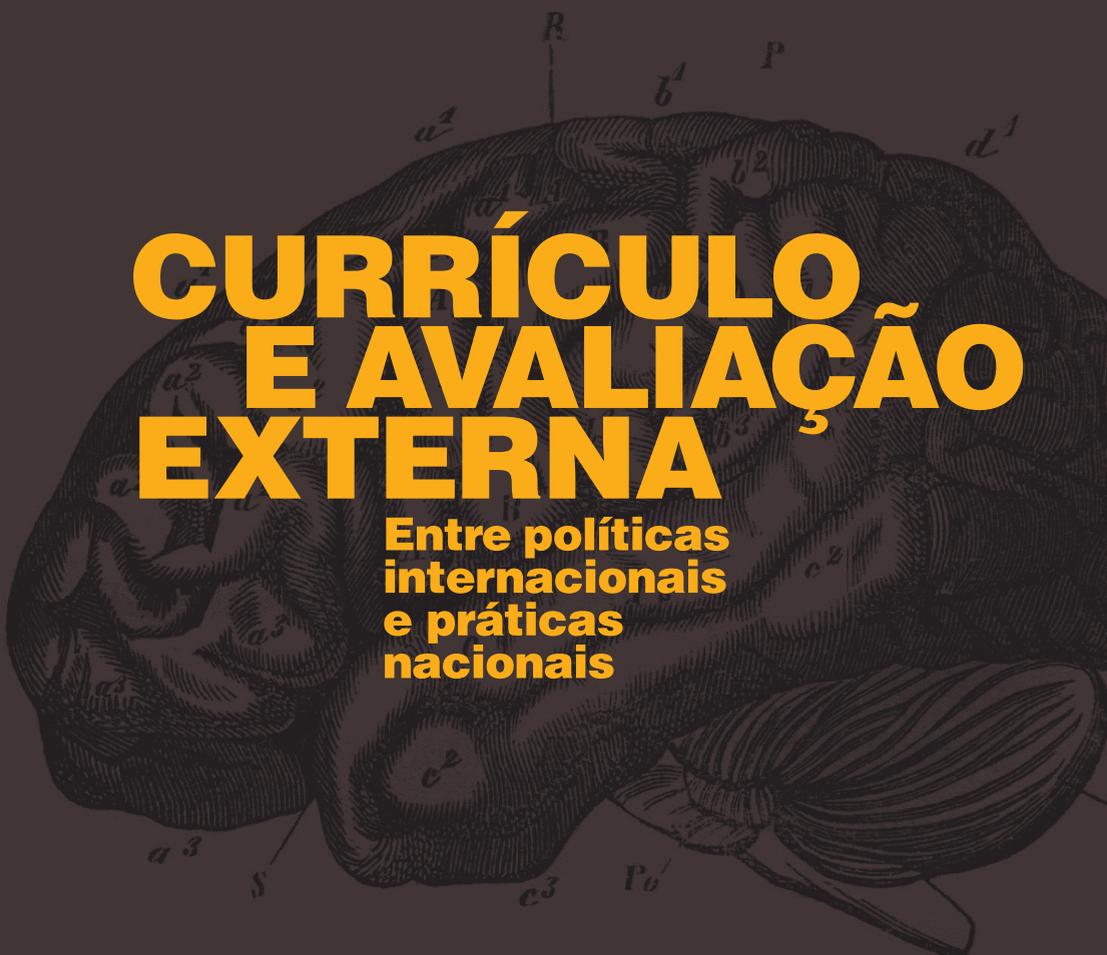


DEISE APARECIDA PERALTA
JOSÉ AUGUSTO PACHECO (ORG.)



CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Entre políticas
internacionais
e práticas
nacionais



DEISE APARECIDA PERALTA

É licenciada em Matemática e doutorou-se na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Educação para a Ciência, na área de Ensino de Ciências e Matemática, em 2012. Atualmente, concilia atividades de ensino, pesquisa e extensão no Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru, ambos da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Lidera o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac) e é editora na revista *Currículo, Cultura e Identidade* (Recculti).

DEISE APARECIDA PERALTA
JOSÉ AUGUSTO PACHECO (ORG.)



CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EXTERNA

**Entre políticas
internacionais
e práticas
nacionais**

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EXTERNA:

ENTRE POLÍTICAS INTERNACIONAIS E PRÁTICAS NACIONAIS

Organizadores: Deise Aparecida Peralta e José Augusto Pacheco

Capa: Sal Studio

© Edições Húmus e Autores

Edições Húmus, Lda., 2021

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef.: 926 375 305

humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão

1ª edição: Junho de 2021

Depósito Legal: 484439/21

ISBN: 978-989-755-630-2

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS NO QUADRO DA GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E *ACCOUNTABILITY***
15 Joana Sousa, Ila Beatriz Maia, José Carlos Morgado, José Augusto Pacheco
- INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: NOTAS SOBRE APROXIMAÇÕES**
41 Juares da Silva Thiesen
- POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 30 ANOS – CONCEÇÕES E SENTIDOS QUE AS CARATERIZAM**
59 Preciosa Fernandes
- EMERGÊNCIAS DISCURSIVAS DE CULTURA EM DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS**
81 Elenilton Vieira Godoy, Patrícia Barbosa Pereira
- A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NAS ESCOLAS INDÍGENAS: UMA “REFORMA NÃO REFORMISTA”**
109 José Licínio Backes
- GENDER EQUITY IN MATHEMATICS?**
125 Katrina Piatek-Jimenez, Ana Lúcia Braz Dias
- A AVALIAÇÃO EXTERNA E *ACCOUNTABILITY* HORIZONTAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EXAMES DE CUNHO NACIONAL E LOCAL**
149 Ana Clédina Rodrigues Gomes, Gláucia de Nazaré Baía e Silva,
Ocimar Marcelo Souza de Carvalho
- SOBRE BRASIL, PORTUGAL E AVALIAÇÃO OU COMO UMA AGENDA INTERNACIONAL SE VENDE COMO NACIONAL**
169 Deise Aparecida Peralta, José Augusto Pacheco
- 189 **SOBRE OS AUTORES**

À possibilidade de fundamentar o debate curricular numa plural
conversação sobre questões contemporâneas, dedicamos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
(Fapesp) pelo apoio, agradecemos.

INTRODUÇÃO

Partilha-se cada vez mais uma perspectiva teórica-conceitual sobre educação, em geral, e sobre avaliação, em particular, a partir de conceitos como globalização, internacionalização e *accountability*, cujos significados são sempre “escorregadios”, ou seja, dependentes de posições que conferem ao sujeito uma visão a partir de uma realidade concreta, ainda que bastante saturada por palavras-chave que inundam os textos políticos, curriculares e pedagógicos.

Os Estudos Curriculares têm sido o palco de uma discussão alinhada por perspectivas muito diferentes, em que esses conceitos servem para justificar uma dada argumentação, como o seu contrário. Se é algo que faz parte de uma perspectiva plural, por outro lado, cria obstáculos a um sério diálogo entre académicos, atores escolares e comunidade educativa.

Na imensa bibliografia sobre globalização, internacionalização e *accountability* destaca-se a interdisciplinaridade destes conceitos, bem como a sua diferenciação por áreas de conhecimento que lhes conferem uma visão mais específica, ainda que haja pressupostos que podem ser partilhados, sobretudo ao nível dos seus denominadores comuns, como refere Pinar (2014) para a globalização, nomeadamente a tecnologia, a ciência e o mito do progresso. Estes aspetos são crenças que as pessoas têm a partir de conceitos, quais instrumentos salvíficos de uma sociedade mais uniformizada, mais eficiente e mais competente ao nível do conhecimento dos cidadãos.

