



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

VIVIAN EVELYN DE OLIVEIRA SILVA

**Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): suas possíveis
implicações para o currículo escolar**

Caruaru
2018



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

VIVIAN EVELYN DE OLIVEIRA SILVA

Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): suas possíveis implicações no currículo escolar

Trabalho de conclusão de curso submetido à Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários para a obtenção da Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Professor Dr. Alexandre Viana Araújo

Caruaru
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4-1242

S586s Silva, Vivian Evelyn de Oliveira.
Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): suas possíveis implicações no currículo escolar. / Vivian Evelyn de Oliveira Silva. – 2018.
73f. . : 30 cm.

Orientador: Alexandre Viana de Araújo.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.
Inclui Referências.

1. Política educacional. 2. Avaliação educacional. 3. Currículos. I. Araújo, Alexandre Viana de (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-152)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

VIVIAN EVELYN DE OLIVEIRA SILVA

Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE): suas possíveis implicações no currículo escolar

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 20 / 07 / 2018

Banca avaliadora

Professor Dr. Alexandre Viana Araújo
(UFPE/CAA)

Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte
(UFPE/CAA)

Prof. Ms. CEZAR GOMES DA SILVA

Caruaru
2018

Aos meus pais que sempre me incentivaram a querer sempre mais e a conquistar espaços que os foram negados em tempo de outrora.

.

Agradecimentos

Primeiramente só tenho a agradecer a Deus por ter me permitido chegar até aqui. Nada do que fiz, vivi e conquistei seria possível sem sua imensa graça e misericórdia na minha vida. Sem sua mão para me sustentar não seria capaz de vencer todo o cansaço e encontrar forças para concluir essa etapa na minha vida.

Aos meus pais que sempre me incentivaram, que me apoiaram e que me sustentaram quando precisei das mais diferentes formas. A minha mãe que sempre me incentivou a querer mais, a buscar mais, a criar asas e sair da zona de conforto que nos encontramos. E como mulher não ficar limitada a espaços e lugares que a sociedade vem a nos impor, a conquistar sonhos que ela não pode conquistar.

Meu pai que mesmo com suas limitações me incentivava e me dava suporte para ir a congressos e seminários, mesmo sem compreender esse contexto admirava a filha nas pequenas conquistas que ela alcançava.

Meu orientador Alexandre, que tem me ajudado e me acolhido desde 2014. Com sua imensa paciência me ajudou a chegar até aqui e suas palavras de consolo para os momentos de preocupação e angústia. Além de um grande educador, também é um ser humano com um coração gigante que me ensinou antes de tudo a ser humana, coisa que muitas vezes o mundo acadêmico lhe faz esquecer.

Aos meus parceiros da UFPE, Danilo e Eunice, que juntos pudemos formar um grupo improvável dentro da universidade. Obrigada por todos os trabalhos juntos, artigos juntos, sorrisos juntos, todas as reclamações feitas juntos e pela força. O apoio de vocês foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha tia Emanuela que sempre me incentivou, de sua forma peculiar, a terminar o curso. Agradecimentos esses que não se limitam apenas a questão acadêmica, mas a todos os aspectos da vida.

Aos demais amigos que foram especiais de todas as formas, que puderam me ajudar na construção da monografia como também a descansar para poder dar o melhor de mim. Aqueles que puderam passar pela minha vida acadêmica nem que seja por um breve instante, mas que deixaram marcas e histórias que levarei por toda a vida.

[...] porque sem Mim nada podeis fazer (João 15:5^b).

Resumo

A pesquisa tem como objeto de estudo, as políticas de avaliação externa e o currículo escolar, tendo em vista as reformas na máquina estatal a partir de uma lógica neoliberal onde o modelo gerencial passa cada vez mais a fazer parte da lógica escolar impondo uma lógica empresarial de recompensa por resultados alcançados. A questão norteadora é quais as possíveis influências da política de avaliação externa no currículo escolar? O objetivo geral da pesquisa foi compreender as possíveis influências da política de avaliação externa no currículo escolar. Como objetivos específicos, refletir sobre o debate conceitual sobre política pública e currículo, resgatar o processo de construção da política de avaliação externa, identificar a relação avaliação externa e currículo escolar. O referencial teórico está fundamentado em Souza (2006), Araújo (2011) e Muller; Surel (2002), para tratar das Políticas Públicas, para discutir Currículo, Macedo (2008), Silva (2000) e Pacheco (2005 / 2013), sobre Avaliação Externa, Gatti (2009), Castro (2009) e Bonamino; Sousa (2012). A abordagem é qualitativa, onde os resultados divulgados pelo SAEPE da avaliação realizada no ano de 2017 foram utilizados para seleção do campo empírico. Para a coleta de dados foi realizada através da entrevista semiestruturada, visando conhecer a visão subjetiva de cada sujeito acerca das avaliações externas como também a realidade de sua implantação. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para analisar os dados Bardin (2011). Os dados revelam que a política de avaliação externa influencia a construção e vivência do currículo na escola, os documentos oficiais e essas avaliações configuram uma padronização curricular engessando o mesmo a uma concepção de organização de conteúdo e deixando em segundo plano a formação crítica do sujeito. As políticas de bonificação agem como instrumento de pressão tanto sobre a gestão quanto sobre os professores que tomam como incentivo o alcance das metas e o processo de aprendizagem fica restrito apenas aos conhecimentos exigidos pelas avaliações.

Palavras chave: Política Educacional; Avaliação Externa;. Currículo

Abstract

The research has as object of study, the policies of external evaluation and the school curriculum, in view of the reforms in the state machine and the neoliberal thought in the education, so the guiding question is what are the possible influences of the external evaluation policy in the school curriculum? We have as general objective to understand the possible influences of external evaluation policy in the school curriculum. As specific objectives, rescue the process of construction of external evaluation policy, identify the relationship between external evaluation and school curriculum and Identify the strategies used to meet the demands of external evaluations. Seeking to bring the evaluative context to our reality, we delimited our research to the Educational Evaluation System of Pernambuco (SAEPE), knowing its development process and its objectives for the state schools. Our theoretical framework is based on Souza (2006), Araújo (2011) and Muller; (2009), Castro (2009), and Bonamino (2009), in order to discuss Public Policies, to discuss Curriculum, we dialog with Macedo (2008), Silva (2000) and Pacheco (2005/2013) ; Sousa (2012). Our approach is qualitative and we use the results published by SAEPE of the test held in the year 2017 for the selection of the empirical fields and the choice of 5 interview subjects. In order to collect and produce data, it was necessary the semi - structured interview, aiming to know the subjective view of each subject about the external evaluations as well as the reality of its implementation. Thus, the themes that emerged were: (1) Relationship between school curriculum and external evaluation policy; (2) The educational evaluation system of Pernambuco and its relationship with the school curriculum. We use content analysis, according to Bardin (2011). The data show that the external evaluation policy influences the construction and experience of the curriculum in the school, the official documents and these evaluations constitute a curricular standardization embedding the same to a conception of content organization and leaving in the background the critical formation of the subject. Bonus policies act as an instrument of pressure both on management and on teachers who take as an incentive the achievement of goals and the learning process is restricted only to the knowledge required by the evaluations. Preparing the curriculum only for evaluative demands denies an integral and critical formation to the subject, education becomes only a specific reproduction of knowledge. Reproducing a shallow and banking education process that does not meet the demands of global education. We do not deny the importance of evaluation, but we question how it has been used in schools. Whether your current setting really acts as an instrument of improvement in the teaching / learning process or if it only helps to disseminate market ideas into the school space.

Keywords: EducationalPolicy. External Evaluation.Curriculum.

Lista de siglas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE – Bônus de Desempenho Educacional
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EDURURAL – Programa da Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
ENADE – Exame Nacional de Desempenho no Ensino Superior
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GREs – Gerências Regionais de Ensino
IAS – Instituto Ayrton Senna
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PMGP-ME – Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a Educação
PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEE – Secretaria de Educação
SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

Lista de quadros

QUADRO 1–Identificação do campo e sujeitos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PANORAMA QUANTO AOS ESTUDOS EM POLÍTICA PÚBLICA	15
2.1	A reforma educacional e o pensamento neoliberal	20
3	AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO	24
3.1	Concepção curricular tradicional	26
3.2	Concepção curricular crítica	28
3.3	Concepção curricular pós-crítica	31
4	RESGATANDO A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA	36
4.1	A perspectiva neoliberal e o sistema de avaliação em larga escala	41
4.2	O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	43
5	CAMINHO METODOLÓGICO	48
6	DIALOGANDO COM OS DADOS	54
6.1	A avaliação externa e o controle curricular	54
6.2	O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e sua relação com o currículo escolar	59
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	69
	APÊNDICE A - ENTREVISTA	73

1 INTRODUÇÃO

É comum encontrarmos no discurso popular a expressão “conhecimento é poder”, ao ouvir essa expressão me questionava acerca do que seria esse conhecimento que colocavam nas mãos das pessoas um determinado tipo de poder. Pimenta (1999) nos revela que o poder que o conhecimento proporciona não são aqueles que o produzem, mas aqueles que o controlam. Esse controle que permite a seleção do que vai se aprender, quando se vai aprender, quem vai aprender e como se vai aprender.

Ao adentrar na universidade, pude vivenciar uma disciplina denominada de Política, Estado e Educação, nela aprendemos sobre as políticas educacionais e como elas influenciam o sistema educacional. Sabendo que na política prevalece os interesses de um grupo dominante, sendo esse grupo aquele que sempre tem o poder, e segundo a expressão popular, o conhecimento.

Nos dois semestres posteriores tive a oportunidade de aprofundar mais meus conhecimentos na temática através da monitoria. Abrindo um olhar para as discussões que por limitação do tempo não são aprofundadas. Durante esse período foi surgindo uma maior inquietação pelo tema como também uma inquietação pelo formato do sistema educacional e a influência econômica nesse setor. Como o pensamento da eficiência e eficácia tem regido o sistema educacional por vezes esquecendo as especificidades educacionais que são distintas da econômica.

Nesse mesmo momento vivenciei a disciplina de Currículo e Programas, nela compreendi a função do currículo escolar, sendo ele “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13). Ou seja, o currículo decide o que o aluno irá aprender e como ele irá aprender. Mas quem decide o direcionamento do currículo? Como um grupo hegemônico pode decidir o que as pessoas irão ou não aprender? Como o conhecimento trará poder aos que precisam se os que estão no domínio não pretendem dividi-lo com outros?

Na regulação¹ do Estado, as políticas de avaliação externa passam a fiscalizar o que está sendo aprendido na escola e também influenciar o que o

¹ Compreendemos a partir de Mattos (2006) que o caráter regulador do Estado traz para seu funcionamento uma perspectiva burocrática a favor da administração tradicional dando forças ao poder de controle aos governantes perante a sociedade civil.

currículo estabelecerá para aprendizagem dos alunos. A avaliação passa a influenciar a configuração curricular e não o currículo quem influencia o que será avaliado.

Nesse estudo tivemos a intencionalidade de se fazer conhecer as possíveis influências das políticas de avaliação externa no currículo descobrindo se há impossibilidade das classes mais baixas de terem acesso a um conhecimento crítico e não meramente técnico mercadológico. Quando se conhece os pontos norteadores de um determinado sistema, buscar a efetivação dos seus direitos se torna mais efetiva.

Buscando trazer o contexto avaliativo para nossa realidade, delimitamos nossa pesquisa ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), conhecendo seu processo de desenvolvimento e seus objetivos para as escolas do estado.

Diante dessas afirmativas, passamos para problemática: quais as possíveis influências da política de avaliação externa no currículo escolar? Assim, temos como objetivo geral compreender as possíveis influências da política de avaliação externa no currículo escolar. Como objetivos específicos, refletir sobre o debate conceitual sobre política pública e currículo, resgatar o processo de construção da política de avaliação externa, identificar a relação avaliação externa e currículo escolar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento no referencial teórico apresentamos uma reflexão acerca das políticas públicas, políticas educacionais e currículo. Trazendo autores que tratam diretamente do objeto de pesquisa, visando uma melhor compreensão do que são essas áreas do conhecimento com suas especificidades.

Ao falarmos das políticas públicas trazemos sua construção histórica pelas pesquisas internacionais, os teóricos que inovaram na discussão, trazendo para a reflexão o contexto brasileiro e as diferentes polissemias da palavra política. Nesse mesmo momento adentramos na política educacional, sua formação como setor e sua configuração de sistema.

Ao pensarmos na educação resgatamos a discussão sobre as diferentes concepções de currículo e suas abordagens. Fazendo uma reflexão acerca das diferenças entre essas abordagens.

Para atingirmos os nossos objetivos, traçamos uma construção histórica da política de avaliação externa, dando enfoque ao SAEPE trazendo a discussão para o contexto em que a pesquisa está inserida como também aspectos neoliberais que influenciam os objetivos da avaliação.

Apresentamos os passos metodológicos da nossa pesquisa, a abordagem escolhida, escolha dos sujeitos participantes, definição do nosso campo empírico e o tratamento que daremos aos dados colhidos.

