cultural ao Capital Econômico, como se o primeiro dependesse exclusivamente do segundo.

Há dois estados do capital cultural que têm relação com os discursos das educadoras acima e em alguns discursos das escolas visitadas: o *Estado Incorporado* e o *Estado Objetivado*. Para Bourdieu (1999), o estado incorporado é o primeiro estado do capital cultural. Consiste na assimilação do capital cultural da família. A construção desse capital é gradativa e marca profundamente os indivíduos, fazendo com que eles se apropriem de uma estrutura ideológica no decorrer do processo de socialização com a família. Nesse sentido, o capital cultural do aluno é o reflexo do convívio familiar e do papel da família na construção desse capital.

O estado objetivado do capital cultural, conforme o Autor, representa as condições de apropriação e reprodução desse capital. Esse estado do capital cultural pode atuar de forma simbólica ou de forma material. Ele é um capital transmissível, é o responsável por propiciar as condições de introjeção do capital cultural incorporado. O capital objetivado é a expressão material ou simbólica do capital incorporado e este último é a incorporação das condições fornecidas pelo capital cultural objetivado.

Tendo em vista essas definições, percebemos no discurso dessas educadoras que os “níveis” de capital incorporado na família, tal como a baixa condição econômica, são responsáveis pelo não envolvimento dos pais na vida educacional dos alunos em situação de baixo desempenho. A baixa condição educacional e a falta de formação acadêmica limitariam a perspectiva de ascensão social dessas famílias às possibilidades oferecidas pelo seu restrito contexto. Cabe mencionar que essa constatação por parte das educadoras de apoio são conjecturas feitas com base nos referenciais significativos no dia a dia da escola, na relação com os alunos, nos encontros com os pais. São concepções contextuais, mas não nos deteremos à legitimidade desses discursos. Outros autores (LAHIRE, 1997) (CHARLOT, 1997) trabalharam a questão do sucesso e insucesso escolar. Demonstraram que a posição social das famílias e o seu papel na trajetória educacional dos alunos não se restringe

unicamente às condições econômicas e profissionais. Procuram na escola o que lhe é particular para compreender os sucessos e insucessos escolares. Sem, contudo, desconsiderar a dimensão sociocultural e econômica.

7.2 QUESTÕES INTERNAS E SOLUÇÕES EXTERNAS

Sem desconsiderar as concepções das educadoras de apoio a esse respeito, daremos destaque ao código operante implícito às falas que enfatizaram o papel da família e dos alunos: o discurso da responsabilização. Percebemos nas escolas visitadas e nas diversas narrativas das educadoras de apoio algumas condições que “direcionam” seus julgamentos aos alunos e familiares. Optamos pelo termo direcionar, pois não há como perceber o “porquê” de pensarem sobre essas questões de uma determinada forma e não de outra. Mas com base no que foi discutido até agora e no que irá se seguir há como elencar alguns elementos circunstanciais que podem nos ajudar na compreensão da relevância dada à responsabilização dos pais e dos estudantes sobre seus desempenhos e comportamentos na escola.

Já foi dito que as orientações discursivas dos agentes escolares tendem a ser mais dependentes do contexto e variar de acordo com eles. Acrescentamos que esses elementos do contexto não se restringem à referenciais discursivos. A divisão social do trabalho também faz parte desse contexto e exerce influência nos julgamentos e concepções dos agentes acerca da escola. Mais especificamente: direciona a percepção das agentes para determinadas práticas em detrimento de outras. Observamos nas escolas visitadas que a boa relação profissional entre professor e educadora de apoio é inversamente proporcional ao grau de atuação que elas têm no planejamento pedagógico do professor. Em contrapartida, quanto maior era o esforço das educadoras de apoio em sugerir ou intervir na prática docente, mais frágeis eram às relações entre elas e os professores. Porém, a proximidade com os alunos era maior.

Todas, sem exceção, alegaram cumprir com o estabelecido: dar apoio pedagógico ao professor. Mas na maioria dos casos o apoio não ocorreu por meio de *feedbacks* e planejamento em conjunto. Ocorre por meio do suporte operacional em relação ao que é requisitado pelos professores: conversa com alunos, cobranças de bons desempenhos, requisição da presença dos pais e atividades extraclasse. No geral, são atividades que não interferem na prática pedagógica intraclasse; não interferem na didática, na metodologia docente. Nos casos em que as atividades e/ou relações se restringiam a essas atividades, a

responsabilidade pelo desempenho educacional tinha peso menor sobre professores e maior sobre os alunos e familiares. Nos poucos casos em que houve cobranças do professor ou o intento de planejar em conjunto, a resistência dos professores era maior e a responsabilidade pelo desempenho escolar pesava mais sobre eles:

Com os alunos eu tenho um excelente relacionamento graças a Deus! Não tenho nenhum tipo de problema com aluno nenhum. Eles me tratam muitíssimo bem, gostam muito de mim e eu também os adoro. Tanto que a qualquer problema eles vem, me procuram e nunca me procuram com grosseria e nada. É sempre com muito carinho. Com professores, alguns eu tenho problema. Aqueles que não querem aceitar como eu trabalho porque eu sou uma contratada e ele é um efetivo, então ele acha que não deve receber sugestões de mim e não aceita. Mas na conversa aos pouquinhos eu vou conseguir. (Mércia, Pedagoga e Educadora de Apoio)

Quando você vê uma escola como a que se sobressaiu agora no IDEPE, tirou em primeiro lugar, por que? Porque os professores mudaram sua maneira de ser. Ele vai para o laboratório de ciência, ele leva o aluno para fazer uma pesquisa, ele leva o aluno para falar com uma pessoa que tem mais conhecimento do que ele, que vai estimular. (Mércia, Pedagoga e Educadora de Apoio)

A outra ocasião em que houve a intenção de intervir na prática docente pode ser percebida no discurso da Educadora Fernanda (página 76). Em ambos os casos, as educadoras de apoio tinham uma relação mais estreita com os alunos e não delegaram a responsabilidade pelo desempenho dos alunos apenas a família e a eles mesmos.