Quer dizer, assim, que a qualidade dos sistemas educativos, e mais ainda a do currículo, que traduz a educação e a formação num dado contexto, quase sempre movida pelo ideário da inovação (Pacheco, 2019), melhora pela globalização e pela sua lógica de *accountability*, em que esta significa cultura de

prestação de contas e responsabilização (Johnson, 2016), e aquela traduz os entrelaçamentos, uma palavra usada por Conrad (2019), ao nível das interações das pessoas e das dimensões (social, econômica, política, cultural e ideológica em que participam).

A efetividade dos processos e das práticas, determinados pelas lógicas de *accountability*, já que existem no plural, na consideração da “hard” *accountability* e da “soft” *accountability*, ocorre num contexto de globalização, isto é, de escalas mais alargadas de tempos e espaços, nos quais as pessoas e os territórios são projetados para ações de conformidade a padrões ou a relações de sincronização e de uniformização, desde o que é pessoal até ao que se torna social, dando sentido ao que Lipovetsky e Serroy (2010) denominam “cultura mundo” (da tecnociência, do mercado, dos *media*, do consumo e do indivíduo).

No seu trabalho de construção de um entendimento crítico sobre estes conceitos que nos escorregam por entre as mãos, pelos seus diferentes e concorrente significados, para tudo abarcarem e para tudo explicarem, Pinar (2010) usa o conceito de internacionalização para estabelecer entre os académicos uma conversação intelectual que se distancia quer do global e do eficiente, quer dos *standards* e dos resultados, pois trata-se de um conceito de partilha e de discussão crítica. Todavia, outros significados são conferidos ao conceito de internacionalização, ocupando, por vezes, os significados que também são atribuídos aos conceitos de globalização e de *accountability*.

Nesse sentido, este livro reúne textos de académicos do Brasil, dos Estados Unidos e de Portugal, cujas ideias sobre esses conceitos são exploradas em situações específicas, na procura do efetivo “encontro dialógico”, em nível de uma conversação internacional, de que nos fala Pinar (2010). A partir de suas vozes especializadas, os autores dialogam com o campo dos Estudos Curriculares e, ao fazê-lo, reconstruem, a fundo, um ideário de unidade na diversidade, que é capaz de apresentar, com qualificação conceitual plural, um diagnóstico crítico de questões educacionais contemporâneas.

A natureza dessas questões é abordada nos capítulos desta obra que, complementarmente, debatem (i) a uniformização e o estreitamento de currículos em movimento de reformas; (ii) a padronização e o controle sobre a avaliação; (iii) o aprofundamento do processo de *accountability* como ação que promove a responsabilização dos atores; e, também, (iv) a precarização das políticas educacionais locais, frente ao contexto macroestrutural de reestruturação e de avanço de uma agenda internacional.

Depois desta *Introdução*, há um capítulo inaugural, no qual, Joana Sousa, Ila Beatriz Maia, José Carlos Morgado e José Augusto Pacheco abordam a questão da *Internacionalização e avaliação institucional de escolas: referenciais de análise*, enfocando três aspetos principais, a saber: (i) a transnacionalização, entre o global e o local, apresentando um quadro teórico-conceitual para a análise da avaliação; (ii) a avaliação institucional de escolas, como regulação de políticas, de processos e de práticas, sobretudo em tempos accountability que orientam os sistemas educativos; e, por fim, (iii) as referenciais de avaliação institucional de escolas, com a análise das orientações normativas existentes.

No segundo capítulo, Juarez da Silva Thiesen apresenta resultados, no âmbito de uma investigação, sobre enfoques e sobre perspectivas conceituais, presentes no tratamento da problemática da internacionalização da educação e dos currículos, bem como os contextos sociopolíticos em que discursos e projetos de internacionalização são mobilizados. O autor discute, ainda, as estratégias que estão sendo formuladas e efetivadas pelo Estado brasileiro e pela iniciativa privada, especialmente aquelas que exercem maior influência sobre os currículos da Educação Básica e aponta implicações dessas estratégias sobre as dinâmicas da gestão curricular no âmbito das escolas, especialmente na avaliação de rendimentos escolares, na configuração de desenhos curriculares, na seleção de conteúdos e de conhecimentos escolares e na formação de professores.

Preciosa Fernandes, em um dever histórico, traz no terceiro capítulo uma análise das políticas curriculares para os Ensinos Básico e Secundário que ocorreram no sistema educativo português. A pesquisadora caracteriza concepções que atravessam os discursos de quatro propostas curriculares, no período entre 1989 e 2017. Dessa forma, busca compreender em que medida essas políticas simbolizam avanços ou recuos, centrando a análise nos normativos legais regulamentadores das quatro medidas e convocando, sempre pertinente, informações contempladas nos programas dos governos responsáveis por aquelas diretivas.

O quarto capítulo, escrito por Elenilton Vieira Godoy e por Patrícia Barbosa Pereira, defende que, em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, seja, talvez, oportuno discutir os sentidos de cultura presentes em documentos curriculares oficiais anteriores a BNCC, dentre os quais destacam as Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Médio (DCNs). Para tanto, os autores discorrem sobre possibilidades de compreensão das emergências discursivas, acerca dos sentidos de cultura identificados nos documentos que expressam orientações curriculares, considerando aportes teóricos fundamentados na interculturalidade como elemento essencial.

José Licínio Backes, no quinto capítulo, versa sobre como os povos indígenas, no Brasil, vêm, há anos, construindo, por meio de luta, um currículo voltado para suas culturas, identidades e conhecimentos. O autor apresenta os resultados de uma análise de percepção de professores indígenas sobre a luta e criação de um currículo intercultural e decolonial. Para tanto, foram entrevistados professores indígenas com mestrado em Educação de diferentes etnias do Brasil. A análise pautou-se nas reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade.

No sexto texto, de autoria de Katrina Piatek-Jimenez e de Ana Lúcia Braz Dias, há um convite à reflexão sobre como, historicamente, os dados fornecidos pelos testes de desempenho vêm sendo relatados e utilizados por diferentes grupos e com diversos interesses. A partir da realidade dos Estados Unidos, cuja tomada de decisões é marcadamente mais local do que federal; mesmo assim os mecanismos de financiamento da educação tem incentivado o uso de avaliações em larga escala, as pesquisadoras discutem, a partir da análise de três dessas avaliações (TIMSS, PISA e NAEP), equidade de gênero e desempenho em matemática.

Ana Clédina Rodrigues Gomes, Gláucia de Nazaré Baía e Silva e Ocimar Marcelo Souza de Carvalho questionam, no sétimo capítulo, as dimensões teórico-metodológicas que embasam a compreensão das avaliações em larga escala em contexto da Amazônia brasileira. Para tanto, discutem dimensões do conhecimento e dos processos dispostos nas matrizes curriculares do Ensino Médio, no Brasil, sob a perspectiva avaliativa do estado do Pará. Consideram, para tanto, dois exames: um em nível nacional e outro no plano estadual, considerando princípios de “*accountability* horizontal” na gestão da política de avaliação externa.