Posteriormente, dialogamos com os dados, inferindo sobre os mesmos e sobre a produção de conhecimento teórico que foi adquirido. Para que com essa análise possamos afirmar ou refutar nosso pressuposto, responder nossa questão problema e atingir nossos objetivos.

Para finalizar, tecemos nossas considerações com base em nossos resultados, refletindo sobre tudo o que foi vivenciado no decorrer da pesquisa, tanto como pesquisadores e como sujeitos em eterno processo de aprendizagem.

2 PANORAMA QUANTO AOS ESTUDOS EM POLÍTICA PÚBLICA

Ao pensarmos em políticas públicas adentramos em um campo de diversas polissemias e diferentes concepções ideológicas. Compreender seu funcionamento e contextos ideológicos nos faz refletir acerca da conjuntura que nos encontramos como também no percorrer histórico governamental.

Para compreender melhor o que é políticas públicas, Souza (2006) afirma que primeiramente precisamos entender sua origem e sua essência. Ao pensar na política pública como disciplina acadêmica e área do conhecimento, temos seu nascimento nos Estados Unidos rompendo com as tradições europeias de estudo e pesquisa que focavam numa análise sobre o Estado e suas instituições e não focavam no que os governos produziam. Ao contrário da Europa que foca suas produções em explicações sobre o papel do Estado, nos Estados Unidos “surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (p. 22).

Ao pensarmos na área governamental, Souza (2006) aponta que as políticas públicas começaram a serem introduzidas como ferramenta de decisão do governo na Guerra Fria e na valorização da tecnocracia. Robert McNamara foi o introdutor dessa perspectiva no governo americano. Posteriormente “a proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social” (p. 23-24).

Araújo nos mostra que o estudo sobre política pública se inovaram através das pesquisas norte-americanas estudando ações do Estado sem relacionar teoricamente com o seu papel. Destacando alguns autores que contribuíram nesse processo. Essas teorias trouxeram grandes contribuições para discussão, visto que:

colaboraram para o fortalecimento desse campo de conhecimento e são aprimoradas/modificadas/contestadas com o passar dos anos. Em princípio, pode-se dizer que essas observações evidenciam o caráter complexo que tal área de conhecimento vai se revestir, pois não podemos deixar levar em conta os estudos que tiveram como foco as teorias de Estado (ARAÚJO, 2011, p. 54-55).

Como H. Laswell que introduz a expressão *policyanalysis* (análise de política) agregando à produção empírica dos governos, o conhecimento científico e acadêmico, os vários grupos de interesse e o governo. Souza (2006) atribui a H. Laswell a definição mais conhecida de política pública, “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (p. 24).

Outro destaque trazido por Araújo (2011) é Simon que trouxe o conceito de racionalidade limitada dos discursos públicos para o debate. Sendo ela limitada como por problemas na informação, no tempo, no auto interesse, etc. E que para mudar esse quadro precisa-se de “estruturas para determinar o comportamento dos autores políticos procurando atingir os objetivos pretendidos e buscando impedir interesses próprios” (p. 54).

Araújo (2011) também traz como destaque Lindblom e D. Easton. Onde Lindblom trouxe novas variáveis para serem introduzidas na formulação e análise de políticas públicas. E D. Easton que “definiu a política pública como um sistema constituído pelas relações entre formulação, resultado e o próprio ambiente” (p.54).

Azevedo (2004) nos mostra que no Brasil os estudos sobre as políticas públicas ganharam centralidade no início da década de 80. Período esse que Capanema (2004) define como o período em que o Brasil

[...] entrou no processo de redemocratização, que trouxe significativas mudanças nos campos político, social e econômico. A constituição de 1988 idealizou uma nação pronta para recobrar seus valores democráticos. Foi promulgada em clima de quase ilimitada esperança, próxima da utopia, direcionada à construção da cidadania e comprometida com os princípios dos direitos civis e a dignidade do indivíduo (CAPANEMA, 2004, p. 37).

Dentro desse contexto, segundo Azevedo (2004) é aberto o cenário político revelando o caráter autoritário que as políticas econômicas possuíam que acabam por negar os direitos sociais da maioria. Pela presença militar no Estado ganhar um caráter privatizador nas suas ações. Ao observar essa realidade, nota-se a “necessidade de se conhecer/desvelar as práticas subjacentes, na perspectiva da construção de novos padrões de política com vista à democratização substantiva do Estado e da sociedade” (p.2). Nesse momento, ainda segundo a autora, as políticas

públicas passam a se afirmarem no campo científico enquanto área do conhecimento.

Ao pensar na definição de política pública Muller e Surel (2002) nos aponta para uma dificuldade com a polissemia da palavra política tendo ela três dimensões em seu significado, sendo eles: a esfera política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*).

Segundo Araújo (2011) essas dimensões “nos ajudam no debate sobre a forma como determinada política pública passa a fazer parte da agenda governamental, os formatos/modelos das políticas a implementação e a materialização da política pública” (p.52). Os autores destacam que a ação pública se situa na dimensão das políticas, mas isso não significa que deve-se ignorar as outras dimensões.

Ao pensarmos não só na sua conceptualização, mas também na sua formação, Muller e Surel afirmam que:

Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de *outputs* reguladores (normativos), financeiros, físicos. (MULLER; SUREL, 2002, p. 13).

Os autores acima mostram que as decisões e ações formam um conjunto heterogêneo com diversos atores de diversos grupos, tanto público como privado, e com intervenções em diferentes níveis.

Segundo Souza (2006) do ponto de vista teórico-conceitual, política pública e política social são campos multidisciplinares que buscam explicações sobre sua natureza e seus processos, sintetizando teorias do campo sociológico, da ciência política e econômico, visto que:

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um

interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (p. 25).

A partir desse pensamento, Souza (2006) resume política como o campo do conhecimento que coloca o governo em ação, analisa essa ação e quando se faz necessário, propõe mudanças para essa mesma ação. Formular políticas públicas ocorre no momento “em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (p. 26).

Ainda segundo a autora não se pensa em políticas públicas sem pensar em quem a produz, debater política pública implica saber os espaços onde cabe o governo:

No entanto definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, 2006, p. 25).

Sendo os governos um “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo[...]” (HOLFING, 2001, p. 31), as políticas públicas acabam recebendo seus interesses em sua criação. Se transformando em um “campo permanente de disputa e de legitimação do poder” (ARAÚJO, 2011, p.57).

As políticas públicas são compreendidas segundo Holfing (2001) como de responsabilidade do Estado, tanto na sua implementação como na sua manutenção por um processo decisório que envolve órgãos públicos, agentes da sociedade e diferentes organismos que estão envolvidos na política a ser desenvolvida. Sendo assim, “políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (HOLFING, 2001, p. 31). Ou seja, as políticas públicas são a implantação do projeto de governo do Estado.

Existem também a participação de outros segmentos da sociedade que participam na formulação de políticas públicas como os movimentos sociais. Essa

influência pode ser de maior ou menor participação dependendo do tipo de política a ser formulada. Porém essas influências não impedem a tomada de decisão dos governos, apenas as tornam mais complexas, segundo Souza (2006).

Muller e Surel (2002) falam dos diversos atores que influenciam esse momento de tomada de decisão e que podemos discernir dois tipos de fatores: os recursos e os repertórios de ação dos atores envolvidos. Os recursos são definidos:

[...] como as características que conferem aos atores uma capacidade de agir, ou mais exato, que lhes garantem um poder, contanto que esta última noção seja entendida como um tipo particular de relação (classicamente, a capacidade de A coagir B a fazer uma ação que B não teria feito sem a intervenção de A). A natureza destes recursos varia de um país a outro, de uma época a outra, até mesmo de uma esfera social a outra, não podendo com efeito os recursos dos atores aumentar senão nas relações que os engajam e nos contextos nos quais eles operam (p. 79).

A utilização desses recursos alimenta as ações dos atores envolvidos que formam o repertório da ação, configurando “o conjunto dos meios implementados para exercer um poder, em geral sob a forma de uma influência junto aos tomadores de decisões públicas” (MULLER; SUREL, 2002, p. 81). Segundo os autores essa mobilização de recursos e repertórios de ação tem o objetivo de aumentar o público que se interessa em um determinado problema.

Além dessas questões, Hölfing (2001) chama a atenção para as questões de fundo que informam “as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (p. 30). Esses modelos são de extrema importância na avaliação das políticas públicas especialmente nas políticas sociais, como saúde, habilitação, saneamento, educação, etc.

Segundo Hölfing (2001) as políticas sociais e a educação ficam localizadas num tipo particular de Estado, sendo maneiras de interferência estatal com o objetivo a manutenção das relações sociais. Sendo assim, a política educacional assume diferentes contornos a partir da sociedade em que a mesma se encontra inserida e as das diferentes concepções de Estado.

2.1 A Reforma Educacional e o pensamento Neoliberal

Segundo Libâneo (2016) compreendemos que a reflexão sobre os objetivos e as formas de funcionamento da escola leva em consideração os interesses de grupo e as relações de poder por se tratar de uma área social. Os diferentes discursos sobre suas funções podem influenciar seus objetivos. Ao falarmos das políticas educacionais, o autor nos mostra que as políticas educacionais têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, que “produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos” (p. 40).

O autor traz essa discussão para o contexto brasileiro, onde pode ser identificadas diferentes concepções sobre o funcionamento da escola entre os sujeitos que estão envolvidos em seu debate contribuindo para um enfraquecimento das políticas públicas para a escola.

Desde os anos 90 as reformas acontecem no sistema educacional, nesse período identifica-se uma crise no Estado e a estratégia “[...] para a superação da crise seria a reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138). A crise defendida pelos reformadores, na verdade se localiza no sistema capitalista e não no Estado. Perde-se então o caráter democrático obtido através da constituição de 1988 e a escola passa a possuir um caráter mercadológico, tomando como objetivo a eficiência e a eficácia. Lógica essa advinda do sistema neoliberal onde “[...] nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (DOURADO, 2002, p. 237).

Ainda na década de 90, surge um grande marco para a educação, a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). De acordo com Cury (1997) foram necessários oito anos para que a LDB fosse aprovada e sancionada. Por se tratar de uma lei federativa, existe uma polêmica em sua execução pela existência das divisões de atribuições entre os entes federativos.

Em decorrência da relação público-privado a elaboração de uma LDB não foi fácil, pois “uma lei de educação nacional não pode deixar de considerar a realidade

brasileira, marcada enfaticamente pela excludência e por toda sorte de discriminação” (CURY, 1997, p. 4).

Cury (1997) ainda nos revela que a LDB fornece aos entes federativos uma flexibilidade nas suas atribuições de competências. Mas em seu artigo 9º nos incisos VI, VIII e IX vemos a atribuição a União de uma avaliação de rendimento dos serviços educacionais fornecidos pelos entes federativos.

O autor ainda aponta que em mais 13 artigos podemos encontrar as expressões avaliar e avaliação. Através desse discurso cria-se um Sistema Nacional de Avaliação com o objetivo de regular o rendimento educacional. Cury (1997) mostra sua preocupação com esse contraponto entre flexibilização e avaliação que pode favorecer um engessamento curricular e uma competição em busca de resultados. Características essas da ideologia neoliberal.

O neoliberalismo traz a concepção do “Estado mínimo” deixando o mercado como gerenciador das atividades governamentais, como também dos serviços que o Estado oferece, visando o desmonte das políticas públicas por concebê-las como a maior responsável pela crise enfrentada. Dentro da sociedade o neoliberalismo concebe

[...] a compreensão de que cada indivíduo ao buscar contemplar seus próprios interesses econômicos proporciona mesmo sem intenção, a melhoria para o bem coletivo. A defesa da economia de mercado livre é nessa concepção teórica ideal, mesmo que a sociedade tenha diferenças de classes existentes. Sendo assim, o Estado fica com o papel específico de intervir somente na estrutura funcional, já que, no que se refere ao controle ficaria por conta do próprio mercado fazer esse papel. Destacamos ainda que dentro dessa perspectiva mínima de Estado o mercado fica livre para atuar na maneira que quiser, determinando onde vai investir e qual a maneira ideal. Salientando ainda que a perspectiva liberal de Estado percebe que a sociedade não é homogênea e que tem diferenças de classe, porém acreditam que essas diferenças em longo prazo irão ser minimizadas (ARAÚJO; SANTOS, 2015, p. 1-2)

Essas ideias trazidas por Araújo e Santos (2015) ao serem inseridas nas políticas educacionais, de acordo com Libâneo (2016), passam a vincular a escola a pobreza e a redução da exclusão social, produzindo um currículo de caráter instrumental em busca de resultados imediatos.

Ao falarmos de políticas educacionais cremos que “[...] o vírus neoliberalizante não contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas” (AZEVEDO, 2004, p. 15). A Educação então passa a ser dividida entre o Estado e o setor privado, para que o acesso possa ser garantido a todos, aumentando o índice quantitativo de vagas, mas deixando o qualitativo a margem dessa preocupação. Entendemos que o termo qualidade na educação se difere da qualidade defendida nos meios de produção, quando a colocamos na educação, compreendemos que:

[...] quando se quer fazer ajustá-la à igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez de menos ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais (GENTÍLI; SILVA, 2001, p. 107).