Esses exemplos nos remetem à discussão feita anteriormente sobre a relação entre classificação forte (C+) e a demarcação de categorias discursivas especializadas, próprias de uma determinada função na divisão social do trabalho. Garante maior autonomia ao professor dentro do seu espaço de atuação, embora, no contexto da influência do Programa avaliativo, essa autonomia se refere mais a como trabalhar os conteúdos e não “sobre” o que trabalhar. No que diz respeito às atribuições das educadoras de apoio, percebemos que, quanto menos conhecimento elas tinham sobre perfil didático do professor e a relação entre ele e os alunos, mais propícia era a educadora de apoio em julgar o interesse e compromisso dos alunos apenas pelos resultados. E nas situações em que as educadoras de apoio buscaram conhecer e contribuir com a prática docente e encontraram resistência, tenderam a contestar o desempenho do professor a partir dos resultados.

Está claro que em ambos os casos, o parâmetro de julgamento são os resultados. São as notas dos alunos, os índices da escola, em suma: os resultados quantificáveis que silenciam nos números toda a complexidade e dilemas que se mostraram fragmentadas no discurso das

educadoras. Os resultados são os que todos têm acesso. São objetivos. “Fala” mais alto do que as subjetividades de professores e alunos. Independentemente de quem seja mais ou menos responsabilizado pelo desempenho da escola, a lógica operante é a da gestão por resultados, pois independente do contexto escolar e suas especificidades, o resultado nos índices é o único parâmetro de avaliação acessível a todos os agentes e todas as escolas.

É nesse contexto que se reproduzem valores que estão presentes no discurso avaliativo, cujo perfil discutimos no início deste trabalho: a performatividade e a responsabilização. Esses valores, como visto, fundamentam o modelo de gestão do Estado e seu Programa avaliativo. Também têm impacto no discurso pedagógico da escola. Nos exemplos citados no decorrer deste trabalho, esses valores estavam presentes nas concepções das educadoras sobre os estudantes, a família e os professores, influenciando diretamente nas ações e nos impasses relacionados a essas questões. Veremos a seguir como ocorre o reordenamento do discurso pedagógico e a “absorção” desses valores por parte dos agentes. Veremos o lugar do Estado no discurso da escola.

7.3 PERFORMATIVIDADE E A RESPONSABILIZAÇÃO COMO VALORES DE JULGAMENTO

Todos os valores citados anteriormente, que se mostraram presentes no discurso das educadoras, constituem o discurso avaliativo do Estado. Na maioria dos casos observados, a complexidade das relações pedagógicas dentro da escola é reduzida ao seu desempenho nos índices. As práticas reproduzem as orientações do Estado no que diz respeito à organização dos conteúdos. O discurso de responsabilização pelo desempenho escolar legitima o peso atribuído, ora ao professor, ora aos alunos e familiares. Mas nas observações das educadoras de apoio não houve casos de apoio ao Programa. Essas foram suas observações sobre o impacto do IDEPE/SAEPE:

A avaliação que a gente percebe, na verdade, avalia em cima do ensino médio, o IDEPE. E a escola não é só ensino médio. A escola precisa ser avaliada no todo, né, em todo resultado. E ter uma maneira assim, uma fórmula diferenciada. Essa fórmula de número mistura coisas que as vezes a gente ainda não entende o porquê dessa avaliação. A maneira como está sendo avaliado é totalmente...não sei. A frequência do pai na escola, a frequência do aluno...E a nota é a nota externa. A avaliação é externa, né. Eu acho que fica ainda muito vago essa avaliação. Precisa ser uma coisa que avalia toda a escola, né, todo o aluno. E ter uma referência, outra referência,

não essa. (Joana, Educadora de Apoio e ex professora de Matemática)

Assim... agora que a gente está no final...olha, eu não sei nem te dizer direito isso. Porque eu acho que a prática seria mais voltada, muitas vezes em sala de aula, menos isso (apontou para o documento com os índices) e mais humano. (Adriana, Educadora de Apoio e ex Professora de Português)

Veja o absurdo a gente é para o SAEPE. Na prática do dia a dia, a gente tem as provas internas, que são elaboradas pelos professores, que são montadas na escola e que são xerocadas aqui. A gente não tem uma equipe de profissionais para isso. O professor, ele não veio para a escola pra tá xerocando, pra tá montando prova. Deveria haver uma equipe. Então em cada escola deveria haver uma equipe que estivesse ali trabalhando, montando esses exercícios. Por que? A prova, ela não é o único exercício avaliativo. Mas depois do SAEPE, ela passou a ser um exercício avaliativo importantíssimo! Porque é meta que a gente deve alcançar. Mas cadê a estrutura adequada para que isso aconteça? É no “se vire”. Então é gente que adoce, o trabalho é muito maior, o trabalho é bem mais pesado. (Mércia, Educadora de Apoio e ex. professora)

Nas observações feitas pelas educadoras sobre o modelo avaliativo, não há negação da importância da avaliação, mas há contestação sobre a legitimidade desse Programa avaliativo do Estado. Há posicionamento crítico sobre a lógica operante do Programa e sua eficácia. Entendemos que, mesmo com o inevitável impacto do Programa nas escolas visitadas, não há conformidade de concepções entre a escola e o Estado. O modelo avaliativo não encontra receptividade no discurso das educadoras de apoio. Mas as concepções das agentes parecem operar na mesma perspectiva do discurso avaliativo. Como vimos anteriormente, é regular o discurso da responsabilização.

Apesar do questionamento acerca da eficácia do Programa, foi recorrente em alguns discursos a tendência em atribuir responsabilidade para um grupo em detrimento de outro. Da mesma forma que as escolas são responsabilizadas por seu desempenho, os profissionais que compõem a escola também reproduzem discursos que se alinham a essa perspectiva. Não devemos confundir com cobranças. Cobrar a responsabilidade de um profissional ou de um determinado grupo não configura um problema. Tampouco evidencia uma “cultura da responsabilização.” O que evidencia esse perfil de discurso nas escolas é a sua recorrência e a ênfase em culpabilizar determinado aspecto da realidade escolar em detrimento de uma reflexão que abarque a totalidade. O julgamento baseado nos resultados não se limita ao Estado. Também é o “filtro” ideológico da escola.