Ao fim e ao cabo, sem, contudo, ter a pretensão de findar a conversação, o oitavo texto, de Deise Aparecida Peralta e José Augusto Pacheco, valendo-se de um conjunto de dados sobre o histórico de avaliações externas a escolas e em larga escala no Brasil e em Portugal, discute as influências que essas avaliações receberam de políticas e/ou de organizações externas, principalmente, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE). O capítulo trata de incongruências que se apresentam entre a agenda de regulação dos sistemas nacionais, orientada por modelos e por metas internacionais praticadas pela OCDE, a democracia como autodeterminação e princípio da educação e a realização de um ideário cosmopolita que verse sobre o universalismo e pluralismo.

Na retrospectiva de organizadores, que, naturalmente, inclinam-se a considerar as posições tomadas nesta edição como etapas de um processo de conversação intelectual, gostaríamos de apresentar agradecimentos aos autores pela oportunidade do “encontro dialógico”, e estender o nosso desejo, a quem tiver interesse, de continuar conversando. Para tanto, fica, aqui, o convite à leitura deste livro.

Deise Aparecida Peralta
José Augusto Pacheco

CONRAD, S. (2019). *O que é a história global?* Lisboa: Edições 70.

LIPOVETSKY, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada.* Lisboa: Edições 70.

PACHECO, J. A. (2019). *Inovar para mudar as escolas.* Porto: Porto Editora.

PINAR, W. F. (ed.). (2010). *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances.* New York: Palgrave MacMillan.

PINAR, W. F. (ed.). (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd ed.). New York: Routledge.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS NO QUADRO DA GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*

Joana Sousa², PhD.

Ila Beatriz Maia³, MsC.

José Carlos Morgado⁴, PhD.

José Augusto Pacheco⁵, PhD.

Scriven, um dos autores mais consagrados da avaliação, essencialmente conhecido pela sua ligação conceptual à avaliação formativa, designação que começou a utilizar a partir de meados da década de 1960, escreve que o aspeto mais interessante da história da avaliação é o motivo por que esta levou tanto tempo a emergir como disciplina autónoma (Scriven, 1994).

O mesmo parece estar a acontecer à avaliação institucional, bastante consagrada nas práticas de avaliação, com raízes espalhadas por diversas áreas do conhecimento, já que tem uma dimensão marcadamente interdisciplinar. Porém, esta diversidade não pode significar a atomização conceptual da avaliação institucional, como se ficasse prisioneira quer de determinadas abordagens, quer de determinados paradigmas de avaliação (Stake, 2006). O ecletismo conceptual da avaliação institucional começa por estar ligado à avaliação de programas, com impacto social reconhecido, cuja implementação envolvia significativos recursos financeiros. Hoje em dia, e tendo como base os níveis de organização do currículo propostos por Goodlad & Su (1992), a avaliação institucional é abordada pelas suas dimensões integradas aos níveis

1. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, CIED - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

2. Universidade do Minho (Portugal). Email: jsousa@ie.uminho.pt

3. Universidade do Minho (Portugal). Email: ib.maia@hotmail.com

4. Universidade do Minho (Portugal). Email: jmorgado@ie.uminho.pt

5. Universidade do Minho (Portugal). Email: jpacheco@ie.uminho.pt

sociopolítico, institucional e pedagógico, envolvendo a avaliação de políticas, programas e práticas (Kellaghan, Stufflebeam, & Wingate, 2007). Mais do que realçar as suas diferentes abordagens, interessa sublinhar que a avaliação, independentemente do objeto em questão, é uma atividade humana e que a formulação de juízos de valor tende sempre para a tomada de decisão, no dizer de Stufflebeam (2003). Com efeito, a teoria de avaliação não tem fronteiras estabelecidas, tão-só contributos epistemológicos que resultam do questionamento das práticas de avaliação, sendo contraproducente reduzir a avaliação institucional a uma área disciplinar do conhecimento, na medida em que, retornando-se à sua gênese, a avaliação teve como pai o exercício prático de avaliar e como mãe a ciência (a metodologia científica).

Por isso, abordamos neste capítulo a avaliação institucional a partir de conceitos-chave, no contexto do que se entende ser a internacionalização, numa relação com a globalização e a *accountability*, no pressuposto de que a macrorregulação abarca uma ampla dimensão sociopolítica, em que o internacional, o nacional e o local são níveis não lineares de um processo, que não é apenas o da garantia da qualidade, mais próximo de sistemas de certificação, mas também o da garantia do sucesso dos alunos e das crianças que estão nas escolas do ensino não superior.

A qualidade de uma escola no contexto da avaliação institucional tem facetas bastante diversas e complementares, situadas em dois patamares diferentes: em primeiro lugar, a complementaridade entre avaliação externa e avaliação interna, em que à autoavaliação é atribuído um papel de relevo; em segundo, a integração das dimensões organizacional, curricular e pedagógica, em função das quais são elaborados modelos de avaliação.

1. Internacionalização: entre o local e o global

Parece não suscitar controvérsia a afirmação de que a globalização e a internacionalização são fenómenos que se foram intensificando nas últimas décadas, não sendo possível ignorá-las quando analisamos o tempo presente, com o intuito de compreender os efeitos que as mudanças políticas, económicas, sociais e culturais provocaram (e continuam a provocar) no nosso dia-a-dia, ou quando tentamos especular sobre o futuro, com o intuito de vislumbrar sinais dos tempos vindouros, e idealizar soluções para os desafios e para os problemas que esses fenómenos geram.

Tanto a sociedade, na sua natureza global, como o Estado, nas diversas formas de exercer a autoridade, têm estado envolvidos em processos de mudança, fundados em pressupostos de ação política, económica, cultural e social, que resultam de uma intensa dinâmica globalizante, contribuindo para a reformulação da educação e das políticas curriculares (Alves, Morgado, & Pacheco, 2009). E se os registos discursivos afixam que essa reformulação política se tem procurado orientar por princípios de equidade, justiça e inclusão, o que se constata é que, em termos práticos, tais políticas têm também legitimado lógicas de performatividade (Alves, Morgado, & Pacheco, 2009), nutridas, essencialmente, pela prescrição de conhecimentos, pela prestação de contas e pelo controlo da avaliação.

Neste âmbito, partindo da destrinça entre globalização e internacionalização, fazemos referência à emergência de novas tensões associadas às relações entre o global e o local e às suas implicações em termos políticos, curriculares e avaliativos.

A que nos referimos quando falamos de Internacionalização ou de Globalização? Ainda que sejam conceitos imbuídos de uma forte polissemia e se relacionem entre si, Beech (2009) considera que têm um alcance diferente e geram consequências distintas. Não sendo termos intercambiáveis, Moreira e Ramos (2015, p. 26) afirmam que “a globalização teve seu início no período pós-II Guerra Mundial e dizia respeito, inicialmente, à economia”, tendo mais tarde sido cooptada por outras áreas de conhecimento, fazendo prevalecer “a ideia de interdependência entre nações, embora com forças e intensidades desiguais”. No entanto, em vez de conseguir a desejável integração harmoniosa das economias e uma maior unidade política, cultural e social no mundo, a globalização tem, em muitos casos, contribuído para tentar “impor” determinados padrões e estilos de vida, para estimular o consumo e a competição desenfreada entre empresas e trabalhadores e para acentuar, de forma dramática, a perceção das desigualdades que continuam a grassar no planeta (Morgado, 2009).