Quando pensamos em qualidade, pensamos no acesso igualitário ao conhecimento, independente das classes sociais e do sistema escolar em que o aluno esteja inserido. Ao pensar na escola pública, entendemos que deve ser oportunizado um ensino igualitário aos alunos, como também investimentos materiais e humanos.

A ideologia neoliberal propõe a homogeneização dentro da escola, através do seu discurso meritocrático incentiva a competição e a exclusão dentro das escolas. Colocando a margem alunos que não se encaixam nesse padrão esperado, as políticas educacionais traz esse discurso homogêneo e de aumento na quantidade de alunos dentro das escolas. Mas que tipo de conteúdo tem sido dado a essas crianças? Como tem sido mantido o poder a um grupo hegemônico se todos têm tido acesso a educação?

Ao pensarmos em quem direciona os princípios norteadores das políticas educacionais, não podemos deixar de refletir acerca do papel do Banco Mundial, que propõe projetos para a escola levando a lógica de mercado e esquecendo as especificidades humanas. Segundo Dourado (2002) o Banco mundial passa a realizar propostas de políticas para o sistema educacional, políticas essas formadas na base do mercado, onde foram estabelecidos:

[...] defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de

capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (DOURADO, 2002, p. 239)

Através de Libâneo (2016), vemos que essa influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, traz uma modelação das instituições escolares visando atingir as expectativas dessas organizações, “com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc” (p. 43). Essas agendas são formadas por meio de conferências e reuniões internacionais, como por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

O autor ainda nos mostra que a ideologia neoliberal passa a ser firmada por três bases, sendo elas a privatização, a desregulação e a liberação dos mercados tendo objetivo de modernizar o Estado. Assim, os organismos internacionais passam a criar estratégias para a globalização da economia.

Uma dessas estratégias é o empréstimo para países emergentes visando o crescimento econômico, um dos setores a serem favorecidos é o setor educacional. Essa estratégia transforma a educação em um negócio “a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado” (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

A partir desse contexto inserem um padrão para as políticas educacionais “baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando o controle dos sistemas de ensino nacionais” (LIBÂNEO, 2016, p. 44). A avaliação externa passa incorporar um dos modelos de indicadores desse padrão para que seja verificada a eficácia das instituições escolares. Favorecendo a competição entre as mesmas e submetendo os alunos a avaliações que não condizem com a sua realidade.

3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Quando buscamos definir currículo, permeamos por diversas definições encontradas em diversos estudos, cada definição vem da epistemologia em que seu autor tem se embasado, concordamos com Barreto (2005), quando o mesmo afirma que:

É possível encontrar inúmeras definições de currículo, pois elas têm variado no tempo e no espaço. Algumas definições tendem a enfatizar o conjunto de experiências adquiridas pelo aluno na escola. Outras recaem nos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados com os estudantes com vistas a determinados objetivos (BARRETO, 2005, p. 2).

Ao pensarmos em currículo, buscamos compreender sua definição e seu papel na instituição escolar. Lopes e Macedo (2011) afirmam que os estudos trazem muitas formas de definir currículo no cotidiano escolar, e que essa definição permeia os campos de pesquisa como também de guias ofertados nas instituições para o professor, o que se percebe em comum nessas diferentes abordagens é o fato da “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagens realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.10) tem sido um aspecto comum nessas definições.

Macedo (2008) nos faz compreender o currículo como um artefato educacional, pois:

[...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo*²(MACEDO, 2008, p. 24 e 25).

Macedo ainda nos aponta que por ser uma construção social, o currículo se forma de atos ideológicos que podem beneficiar uma demanda social e excluir outra de forma sutil. Sua compreensão vai possuindo novos contornos a partir do contexto em qual se pensa currículo.

No contexto do senso comum o currículo pode ser visto como “um documento que se expressa e se organiza a formação” (MACEDO, 2008, p. 25). Assume-se um

² Destaque feito pelo autor.

contorno burocrático para o currículo podendo desconsiderar o contorno dinâmico prático que o mesmo possui. O currículo também traz em sua construção e vivência aspectos culturais, concebido por relações orientadas ideologicamente.

Ao falarmos do cotidiano, Silva (2000) nos aponta que o currículo assume um contorno de conhecimento e acaba-se esquecendo que o currículo também é identidade, pois ele “está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade” (p. 14).

Silva (2000) defende que a definição de currículo depende de quem o define, visto que em cada forma de descrevê-lo mescla-se uma noção particular de quem o define. O mesmo, mediante sua perspectiva conceitua o currículo como “o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (p. 13).

Quando existe uma seleção existe o movimento de inclusão e exclusão, questionam-se quais os critérios existentes para que ocorra a exclusão e seleção do conhecimento que irá adentrar o currículo. Ao chegarmos à pergunta sobre o que entrará no currículo, vemos as teorias curriculares se envolvendo no desenvolvimento de critérios do que se inclui e do que se exclui.

Ao pensar em teoria, Silva (2000, p.9) traz que “[...] a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. A teoria segundo Silva (2000) pressupõe a descoberta e a descrição de um objeto que existe independente à teoria.

Pacheco (2005) afirma que essas diferentes teorias são tentativas de abordagens das concepções de currículo que se diferenciam por relacionar a teoria, prática, escola e sociedade de formas diferentes entre si. E por existir essas diferentes teorias, definir currículo se torna um trabalho complexo por haver diferentes olhares para esse campo de estudo.

Para nos ajudar no desenvolvimento da discussão, vamos trazer um breve resumo sobre três teorias do currículo, sendo elas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e a teorias pós-crítica.

3.1 Concepção Curricular Tradicional

Silva (2000) nos aponta que o currículo existe muito antes de se pensar no currículo, que não existe uma especificação de quando o mesmo foi criado ou pensado. Aponta-se que se atribui a Franklin John Bobbit o mérito de se iniciar a discussão acerca das teorias do currículo pelo seu livro intitulado de “The Curriculum”, onde ele afirma que:

[...] currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta: referindo-se a um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis, plantando assim, a semente do tecnicismo (Schmidt, 2003, p. 62).

Essa ordem tecnicista se dava mediante a necessidade de se preparar a mão de obra para atender a demanda do mercado. Silva (2000) fala do currículo sendo pensado nessa teoria, como um processo de racionalização de resultados rigorosamente medidos e especificados, onde a concepção de currículo é a fábrica.

Bobbit ao contribuir com o debate na perspectiva tradicional do currículo se apoiou em fundamentos da “Administração científica” de Taylor. Pacheco (2005) mostra que a partir dessa referência, Bobbit ao pensar no currículo no processo no processo de ensino-aprendizagem deve-se utilizar-se como modelo um engenheiro planejando o traçado de uma estrada, buscando o máximo de eficiência. Os estudantes passam a serem vistos como um produto fabril.

As ideias de Bobbit possuíam a intencionalidade de transformar o sistema educacional, mas seus pensamentos possuíam uma base conservadora. A escola é pensada como uma empresa em busca de resultados:

Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria a começar por estabelecer, de forma precisa, quais são seus objetivos (SILVA, 2000, p. 19).

Para criação desses objetivos precisa-se pensar num exame sobre as habilidades necessárias para o exercício eficiente dos profissionais adultos. A partir de Silva (2000) nota-se que Bobbit pensava em um currículo mecânico com uma

questão apenas de organização. Assim como uma fábrica de aço, a escola precisa estabelecer padrões num processo de modelagem.

Schmidt (2003) revela que a consolidação das ideias de Bobbit se dá posteriormente a publicação do livro de Ralph Tyler intitulado de “Princípios básicos do currículo e ensino”. O livro tornou-se referência para quem trabalha com currículo e influenciando as ideias no Brasil, “pois, os projetos de currículos desenvolvidos aqui, com raras exceções, sempre ajustaram e ainda se ajustam a seu modelo técnico-linear” (p. 62).

Tyler contribuiu com a consolidação das ideias de Bobbit, os estudos sobre o currículo acabam se tornando cada vez mais focados na organização e desenvolvimento. Tyler aponta que o currículo deve responder a quatro questões básicas, sendo elas:

1. que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter a certeza que esses objectivos serão alcançados? (SILVA, 2000, p. 22)

Silva (2000) mostra que Tyler dedicou-se apenas ao desenvolvimento da primeira questão, sendo ela a mais voltada ao currículo. Sendo assim, os objetivos curriculares precisam ser claramente definidos e estabelecidos.

As ideias de Bobbit e Tyler agem como uma reação ao currículo humanista que os precediam. Segundo Silva (2000) vemos que esses currículos possuíam uma base nas “artes liberais”, que nasceu entre a Idade Média e o Renascimento. O currículo humanista buscava a inserção dos estudantes a grandes obras artísticas e literárias gregas e latinas sem separar o conteúdo da formação do homem³.

Santos e Moreira (1995) afirmam que esse pensamento tecnicista permanece até os anos 60. Onde os elementos privilegiados seria a eficiência e a racionalidade técnica e científica focando a diminuição de custos e o aumento nos resultados. “Predominava a ideia de que um planejamento rigoroso, baseado em teorias

³ Silva (2000) traz a definição do homem como o “macho da espécie” segundo a formação curricular humanista.

científicas, sobre o processo de ensino – aprendizagem, era a forma de lidar com os problemas da área” (p. 49).

3.2 Concepção Curricular Crítica

Os anos 60 são marcados pelas lutas dos movimentos sociais, Silva (2000) revela que durante a década de 60 ocorreram diversas manifestações sociais buscando independência e direitos, como a luta contra a ditadura aqui no Brasil. A educação não poderia ficar de fora desse movimento, é também nesse período que surgem estudos e teorias que colocam em dúvida as teorias tradicionais.

As reivindicações educacionais acabam sendo marcadas pelos movimentos locais, aqui no Brasil destaca-se os estudos Freinianos. Silva (2000) afirma que em vários locais ao mesmo tempo explodiu uma teoria educacional que revoluciona suas experiências. Tendo sua base na visão crítica do marxismo perante a organização social advindas do capitalismo “as teorias críticas percebem a educação como a resultante desse arranjo social e dos poderes daí vindos” (MACEDO, 2008, p. 57).

As teorias tradicionais trazem para o sistema educacional um caráter mercadológico enquanto as teorias críticas forma um sujeito crítico perante as maneiras de dominação da classe hegemônica. As maiores diferenças entre as duas teorias são:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por pôr em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*⁴, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2000, p. 27).

Diferentemente da teoria tradicional, a teoria crítica se preocupa com o que o currículo faz e não com o como fazer o currículo. Sabendo que a sociedade é dividida em sistema de classes e que o sistema escolar é pensado na manutenção desse sistema “a crítica curricular denuncia também o processo de homogeneização

⁴ Destaques realizados pelo autor.

veiculado ao currículo, em favor dos grupos hegemônicos em suas cosmovisões” (MACEDO, 2008, p. 57).

Segundo Macedo (2008) vemos que as teorias críticas buscam uma formação política que seja capaz de reivindicar as injustiças e sujeitos capazes de buscar políticas mais justas com base nas diferenças da sociedade. Tendo a formação socialmente justa e a aprendizagem com e pela diferença a maior bandeira do currículo na perspectiva crítica. “O currículo passaria a ser uma forma de *práxis*⁵ social orientada para o desenvolvimento das iniquidades sociais e a preparação para uma ação intelectualmente competente visando a transformação do status quo capitalista ocidental” (p. 58).

Silva (2000) nos mostra que a teoria crítica não fica limitada a visão marxista, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolvem uma crítica que mesmo focando na reprodução da sociedade de classes acaba se diferenciando em alguns aspectos das teorias de Marx. Eles vêm à instituição escolar e a cultura como parte de metáforas econômicas, “a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia” (p. 31).

Nesse sentido a reprodução social está direcionada ao processo de reprodução cultural. A cultura dominante acaba oferecendo vantagens aqueles que há possui, essas vantagens materiais e simbólicas são denominadas de capital cultural. Para Silva (2000) ao trazer essa discussão para o campo da escola, Bourdieu e Passeron acaba excluindo aqueles sujeitos das classes dominadas que não possuem essa cultura, pois o código cultural utilizado nas escolas não é familiar na realidade desses sujeitos. Pela não compreensão desse código muitos destes acabam sendo fadados ao fracasso enquanto os que possuem uma realidade da classe dominante se tornam bem-sucedidas e garantem seu acesso a educação de nível superior.

Pacheco (2005) traz que na década de 70 o currículo passa a ser estudado numa perspectiva política, “cujo processo de desenvolvimento não ocorre de uma forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos” (p. 111). Trazemos como destaque dois autores da teoria crítica que puderam realizar uma discussão teoria acerca desse pensamento político, Michael Apple e Henri Giroux.

⁵ Destaque realizado pelo autor.

Segundo Pacheco (2005) Apple foi um dos primeiros autores que argumentaram a favor da teoria crítica. Ele é um dos primeiros que traz a discussão levantada por Bourdieu para a construção do currículo propriamente.