Compreendemos que não é necessário haver aceitação da escola para que o discurso avaliativo sirva de referencial significativo na construção do discurso pedagógico dos agentes

e suas concepções. Em parte, isso ocorre por conta do que é mais evidente: todas as escolas estão comprometidas com as metas e atividades relacionadas ao Programa avaliativo. É visível o impacto do Programa na organização interna das unidades de ensino:

No nosso planejamento e na escola o impacto é....somos seguidores, né. De uns conteúdos que são dados pelo próprio Estado. A gente segue o currículo do Estado. Tem a dificuldade de você ter que mostrar rendimento naquilo ali, né. Porque o Estado, ele dá, ele impõe isso aqui, o material, os conteúdos são esses. E dentro desses conteúdos o rendimento tem que aparecer em números. (Joana, Educadora de Apoio)

Sim! Essa organização a gente faz em cima disso. A verdade é essa. A organização que nós fazemos na escola. Por exemplo: se eu tomar conta do abandono, o meu IDEPE vai subir, entendeu? Que é isso exatamente que é pedido as escolas. É esse olhar próximo; próximo do professor, próximo do aluno. O que é que tá sendo dado, como tá sendo dado, por que tá sendo dado...Entendeu? (Adriana, Educadora de Apoio)

Sim, lógico! Principalmente no planejamento, né. Porque a gente já inicia o ano preocupado com os conteúdos, com os eixos de aprendizagem. Eles são voltados, né, para serem desenvolvidos durante o ano. Os professores já trabalham os eixos sabendo que os alunos das séries conclusivas vão ser avaliados pelo SAEPE, e a gente já vem de uma preocupação com as séries anteriores: os primeiros e segundos anos desta escola. (Mércia, Educadora de Apoio)

Essas falas reiteram muito do que foi discutido até agora. Remetem à classificação dos conteúdos, remetem à toda mobilização feita na escola para atender essa demanda, independente do posicionamento dos agentes. O aspecto mais pragmático no discurso pedagógico da escola relaciona-se intimamente com essa dimensão inevitável da prática enquanto os aspectos mais normativos do discurso pedagógico reproduzido pelas agentes podem ou não se alinhar às designações do Programa.

Consideramos que a correlação entre o aspecto pragmático e normativo na concepção das agentes acerca do contexto escolar independe da consciência a respeito dessa correlação. Ela pode ocorrer de forma involuntária. Tomemos como exemplo a responsabilização e a performatividade, duas características do discurso avaliativo e do modelo de gestão gerencial. Não há em nenhum momento, na fala das Educadoras de Apoio, a afirmação de que os índices educacionais destacados pelo Programa exprimem o desempenho de toda a escola; também não existe nenhuma afirmação de que a escola é única responsável pelo seu desempenho no SAEPE. Em suma: não há nenhuma fala que endosse as características do Programa avaliativo e seu discurso. Pelo contrário. Houve contestações sobre os critérios de avaliação e

sua restrição de conteúdos disciplinares. Também surgiram críticas às condições de trabalho da escola:

Você não pode tá exigindo um resultado quando você na escola não tem condições efetivas de realizar um bom trabalho. Porque eu quero, eu posso ter toda a boa vontade, mas se eu não tiver condições eu não consigo fazer. Então eu preciso dessas condições; condições de pessoas. A gente precisa de um ambiente físico adequado e eu tenho um ambiente físico adequado. Eu preciso de material para trabalhar e eu tenho na medida do possível esse material, mas eu tenho carência de pessoas para trabalhar com alunos, com professores e com, de uma maneira geral, com a comunidade escolar. (Fernanda, Educadora de Apoio)

Aí eu sou repetitiva quando eu volto a dizer para você: valorização do professor, recursos humanos, recursos materiais adequados.... Falta muito para ficar adequados para poder a gente atingir maior meta (Júlia, Educadora de Apoio)

Olha, a avaliação do desempenho escolar, eu acho que ela só avalia aquilo que o aluno aprendeu em determinados meses ou unidade. Eu acho que a gente poderia ser mais abrangente. Porque o aluno, ele não só é aquela matéria da unidade. Ele tem que aprender, saber tudo da primeira até a última unidade. Tem que ser mais abrangente, né? (Mércia, educadora de Apoio)

Percebe-se uma postura crítica em relação às demandas do Estado. Mas no campo discursivo existem reproduções de discursos que fazem eco à performatividade, característica do discurso avaliativo e gerencialista. Aqui temos mais um exemplo do discurso que responsabiliza determinados segmentos da escola, entendendo-se que a família também tem relação:

Fiz faculdade na Federal (UFPE) e tudo; me formei...Sempre tive uma educação com objetivos. E eu acho que esses alunos, eles têm que ter objetivos. Isso vem da família, da pessoa. Quando não quer, o governo pode dar tudo a ele. O governo pode dar tudo. Aliás, ele dá tudo, né? Ele dá tudo. É deles, entende? Entra ali na Vila, na favela. Tu olha (sic) para um lado, olha para o outro...Eles saem de lá e vem pra cá. Tá fazendo o que? Saem daqui e voltam pra lá. Tu acha que eles vão pegar num livro pra estudar? Tu acha que eles vão estudar!? É difícil, entendesse? (Ângela, Pedagoga e Educadora de Apoio)

Percebemos na fala de Ângela a predominância de elementos mais contextuais na orientação de suas concepções. Ao falar dos alunos “desinteressados”, estabelece uma relação entre os alunos e suas respectivas condições sociais de existência. Essa relação em sua fala é pautada por um viés estigmatizante ao demonstrar ceticismo sobre o interesse e comprometimento dos alunos em situação de fragilidade social. Ela superestima o papel do

contexto social do aluno. Delega a responsabilidade do interesse pelos estudos à família e a disposição individual dos alunos, já que, na sua visão, o Estado faz a sua parte. Sua fala carrega a marca das percepções do contexto escolar em que atua. Não há aqui um discurso sistematizado e especializado que influencie sua percepção. Há um misto de responsabilização da família, do discente e da comunidade. O mal desempenho dos alunos estaria relacionado a essas três dimensões.