No que diz respeito à internacionalização, Knight (2004) considera que se trata de um processo que surge associado a mudanças e melhorias de natureza mais ampla, sendo, por isso, utilizado há bastante tempo tanto nas ciências políticas como nas retóricas governativas, sobretudo por se acreditar que esse processo era sinónimo de desenvolvimento, através das inter-relações que o mesmo proporcionava em termos económicos, políticos, científicos e culturais. Contudo, a autora afixa que, em termos educativos, a sua utilização

remonta apenas aos anos 1980, período em que começou a ser assumido que a internacionalização, enquanto “processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global nos propósitos e funções do ensino”, contribuía para melhorar a qualidade e a relevância da educação, sobretudo ao nível do ensino superior (Knight, 2004, p. 11).

Em idêntica linha de pensamento, Pacheco (2015, p. 74) afirma que a internacionalização, “cujo significado diverge do processo de globalização, sobretudo se este for entendido pelos mecanismos da uniformização e da standardização”, deve ser reconhecida como “uma conversação entre pares que comunicam entre si através de fóruns” e se munem de meios que potencializam uma análise crítica dos diferentes contextos educacionais, contribuindo assim para o debate que deve ser desenvolvido em torno das relações entre o global e o local ou, como sugere Veiga-Neto (2015, p. 16), “entre a *internacionalização* e os *contextos locais*”.

Esse debate torna-se relevante se tivermos em conta que os processos de interação entre o local e o global não estiveram, nem estão desprovidos de tensões que, dentro de certos limites acabam por ser positivas, devendo por isso ser preservadas. Na opinião de Veiga-Neto (2015, p. 19), a tensão entre o global e o local teve dois efeitos imediatos: (i) *a produção de um novo vocábulo* – o neologismo *glocal*, cujo principal intuito é “articular a globalização com a localização”, o que fundamenta o *slogan* “pensar globalmente e agir localmente”; (ii) *uma implicação política* – uma vez que a tensão entre o global e o local “contribui para desmistificar a globalização, subtraindo-lhe tanto a glorificação quanto a execração”.

Em nossa opinião, e no âmbito dos efeitos que a tensão entre o local e o global tem provocado, identificamos três áreas onde esses efeitos são mais expressivos: a nível político, a nível curricular e a nível avaliativo.

No primeiro caso, a internacionalização tem gerado alguns efeitos menos previsíveis, à partida, como é o caso das políticas educativas que se têm, progressivamente, tornado mais globais, fragilizando a sua dimensão local ou nacional (Ball, 2014). A esse respeito, Seabra (2015, p. 80) reconhece que, pelo facto da globalização não ser independente das questões de poder económico e político, “não se processa de forma homogênea, dificultando a adoção de interpretações lineares”. Além disso, reconhece que “a influência dos processos globais”, mediada em muitos casos pela atuação de organismos supranacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

(OCDE) ou Comissão Europeia (CE) –, acaba por enfraquecer o papel do Estado que, continuando a assumir o papel de mediador fundamental das políticas educativas, se vê compelido a implementar *programas de avaliação institucional* e a sobrevalorizar o peso das estatísticas educacionais e os *standards internacionais* nos momentos de tomadas de decisão (Seabra, 2015, p. 80). Aliás, o progressivo enfraquecimento do Estado-Nação, nomeadamente ao nível das decisões políticas, tem viabilizado o que Steiner-Khamsi (2009) denomina como *transferência de políticas* e conceitos educativos, o que, nos países mais periféricos, tem produzido dois efeitos distintos: por um lado, contribui para apaziguar os conflitos decorrentes da implementação de processos internos de reforma; por outro lado, estimulam a dependência política em termos educativos por parte dos governos, permitindo que o global se imponha e desfigure algumas decisões locais, aprofundando a dependência desses países em relação a decisões e orientações vindas do exterior. Trata-se, como refere Seabra (2015, p. 81), de uma clara “naturalização das decisões tomadas localmente e a sua externalização – para contextos globais ou para as orientações dadas pelos grandes estudos estatísticos, ou *standards* internacionais”, utilizadas agora pelos decisores locais como forma de legitimarem essas decisões.

Uma derradeira nota para referir que, à semelhança do que se passa noutros países, as políticas educativas nacionais tendem a subordinar-se às políticas educativas europeias, “que neste momento são mais intensivas em termos de forma do que em termos de conteúdo, tanto quanto a convergência curricular” (Pacheco & Vieira, 2006, p. 94).

No que diz respeito às implicações da internacionalização e, sobretudo das tensões que tem gerado em termos curriculares, importa referir que, nas últimas décadas, também o curso da educação e, em particular, o currículo que lhe serve de esteio, foram alvo de políticas económicas, cujas orientações seguiram decisões globalizadas, de organismos internacionais e supranacionais, que Dale (2005) considera serem condicionadas por políticas de responsabilização, decididas e implementadas numa perspetiva de racionalidade técnica, em sintonia com os princípios do mercado. Importa lembrar que se trata de um elemento essencial, uma vez que o currículo continua a ter um papel preponderante em termos individuais e coletivos, quer como meio de socialização, quer como veículo de desenvolvimento cultural. De facto, o currículo continua envolvido na construção, “difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoada por novas subjetividades cada vez

mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas” (Veiga-Neto, 2015, p. 15). No entanto, se, por um lado, “celebrar a internacionalização dos currículos significa «desparoquializar» a educação”, por outro, isso significa, também, “contribuir para o fortalecimento do capitalismo, seja em sua feição tradicional, seja na forma do capitalismo cognitivo”, pelo que ao celebrar a internacionalização contribuímos, inevitavelmente, para “a intensificação do trabalho imaterial” (Veiga-Neto, 2015, p. 15). Em qualquer dos casos, Pacheco (2011, p. 77) considera que o currículo “adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa”.

Todavia, os aspetos que acabamos de referir permitem-nos constatar que, em termos curriculares, tem prevalecido a tendência de globalizar as decisões curriculares, em detrimento da sua localização, o que tem sido facilitado pelo crescente enfoque na avaliação externa e na avaliação dos resultados da aprendizagem, assunto a que nos referimos a seguir. Nesse sentido, importa ter em conta que é na interface das tensões que referimos que a relação entre a internacionalização e a avaliação ganha sentido, podendo este ser “desfigurado” por excesso de controlo, em detrimento da possibilidade de autonomização e de decisão dos atores no terreno.

Na opinião de Alves e Machado (2011), o aumento de protagonismo da avaliação tem sido acompanhado por *metanarrativas de legitimação* que, em termos discursivos, procuram fundamentar a sua relevância social, política e pessoal, sendo possível identificar duas metanarrativas que legitimam a avaliação nas várias vertentes da educação: a *metanarrativa de controlo* e a *metanarrativa de emancipação*.

No primeiro caso, os autores (Alves & Machado, 2011) consideram que prevalecem as decisões centralizadas, ganha protagonismo o critério da eficiência e enfatizam-se as performances, a performatividade e a conformidade normativa. Neste caso, consideram que a avaliação, pela sua “objetividade” e “exterioridade”, se encontra ao serviço de políticas curriculares definidas e implementadas de acordo com o “modelo das racionalidades técnicas”, tendo como principal propósito controlar os resultados obtidos no sistema (Pacheco, 2002, p. 27). Nessa situação, a avaliação contribui para enclausurar a escola pública num modelo de prestação de contas, em que “os alunos e os pais são decisores-consumidores” (Pacheco, 2002, p. 145), relegando os professores para domínios de decisão subjugados a um permanente controlo

pelos conteúdos e pela avaliação, não *a priori* mas no final, através dos resultados obtidos nos processos de avaliação externa – os exames.