Macedo (2008) aponta que os estudos de Apple tem como base os elementos da crítica marxista, tornando claro a ligação entre a forma de organização da economia e a organização curricular.

Mas essa ligação não acontece de forma simples e direta. Não é apenas falar sobre o que liga a economia e o currículo, mas entender que:

Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí *ativamente*⁶ produzidos. É mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia (SILVA, 2000, p. 46).

Através desse pensamento, Apple coloca o currículo no centro da teoria crítica. Assim o currículo fica ligado “as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2000, p. 46). Silva (2000) aponta que Apple se preocupa com qual conhecimento é considerado verdadeiro e não conhecimento é verdadeiro se contrapondo a teoria tradicional que coloca o conhecimento com inquestionável.

Outra preocupação de Apple trazida por Silva (2000) é sobre o conhecimento técnico, sendo a escola sua produtora. “O conhecimento técnico relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção” (p. 48). Para Apple não pode-se compreender o currículo e transformá-lo sem relacioná-lo com as relações de poder.

Posteriormente aos estudos de Michael Apple destaca-se os estudos de Henry Giroux. Segundo Macedo (2008) Giroux trata o currículo como uma política cultural, traz como influência o pensamento filosófico e faz uma crítica a racionalidade técnica e utilitária curricular. Giroux toma Freire como um dos seus fundamentos teóricos e passa a relacionar a pedagogia e o currículo ao campo da cultura, “mais precisamente ao campo de uma política cultural⁷, diria mesmo da

⁶ Destaque realizado pelo autor.

⁷ Destaque realizado pelo autor.

cultura politizada, mostrando que a emergência do currículo se configura num campo de disputa de significados” (p. 59).

Segundo Silva (2000) tomando o currículo e a pedagogia como política cultural, envolve-se na sua construção valores e significados não ficando somente a transmissão de fatos e objetivos. Mas também o currículo como um local onde se cria significados sociais ligados as relações poder e a desigualdade. “Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, por um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, por outro, o campo da cultura. O que está em jogo em ambos, é uma política cultural” (p. 56).

Silva (2000) segue afirmando que Giroux compreende o currículo como uma forma de emancipar e libertar. Sendo a emancipação um dos objetivos da ação social politizada. Quando as camadas populares se tornam conscientes do processo de regulação social é que elas podem se emanciparem desse controle.

Os professores então passam a serem vistos como sujeitos ativos nesse processo e como intelectuais transformadores, não apenas como técnicos e burocratas. Silva (2000) também aponta para a necessidade de dar voz aos estudantes, Giroux defende a criação de espaços “onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados” (p. 55).

3.3 Concepção Curricular Pós-Crítica

Em tempos de diversidade cultural percebe-se o convívio com uma homogeneização cultural. “Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominantes, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação em massa [...]” (SILVA, 2000, p. 87). É nesse contexto que iniciam as conexões entre o currículo e o multiculturalismo.

Silva (2000) define o multiculturalismo como:

[...] um fenômeno que, claramente, tem a sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura

nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder [...] (SILVA, 2000, p. 88).

Sendo então transferido para o terreno político a discussão sobre a diversidade cultural. Moreira (2001) aponta que no currículo a discussão política do multiculturalismo busca tornar visíveis e audíveis as vozes e os rostos do que são postos a margem da sociedade. Pois, “não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma” (p.67).

A formação da identidade e da subjetividade, segundo Pacheco (2013) são as categorias centrais na teoria pós-crítica. Divergindo da teoria crítica em alguns aspectos como o da noção de emancipação e também pelas ideias marxistas que negam “a existência de um relativismo, situando o sujeito numa teia de relações sociais, fortemente estruturantes, da qual dificilmente se pode libertar” (p. 15).

Sobre as similitudes entre as duas categorias, Silva (2000) afirma existir uma continuidade entre as duas teorias no currículo, “o multiculturalismo aumentou a nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou a nossa atenção para as determinações de classe do currículo” (p.93).

Uma especificidade na teoria pós-crítica é uma dupla abordagem, sendo ela a abordagem estruturalista e a pós-estruturalista. Segundo Pacheco (2011) a abordagem estruturalista possuem as relações entre cultura e poder como princípios dos seus pensamentos. “Trata-se de uma análise conceptual que descreve o problema da representação entre processos de produção e processo de reprodução e na qual a escola desempenha, pela sua função social, um lugar central” (p. 119).

Pacheco (2011) aponta para uma compreensão da abordagem estruturalista do currículo é analisado através de como é seu campo, como é organizado, como são as principais tarefas desse campo e como as pessoas que o estudam devem procura-lo. Possuindo uma preocupação com o processo de desenvolvimento do

currículo nos seus elementos e nas suas práticas, sendo o currículo estrutural nas suas práticas e nas suas intenções.

Havendo uma relação entre a construção curricular e a ação didática dos professores. “Os professores partilham um mesmo mundo de crenças e perspectivas curriculares, que se estrutura e estabiliza em contextos de formação escolares, e têm práticas curriculares semelhantes na utilização de elementos didáticos” (PACHECO, 2011, p. 126).

A abordagem pós-estruturalista, segundo Pacheco (2011) tem suas bases no neomarxismo, pensando o currículo como um discurso e não apenas como um texto como na teoria estruturalista. Como afirma Pacheco:

Se por um lado, currículo é texto, segundo o pensamento estruturalista, por outro, é um discurso, um dizer, uma narração, uma intertextualidade, um rio hermenêutico. Levando-se mais longe a hermenêutica nietzschiana e o pensamento deleuziano, currículo é interpretação[...] (PACHECO, 2011, p. 146).

Dentro dessa concepção do currículo como um discurso, Silva (2000) revela que esse processo linguístico vem através das diferenças. Não podendo conceber a diferença fora desse processo, onde ela não pode ser uma característica normal, mas é produzida através do discurso. Podendo vir a receber críticas pela sua ênfase aos processos discursivos de produção da diferença.

Pacheco (2011) nos mostra que apesar das diferenças entre as duas abordagens, “devemos reconhecer que o currículo constrói-se de diversidade e convergência de discursos ou de argumentos [...]” (p. 147).

Podemos ver que quando pensamos no currículo e nas suas teorias refletimos sobre o que o aluno aprende e como aprende. Como afirma Moreira (2001) o currículo é concebido como:

todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. ⁸Incluo no âmbito do currículo, assim, tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos (MOREIRA, 2001, p.68).

⁸ Destaque realizado pelo autor

O currículo norteia as práticas pedagógicas para que o processo de ensino/aprendizagem seja efetivado. Mas quem decide o que será posto no currículo? Seria ele um campo neutro e igualitário?

Busca-se um currículo político, ressignificado, que abrace os conhecimentos prévios dos seus alunos e o transforme em conhecimento científico. O currículo se transforma em um território de poder ao facilitar a exclusão e inclusão de pessoas ao sistema. Quando refletimos sobre o papel das avaliações no currículo, vemos uniformização de um currículo não só nacional, mas também internacional, como afirma Arroyo (2013, p.14):

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países?

Vemos o currículo sendo disputado não somente nacionalmente, mas internacionalmente. As indicações do Banco Mundial para as instituições escolar nos revela essa caráter padronizador, mas como esquecer as especificidades local e padronizar a nível internacional os saberes? Quais as consequências que essa padronização vai trazer para os sujeitos? O currículo tem se destinado a proteger o conhecimento “legítimo” e marginalizar os conhecimento do senso comum.

Com as avaliações vemos a necessidade de controlar a centralidade curricular aos saberes legítimos. Fecham os currículos a pluralidade e o mantém fechado a lógica de aprovação e reprovação, tanto dos discentes como dos docentes. Percebemos que

As avaliações e o que avaliam privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira do docente o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente dos coletivos docentes (ARROYO, 2013, p. 35).

Vemos assim que as avaliações impõem os conteúdos que devem ser trabalhados no currículo escolar, padronizando conhecimentos, esquecendo-se da

multiculturalidade e especificidades locais. Buscamos então entender como essa influência acontece de maneira prática nas instituições escolares.

4 RESGATANDO A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A política de avaliação externa faz parte de todo um processo que não se inicia no Brasil, ou seja, ela acontece em diversos países do mundo e recebendo influências de organizações internacionais. Na década de 90 destacam-se alguns movimentos de instituições como:

[...] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e Banco Mundial sendo impulsores externos das reformas educacionais. Um grande projeto de educação em nível mundial, com financiamento pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial e tendo como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, foi lançado, para a década que se iniciava, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Outro marco é o Relatório Delors (DELORS, 1998), produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors. Nele se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” evidenciando-se desafios para cujo enfrentamento a educação seria o instrumento fundamental (COELHO, 2008, p.235 e 236).

Ao falarmos sobre a construção histórica do sistema de avaliação, encontramos diversos dados que trazem o que acreditam ser o início dessa discussão, Azevedo (2000) traz que o interesse por uma avaliação sistêmica na educação surge desde os anos 30. Segundo Gatti (2009), nos anos 60, ocorre uma mobilização de estudos sobre o processo avaliativo em diferentes lugares do Brasil e na América latina.

Gatti (2009), resgata que em 1966, o Centro de Estudos de Teses e Pesquisas Psicológicas desenvolve provas objetivas para os anos finais do ensino médio, que além de questões sobre matemática, linguagem, estudos sociais, ciências físicas e naturais trazia também questões sobre o contexto socioeconômico dos alunos. Gatti (2009, p. 9) ainda afirma que essa iniciativa “[...] pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimento e sua relação com diferentes variáveis [...]”. Nesse mesmo período investe-se em formações e pesquisas sobre o processo avaliativo no território brasileiro.

Na década de 70, Gatti (2009) destaca que o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana aplicou um estudo avaliativo em alguns países da América latina, inclusive no Brasil, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtido por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas, juntamente com dados de suas ações no processo escolar, aspirações e conteúdos de leitura e escrita.

Nesse mesmo período, sucede-se um estudo que buscava a criação de uma avaliação do desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I, em todas as regiões do Brasil. Prevalendo os conteúdos de matemática, leitura e escrita para o levantamento de dados. A partir desse estudo, outras pesquisas surgiram, tanto no Rio de Janeiro como em pequenos estudos realizados através de convênios com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP/Ministério da Educação.

Gatti (2009) ao falar dos anos 80, traz do Projeto EDURURAL como um marco no desenvolvimento das avaliações. Esse projeto foi implantado em todo o nordeste, ocorrendo no período de 1982 a 1986. Foram realizados testes que avaliaram os alunos da 2ª e 4ª série do ensino fundamental I conjuntamente com os sujeitos outros envolvidos no sistema escolar. Seus resultados puderam influenciar as políticas da época e trazer dados sobre o contexto em que esses sujeitos estavam inseridos. Ainda sobre O Projeto EDURURAL, sua metodologia era:

[...] clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta (GATTI, 2009, p. 10).

Ainda nos anos 80-90 investiu-se na implantação do SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau), de acordo com Silva (2010) a avaliação foi realizada nos estados do Paraná⁹ e Rio Grande do Norte tendo como finalidade um

⁹O estado do Paraná possui um sistema de avaliação próprio visando atender as exigências da qualidade da educação na meta 7 do PNE, seu sistema é intitulado de Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná, possuindo a mesma sigla que o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - SAEP. Fonte: <http://www.saep.caedufjf.net/>

protótipo de avaliação nacional visando o rendimento do aluno como reflexo do desempenho da escola, seu fracasso se dá pela escassez de recursos.

Com base em Castro (2009) vemos que até os anos 90 não existia de fato um processo avaliativo que fornecesse dados reais sobre a realidade do sistema educacional público, o que era implantado não possuía uma supervisão. Sem essa supervisão e sem dados reais:

Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país (CASTRO, 2009, p. 277).

Essa realidade impulsiona o discurso sobre a qualidade do ensino a se fortalecer e para regular essa qualidade vê-se a necessidade de um sistema nacional de ensino. Para realizar a substituição do SAEP, em 1991, surge o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Na página do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) vemos a definição do SAEB e seus objetivos, sua composição é definida como:

um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (BRASIL, 2017)

Através do SAEB o MEC e as secretarias de educação encontram subsídios para ações que possibilitem a “correção das distorções e debilidades identificadas” (CASTRO, 2009, p. 279).

No ano de 95 insere-se no SAEB a construção de Escalas Comuns de Proficiência que trazem através do resultado do seu desempenho, o que os alunos conhecem, são capazes de fazer e compreendem. Castro (2009) nos aponta que para a coleta desses dados, são utilizados procedimentos metodológicos formais e científicos juntamente com um questionário que favorece o conhecimento sobre a realidade da escola e de seus sujeitos.

Sua aplicação acontece a cada dois anos, em todo território brasileiro. As escolas públicas e particulares participam da avaliação e os resultados permitem realizar a comparação entre os estados. Tendo como objetivo principal “avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídio para o aprimoramento das políticas educacionais” (CASTRO, 2009, p. 279). Para isso divide-se em dois tipos de fatores que são associados à aprendizagem: os fatores associados externos e os fatores internos. Sendo eles:

Entre os **fatores associados externos** à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais, acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar, carreira, salários e formação dos professores. Entre os **fatores internos**¹⁰ à escola e aos sistemas de ensino, destacam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo, lição de casa, participação dos pais, entre outros (CASTRO, 2009, p. 279).