A respeito do impacto do IDEPE na organização escolar, Adriana aponta:

Por exemplo, teve um ano que a gente teve 100% e teve outro ano que a gente teve zero. Veja, a gente saiu de 100 para zero! A gente teve que reprogramar tudo. Tudo! E não foi fácil! Lhe digo que não foi fácil. Era professores resistentes a mudanças, entendeu? Não queriam mais saber de IDEPE. Por aqui fala logo no Bônus⁵. Eu dizia: 'gente, esqueçam o Bônus. A escola tem que dar resultado no aprendizado do aluno!' Alguma coisa você tem que mostrar. Como é que você trabalha o ano inteiro com o menino e você tem mais de 50% de reprovação? Isso não existe! Alguma coisa está errada. (Adriana, Educadora de Apoio)

No relato de Adriana percebemos claramente o impacto da gestão por resultados na organização escolar e o desconforto entre os profissionais da escola. Observamos a resistência docente num contexto onde as metas e cobranças por melhores desempenhos são constantes. No discurso da educadora existe insatisfação com a queda no desempenho e constatação de que “alguma coisa anda errada” com o desempenho dos professores. Eles são responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos no ano referido. Independente das relações estabelecidas entre os profissionais; independente dos espaços de atuação de cada um deles e de suas concepções, as demandas do Programa suscitam posicionamentos, querem respostas e ações que implicam na instabilidade da unidade de ensino. “O efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. (BALL, 2005, p.549)

A maneira como as Educadoras de Apoio percebe as necessidades da escola constitui a forma como constroem a sua racionalidade pedagógica, mas independente do que percebam como mais relevante, suas ações e de toda a escola sempre devem levar em conta a busca incessante por melhores desempenhos no SAEPE, o que gera uma cultura da performatividade e responsabilização. As demandas incessantes e a instabilidade resultante dessas cobranças

⁵ O bônus que a educadora de apoio Adriana faz referência é o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Obs: Um elemento significativo que “surgiu” nesta pesquisa foi a ausência de menção ao BDE. Com exceção de Adriana, nenhuma outra citou o Bônus.

reiteram as afirmações de Ball (2005; p.546) sobre gerencialismo e performatividade: “são tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente.” No relato acima já é perceptível essa desvalorização do presente. Cobra-se da escola um crescimento constante em um ambiente permeado de inconstâncias. Entre as escolas visitadas, surgiu uma questão que caracteriza uma descontinuidade na prática escolar:

Aqui tem muita mudança de professor. Por exemplo, o professor sai de licença e não tem outro imediato para suprir aquela necessidade. Aí os meninos acabam ficando sem os conteúdos naquela disciplina, entendeu? Aí depois como recuperar isso? Então são detalhes que eu acho que a educação tem que ter um cuidado maior. Hoje é um entra e sai.... Essa escola, por exemplo, a quantidade de professores que já passaram por aqui... São poucos os professores que você tem; que segue a escola, que já conhecem os mecanismos, que vai mudando, que vê o que vai fazer. Neste ano temos o professor Paulo, a professora Marcia, o professor fulano, mas no ano que vem pode ser outros no lugar deles. Isso eu acho que prejudica as práticas. (Adriana, Educadora de Apoio)

Quando a gente tem um quadro de professor efetivo, é melhor. Porque você tá trabalhando esse professor, tá ajudando esse professor e você sabe que no próximo ano ele tá aqui. E o professor que é contratado a gente trabalha do mesmo jeito, a gente não faz diferença, mas a gente tá sempre faltando porque amanhã esse professor não tá aqui. Aí temos que começar tudo de novo. (Joana, Educadora de Apoio)

Essa questão só surgiu nesses relatos, mas a rotatividade de professores pode ocorrer em qualquer unidade da rede pública de ensino onde conste no seu quadro de pessoal uma quantidade considerável de professores não efetivos. São contingências ignoradas pelo Estado e que também demandam reorganização da escola. Essas questões, assim como os problemas de infraestrutura apontados por algumas educadoras dizem respeito à realidade das unidades de ensino. Mas as restrições em relação às condições materiais da prática pedagógica e o posicionamento crítico em relação ao Programa avaliativo não impedem que o discurso avaliativo do Programa opere como controle simbólico da consciência. Dissemos em outro momento que o discurso avaliativo constitui um referencial discursivo perene no âmbito escolar. O que pretendemos demonstrar agora é como os códigos implícitos a esse discurso avaliativo operam no discurso das educadoras de apoio.

Tendo em vista toda a discussão teórica e principalmente as diversas narrativas das educadoras de apoio, não existem afinidades entre os discursos das educadoras e os valores que fundamentam o discurso do Programa. A falta de afinidade, no entanto, se restringe na

ausência de associação feita por elas entre suas concepções e os valores que orientam o modelo de gestão do Estado e o Programa avaliativo. Já na prática pedagógica existe uma relação clara. Nas observações das práticas pedagógicas da escola (projetos de reforço, aulas extras, simulados) percebemos que elas atendem aos interesses do Programa. Mas não foram suficientes para evidenciar a maneira como o controle simbólico opera, embora tenha dado pistas. É que essas práticas são orientadas para atender demandas institucionalmente estabelecidas. Independente das concepções dos agentes envolvidos, as metas devem ser alcançadas e as atividades para alcançar esse fim devem ser concretizadas. Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas são resultantes das orientações legais do Estado. As escolas, nesse contexto, operam sob coerção da Secretaria da Educação e suas agências.

Da mesma forma que não podemos inferir que as práticas pedagógicas exprimem o alinhamento das concepções e discursos dos profissionais da educação com o Programa avaliativo, também se mostra insuficiente a explicação de que há um dualismo entre o posicionamento da escola e o discurso do Programa. Decerto que há discursos e concepções dissidentes, que se opõem ao modelo avaliativo e seus valores. Mas esses posicionamentos representaram apenas uma característica das concepções presentes no discurso das educadoras de apoio. Foi dito que suas concepções demonstram aspecto duplo: um de caráter normativo e outro pragmático. Mas a dimensão normativa não se mostrou homogênea em seus discursos. Suas concepções também demonstraram contradições e clivagens acerca do contexto escolar. Queremos dizer com isso que, no mesmo discurso crítico em relação ao Programa, havia concordância e reprodução de valores que dizem respeito ao Programa. É aqui que o controle simbólico da consciência opera.

Vimos na discussão teórica que por meio desse controle, as consciências recebem uma forma especializada que se expressam através dos discursos e de práticas, expressando dessa forma categorias sociais dominantes. As categorias expressas no discurso e na prática dizem respeito ao que já foi mencionado: o discurso da responsabilização e a performatividade. As escolas são submetidas a esses métodos de regulação e julgamento e reproduzem no contexto escolar a mesma lógica. Esses discursos operam como mecanismos de introjeção. Agem no e pelo indivíduo inserido nesse contexto. O êxito do controle simbólico está na integração de sistemas de significados (ideologias) universalistas no seu próprio ordenamento de significados. Ou seja, valores como responsabilização e produtividade independem do discurso avaliativo e já existiam antes dele, mas são integrados no sistema de significados do Programa. Estruturam as bases ideológicas do modelo de gestão do Estado.