No que diz respeito à *metanarrativa de emancipação*, os autores (Alves & Machado, 2011) consideram que se trata de um arquétipo avaliativo que se enquadra numa perspetiva sócio-construtivista da aprendizagem, numa lógica reconceptualista que legitima as funções crítica, personalizadora e emancipatória da avaliação. À luz desta metanarrativa, o sujeito em avaliação ganha um novo protagonismo, sobretudo pela emancipação pedagógica, social e política que o processo permite. Neste caso, mais do que um propósito de controlo, a avaliação é vista como esteio de diálogo e negociação, no fundo características de um processo avaliativo que assenta numa lógica formativa e que faz da regulação o incentivo para a participação dos atores, agora vistos, também, como autores desse processo. Quando isso acontece, a avaliação é vista como um artefacto que ajuda a fundamentar juízos de valor e como um elemento de regulação dos processos e práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas.

É, pois, com base nos aspetos referidos que se desenvolvem os segmentos seguintes, ao longo dos quais se enquadra e analisa a avaliação institucional das escolas.

2. Avaliação institucional de escolas: regulação internacional, nacional e local

Na sua sagacidade de análise da realidade humana, com o recurso à filosofia e a uma visão interdisciplinar da ciência, de que a economia faz parte, Foucault (2010, p. 173) pergunta e responde: “O que é o neoliberalismo? Nada mais do que a reativação de teorias económicas já gastas”. Porém, a análise que faz do Estado e do mercado converge para a identificação da “governamentalidade pelo cálculo da utilidade” (Foucault, 2010, p. 81), tendo como base o pressuposto de “uma globalização do mercado” (Foucault, 2010, p. 85).

Desse modo, a racionalidade (tanto governamental como de mercado) de natureza utilitária corresponde, em tempos marcados por um modo de pensamento calculista e numérico (Heidegger, 1977), a uma construção sólida de processos e práticas sociais, que têm na sua base conceitos como

globalização⁶, transnacionalização, internacionalização e *accountability*. Havendo sempre laços políticos entre Estado e mercado, Foucault (2010, p. 143) sustenta que a racionalidade de mercado – analisada criticamente tanto por Marx (“lógica contraditória do capital”), como por Weber (“racionalidade irracional da sociedade capitalista”) – está baseada no princípio da concorrência, que é “a estrutura essencial de uma teoria do mercado” (Foucault, 2010, p. 157), uma ideia-chave do neoliberalismo. A outra ideia reside na “questão das ações conformes” (Foucault, 2010, p. 157), ou seja, a regulação através de mecanismos que visam proteger o sistema de mercado.

Neste caso, a *accountability* não é senão a lógica de responsabilização que se impõe como grelha de avaliação da realidade individual social ao nível da ação dos indivíduos e das instituições, identificada por intermédio de uma cultura de avaliação baseada em resultados e que tem como pressuposto a “gestão baseada nos factos” (Pestre, 2013, p. 24), na procura de evidenciar na avaliação a realidade objetiva ou a factualidade que permite “medir a eficácia de cada um, na base da construção de comparações” (Pestre, 2013, p. 24). Trata-se, assim, da efetivação de uma avaliação baseada em evidência de dados⁷, considerados indispensáveis para a tomada de decisão.

Constituindo-se como ideologia do neoliberalismo, a *accountability* tem sido perspectivada a partir de várias linguagens ou lógicas (Sugure, 2016), falando-se também da *accountability* inteligente (Johnson, 2016), isto é, de uma avaliação normativa a partir de *standards*, com vista a reforçar um modelo de gestão baseado nos resultados, no sentido de uma prestação de contas pública. Porém, o contável inclui tudo o que é suscetível de ser convertido em dados, definidos a partir de *standards* e de indicadores de avaliação (Stake, 2006), transformando o objeto de avaliação numa lógica de procura de evidências, que sustentam os juízos de valor e a tomada de decisão, distanciando-se da avaliação como compreensão subjetiva da realidade, conforme se observa nos paradigmas de avaliação de Stake: paradigma baseado em *standards* e paradigma baseado na compreensão.

Como fator de regulação da avaliação institucional ao nível mais macro, a lógica de *accountability* é um resultado quer da globalização, quer da internacionalização e da transnacionalização. Recorrendo-se mais uma vez a Pestre

6. Para uma revisão destes termos, vide: James e Steger (2020), Conrad (2019) e Morgado (2009).

7. Estes dados são provenientes de números e *standards* que definem um quadro preciso de avaliação (*evaluation*), incluindo a mensuração (*assessment*) e a análise apreciativa (*appraisal*).

(2013), os organismos transnacionais são territórios de saberes que contribuem significativamente para a produção de análises comparativas e de critérios normativos, expressos na forma de relatórios e de estudos internacionais que contêm orientações e recomendações que visam a criação de um *corpus* político comum em torno de ideias estruturantes da realidade social, que se concretiza através de partilha de políticas de conhecimento, de políticas de cultura mundial e de políticas de contextualização.

Existe, desse modo, um referencial externo que pressupõe, nas dimensões global e internacional, a busca da produção de consensos em torno de ações deliberadas de políticas públicas para a sociedade e sobretudo para a educação. As ações conformes de Foucault coincidem com a produção de similaridades baseadas numa avaliação comparada. Tais organizações são o espaço por excelência da avaliação normativa, de que o Teste PISA é o exemplo mais internalizado pelos atores dos sistemas educativos. Consequentemente, a avaliação institucional recebe dessas organizações procedimentos que traduzem um referencial técnico global, sustentado por uma regulação conceitual, de que os termos qualidade, eficiência e eficácia constituem os vértices do triângulo da avaliação normativa, guiada por *standards*.

Uma segunda dimensão da regulação da avaliação institucional é a do espaço concreto da construção de referenciais ou da escolha de critérios e de indicadores de desempenho institucional. Ainda que sejam de âmbito nacional, os referenciais ou modelos de avaliação institucional, para além da avaliação normativa, porque toda a avaliação externa é suscetível de ser comparada, são orientados mais para a avaliação sumativa (resultados) do que para a avaliação formativa (processo), com vista à melhoria do sucesso dos alunos através da melhoria da escola nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica, tendo na sua génese traços de consensualização internacional.

No caso da União Europeia, a *Eurydice* é uma rede que se destaca e que tem na OCDE (OECD, 2013) a sua base de partilha de conhecimento e que, entretanto, se transformam em políticas nacionais. Além disso, a Inspeção tem assumido o mandato de avaliar as escolas do ensino não superior (OECD, 2013; Röbbken, Schütz, & Lehmkühl, 2019), cujos modelos e métodos não são convergentes, ainda que exista uma tipologia de similaridades circunscrita às suas diferentes funções, por exemplo, de regulação, melhoria e articulação (Ehren, 2016; Hall, 2018). O *feedback* da Inspeção pode significar uma oportunidade de melhoria, principalmente quando as orientações e os modos de interação com os atores da escola e da comunidade educativa forem

entendidos numa perspetiva de *feedback* positivo (Quintelier, De Maeyer, & Vanhoof, 2020). Porém, constata-se que a Inspeção escolar parece ter mais impacto nos diretores do que nos professores, sendo limitado o seu impacto na melhoria da escola e nas condições de ensino (Ehren & Shackleton, 2016).