Com base nesses fatores desenvolvem estratégias para melhoria dos índices de repetência e de baixo desempenho. Estratégias essas desenvolvidas por cada município e estado, de acordo com seus índices.

A partir de 2005 o SAEB passou a se dividir em 3 avaliações externas de larga escala: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica; ANRESC/Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar; ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Suas avaliações continuam sendo aplicadas bianualmente e seus resultados divulgados para a comparação.

Além do SAEB, no Brasil foram implantadas outras avaliações externas que abrangem tanto a educação básica como também o ensino superior. As de nível nacional, além do SAEB, encontramos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho no Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Esses programas de avaliação do sistema educacional “configuram um microsistema de avaliação da qualidade da educação brasileira” (CASTRO, 2009, p. 273).

¹⁰ Destaque feito pela autora.

Através dos dados obtidos nessas avaliações é pensando em melhorias para o sistema educacional para que se alcance a qualidade desejada. Esses programas podem ser de “aceleração da aprendizagem, combate à repetência, implantação de ciclos de aprendizagem[...]” (CASTRO, 2009, p. 279). Contudo Bonamino e Sousa (2012) questiona que tipo de qualidade de educação é essa, que apenas envolve o que aluno aprende e que o mesmo passe de ano.

Bonamino e Sousa (2012) ao pensar nos programas de avaliação educacional existentes no Brasil, os dividem em três gerações de avaliações que implicam em uma consequência para o currículo escolar.

O SAEB representa a primeira geração de avaliação. As avaliações de primeira geração “são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3). São avaliações que com a divulgação dos seus resultados não traz uma consequência direta para o currículo e para as escolas.

Como exemplo de segunda geração Bonamino e Sousa traz a Prova Brasil. Esse modelo de avaliação externa ocorre a cada dois anos e foi criada em 2005 com a intencionalidade de produzir dados acerca do ensino ofertado pelos municípios “com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando a qualidade de ensino” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 7). As autoras afirmam que essa avaliação possa vista como um elemento de pressão para que os pais e responsáveis cobrem uma melhoria na qualidade da educação.

Por não possuir prêmios aos seus resultados, a Prova Brasil fica então caracterizada como “uma política de *responsabilização branda*¹¹” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 8). Diferencialmente das políticas de responsabilização sólidas como a terceira geração de avaliação.

As avaliações de terceira geração “são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.3).

¹¹ Destaque feito pelas autoras.

As avaliações de terceira geração são encontradas através dos sistemas estaduais e municipais. As novas avaliações carregam em si um caráter neoliberal de estruturação através do discurso da meritocracia e fracasso.

4.1 A perspectiva Neoliberal e o Sistema de Avaliação em Larga Escala

Silva (2010) nos aponta para uma dualidade nos resultados obtidos na avaliação, podendo interpretá-los de duas maneiras:

Percebe-se a construção de um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares. Entretanto, deve haver parcimônia na utilização de seus resultados, uma vez que podemos utilizá-los, tanto como norteador no aprimoramento das políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos como incorrer numa simplificação do significado de qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática, e eficientista e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino (SILVA, 2010, p. 433).

Vemos que essa dupla interpretação pode ser levada ao discurso neoliberal, tendo em vista que as avaliações externas ganharam forças nos anos 90, que foi marcado pela reforma estatal devido a crise do capitalismo e a inserção da lógica neoliberal. Segundo Coelho (2008) no discurso de reformulação estatal se reestrutura o sistema educacional como novos modos de regulação. Essa nova perspectiva vem de recomendações internacionais que buscam formas de superar a crise da eficácia, eficiência e produtividade no sistema. Tendo como o principal problema o distanciamento entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. De acordo com essa perspectiva “a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social” (p.231).

Organizações internacionais baseiam essa reforma estatal, sua maior recomendação para a educação e a superação do déficit do mercado e o sistema educacional, ou seja, a escola não tem produzido a mão de obra necessária ao mercado. “A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e empresas” (COELHO, 2008, p. 231).

Internacionalmente tem se criado mecanismos para que os Estados aumentem seus índices avaliativos tanto internamente como em comparativo com outros países. “A ampliação da eficácia e da equidade escolar se torna um dos grandes desafios dos Estados, que definem políticas de obrigação de resultados ou prestação de contas, em direção à elevação desses índices” (AUGUSTO, 2013, p. 1). Existe a preocupação em aumentar os índices avaliativos com medidas compulsórias que muitas vezes não levam em consideração os sujeitos do sistema educacional.

Segundo Dourado (2002), a perspectiva neoliberal apresenta enquanto uma de suas estratégias a diminuição da atuação do Estado nas políticas sociais e a redução e desmonte das políticas de proteção como caminho para solucionar o déficit econômico. Defende-se ainda a privatização e a diminuição da máquina estatal, transferindo seu papel à iniciativa privada. Nessa visão a educação passa a ser como serviço não exclusivo, onde “o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal” (p. 236).

Segundo Dourado (2002), essa nova perspectiva gera mudanças no sistema educacional, sendo uma delas, novos processos de regulação. Ou seja, o Estado deixa de ser provedor e passa a ser regulador, a avaliação externa se transforma em um instrumento de regulação na educação.

Deixa-se de utilizar a avaliação como norte de melhoria nas políticas educacionais para a oferta de uma educação de qualidade, como defendido por Silva (2010) e acabam sendo desenvolvidas numa perspectiva meritocrática alimentando o sistema neoliberal. Avaliações que acabam sendo produzidas distantes da realidade educacional, sendo

[...] promovidas por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes com a colaboração de instituições privadas, havendo, entretanto, uma falta de sincronia entre essas avaliações, que não têm uma ação efetiva na melhoria da educação. Após sua aplicação, deixam as avaliações de utilizar o seu “potencial energético”, entregando-se a uma verdadeira exaustão, até que novo programa se realize, igualmente sem maiores repercussões (VIANNA, 2009, p. 16).

Um programa de avaliação pensado distante da realidade educacional, não reflete as necessidades dos seus sujeitos. Vianna (2009) traz essa preocupação com um sistema avaliativo distante da realidade, podendo gerar uma preocupação com o comprometimento dos mesmos.

4.2 O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

Um exemplo de avaliação estadual de terceira geração é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), sua primeira aplicação foi no ano 2000 e a partir de 2008 passou a ser aplicada anualmente e seus resultados foram incorporados no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).

Segundo Silva (2013) a partir de 2008 foi realizado um convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) e através desse convênio todos os municípios do estado passaram a realizar a avaliação.

Com esse convênio foram realizadas modificações na configuração do SAEPE:

[...] as principais modificações foram a realização anual da prova e a entrega dos resultados às escolas no mês de maio, possibilitando a implementação de projeto pedagógico destinado a melhorar o desempenho dos estudantes. Busca, ainda, fomentar a apresentação mais pedagógica dos resultados e, para tanto, foram desenvolvidos diversos instrumentos de difusão, como boletins pedagógicos, a divulgação dos resultados em portal na internet, em cds e mediante um curso de apropriação e utilização dos resultados (SILVA, 2013, p. 128).

Concordamos com Silva (2013) ao pensarmos que a avaliação não é inimiga da escola, mas quando pensamos em uma avaliação que disponibiliza seus resultados em forma de responsabilização institucional não contempla o processo educacional em sua totalidade.

O SAEPE é um dos elementos utilizados pelo estado para implementação da política de responsabilização, o primeiro elemento é a definição de metas e objetivos. “As metas por escola e o dimensionamento das responsabilidades da SEE e das escolas estão contidos no instrumento denominado Termo de Compromisso” (SILVA, 2013, p. 118)

As metas são definidas entre a secretaria de educação (SEE) e as escolas de acordo com a especificidade de cada instituição, sendo então assinado pelos gestores o termo compromisso. Santos, Araújo e Azevedo (2016) ainda nos aponta a criação do Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a Educação (PMGP-ME) criado em 2008 pelo então governador Eduardo Campos. O programa consiste:

[...] num conjunto de iniciativas que se proclama com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais, como diminuir as taxas de repetência, evasão escolar e analfabetismo. Ações que prometem promover a aprendizagem dos alunos; a garantia de professores em todas as salas de aulas e a recuperação das estruturas física da escola a fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2016, p.8).

As metas do programa são definidas ano a ano em parceria entre os gestores das escolas e as Gerências Regionais de Ensino (GREs) com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais do estado de Pernambuco e o alcance da média 6,0 (seis) no IDEB. Compreendemos assim que:

[...] há uma definição de metas anuais a serem atingidas para cada unidade escolar, a partir da realidade vivida, e as escolas terão que superá-la em relação a elas mesmas. Tais metas servem de indicativo para o monitoramento da gestão estadual que se utiliza de um conjunto de atividades gerenciais focadas nos processos que, no discurso governamental, interferem na melhoria de aprendizagem do aluno (infraestrutura, biblioteca, merenda, laboratórios de informática, material didáticos etc.) (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2016, p. 8).

No termo de compromisso, o estado e a Secretaria de Educação também assumem papéis a serem executados, porém a distribuição de responsabilidades é bem maior para as escolas. Contudo, as atribuições dada as escolas não podem ser realizadas sem o apoio do estado e da SEE, mas não existem indícios de que esse apoio será fornecido . O termo de compromisso “não faz nenhuma menção direta no que se refere ao cumprimento, por parte do estado, de suas obrigações como provedor de condições, que são pré-requisitos para o cumprimento de algumas das atribuições destinadas apenas à escola” (SILVA, 2013, p. 121).

Desta forma, quando a um fracasso nos resultados, a culpabilização sempre recai na escola e os sucessos sobre o estado, provocando então “uma conveniente separação discursiva entre o governo e escola, que além de

desresponsabilizar o governo, canaliza a culpa de possíveis fracassos para a escolas e professores como se estes fossem autossuficientes” (SILVA, 2013, p. 122).

Ainda segundo Silva (2013) compreendemos que o termo de compromisso recai sua responsabilidade sobre o gestor escolar e restringe a avaliação apenas resultando em indicadores de qualidade de educação.

O segundo instrumento de responsabilização é o sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados, seu objetivo é assegurar que os objetivos sejam cumpridos junto com as metas estabelecidas pelo termo de compromisso. Para que isso aconteça é disposto

um conjunto de atividades gerenciais focadas no levantamento de necessidades que consideram interferir na melhoria da aprendizagem dos estudantes, uma equipe técnica e um sistema (SIEPE) que permite a informatização dos processos administrativos, dos instrumentos de controle e das informações da escola (SILVA, 2013, p. 122).

O autor ainda nos aponta que para a implantação do sistema de monitoramento realizou-se uma parceria público-privada com o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna (IAS) com uma metodologia implantada na Secretaria Executiva de Gestão de Rede, aos técnicos da SEE, as GREs e escolas.

Através do sistema de monitoramento as informações são conferidas bimestralmente e a cada final de ano ocorre uma análise das metas estabelecidas por cada escola. Há ainda a interferência do técnico educacional nas ações da escola quando não há uma conformidade com o plano de ação e o termo de compromisso. O sistema de monitoramento auxilia “o sistema de responsabilização de Pernambuco a amplificar os instrumentos de controle e indução da cultura da performance em todos os setores de rede estadual, focando além dos resultados, um rigoroso monitoramento dos processos de gestão” (SILVA, 2013, p. 125).

Esse controle assegura um engessamento das ações pedagógicas para que andem em conformidade com as diretrizes que buscam garantir uma boa atuação dos alunos nos exames e alcance de metas. As ações da gestão são voltadas a produção de resultados, “que segundo a premissa gerencial, passa a

ser finalidade da educação, por estabelecer uma relação imediata entre o resultado (indicador) e a noção de qualidade da educação” (SILVA, 2013, p. 126).

Em sua proposta o SAEPE traz como recompensa o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) as escolas que atingirem as metas estabelecidas nas avaliações de português e de matemática. “A remuneração por desempenho foram idealizados desde os anos 2000 (na gestão do governador Jarbas Vasconcelos), mas foi aprofundado e reelaborado pelo governo de Eduardo Campos que assumiu em 2007” (SANTOS, ARAÚJO, AZEVEDO, 2016, p. 8).

Para as escolas que alcançam as metas traçadas a recompensa se dá através da bonificação, que segundo Bonamino e Sousa (2012) variam de 50% a 100%, as escolas que atingem a metade da meta recebem 50% da bonificação, acima de 50% o valor se torna proporcional. O BDE é distribuído de forma coletiva a todos os funcionários da escola e proporcional ao salário.

As escolas que não alcançam as metas estabelecidas “a legislação prevê reforço técnico, pedagógico e estrutural, com o objetivo de elas reenquadrarem-se nos critérios do BDE no ano letivo seguinte” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 11).