Por serem sentidos que fazem parte e ao mesmo tempo transcendem o contexto da relação entre a escola e o Programa avaliativo, operam por meio dos agentes sem, contudo, serem relacionados conscientemente ao Programa. Isso permite que os mesmos valores sejam reproduzidos pelas agentes e que ao mesmo tempo o Programa seja criticado em suas falas. Dessa forma, o discurso da responsabilização é um dos referenciais que orienta as regras de reconhecimento das agentes em relação ao seu contexto de atuação. E as regras de realização são orientadas pelos resultados, pelos índices educacionais. Ambas as regras se correlacionam na construção do discurso pedagógico das educadoras. A forma como elas percebe e lida com as dificuldades é a materialidade ideológica desse discurso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos das educadoras de apoio, a observação das suas formas de ação, bem como a análise de suas concepções e valores, forneceu elementos para tecer algumas considerações sobre o discurso pedagógico da escola e compreender características de sua recontextualização. Destacamos que o contexto de atuação das educadoras de apoio, que é o contexto extraclasse, é o espaço que fornece os referenciais discursivos, visto que as educadoras de apoio estão mais imersas nesses espaços do que nas atividades em conjunto com os docentes. Foi em relação ao espaço extraclasse que elas teceram suas considerações, descreveram suas formas de ação e estabeleceram suas relações. Esse espaço, como foi dito, é o espaço do discurso horizontal, o discurso multifacetado, próprio do cotidiano. As formas de apreensão dos significados desse discurso também variam de acordo com o contexto e não tem uma um princípio coordenador que oriente a apreensão dos significados (como é o caso do discurso vertical).

No entanto, a despeito da diversidade entre as unidades escolares, houve a predominância de um discurso entre educadoras de apoio: o papel da família no desempenho dos estudantes. Não é uma questão nova entre os educadores e pesquisadores. Pontuamos anteriormente o quão implícito no discurso de algumas educadoras o papel do capital cultural e econômico no desempenho dos filhos. No entanto, a regularidade do discurso da performatividade na escola e da responsabilização da família na fala das educadoras suscitou outras questões. Enfatizamos acima a relação entre o discurso avaliativo e os discursos reproduzidos pelas educadoras. Falamos que a performatividade e responsabilização são valores que fundamentam o Programa avaliativo, mas que não são inerentes ao Programa. Não surgiu com ele. Assim como o debate sobre a relação entre família e aluno não é nova, a responsabilização também não é. Também faz parte do contexto escolar.

Essas considerações foram reiteradas na análise do discurso das educadoras de apoio. Na ocasião, vimos que o discurso da responsabilização e performatividade na escola não existe em razão da adesão das educadoras de apoio aos valores do Programa. Mas a reprodução desses discursos, mesmo sem serem associados ao Programa, acaba por legitimá-lo. Já comentamos sobre a coexistência desses discursos com outras concepções que, em princípio, são críticas à avaliação do Estado. Falaremos agora sobre os elementos que estruturam a recontextualização do discurso pedagógico da escola e o “lugar” que o discurso do Estado ocupa nele.

De acordo com Bernstein (1996; 1998), as regras de recontextualização são: seleção, simplificação, condensação e reelaboração. Essas etapas resultam na relação imaginária entre os indivíduos e seus contextos. Vimos no decorrer da pesquisa que a todo o momento e variando em intensidade, as educadoras de apoio teciam seus julgamentos acerca de suas realidades a partir de referências significativas que lhe eram acessíveis. E essas referências pertenciam predominantemente ao seu contexto principal de atuação pedagógica que são os espaços extraclasse. As interações com professores, com alunos e familiares deram elementos para que elas formassem suas formas de ação.

Essa seleção dos referenciais, como pontuado no decorrer da análise das entrevistas, ocorre por meio de orientações que variavam entre orientações elaboradas e orientações restritas. Isso corresponde, respectivamente, às orientações advindas do contexto e às orientações embasadas no seu conhecimento especializado, seja por conta da sua formação e experiências como pedagoga ou como professora. As regras de reconhecimento operantes se mostraram duplamente influenciadas por esses dois tipos de orientações. Ainda que as relações das educadoras de apoio tenham se mostrado mais íntimas com seu contexto.

Argumentamos que a seleção de significados não ocorre apenas por conta das concepções das agentes e seus “filtros”. Demostramos no decorrer da análise das entrevistas que há uma separação entre as atribuições. Embora não tenha sido expressa em todos os relatos, a divisão se mostrou tácita na descrição das atividades de algumas educadoras de apoio e se mostrou explícita nos casos em que havia alguma contestação do trabalho docente. Percebemos que em alguns casos foi citado o aspecto administrativo da escola: “o gestor, ele só faz mais a parte administrativa. Lógico, ele tem o papel de dar o aval, de dar a liberdade pra o educador de apoio” (Paula, Pedagoga e Educadora de Apoio).

Essa escola é muito organizada nesse ponto de vista pedagógico. O conselho é muito organizado...Assim, o gestor tem o trabalho administrativo e o vice gestor, o trabalho dele é mais pedagógico. Então ele tá mais ligado as ações de educador de apoio, como o gestor está mais ligado as ações da secretaria, do secretariado, né? (Ângela, Educadora de Apoio)

Essas narrativas demonstram mais um elemento da divisão do trabalho na escola, e que se mostrou presente nas outras unidades de ensino. Mesmo que em alguns casos tenham ocorrido contestações a esse respeito a divisão era perceptível: os professores, educadoras de apoio e, em alguns casos, o coordenador pedagógico, ficavam com as atribuições pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Enquanto a gestão se encarregava predominantemente das

questões administrativas. O que queremos destacar é que essa divisão interna à escola, que precede a influência do Programa avaliativo, influencia nas concepções e tomadas de decisões das educadoras de apoio, visto que a rígida classificação das atividades demarca os referenciais significativos. Isso acentua ainda mais a influência do contexto extraclasse na percepção e concepção das educadoras de apoio. Suas concepções não surgem de meras disposições individuais permeadas pela formação. Essas concepções também são influenciadas por seus espaços atuação; e essas são definidas pela delimitação e designação de suas atribuições.