Uma última dimensão da regulação da avaliação institucional ocorre ao nível da instituição educativa, compreendida quer pelo seu contexto, sempre particular, enraizado em espaços e lugares que têm o seu modo de vivência dos espaços sociais, quer pelo projeto específico e autónomo. Sendo complementares, como as analisa Nevo (2001), a avaliação externa interjeta a avaliação interna no contexto das escolas, caracterizadas pelos seus comuns, é certo, mas também pela sua diversidade.

Se a avaliação interna não for o reflexo do espelho da avaliação externa, a avaliação realizada pela escola, de modo contínuo e sistemático, concretiza-se num projeto estratégico de autoavaliação, através da avaliação formativa. Enquanto dimensão fundamental da avaliação interna, e pela sua natureza de avaliação formativa, através das aprendizagens organizacional e profissional, a autoavaliação constitui-se numa exigência interna, ainda que contenha elementos de avaliação partilhados ao nível da avaliação externa.

3. Referenciais de avaliação institucional de escolas

3.1. Brasil

A avaliação institucional é complexa pelo seu objeto e pela sua diversidade. É considerada como a “ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais” (Sobrinho, 2010, p.195), porque provoca mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, na formação docente, isto é, no próprio sistema educativo. No Brasil, a avaliação institucional incide sobretudo no ensino superior, pois nos ensinos fundamental e médio é realizada por intermédio de testes em larga escala (Bonamino & Sousa, 2012).

Os testes em larga escala têm promovido a responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados, expressos por indicadores restritos à mensuração da dimensão cognitiva, promovendo a preparação dos alunos para os testes, bem como a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem (Gomes, 2019). Equivalendo à implementação de testes em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil) e

a indicadores nacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), a avaliação externa é associada à realização de provas padronizadas e à valorização dos resultados (Machado & Alavarse, 2014), sendo um instrumento de pressão em termos de *accountability*, pelo que os resultados escolares têm um peso significativo na agenda das escolas (Nogueira, 2015), invisibilizando a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Welter, 2016). Isto é:

“No caso brasileiro é bastante evidente a difusão e ampliação de avaliações que têm como traço comum a utilização de provas padronizadas, aplicadas em larga escala, configurando nitidamente um processo de avaliações externas, com crescente importância no desenho das políticas educacionais de todos os entes federados.” (Bauer, Alavarse, & Oliveira, 2015, p. 1369).

Com efeito, “as reformas educativas implementadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação” (Welter, 2016, p. 1367).

Assim, a política de avaliação educacional engloba diferentes testes em larga escala tanto a nível nacional, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM, quanto a nível estadual e municipal, dado que “paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens” (Castro, 2009a, p. 273).

As reformas educativas são caracterizadas por diversos aspetos, citados por Bauer et al. (2015), tais como: a centralização dos sistemas de avaliação, isto é, sistemas que legitimam políticas de responsabilização porque são utilizadas como instrumentos de gestão; a descentralização dos processos de gestão e financiamento escolar, ou seja, a afirmação da ideia da gestão democrática e da autonomia da escola que favorece as parcerias com o setor privado em busca da melhoria dos resultados; o estímulo aos mecanismos de competição entre escolas; a valorização excessiva dos resultados.

Daí que as avaliações em larga escala se convertam em instrumentos de mensuração do desempenho escolar dos alunos, através de parâmetros curriculares que são considerados como o currículo que todos os estudantes deveriam ter acesso. A partir disso, a análise das características dessas avaliações possibilita a identificação de três gerações de avaliações da educação em larga escala no Brasil (Bonamino & Sousa, 2012).

A primeira geração está voltada para a avaliação diagnóstica, isto é, uma avaliação capaz de aferir a qualidade da educação brasileira, com a publicação dos resultados na *internet* ou pelos *media*, porém sem nenhum tipo de implicação direta nas escolas e no currículo. O SAEB é assim identificado porque consiste numa avaliação amostral e, por isso, diagnóstica, isto é, “desde sua criação, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 376).

Entretanto, as avaliações da primeira geração promovem um interesse restrito por parte das escolas nos seus resultados, uma vez que as comunidades educativas não se reconhecem nos resultados, além do facto de não fornecerem informações sustentadas que possibilitem o estudo da relação entre os fatores escolares e o desempenho dos alunos. Por conta disso, emergiu a necessidade, por parte de estados e municípios, em desenvolver os seus próprios sistemas de avaliação, além da elaboração da Prova Brasil, de acordo com Bonamino (2013).

A segunda geração das avaliações em larga escala no Brasil privilegia a divulgação pública dos resultados das avaliações, no entanto, esta divulgação não produz nenhum tipo de benefício material para as escolas, porém “esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 380).

A Prova Brasil é considerada, por Bonamino (2013), como uma avaliação de segunda geração, porque acrescenta a noção de responsabilização à perspectiva diagnóstica do SAEB, sendo uma avaliação censitária. O IDEB está englobado numa política de responsabilização que passou a considerar os resultados da Prova Brasil para constituir o índice, porém, “em termos de responsabilização a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do IDEB integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 380).

Por último, as avaliações de terceira geração consistem naquelas que fazem referências às políticas de responsabilização, assegurando sanções ou recompensas em função dos resultados dos alunos e das escolas. Esse tipo de avaliação está diretamente ligado às propostas de avaliação elaboradas pelos

sistemas estaduais e municipais que, geralmente, assumem a matriz referencial do SAEB e da Prova Brasil, no entanto, “há especificidades nas avaliações educacionais e no uso de seus resultados que ilustram as características das relações entre avaliações de terceira geração, políticas de responsabilização e currículo escolar” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 380).

O estabelecimento de metas, o incentivo, predominantemente monetário, oferecido aos professores e às escolas, e a responsabilização dos mesmos pelos resultados escolares dos alunos, são características que marcam a influência das políticas de *accountability* no processo de avaliação institucional das escolas. Assim, “há sistemas oficiais que aplicam testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios para determinar que escolas apresentam desempenho melhor os quais têm consequências para os membros da equipe escolar mesmo quando estas são simbólicas e imprevisíveis” (Brooke, 2006, p. 386).

Contudo, no Brasil, a avaliação tem sido encarada como sinônimo de política educativa, sendo que, para Neto (2018), não passa de um instrumento que deve servir para aprimorar o processo educativo e, consequentemente, as políticas educativas. Neste sentido, a difusão dos testes em larga escala demonstra que “a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (Castro, 2009b, p. 6).

Defende-se, nesse caso, que os testes em larga escala deveriam ser substituídos por um processo de avaliação institucional mais amplo, com informação sobre a realidade das escolas (Esteban, 2012), com vista a uma avaliação institucional participada e emancipatória (Alves & Machado, 2011; Leite et al, 2009) e ao envolvimento não só de diretores, como de professores (Gomes, 2019). Por isso,

“É preciso que as ações avaliativas estejam direcionadas para autocrítica, autogestão, autolegislação e autovigilância de sujeitos sobre tais processos, com partilha horizontal de poderes e saberes. A função da participação é produzir a “educação do julgamento” (Barber, 2004). Com isso, a AP [Avaliação Participativa] prescinde do expert, pois, sujeitos de diferentes saberes e posições de poder produzem conhecimento com ela, sobre o que fazer, como fazer, como fiscalizar a ação.” (Leite *et al.*, 2007, p. 447).

Por fim, a avaliação institucional de escolas da educação básica, especificamente nos ensinos fundamental e médio, é concretizada através da aplicação

de testes em larga escala. A avaliação externa, segundo Freitas (2013), tem sido rejeitada ou ignorada por parte de professores e gestores, tais atitudes influenciam os alunos no preenchimento dos questionários que integram a aplicação dos testes em larga escala e, também, a disposição durante a realização das provas.