Segundo Silva (2013) o bônus está imbricado aos elementos de responsabilização, sendo o sistema de avaliação o ponto em comum entre todos os outros fornecendo dados sobre o desempenho das escolas, “o BDE estabelece consequências para a lógica do esforço, disponibilizando compensações pecuniárias às escolas que alcançarem suas metas” (p. 133).

O autor ainda discorre acerca das consequências do BDE no trabalho docente, onde o professor passa a trabalhar tendo como motivação apenas o montante do seu trabalho, como também recebe pressão dos outros sujeitos da instituição escolar para que o BDE seja também garantido aos mesmos.

O educador deve ter uma motivação intrínseca para ensinar, pois o seu trabalho tem vontade, o aluno só aprende se quiser e o trabalho do professor envolve a relação de levar o aluno a querer aprender e, para tanto, é necessário um motivo intrínseco para realização do ofício. Não obstante, seja indispensável a motivação extrínseca, ela não é suficiente, e propor a remuneração por produtividade para o docente é violar a própria natureza do fenômeno educativo e cobrar do sujeito algo que depende da outra parte também [...] (SILVA, 2013, p. 134 – 135).

Vemos que estimular o professor a aumentar os resultados via remuneração pode ainda demonstrar que o mesmo trabalhe desmotivados e com uma remuneração que não seja equivalente as suas condições de trabalho. A responsabilização dos resultados têm sido colocada apenas como responsabilidade dos professores e as escolas, Silva (2013) aponta que essa responsabilização tem gerado juízo de valor através de uma mensuração de conhecimento.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Tratamos neste item acerca dos procedimentos utilizados na pesquisa, como ela se deu e seu desenrolar. Abordamos também as fontes utilizadas para nosso embasamento, à escolha do campo empírico e os sujeitos participantes. Descrevemos o caminho realizado para chegarmos as nossas análises e os instrumentos utilizados para sua coleta e produção.

Com base em Deslandes (2015) compreendemos que a metodologia abarca a explicação das fases da exploração de campo, suas etapas de trabalho e os procedimentos de análise.

A descrição das fases, iniciou-se pela escolha das fontes, pois a metodologia é “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (DESLANDES, 2015, p. 46)

Para realizarmos nossa pesquisa teórica, nos debruçamos nos documentos oficiais do MEC com o intuito compreendermos a atual formação do sistema de avaliação externa e sua relação com o currículo, dando início a leitura flutuante, sendo a primeira atividade que “consistem em estabelecer contato com os documentos a análise e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

Sendo assim as relações entre avaliação externa e currículo foram encontradas tanto de formas direta como indiretas, falando também sobre as ações pedagógicas do professor. Ações essa que visam compreender todo o contexto humano e suas especificidades.

Por se tratar da complexidade humana, nosso estudo foi realizado na perspectiva da abordagem qualitativa visando compreender o contexto mutável e variável da instituição escolar e dos sujeitos envolvidos no seu sistema. Sabendo que por ser um sistema formado por sujeitos, os dados não podem ser mensurado como uma fórmula pronta, mas mutável de acordo com o sistema em que está inserido. De acordo com Minayo (2015) podemos afirmar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não

pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2015, p. 21)

Compreendemos que a pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, pois ela não busca apenas responder hipóteses ou levantar dados, mas buscou compreender toda a problemática da pesquisa que visa compreender as influências da política de avaliação externa na construção do currículo escolar e sua contextualização com elementos outros que a influenciam.

Com os dados alcançados pela leitura flutuante e sabendo que a abordagem qualitativa busca a compreensão do sujeito, fomos atrás da seleção do nosso campo empírico. Buscando contextualizar a realidade macro das avaliações externas para o contexto micro, escolhemos analisar o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

O SAEPE é aplicado tanto na rede municipal como na rede estadual, mas devido à necessidade de compreender a influência do BDE optamos por realizar a pesquisa nas escolas estaduais, visto que a escola municipal não adota essa política de bonificação.

A avaliação na rede estadual é aplicada no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, para compreender esses diferentes contextos escolhemos um campo empírico de cada segmento.

Assim, analisamos os resultados do SAEPE do ano de 2017 da cidade de Caruaru-PE e escolhemos os campos de pesquisa. Durante o levantamento surgiu a inquietude de pesquisar tanto as escolas que alcançaram as metas, como aquelas que não conseguiram alcançá-las. Ficamos então com 4 campos de pesquisa, sendo eles divididos entre: duas escolas que atendem ao 9º ano, uma que pode alcançar sua meta e outra que não atendeu ao resultado esperado e mais duas escolas que atendem ao 3º ano do ensino médio e que também atendem aos critérios de alcance de metas e de não alcance dos objetivos.

Após essa seleção dos campos empíricos, nos debruçamos novamente nos teóricos que trabalhavam a perspectiva da avaliação externa e mais especificamente do SAEPE que possamos adentrar em campo com uma bagagem teórica que sensibilizasse nosso olhar para melhor compreensão do contexto.

Tendo a pesquisa o seu objeto nas políticas de avaliação externa refletimos sobre o desenvolvimento dela no campo qualitativo, pois compreendemos que “[...] a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (GÜNTHER, 2006, p. 202). Para compreender sua funcionalidade atual, temos que compreender sua historicidade e construção. Realizamos esse levantamento no nosso primeiro objetivo onde foi resgatado o caminho histórico para construção das políticas de avaliação externa.

Por tratarmos de epistemologias que compõe uma política educacional, realizamos a análise documental dos dados obtidos durante o levantamento dos princípios norteadores dessa política, pois “[...] é possível utilizar registros passados para se compreender como as políticas públicas foram definidas” (MALHEIROS, 2011, p.86).

Utilizamos a análise documental por entendermos a necessidade de analisar o documento para podermos compreender o fenômeno em específico. Visto que os documentos são “fontes extremamente ricas” (MALHEIROS, 2011, p. 85) de informações sobre a construção histórica das políticas de avaliação e também do que rege seu funcionamento. Concordamos ainda com Cellard (2008) na compreensão sobre a importância do documento numa pesquisa qualitativa, pois:

[...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2008, p. 295).

Pós essa reflexão e construção, delimitamos quais sujeitos seriam entrevistados, compreendo que o gestor ou a gestora está envolvido com toda a demanda escolar e que os termos de compromisso do SAEPE são assinados pelo mesmos, decidimos entrevistá-los para entender seu papel e sua visão dentro desse contexto.

Por buscarmos dados em diferentes segmentos, escolhemos também realizar a entrevista com o coordenador ou a coordenadora pedagógica, já que o mesmo compreende a especificidade do seu segmento na vivência da avaliação e suas implicações no cotidiano escolar.

Sendo assim nosso campo empírico e sujeitos ficaram definidos e identificados dessa maneira:

QUADRO 01
Identificação do Campo e sujeitos da pesquisa

CAMPO	GESTOR(A)	COORDENADOR(A)
Escola EF1	GEF1	CEF1
Escola EF2	GEF2	CEF2
Escola EM1	GEM1	CEM1
Escola EM2	GEM2	-

Durante o período de entrevistas, a GEF1 não conseguiu administrar sua agenda para a realização da mesma, devido ao curto período para produção a entrevista foi impossibilitada de ser realizada. Restando-nos apenas 3 escolas e 5 sujeitos.

A escola EM2 contou apenas com a entrevista da gestora, pois não existe um coordenador pedagógico responsável pelo segmento. A gestora é quem responde e quem organiza as demandas do ensino médio.

Utilizamos a entrevista como estratégia, pois seu objetivo é de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2015, p. 64). Precisamos compreender como os documentos se materializam na fala dos nossos sujeitos em seu cotidiano escolar e também suas impressões sobre a mesma.

Optamos pela entrevista semiestruturada que segundo Minayo (2015) mescla a utilização tanto de perguntas abertas e fechadas, onde podemos discorrer acerca da questão sem ficarmos presos a um roteiro.

As entrevistas foram realizadas individualmente, mesmo em sujeitos pertencentes a uma mesma instituição. Optamos pela entrevista individual para que não ocorra algum constrangimento entre os mesmos visto que, “[...] cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2015, p. 65).

Os nossos procedimentos de coleta de dados foram a pesquisa documental e a entrevistas semi estruturada, que nos ajudaram a conhecer a subjetividade das ações indicadas pelos documentos oficiais. Os procedimentos colaboram para o alcance dos nosso objetivos: apresentar o debate conceitual sobre política pública e currículo, resgatar o processo de construção da política de avaliação externa, identificar a relação avaliação externa e currículo escolar.

Com a definição da nossa abordagem como qualitativa, dos nosso campos empíricos, dos nossos participantes da pesquisa e das nossas entrevistas para coleta e produção dos nossos dados, optamos pelo uso da análise de conteúdo para a análise dos dados, que segundo Bardin (2011) se caracteriza como uma análise das comunicações que visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (p.28).

Partindo então para o processo de inferência de dados, que com base em Franco (2008) entendemos que o processo de inferência é a fase intermediária que nos permite descrever e interpretar os dados.

Produzir inferências é, pois, *l'raison d'être*¹² da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados (p. 29-30).

Tomando as comparações realizadas pelo processo de inferência voltamos a pré-análise dos dados brutos, realizando uma leitura flutuante e posteriormente seguimos as regras da exaustividade, da representatividade e da homogeneidade.

Na regra da exaustividade realizamos todas as leituras sobre o nosso objeto de estudo a respeito das políticas de avaliação externa e as diferentes concepções de currículo. Na segunda regra podemos significar nossas leituras, estudando, produzindo e selecionando o que possuía uma maior identificação com os nossos objetivos. Na terceira regra identificamos quais tinham pontos em comum ao nosso objeto para que pudessem contribuir significativamente com ela.

¹² Destaque realizado pela autora

Após a utilização das regras partimos para exploração do material, que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). Possibilitado que seguíssemos para codificação para que segundo critérios emergisse o tema a ser levado para análise.

As temáticas que surgiram a partir da nossa codificação foram: (1) Relação currículo escolar e a política de avaliação externa; (2) O sistema de avaliação educacional de Pernambuco e sua relação com o currículo escolar. Que possibilitou interpretar os dados e confirmar ou refutar nosso pressuposto com base em nosso referencial teórico em consonância com nossos objetivos.

6 DIALOGANDO COM OS DADOS

A partir de agora apresentaremos a construção do diálogo dos dados que surgiram a partir das inferências realizadas das falas dos sujeitos participantes com base em nosso referencial teórico, para que possamos afirmar ou refutar nossos pressupostos. Com os dados analisados nas entrevistas surgiram elementos a partir do campo empírico que nos ajudaram a compreender melhor a relação entre o currículo e a avaliação externa.

6.1 Avaliação Externa e o Controle Curricular

Iniciamos a discussão trazendo uma reflexão acerca das diferentes compreensões que os sujeitos possuem tanto por currículo como por avaliação externa e como os dois se relacionam na instituição escolar.

Para dar início ao levantamento, realizamos como primeira pergunta o que o sujeito compreende por currículo. Nessas diferentes compreensões vemos a afirmativa de Barreto (2005) de que o currículo possui diversas definições que podem trazer um caráter de experiências adquiridas pelos alunos ou de conteúdos que serão trabalhados pelos estudantes. As epistemologias carregam diferentes concepções sobre o currículo e a prática não poderia ser diferente, há nos dados diferentes concepções inclusive entre sujeitos de uma mesma instituição.

Como Silva (2000) nos mostra, definir currículo mesmo de uma forma descritiva é “produzir uma noção particular de currículo” (p. 10). Cada sujeito busca sua definição a partir do contexto e conhecimentos que carregam. Assim vemos nas falas dos nossos sujeitos essas diferentes concepções. “É um conjunto de segmentos educacionais” (GEF2), “é a organização do conhecimento escolar” (CEF2), “currículo é os conteúdos trabalhados e também os planos para vivenciar esses conteúdos” (GEM1), “é a composição de disciplinas e conteúdos selecionados para serem trabalhados na escola” (CEM1), “é a organização de todo o conhecimento escolar [...]” (GEM2)

É perceptível que nas respostas o currículo ganha um caráter de organização dos conteúdos, sendo a definição mais usada. Vemos que essa concepção de currículo como organização de conteúdos é um consenso quando se há uma busca por sua definição. “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido

chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Compreender o currículo apenas como uma organização de conteúdo contribui para que o mesmo perca sua essência e se negligencie as diferentes disputas de poder que acontece em seu meio, o currículo é:

[...] ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos posto por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolvida em relações de poder, na interseção em que se torna possível, nem tudo pode ser dito” (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Trazemos como destaque a resposta da GEM2, que em sua fala traz elementos que nos inquietaram sobre sua concepção e experiência com a vivência curricular. Ela complementa sua resposta afirmando que o currículo:

[...] é uma padronização orientado pelos documentos oficiais produzidos coletivamente, como os Parâmetros Curriculares do estado e a BCN, sabendo que o currículo vai além das habilidades, competências e descritores, o currículo é vivo porquê envolve todas as relações estabelecidas na sociedade, tudo que se discute, que interfere, que incomoda, etc. A definição de currículo é bastante ampla e viva, é a sistematização de tudo que acontece ao nosso entorno (GEM2).