Em decorrência da seleção dos referenciais significativos do seu contexto, as educadoras de apoio transformaram (simplificaram) seus referenciais selecionados em discursos (textos). Essa etapa da recontextualização diz respeito à simplificação da realidade escolar, complexa e multifacetada. A simplificação se mostrou a pedra basilar de suas ações. Seja nas relações com os alunos ou professores. Como são decorrentes de suas condições de seleção, também estão igualmente sujeitas ao contexto de atuação e às designações do Programa avaliativo. As narrativas feitas por elas no decorrer das entrevistas evidenciaram a simplificação nos seus discursos e no discurso docente.

Em relação à prática docente, Bernstein (1996) traz um exemplo que ilustra bem a questão. O autor menciona as aulas de Física lecionadas no espaço escolar e traça uma comparação com a Física produzida entre pesquisadores da área. A simplificação ocorre quando os conteúdos da Física são tirados do seu contexto primário de produção, para serem trabalhados nas escolas. Inferimos que esse processo não só ocorre com os conteúdos trabalhados em salas de aula como também é bem mais forte nesse espaço. Vimos no início da discussão sobre as formas de ação que há um reordenamento da escola em função das demandas do Programa avaliativo. As escolas são orientadas a reforçar a quantidade de aulas para os conteúdos avaliados, no caso, Português e Matemática. No discurso das educadoras, percebemos que as regras de seleção também operam nesse processo. Além da condensação apontada por Bernstein no exemplo acima, a condensação é reforçada na seleção de conteúdos disciplinares trabalhados na escola.

Já os discursos das educadoras de apoio, em sua maioria, “simplificaram” questões de ordem pedagógica, selecionando significados que não são relacionados à sua formação, mas que advém das suas experiências intersubjetivas na escola e dos seus julgamentos. Sobre o desempenho dos alunos. Não arriscaremos dizer que elas não têm os referenciais

discursivos especializados (conhecimento pedagógico) para elucidar seu espaço de atuação. Mas na maioria dos casos, as respostas para os dilemas educacionais, presentes nos seus discursos e referentes ao seu contexto, faziam eco à ótica gerencialista. Reproduziam o discurso da responsabilização e performatividade.

A condensação é a etapa da recontextualização relacionada à reestruturação de um conhecimento (orientado de forma elaborada ou restrita). É a reordenação das informações em função do contexto e dos sujeitos a que se destinam. Também se refere à aplicação do discurso/texto no contexto. Essa etapa da recontextualização foi perceptível na descrição das atividades relacionadas a ambos os espaços destacados nas entrevistas: os espaços intra e extraclasses. Na perspectiva bernsteineana, a condensação, assim como as outras etapas, ocorre normalmente na escola, por se tratar de um campo recontextualizador por excelência. Com base nos referenciais teóricos desse autor, vimos que a escola se enquadra no campo recontextualizador pedagógico. Todos os conhecimentos disciplinares são “naturalmente” simplificados dos conhecimentos produzidos no seu contexto primário (universidades, instituições de pesquisa).

No que diz respeito às formas de ação, os conteúdos simplificados são condensados em atividades pedagógicas que reordenam e reforçam conteúdos mais elementares, com o objetivo de compensar dificuldades na aprendizagem dos alunos. Independente das concepções dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, essas atividades são incentivadas e acompanhadas pela GRE. Como foi observado anteriormente, há escolas que otimizam seu tempo realocando professores para reforçar os conteúdos avaliados. Mesmo para aqueles que não tem formação na área.

A reelaboração, última etapa da recontextualização, representa, a princípio, o novo discurso, que passa a assumir um sentido de acordo com seu próprio reordenamento. A reelaboração representa o discurso imaginário. É na reelaboração que culmina a materialidade da ideologia que, segundo Bernstein, é inerente à recontextualização. É no discurso imaginário que operam os códigos inerentes ao Dispositivo Pedagógico do Estado: a performatividade e responsabilização.

Esses códigos, tacitamente adquiridos, operam numa relação de contradição com outros significados inerentes ao discurso pedagógico das agentes. Foi dito que performatividade e responsabilização estão atreladas ao Dispositivo Pedagógico do Estado. A

análise das entrevistas e a observação das formas de ação destacaram o papel da avaliação como mecanismo de introjeção desses valores. Não que os já mencionados valores do gerencialismo sejam introjetados “de fora para dentro”. Observamos que é o seu aspecto material (a avaliação) que gera as condições para a o “reforço” de discursos presentes na escola. É válido mencionar aqui a responsabilização da família, dos alunos e dos professores por não lograrem êxito em “cumprir” seus respectivos papéis na escola.

No entanto, não nos cabe enquadrar o discurso pedagógico das escolas nessa perspectiva gerencialista. Foi assinalado no decorrer desta pesquisa, e posteriormente reiterado no discurso das educadoras, que o discurso pedagógico da escola não se resume a um significado específico, pois ele mesmo representa as regras de seleção e reordenamento de seus sentidos. É um discurso recontextualizador e de caráter ideológico. Por ser ideológico, carrega, como pontuaram Bernstein (1996) e Althusser (1980), as condições para sua transformação. A análise mostrou que os projetos desenvolvidos nas unidades de ensino não são apenas relacionados diretamente ao desempenho no SAEPE, pois surgiram em algumas escolas exemplos de projetos fora do padrão das atividades comumente propostas e monitoradas pela GRE:

Agora os nonos anos tem um projeto da própria gerência (GRE) que é sobre cada turma tem que ter uma equipe que vai trabalhar um determinado assunto que vão ter que apresentar em novembro. E a gente pensou que eles não iam querer. Nos enganamos, eles querem fazer. Então hoje uma professora foi para a cidade com X alunos para um espaço lá pra apresentar porque eles querem fazer esse trabalho pra apresentar. (Adriana, Educadora de Apoio).

Eu to com uma professora readaptada e a gente tá desenvolvendo um projeto que é “abrace um livro II”, ano 2. Porque teve o ano 1, que foi no ano passado e teve bastante efeito. Um trabalho de leitura para o desenvolvimento e despertar o gosto pela leitura dos meninos com doações de livros e apresentações, das quais eles contentam a GRE com essas apresentações. A culminância final do projeto é com a apresentação na GRE dos alunos. Eles fazem uma arrumação na biblioteca, eles dividem os livros por segmentos, eles chamam os alunos para fazer contação de história. (Márcia, Educadora de Apoio.)