Embora a aferição da qualidade dos sistemas educativos e, consequentemente, a melhoria da qualidade das escolas sejam os principais propósitos da avaliação externa, o caminho das políticas de avaliação, implementadas através das diversas reformas educacionais, ainda é permeado por contradições e obstáculos no contexto brasileiro (Machado & Alavarse, 2014). Portanto, o embate entre os testes em larga escala, apoiados em políticas de *accountability*, e a promoção de uma avaliação institucional de escolas baseada na avaliação participativa, através dos princípios da autoavaliação, é a realidade que protagoniza a discussão acerca da avaliação institucional de escolas no Brasil.

3.2. Portugal

Em Portugal, e tal como explorado no capítulo 8, de Deise Peralta e José Augusto Pacheco – *Sobre Brasil, Portugal e avaliação ou como uma agenda internacional se vende como nacional* –, o sistema de Avaliação Externa das Escolas (AEE) foi estabelecido pela publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que definiu a Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, após um longo período de experimentação de vários modelos nacionais de avaliação, inspirados em modelos internacionais de avaliação das escolas (Sousa, 2019), sobretudo, o programa de Avaliação Integrada, desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), entre 1999 e 2002, a metodologia proposta pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e o projeto *How Good is Our School* da Escócia (Oliveira et al., 2006). Este processo, que surge após a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, permitiu associar os conceitos de qualidade e prestação de contas à avaliação educacional, no dealbar da década de 1990, aproximando-se de uma perspetiva de escola autónoma, democrática e inovadora, tal como é preconizado no Art.º 50.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Após a implementação do *Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas*, entre 2005 e 2006, surge o 1.º ciclo de AEE (2006-2011), cuja coordenação e implementação se atribuiu, desde então, à Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), organismo do serviço central da administração direta do Estado Português, dotado de autonomia administrativa (Portugal, 2012). Segue-se um 2.º ciclo de AEE (2011-2017) e, atualmente, o sistema de AEE encontra-se no início do 3.º ciclo de implementação, após a concretização de uma fase piloto, em 2018.

Ao longo dos três ciclos de implementação, a AEE manteve os seus objetivos balizados pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, nomeadamente ao nível da regulação da educação, da melhoria da qualidade do sistema educativo, do sucesso educativo, do envolvimento da comunidade educativa, da garantia da credibilidade do desempenho das escolas, e da comparabilidade no campo internacional das políticas educacionais, embora a sua implementação fosse variando no decurso dos três ciclos.

Neste âmbito, analisa-se o sistema de avaliação de escolas em Portugal, considerando as transformações decorridas desde o início da implementação da AEE, concretamente os objetivos e o quadro de referência. A análise temática (Bardin, 2004) dos objetivos dos três ciclos de AEE (figura 1) permite observar que cada um dos ciclos tem pressupostos diferentes.

Figura 1: Análise comparativa dos objetivos dos três ciclos da AEE.

Categorização	Objetivos do 1.º ciclo de AEE	Objetivos do 2.º ciclo de AEE	Objetivos do 3.º ciclo de AEE
Qualidade	a) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados	a) Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas	a) Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos
Autoavaliação	b) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas	b) Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas	c) Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas

Regulação	d) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo	d) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente	f) Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas
Comunidade	e) Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas	c) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas	d) Promover uma cultura de participação da comunidade educativa e) Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas
Autonomia	c) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia		
Melhoria			b) Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos disponibilizados no *website* da Inspeção-Geral da Educação (Objetivos do 1.º ciclo AEE: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf; Objetivos do 2.º ciclo AEE: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf); Objetivos do 3.º ciclo AEE: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf). Os objetivos foram categorizados por temas (Bardin, 2004) mas, para permitir uma interpretação correta dos dados, optou-se por manter a identificação da sequência com que são elencados nos documentos oficiais.

Dessa comparação dos três ciclos, salienta-se que a AEE é perspetivada como recurso fundamental para a qualidade. Contudo, uma análise pormenorizada demonstra que os dois primeiros ciclos estão focados na qualidade da escola sob a miríade dos resultados, e que no 3.º ciclo existe uma preocupação com a qualidade específica do ensino, das aprendizagens, bem como da inclusão dos alunos e das crianças. É de referir o facto que, no referencial do 3.º ciclo de AEE, os alunos e as crianças são destacadas na linguagem usada, aproximando este sistema aos diversos contextos educativos, especificamente da educação de infância, potenciando os contributos da AEE para a educação pré-escolar (Sousa, 2019).

Relativamente à autoavaliação, os objetivos dos três ciclos de AEE revelam a preocupação com o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação, em articulação com a avaliação externa (1.º ciclo), a responsabilização dos atores educativos, como via de validação das práticas de autoavaliação (2.º ciclo), e uma preocupação com a apreciação das práticas de autoavaliação (3.º ciclo).

A regulação do sistema educativo é uma das preocupações vincadas nos três ciclos de AEE. Se, no 1.º ciclo se pretende que a AEE seja um instrumento que permita a cooperação com o funcionamento do sistema educativo, nos 2.º e 3.º ciclos, a intencionalidade é a de dotar os responsáveis da administração das escolas (3.º ciclo) e das políticas educativas de informação pertinente (2.º e 3.º ciclos).

A presença de intencionalidades relacionadas com a comunidade é permanente ao longo dos três ciclos de AEE, estando manifesta a preocupação com o envolvimento da comunidade e da sociedade local no trabalho desenvolvido pelas escolas, permitindo um melhor conhecimento público da sua qualidade, sendo, apenas, acautelado o facto de estes dois objetivos serem separados no 3.º ciclo de AEE, tornando a sua relevância mais evidente.

No 1.º ciclo faz-se uma referência ao objetivo de a AEE possuir um papel distinto no desenvolvimento da autonomia das escolas, enquanto que, nos objetivos do 3.º ciclo, a melhoria é uma dimensão que se destaca, com o intuito relocalizar o sistema de AEE numa lógica de contribuição para o planeamento, para gestão e para a ação das práticas das escolas, tal como um metrónomo que marca o compasso das composições.

O sistema de AEE atravessou diferentes intencionalidades nas políticas educativas, em Portugal, havendo momentos de rutura entre ciclos, mas também de reforço, que se refletem nos objetivos dos três ciclos referidos. Aliás, esta situação repercute-se em toda a estrutura dos três modelos de AEE, tal como é possível verificar num estudo desenvolvido por Fialho, Saragoça, Correia, Gomes e Silvestre (2020), relativamente aos quadros de referência dos três ciclos (figura 2) e a sua relação com o conteúdo dos programas governamentais, bem como a dimensão da autoavaliação nos três ciclos (Barreira, Bidarra, Rebelo, & Alferes, 2020).

Figura 2: Domínios dos três ciclos da AEE.

1.º ciclo AEE	2.º ciclo AEE	3.º ciclo AEE
Resultados Prestação do serviço educativo Organização e gestão escolar Liderança Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Resultados Prestação do serviço educativo Liderança e gestão	Autoavaliação Liderança e gestão Prestação do serviço educativo Resultados

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos disponibilizados no *website* da Inspeção-Geral da Educação. (Quadro de referência do 1.º ciclo AEE: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf; Quadro de referência do 2.º ciclo AEE: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf); Quadro de referência do 3.º ciclo AEE: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf).