Cunha e Silva (2016) estão em consonância com a definição da GEM2 quando compreendem que o currículo vai além de uma simples organização de conteúdos, mas “que este carrega em si, ou pelo menos deve carregar, elementos culturais que sintetizam conhecimentos, valores, costumes e saberes de sujeitos e identidades coletivas” (p.1.241).

A gestora mostra que o currículo na escola estadual sofre uma padronização devido aos documentos oficiais que orientam sua construção. Na sua fala vemos que a mesma compreende o currículo como algo que vai além dos conteúdos, mas algo que busca trazer a realidade da sociedade para sua construção. Com as orientações de outros documentos, a especificidade curricular acaba se perdendo para poder atender a um padrão que lhe é exigido.

Ao perguntar como se dá essa construção, vemos que a influência dos documentos oficiais é presente ou o currículo já vem definido da secretaria de educação, “o currículo é estabelecido pela secretaria de educação estadual e adaptado pela gente pra contemplar os temas transversais do PPP” (GEM1).

Mesmo que ocorra a possibilidade de uma adaptação curricular, fica o questionamento: até que ponto isso é possível e como se pensa essa adaptação?. Seria uma adaptação que busca as especificidades locais ou uma adaptação que prepara os jovens para avaliações externas e vestibulares?

Em outra entrevista é afirmado essa realidade do currículo vir estabelecido pela secretaria de educação, onde a gestora mostra que nunca participou de uma construção, visto que os mesmos já vinham prontos “ainda não participei de nenhuma construção, até porque ele vem pronto da secretária de educação” (GEF2). Nessa escola diferentemente da fala anterior, não existe nem uma adaptação do currículo para realidade local, ele é apenas vivenciado sem uma adaptação.

De acordo com Silva (2000) percebemos que a seleção curricular é uma disputa de poder, documentos curriculares que colaboram para uma padronização alteram a prática docente. “Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder” (MACEDO, 2006, p. 103). A autora ainda afirma que a atuação do professor torna-se limitada para atendimento dessas demandas externas, o “papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas” (p. 103).

Buscando contextualizar a discursão curricular para o campo da avaliação externa, realizamos perguntas que trouxessem concepções individuais sobre a avaliação externa e posteriormente contextualizamos as discussões.

O CEF2 define a avaliação externa como “um meio de monitorar o padrão de qualidade do ensino”, percebemos o discurso do monitoramento do padrão de qualidade, quando se pensa em uma avaliação que busca classificar desempenhos através de um padrão ideal a ser alcançado, existe uma estratégia de

homogeneização dos estudantes, que segundo Esteban e Fetzner (2015) se configura como uma disseminação de poder sobre o outro, em uma estratégia de manter as desigualdades de classe:

Negar o outro, aquele que expressa as fraturas do projeto de homogeneização, é uma exigência de uma sociedade desigual que precisa produzir uma imagem conveniente às práticas que subalternizam e marginalizam diversos grupos sociais, para realizar os processos de subalternização (p. 89).

Ainda segundo os autores vemos que essa negação da heterogeneidade não levam em consideração os saberes dos sujeitos em suas diferenças e não combatem as desigualdades sociais. Adota-se uma estratégia onde existe uma inclusão, mas uma inclusão desigual. Essa padronização acaba por silenciar as diversidades para manutenção do poder colonial.

Silva (2000) nos mostra que o currículo que silencia as diversidades baseia-se na cultura dominante, onde as crianças dessa cultura possuem uma maior facilidade na sua compreensão e as crianças das classes dominadas sentem uma maior dificuldade por não estarem acostumadas com esse conhecimento distante de sua realidade. Completa-se o ciclo na manutenção de classes sociais, mantendo-as como são.

A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, pelo contrário, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes vêem o seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm a sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que o seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2000, p.33).

Outro ponto a ser destacado a partir dos dados levantados, é que não há participação de sujeitos pertencentes as instituições na construção dessas avaliações, nem é permitido um dialogo entre aqueles que constroem a avaliação externa e entre aqueles que vivem a avaliação externa o que pode gerar uma discrepância entre a realidade escolar e o pensado externamente. “Veja, o nome já diz tudo, avaliação externa é uma avaliação que vem de fora da escola” (GEM1). “É uma avaliação que é realizada sem interferências da escola, mais especificamente do corpo docente” (CEM1). A GEM2 destaca que além das avaliações não serem

produzidas por professores internos, quem a produz é um grupo que busca o alcance de metas e números, “avaliação que não são os professores da escola que prepara e avaliam, mas outras instituições que trabalham com metas e números” (GEM2)

O aluno acaba vivenciando duas avaliações distintas entre si, uma avaliação interna pensada por aqueles que convivem em sua realidade e uma avaliação externa que é pensada em larga escala, Vianna (2009) afirma que “uma falta de sincronia entre essas avaliações, que não têm uma ação efetiva na melhoria da educação” (p. 16).

Na fala dos nossos sujeitos podemos verificar a presença da consciência de que uma avaliação externa pode apenas reproduzir resultados, pois elas podem ser consideradas “necessárias, mas possuem falhas por tratar apenas de resultados de metas” (GEM2).

Vianna (2009) defende a utilização desses resultados não meramente como a tradução de um desempenho escolar, como se é utilizado atualmente refletido no discurso da GEM2, mas deve-se ser utilizado para a construção de melhorias na educação.

A CEM1 em sua concepção sobre avaliação externa faz uma concordância com essa melhoria, em sua definição ela traz que a avaliação externa “é um acompanhamento do desenvolvimento escolar. A partir do resultado de sua aplicação é pensado em políticas melhores para a educação” (CEM1). Concordamos com essa utilização da avaliação externa como ferramenta de melhoria das políticas educacionais, mas pensamos que esses resultados podem também serem utilizados em outros contextos.

A sua utilização de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2009, p. 14).

Pensando na utilização desses resultados apenas como uma contabilidade educacional, as escolas passam a buscar maneiras de atingir as metas

estabelecidas pelas avaliações. O currículo passa a ser pensado como um meio de preparação para essas demandas.

Nas falas dos nossos sujeitos vemos a confirmação da preocupação em atender as demandas das avaliações externas e não com o que o sujeito precisa aprender para sua formação integral, “avaliamos os resultados anteriores e criamos estratégias para superar as metas” (CEF2). “Claro, pois os conteúdos precisam atender ao que se é cobrado (GEM1).

Esse pensamento de construção do currículo em pró das necessidades avaliativas traz de forma sutil uma interferência no fazer da escola, “introduz perspectivas concretas de interferência mais diretas no que as escolas fazem e em como fazem” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 8). Além de ofertar uma padronização curricular a avaliação externa é utilizada como mais um instrumento de controle, deixando a ação pedagógica mais engessada e controlada pelo sistema.

A educação vai além da transmissão de conteúdos, a aprendizagem do aluno não pode ser apenas dependente de um resultado avaliativo, a escola não pode ter como objetivo apenas essa transmissão e preparação para uma avaliação ou para o mercado de trabalho. “O processo educacional procura formar, também, outros tipos de saberes: o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o compreender, o querer, o imaginar, e o sentir” (VIANNA, 2009, p. 22).

Preparar o currículo apenas para demandas avaliativas nega uma formação integral e crítica ao sujeito, a educação se transforma apenas em uma reprodução de conhecimento específicos. Reproduzindo um processo de educação bancária e superficial que não atendem as demandas da formação global.

6.2 O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e sua relação com o Currículo Escolar

Buscando trazer a realidade macro para o contexto micro, realizamos perguntas sobre o SAEPE e sua relação com o currículo, para que possamos compreender se em uma avaliação externa regional há alguma interferência no currículo como uma avaliação externa a nível nacional.

Temos diferentes concepções sobre o SAEPE nas respostas dos nossos entrevistados, em 3 dos 5 entrevistados o resultado da avaliação revela algo sobre o aluno, recaindo a responsabilidade sobre ele colocando a avaliação como um instrumento apenas voltado para o aluno. “Eu acho importante, porque mostra o nível onde nossos alunos se encontram” (GEF2), o coordenador concorda com a gestora quando pensa na sua importância como “um instrumento que contribui para garantir ao aluno educação de qualidade” (CEF2). E em outra instituição o pensamento se torna o mesmo, “eu acho interessante, por que retrata um perfil do estudante, sabe?! Também norteia as escolas para as necessidades deles” (CEM1). Possibilitando uma amostragem do nível em que o aluno se encontra a garantia de uma educação de qualidade e o retrato do perfil estudantil.

A CEM1 afirma que com a retratação dos resultados é pensado em uma construção para que atenda as necessidades dos alunos, mas uma avaliação em larga escala pode proporcionar um direcionamento mais específico para escola? Se é apenas contemplado duas disciplinas no SAEPE as necessidades dos alunos em outras disciplinas também podem ser notadas?

Os documentos que norteiam o SAEPE também apontam para a responsabilidade do aluno no alcance de dados para uma educação de qualidade. “O diagnóstico da qualidade da educação ofertada em Pernambuco é possível a partir da avaliação de desempenho dos estudantes matriculados na rede pública de ensino” (PERNAMBUCO, 2017, p. 17).

Sua importância gira em torno na criação de dados que possam orientar a prática docente, fazendo a avaliação em larga escala estar cada vez mais presente no cotidiano escolar. “Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 13).

Não só apenas em suas concepções sobre sua importância, mas em suas definições do que é o SAEPE, vemos uma visão de metas e mensuração de aprendizagens, “é a avaliação feita pelo estado de Pernambuco para compreender a situação educacional nas escolas, o nível de aprendizagem dos alunos” (GEM2), uma possibilidade de avaliação do “grau de conhecimento adquirido pelo aluno em cada período de escolaridade” (CEF2).

Nos documentos que orientam o SAEPE, vemos que em seu objetivo, a mensuração é trazida como forma de conhecer a capacidade do aluno em realizar algo:

Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE busca, então, observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização (PERNAMBUCO, 2017, p.7).

Segundo Silva (2013) vemos que o SAEPE tem utilizado testes como forma de avaliação quando na verdade o utiliza como forma de mensuração, sendo que avaliar é diferente de medir. Através das entrevistas vemos que a característica que marca o SAEPE é a divulgação das notas como forma de conhecer o nível de aprendizagem do aluno. O SAEPE passa a responsabilizar as escolas através do discurso meritocrático, gerando “políticas de responsabilização e currículo escolar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 8).

O discurso da responsabilização por baixos resultados na escola é também defendido pelos documentos norteadores do SAEPE, quando apontam que seus resultados tem revelado uma baixa qualidade de ensino nas escolas, mas não apontam fatores de responsabilização estatal sobre eles. “Nos últimos anos, os resultados das avaliações da educação básica têm apontado, de modo geral, para a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras” (PERNAMBUCO, 2017, p. 41).

Essa responsabilidade é atribuída a instituição escolar através de termos assinados pelos gestores a cada inicio do ano, o “Termo de Compromisso e Responsabilidade é um contrato de gestão formulado pela SEE e assinado por todos os gestores escolares, que estabelece indicadores de processo e metas para os indicadores de desempenho a serem alcançados pelas escolas” (SILVA, 2013, p. 118).

Esse termo traz características do quase mercado, segundo Silva (2013) esses elementos não vão visíveis sem uma análise mais detalhada, pois mesmo sendo pensado em uma atuação do estado o mesmo é desresponsabilizado dos resultados atribuindo a “responsabilidade direta ao agente ou ente executor direto da política, assumindo assim a condição de mero avaliador e regulador da execução

em detrimento da condição de provedor” (p. 120), sendo essa provisão apenas na contratação de professores.

Ainda segundo Silva (2013) vemos que quando a escola alcança as metas estabelecidas, o mérito acaba sendo dado as políticas do governo e o esforço das escolas ficam em segundo plano na divulgação dos resultados

Ainda segundo o autor, percebemos que um projeto que responsabiliza a escola apenas por resultados de testes, ignora outros fatores que também são responsáveis pelo processo de aprendizagem, se a real finalidade das avaliações de larga escala forem ajudar a instituição escolar deve-se levar em consideração todo o contexto de desigualdade social e econômicos que favorecem o alcance de metas estabelecidas.

Vemos que existe uma conscientização dos sujeitos diante esse caráter de responsabilização educacional do SAEPE, onde suas avaliações apenas se preocupam com o alcance de metas e taxas de aprovação, “o SAEPE é apenas uma avaliação somativa, dentro da escola damos várias oportunidades aos alunos, o SAEPE apenas avalia os números [...]” (GEM2).

Mas mesmo com a conscientização sobre o caráter de responsabilização do SAEPE existe uma preocupação em adequar o currículo para as exigências feitas pelo SAEPE e até mesmo existe um reforço dos documentos oficiais a essa adequação, “a gente pensa no que vai adaptar pra o conteúdo não ficar distante das avaliações” (CEM1), “[...] trabalhamos o currículo oficial, pois o SAEPE cobra as habilidades e competências que estão dos documentos norteadores” (GEM2).