A maioria dos projetos como esses são periódicos, mas ocorrem com a mesma frequência dos projetos voltados ao desenvolvimento dos estudantes nas disciplinas avaliadas pelo SAEPE. Mostraram-se como práticas alternativas às que foram comumente assinaladas pelas educadoras de apoio. Nos exemplos narrados pelas educadoras de apoio, tanto os

profissionais da educação quanto os alunos envolvidos tiveram aproveitamento dessas atividades. Em outros casos, essas atividades também tiveram como objetivo aproximar professores de alunos:

Nós temos um projeto que ele começa no mês de maio. Isso aproxima muito o professor do aluno. Aí eu me sento ali, do mesmo jeito que estava com eles (os professores) e procuro junto com todos dá ideias, se é necessário que eu vá na sala junto com eles, se tem só um grupo de alunos ou se a rejeição é total e etc. e tal. A coisa acontece no mês de junho. Pois muito bem, depois eles (os alunos) mudam completamente o comportamento. (Adriana, Educadora de Apoio)

De maneira geral, os projetos narrados envolviam a junção de atividades pedagógicas e atividades lúdicas. Em todos os casos onde foram mencionados projetos desse tipo, havia participação direta de educadoras de apoio e professores. Isso destaca mais precisamente o que foi abordado a respeito da interdependência entre os espaços de atuação do discurso pedagógico. Os perfis desses projetos demonstraram que há possibilidades de intersecção entre discursos horizontais e discursos verticais. E na fala da educadora de apoio Adriana percebe-se claramente o intento de estabelecer vínculos, estreitar relações entre professores e alunos para garantir o êxito das atividades intraclasse.

A despeito do que esses projetos representem para os atores envolvidos, frisamos o papel do contexto extraclasse nas definições dessas atividades. Citamos exemplos sobre assistência ao professor e formas de controle e conscientização de pais e alunos. Esses projetos destacaram uma correlação mais sistematizada entre discursos especializados e discursos contextuais extraclasse. Não presumiremos que esses projetos sejam formas de resistências à lógica avaliativa. Mas destacam que “a prática não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido. (BERNSTEIN, 1996, p.143). Dando seguimento a essa frase de Bernstein, reiteramos, a partir dos exemplos citados, das tensões e contradições presentes no discurso das educadoras de apoio, a premissa de que a ordem interna do discurso pedagógico carrega as condições para sua mudança.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. Revista do Serviço Público, vol. 51, n4, Brasília, 2000.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985

APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. 3. Ed Artmed, Porto Alegre, 2006

ARRETCHE, M.T.S. Tendências no Estudo Sobre Avaliação. In RICO, E.M. (org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo, Ed. Cortez, 1998.

ASSUNÇÃO, M.F.; CARNEIRO, L.C. O Papel do Estado e as Políticas de Educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol.28, n. 3, p.645-663, 2012.

BALL, S. J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, vol. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, S.J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Caderno de Pesquisa, vol. 35, n.126, p.539-564, set./dez., 2005

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro, 1996.

_____. Lei 9131 de 24 de Novembro de 1995. Dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto relacionadas à formulação e avaliação de políticas educacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm

_____. Sobre a Teoria de Resposta ao Item e o perfil avaliativo do SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

BERNSTEIN, B. A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle. Editora Vozes, Petrópolis, 1996

_____. Pedagogia, Control Simbólico e Identidad. Ediciones Morata, Madrid, 1998

_____. Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

_____. *Class, codes and Control, Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. In: (org.) NOGUEIRA M.A.; CATINI, A. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. *Análise de Dados*. In: *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Portugal, 1994

CABRITO, B.G. *Avaliar a Qualidade Em Educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?* Caderno CEDES, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009

CHAUÍ, M.S. *Educação e Ideologia*. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p.245-257, São Paulo, jan./mar. 2016.

CONCEIÇÃO, G.C; GOMES. *Política Pública, Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação em Profundidade: Desvendando conceitos e suscitando discussões rumo a compreensão da temática*. In: *I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA*, Guarulhos, 2015.

COSTA, L.P. *Políticas de Atendimento no Ensino Básico*. In: Oliveira (org.). *Continuidades e Descontinuidades das Políticas de Educação Básica: O caso de Pernambuco*. Ed. Universitária UFPE, Recife, 2006.

DERLIEN, H.U. *Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas*. *Revista do Serviço Público*, vol.52, n.01: 105-123, Brasília, 2001.

DOMINGOS, A. M. et al. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Editora Vozes, Petrópolis, 2011.

EVANGELISTA, W.J. *A filosofia do marxista Althusser e a Psicanálise*. In: *Marxismo e Ciências Humanas*. Editora Xamã, São Paulo, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FALABELLA, A. El Mercado Escolar em Chile y el Surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El Tejido de la Política Entre la Dictadura Neoliberal y los Gobiernos de la Centroizquierda (1979 a 2009). Revista Educação e Sociedade., vol. 36, nº. 132, p. 699-722, Campinas, jul.-set., 2015

FARIA, Carlos A.P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 20, n. 59. São Paulo, outubro, 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, p. 211-259, Brasília, junho. 2000.

FOUCAULT, M. A. Arqueologia do Saber. Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro. 1997.

GARCIA, R.C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. Planejamento e Políticas Públicas, n. 23, p. 7-70, Brasília, jan./jun. 2001.

GATTI, B.A. Avaliação: contextos, história e perspectivas. Revista Olhares, v. 2, n.1, Guarulhos, Maio, 2014.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

HARVEY. D. Condição Pós-Moderna. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

IÑIGUEZ, L. Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais. Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

KRAWCZYK, N.R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: Oliveira, Dalila A.; Rosar, Maria de Fátima F. (org). Política de Gestão da Educação. Editora Autêntica, p. 59-72, Belo Horizonte, 2002.

KOWALCYK, P.; JAKUBCZAK, J. New public management in education – from school governance to school management. In: Management, Knowledge and Learning International Conference. Slovenia, 2014.

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos meios populares- as razões do improvável. Editora Ática, São Paulo, 1997.

LEITE, M. S. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard Para a Discussão do Conhecimento Escolar. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004

LOPES Valéria V. Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCKESI, C. Filosofia da Educação. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

MBC – Movimento Brasil Competitivo. Sobre seus objetivos e parcerias com o Programa Modernização da Gestão. Disponível em: <http://www.mbc.org.br>

MAINARDES, J.; Stremel, S. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de Suas Contribuições Para as Pesquisas Sobre Políticas Educacionais e Curriculares. Revista Telas. Vol. 11, nº 22. Ponta Grossa, Maio/Agosto, 2010.

MAINGUENEAU, D. Novas Tendências em Análise do Discurso. Editora Pontes. Campinas, 1997.

MARQUES, L. R. A Descentralização da Gestão Escolar e a Formação de Uma Cultura Democrática nas Escolas Públicas. Recife, PE: Editora Universitária UFPE, 2007

MEC – Ministério da Educação, Portaria, nº 931, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a instituição dos dois processos de avaliação do SAEB: ANEB e ANRESC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf

MORAIS, A.M.; NEVES, I.P. A Teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. Práxis Educativa, v. 2, n. 2, p. 115-130, Ponta Grossa, jul.-dez. 2007

NORMAND, R.; VERGER, A. Nueva Gestión Pública y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. Revista Educação e Sociedade, v. 36, nº. 132, p. 599-622, Campinas, jul.-set., 2015

OLIVEIRA, D.A. Das Políticas de governo a Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Revista Educação e Sociedade, v. 32, n. 115, p. 323-337, Campinas, abr.-jun. 2011.

PÊCHEUX, M. Por uma Análise Automática do Discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Editora Unicamp, Campinas, 1997.

PERNAMBUCO, Plano Estadual de Educação, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.

_____. Relatório Estadual - SAEPE, Secretaria de Estado da Educação e cultura, 2002, Recife.

_____. Sobre o SAEPE, seu perfil avaliativo e os descritores. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>

SAVIANI, D. Escola e democracia: Editora Cortez, São Paulo, 2001.

SILVA, T. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Revista Sociologias, n. 16, p. 20-45, Porto Alegre, jul./dez. 2006.

TINÔCO, D.S. et al. Avaliação de Políticas Públicas: modelo tradicional e pluralista. Revista de Políticas Públicas, vol. 15, n.2, jul./dez. São Luiz, 2011.

TREVISAN, A.P.; BELLEN, H.M. Avaliação de Políticas Públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública, vol. 42, n.3. Rio de Janeiro, Agosto, 2008.

TRIVINÕS, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. Editora Atlas S.A, São Paulo, 1987

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). FERNANDES, F. (Coord.). Weber – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13, p. 79-127. Ática, São Paulo, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 – Você poderia descrever quais foram suas atividades desenvolvidas em uma semana?
- 2 – Há alguma atividade desenvolvida entre você e os docentes?
- 3 – Você tem algum papel na prática pedagógica da escola? Qual seria? Você percebe as repercussões?
- 4 – Como você acompanha as ações pedagógicas da escola?
- 5 – Há predominância de alguma prática específica?
- 6 – As suas práticas pedagógicas são produzidas a partir de quais concepções e valores?
- 7 – Há alguma prática que deva ser priorizada?
- 8 – Quais os fins que essa prática deve alcançar?
- 9 – Você percebe os efeitos do IDEPE na organização escolar?
- 10 – A avaliação tem algum impacto no planejamento de suas ações? Como isso acontece?
- 11 – Há algo que precisa ser mudado ou melhorado na avaliação do desempenho escolar?

ANEXO A - O PAPEL DO EDUCADOR DE APOIO



O Educador de Apoio é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade social.

Deve ter uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando à garantia do sucesso de todos os alunos.

Enquanto generalista da educação, o Educador de Apoio tem sua ação política explicitada de forma peculiar na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como através de uma postura crítica-reflexiva, em face da realidade cotidiana encontrada na escola.

Manter a organização e a estruturação da ação pedagógica pressupõe que o Educador de Apoio elabore um plano de trabalho, para prever as ações a serem levadas à frente; o período em que cada uma delas deverá se realizar; os recursos necessários para esta realização; e os responsáveis por cada atividade. O plano de trabalho, no entanto, não é definitivo, deve estar aberto a mudanças, devendo ser um instrumento orientador das ações. É importante que o Educador de Apoio esteja atento para os seguintes aspectos:

- Integrar-se plenamente na unidade escolar em que atua;
- Apropriar-se/comprometer-se com o projeto político pedagógico
- Manter-se atualizado em relação à legislação educacional
- Observar o mecanismo de funcionamento escolar de sua Unidade;
- Levantar sugestões sobre o processo educativo que se desenvolve ou que se

quer desenvolver na escola;

- Participar de encontros com todos os membros da escola;
- Discutir e coordenar ações que favoreçam a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem
- Organizar as idéias levantadas e desenvolver o seu plano de trabalho;
- Apresentar seu plano e discutir com a equipe docente;
- Elaborar um cronograma de execução;
- Apresentar a versão final do seu plano a todos os componentes da escola;
- Operacionalizar a e auto-avaliar sua atuação

O Educador de Apoio deverá organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na Escola, acompanhando o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade.

O Educador de Apoio tem como atribuições:

- Participar da construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola.
- Coordenar, sistematizar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e de docência da escola.
- Identificar as demandas e promover a formação continuada dos/as docentes nas áreas do currículo escolar, de forma articulada com as equipes técnicas de ensino e de normatização da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e das Gerências Regionais.
- Subsidiar, continuamente, a direção da escola em relação a efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos/as estudantes.
- Coordenar o monitoramento pedagógico das turmas, sob a sua responsabilidade na escola.
- Contribuir com a ação docente, em relação aos processos do ensino e aprendizagem, propondo subsídios pedagógicos, com vistas à melhoria das aprendizagens dos professores/as e estudantes.
- Subsidiar as famílias/responsáveis pelos/as estudantes, em relação ao desempenho escolar.

A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda

a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania.

Espera-se, pois, que o Educador de Apoio conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe idéias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador. Certamente que a inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas fazem com que o trabalho pedagógico do educador de apoio seja uma reelaboração do caminho e a apresentação de algumas das pistas possíveis para a continuação desse “caminhar”.