Essa capacidade de interferir no currículo escolar constitui o SAEPE como “uma avaliação capaz de pautar o currículo e o que os alunos devem aprender em cada fase do ciclo escolar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 11).

Silva (2000, p. 14) nos mostra que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. Ao pensar numa avaliação como o SAEPE que utiliza as disciplinas de língua portuguesa e matemática como conteúdo capaz de mensurar uma aprendizagem, as outras disciplinas ficam em segundo plano também no currículo. Quando se privilegia determinadas disciplinas o estado está utilizando seu poder como forma de controle.

Esse engessamento curricular é alinhado juntamente com o termo de compromisso, deixando a escola limitada nas suas ações pedagógicas, reproduzindo aquilo que lhe é determinado. O privilégio pelas disciplinas de matemática e língua portuguesa molda a escola a uma formação para mão de obra,

[...] introduz nas escolas uma pedagogia (neotecnista) e uma tecnologia de gestão (performidade) que visa alterar o lastro comum da profissionalidade docente, buscando substituí-la por uma concepção de educação e de profissional meramente instrumental e produtivista (SILVA, 2013, p. 125).

Nas entrevistas também é perceptível uma conscientização dos nossos sujeitos quanto ao destaque dados as disciplinas de matemática e língua portuguesa, enquanto as demais disciplinas ficam de plano de fundo, “acho isso uma falha, pois na escola não é só matemática e língua portuguesa que são importantes, todas as disciplinas são, as humanas são importantes, pois formam os alunos pra exercerem sua cidadania” (GEM2).

Quando a construção do currículo como um todo, as disciplinas de língua portuguesa e matemática não são suficientes pra formação do sujeito na sua globalidade. Contemplar as outras disciplinas nessa formação auxilia “na construção do conhecimento do aluno com um todo tornando consciente e crítico” (CEF2). Ao eleger esses conhecimentos como o saber elementar para uma avaliação a formação do homem histórico não é levada em consideração.

Essa preocupação apenas com as disciplinas de língua portuguesa e matemática pode gera um estreitamento curricular quando vemos a preocupação em atender essas demandas e colocar em plano de fundo as demais disciplinas. O currículo possuindo múltiplos objetivos entra em contradição com uma avaliação de objetivos estreitos colocando em risco a formação integral do aluno. “É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escola lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para formação de seus estudantes” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 12).

A preocupação não é na limitação das avaliações, mas da sua influencia no currículo quando se há uma preocupação distorcida da importância dos resultados dessas avaliações.

A utilização dos resultados para orientação do currículo escolar pode gerar uma formação do aluno para testes e não para uma formação global. Nas entrevistas é perceptível que os dados são utilizados para nortear as atividades do próximo ano, para que se alcance as metas estabelecidas. Por ser caracterizada por uma avaliação de terceira geração, essa característica do ensino para teste é uma consequência dos incentivos e consequências que os resultados revelam.

Evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*¹³, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 11-12).

Esses incentivos vêm através do BDE¹⁴ que segundo Silva (2013) intervém diretamente nas atividades pedagógicas como instrumento de responsabilização. Além dos professores os gestores também sofrem consequências sendo pressionados para o alcance das metas estipuladas com a SEE.

Para alcance dessas metas pode-se gerar ações de falsos resultados, na entrevista existe uma consciência dos sujeitos sobre essa possível distorção de dados, “obvio que há distorção da nota interna e nota externa” (GEM2). Mostrando que os resultados dessas avaliações não podem revelar concretamente o que se procura. Silva (2013) revela que existem fraudes na divulgação de resultados em avaliações que bonificam o corpo escolar, pois quanto uma maior pressão a divulgação de resultados uma maior tendência à corrupção.

Concordamos com o autor que para além do currículo, o SAEPE traz consequências para o corpo docente, para os gestores e para os alunos. Incentivando uma competição entre escolas, um estreitamento curricular, fraudes de resultados, segregação de alunos que não atendem a demanda da homogeneização, entre outras.

Não negamos a importância da avaliação, mas questionamos de que maneira a mesma vem sendo utilizada nas escolas. Se sua configuração atual realmente atua

¹³ Destaque realizado pelas autoras.

¹⁴Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Política de incentivo ao alcance das metas estabelecidas, utilizando como recompensa a bonificação para todo o corpo escolar.

como instrumento de melhoria no processo de ensino/aprendizagem ou se apenas ajuda a disseminar as ideias de mercado para o espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve com objetivo compreender as possíveis influências da política de avaliação externa no currículo escolar e buscando contextualizar para nossa realidade regional, trouxemos o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco como referencia. Para alcança-lo utilizamos a análise de conteúdo para refletirmos acerca das leituras realizadas e das falas dos nossos sujeitos construindo inferências para sua compreensão.

Através desse processo podemos concluir que as avaliações estão sendo vistas pelos gestores e coordenadores como um instrumento de mensuração que trabalha com metas e números. A avaliação também é relacionada a monitoração da qualidade da educação, entra na escola o discurso da eficiência e eficácia utilizados na economia e a instituição escolar começa a ser moldada para o mercado.

Os documentos oficiais passam a reforçar a importância de o currículo ser pensado para as demandas avaliativas, contribuindo para o processo de engessamento curricular. Na sua construção verificamos que há grande influencia dessas avaliações quando se pensa no currículo. Quando o currículo passa a girar em torno do conteúdo e de sua transmissão, o caráter tradicionalista é trabalhado e deixa-se em segundo plano a criticidade na formação do sujeito.

A consciência sobre as influencias que as avaliações podem trazer para o currículo é presente na fala dos nossos sujeitos, mas é perceptível que eles precisam deixar sua conscientização de lado para atender ao que é pedido pelos documentos oficiais e avaliações. A avaliação age como um instrumento de controle que está relacionado a outros impossibilitando uma tomada de decisão escolar diferente das que são direcionadas por eles.

O currículo ganha um caráter homogeneizador que invés de gerar a inclusão, colabora para o processo de exclusão daqueles que não acompanham o discurso de eficiência e eficácia. A preocupação com o alcance de metas e resultados deixa a margem aqueles que não os alcança devido a motivos outros. A escola que deveria ser um espaço de inclusão, se torna um dos primeiros meios de exclusão social.

Esse forte instrumento de poder, consegue manter o sistema de classes. Onde as classes da cultura dominante compreende o que é pedido com uma maior

facilidade do que aqueles que não têm acesso a essa cultura hegemônica. Aumentando a dificuldade de acesso e continuidade no sistema educacional aqueles que possuem uma realidade diferente do currículo proposto. Colaborando para manutenção do discurso meritocrático e isenção do Estado em sua responsabilidade de oferta e manutenção da educação.

Outro ponto levantando em nossas entrevistas é a distancia entre as avaliações externas e as avaliações internas. Onde a avaliação externa é pensada de forma padronizada e apenas voltada aos conteúdos e resultados e uma que vive a realidade do aluno. Uma preocupação é a influencia das avaliações externas na construção das avaliações internas, podendo deixar em segundo plano as especificidades da escola e dos sujeitos.

Quando trazemos essa realidade macro para a realidade micro, através do SAEPE, compreendemos que o aluno se torna o foco dessa avaliação pela fala dos nossos sujeitos. O SAEPE é uma avaliação para os alunos, pensada para suas necessidades e no nível de aprendizagem que o mesmo se encontra. Notamos que a mensuração de aprendizagem se torna o objetivo da avaliação sem considerar outros elementos que fazem parte da aprendizagem, tomando as disciplinas de língua portuguesa e matemática como instrumentos que apontam para esse processo. Mas a que ponto essas duas disciplinas podem ou não afirmar o nível de aprendizagem de um aluno? Como uma avaliação padronizada e anual pode afirma o que o aluno precisa e o que a escola precisa?

Quando o resultado esperado não é alcançado, o aluno recebe a culpabilização de suas defasagens e a escola também passa a responder por esse resultado. Não se é pensado em qual contexto a escola se encontra, quais subsídios ela recebe do estado para manter-se e melhorar as condições para o processo de aprendizagem. Porém, quando a escola alcança as metas estipuladas, todo o mérito fica para as políticas estaduais que contribuíram para que esse resultado fosse alcançado, mas essas políticas ficam isentas de culpabilização quando os resultados não saem como o esperado.

O termo de compromisso assinado pelos gestores ajudam a desresponsabilizar o estados pelos baixos resultados e colocam diversas responsabilidades a escola para que as metas estabelecidas no termo sejam

alcançadas. Pela responsabilidade de alcançar as metas estabelecidas, os gestores e coordenadores passam a pensar em um currículo que atendam as necessidades do SAEPE.

Nas entrevistas vemos que a SEE padroniza o currículo e envia as escolas com espaço para adaptação, mas também nas entrevistas vemos que os parâmetros curriculares estadual e o BCN apontam quais as adaptações devem serem realizadas pensando no SAEPE. Até que ponto a adaptação é realmente realizada? Com esses instrumentos vemos que a adaptação curricular é apenas uma máscara para sua padronização quando a escola não tem espaço para suas reais necessidades e passa a atender os pontos norteadores desses documentos.

O SAEPE interfere diretamente no currículo, engessando, padronizando e trazendo o caráter técnico para sua construção. A formação crítica do sujeito não tem espaço devido as demandas da avaliação e dos documentos que lhe cercam. Seus resultados poderiam ser utilizados para melhorias da educação estadual, mas apenas é utilizado como forma de disseminar as ideias de mercado para escola através de parcerias com o terceiro setor e com o discurso da meritocracia.

Concluimos que nossa pesquisa ajuda no âmbito social na conscientização dos sujeitos sobre o discurso econômico na educação e numa maior compreensão do que gira em torno das políticas educacionais da perspectiva neoliberal.

Academicamente, a pesquisa contribui para discussão das políticas de avaliação externa e mais precisamente sobre o SAEPE. Fazendo conhecer sua construção, objetivos e interesses de governo. Sua efetivação prática na escola e sua interferência no currículo escolar.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política pública, juventude e educação: o programa nacional de inclusão de jovens na perspectiva dos autores envolvidos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de pós-Graduação em Educação, 2011.

ARAÚJO, Alexandre Viana; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **Refletindo Sobre o Conceito de Estado**. Texto didático, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Maria Helena. **POLÍTICA DE RESULTADOS E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: EFEITOS DA REGULAÇÃO EDUCATIVA SOBRE CARREIRA E REMUNERAÇÃO. 36º reunião da ANPED**: Goiânia, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições: São Paulo, 2011.

BARRETO, E. S. S. **Tendências recentes do currículo da escola básica**. Difusão de Ideias, São Paulo, 1-13, dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, 2012.

CAPANEMA, Célia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POLPART, Jean; DESLARIERS, Jean-Pierre; GROULY, Lionel-H, et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes: Petrópolis, 2008.

Coelho, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online] 2008, 16 (Abril-Junio) : [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2018]

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537954005>> ISSN 0104-4036.

CUNHA, Kátia Silva; SILVA, Janini de Paula da. Sobre bases e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**: São Paulo, vol. 14, n. 4, 2016, p. 1236-1257.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n° 101, p. 3-19, Jul., 1997.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A educação da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em revista**: Curitiba, n.1, 2015, p. 75-92.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Liber Livro Editora: Brasília, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009

GATTI, Bernardete. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo: São Paulo, 2009.

GENTÍLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Vozes, 2001

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. accessed 14 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n° 55, novembro/2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. LTC: Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Curitiba: p. 65, 2001.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. **TEORIA (PÓS) CRÍTICA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO A PARTIR DE UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS CURRICULARES**. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 06-22, abr. 2013. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870>>. Acesso em: 06 maio 2018.

PERNAMBUCO. **Revista do Sistema – Rede estadual e redes municipais**. Juiz de Fora, 2017.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. in: Peroni, Vera; ADRIÃO, Theresa (Orgs.) **O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ARAÚJO, Alexandre Viana; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Avaliação Educacional E Gestão Escolar No Sertão Pernambucano: Analisando Práticas De Regulação**. Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE. ISSN: 1677-3802, 2016.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento. In: TOZZI, Devaniletalli. **Currículo, Conhecimento e Sociedade**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 1995.

SCHMIDT, ELIZABETH Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Lett. Arts**, Ponta Grossa: 2003.

SILVA, Isabelle Fiorelle. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)**. Dissertação (mestrado): João Pessoa, 2013,

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez, 2006, p. 20-45.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

APÊNDICE A - ENTREVISTA

1. Defina: currículo.
2. Como, quando e quem participa da construção curricular da sua escola?
3. Quais os pontos norteadores utilizados para a construção do currículo?
4. Defina: SAEPE.
5. O que você pensa sobre sua importância?
6. Defina: avaliação externa.
7. O que você pensa sobre ela?
8. Quando se pensa na vivência do currículo existe uma preocupação com a avaliação externa?
9. A política de avaliação externa influencia na construção do currículo?
10. É pensado um currículo que atenda as demandas das disciplinas de matemática e português padronizadas pelas avaliações externas?
11. Existem estratégias utilizadas para que os alunos possam alcançar bons resultados na avaliação externa?