A consolidação das práticas de autoavaliação é uma realidade expectável no 3.º ciclo de AEE, dado que é suposto que a autoavaliação seja parte integrante das práticas internas das escolas, mesmo que dimensão da autoavaliação tenha sido a que sofreu mais alterações ao longo dos três quadros de referência de AEE (Barreira, Bidarra, Rebelo, & Alferes, 2020): no 1.º ciclo, surge como fator do domínio n.º 5 (e último) do quadro de referência – *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* – (IGE, 2010); no 2.º ciclo aparece como campo de análise do terceiro domínio, ou seja, incorporado no domínio de *liderança e gestão* (IGEC, 2015); no 3.º ciclo surge como domínio próprio, e em destaque, dado que é o domínio que antecede todos os restantes (IGEC, 2019).

Esta opção parece estar alinhada com “o crescente interesse dos governos em reduzir a carga administrativa das avaliações externas [e que] resultou em mais atenção à qualidade dos processos internos de avaliação nas escolas” (OECD, 2019, p. 121). Tendo em conta a estruturação (em termos de formato), mais ou menos constante, do quadro de referência dos três ciclos avaliativos da AEE (com domínios que se desdobram em referentes ou fatores, como é o caso do 1.º ciclo de AEE), julga-se pertinente provocar a discussão em torno dos processos de autoavaliação das escolas, do envolvimento da comunidade escolar e da importância do *feedback* da AEE para as escolas.

A potencialidade do 3.º ciclo de AEE para a valorização das práticas de autoavaliação nas escolas é manifesta, sendo fundamental para a continuidade e para o reforço da autoavaliação num contexto de avaliação externa, pois “os discursos enunciados pelas políticas de avaliação de escolas veiculam uma

orientação para a melhoria, entendendo a autoavaliação como indutora de uma responsabilidade de cada escola pela identificação do caminho a seguir e sua concretização” (Leite, Fernandes, & Rodrigues, 2020, p. 102). Não obstante, uma cultura de autoavaliação nas escolas, como contributo, para a melhoria da qualidade da educação e da formação, ficará serva de uma cultura de avaliação externa se não for dado o devido valor às práticas de autoavaliação, com todas as questões contraproducentes que ao longo deste capítulo foram explanadas.

Ainda que, sustentada na Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – e na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – que define no Art.º 6.º os termos em que assenta a autoavaliação, sublinhando-se a importância da concretização do projeto educativo, de um clima escolar positivo, do funcionamento organizacional, do sucesso escolar e da cultura de colaboração –, a autoavaliação, na realidade das escolas portuguesas, ainda não têm demonstrado os efeitos desejáveis, tendendo para um processo meramente orientado para a conformidade (Alves & Correia, 2008; Correia, 2016; Gomes, 2014; Sampaio, Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016; Silvestre, 2013; Sousa, 2019; Sousa, Costa, Marques, & Pacheco, 2016; Sousa & Pacheco, 2018), mantendo-se a perspetiva de Kyriakides & Campbell (2004, p. 32), quando argumentam que a autoavaliação “está em um estágio inicial de desenvolvimento”.

Sendo, a autoavaliação, um órgão vital das escolas que prestam um serviço educativo de qualidade e que buscam a melhoria contínua do mesmo (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005), importa sublinhar que as escolas devem recorrer à informação decorrente da AEE (Scherman & Fraser, 2017), apropriando-se e integrando-a nos planos de melhoria, de modo a sistematizar um processo de análise crítica sobre si própria e para si, contribuindo para o planeamento, organização e práticas, tal como é forjado num dos objetivos do 3.º ciclo de AEE, que aponta para a dimensão da melhoria (figura 1), ampliando o seu impacto na vida da comunidade. Porém, esta relação da autoavaliação com a AEE deve ser entendida e concebida do interior para o exterior, e não no sentido inverso, como tendencialmente tem vindo a ser demonstrado (Leite, Fernandes, & Rodrigues, 2020). Aliás, essa foi, desde logo, a recomendação que o Conselho Nacional da Educação (CNE) – órgão independente, a quem compete a emissão de pareceres e recomendações sobre as questões relativas à educação em Portugal –, que aconselhou que a autoavaliação tivesse a centralidade no sistema da AEE (CNE, 2008).

De acordo com Scherman & Fraser (2017, p. 71), os benefícios da autoavaliação estão intrinsecamente dependentes da valorização que lhe é dada interna e externamente, salientando que “os sistemas de autoavaliação têm de ser valorizados pela própria comunidade que os vai implementar”, reque-rendo que a comunidade educativa seja envolvida e esteja devidamente representada nas práticas de autoavaliação. Para a OECD (2019, p. 122), o reforço e o equilíbrio entre a autoavaliação e a AEE “precisa de acontecer sistematicamente para permitir a monitorização do progresso”. Assim, valorizar a autoavaliação nas escolas permitirá desenvolver processos de avaliação contextualizada e integrada, fundadores do poder de agência da comunidade focada para o contexto particular em que se inserem.

4. Conclusão

Com o recurso a dois exemplos concretos, Brasil e Portugal, e depois de uma abordagem mais conceptual, no contexto da globalização, da internacionalização e da *accountability*, apresentamos dois modos diferentes de concepção e implementação de referenciais de avaliação institucional. Na busca de referentes para a caracterização de uma teoria do campo da avaliação, Sobrinho (2002, p. 15) refere a plurirreferencialidade e a complexidade como elementos centrais, não só porque a avaliação é um “campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares académicos, políticos e sociais, como também a avaliação é um “fenómeno social”, tendo que ver com “ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”.

Apesar de ser dito com frequência, como o fizemos neste texto, que a avaliação é regulada transnacionalmente, as orientações são implementadas de modo diferente em cada sistema educativo, ainda que haja um consenso generalizado quanto aos *standards* para a conceção, gestão e avaliação de referenciais (Rodrigues, 2009).

Se, no Brasil, é seguida a tendência para a realização de uma avaliação institucional centrada nos resultados, em que o desempenho escolar dos alunos e das crianças é um dos principais indicadores, em Portugal verifica-se uma prática de avaliação institucional mais abrangente, com um referencial que abrange os principais indicadores de uma avaliação orientada para os resultados e, acima de tudo, para a consolidação de práticas consolidadas de autoavaliação.

Dir-se-á, assim, que a avaliação institucional tem como finalidade a melhoria compreensiva da realidade escolar (Trevisan & Carey, 2020), numa integração de áreas de conhecimento e de dimensões da escola no contexto da comunidade, com destaque para o *feedback* que resulta de uma avaliação interna que tem funções e objetivos que não dependem exclusivamente da avaliação externa.

Referências

- Alves, M. P., & Correia, S. (2008). A autoavaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11(2), 355-382. <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v11i2.355382>
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves, & J. M. De Ketele (Orgs.), *Da avaliação ao currículo, do currículo à avaliação* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2009). Globalisation, curriculum and assessment. In E. Ropo, & T. Autio (Eds.), *International Conversations on Curriculum Studies* (pp. 147-165). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.* Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Paraná: Editora UEPG.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Rebelo, M. P. V., & Alferes, V. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 101-119). Porto: Porto Editora.
- Bauer, A., Alavarse, O., & Oliveira, R. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate [número especial]. *Educação e Pesquisa*, 41, 1367-1382. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.
- Beech, J. (2009). Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. In R. Cowen, & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative Education*. London: Springer.
- Bonamino, A. (2013). Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In A. Bauer, & B. Gatti (Org.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos* (pp. 47-69). Florianópolis: Insular.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.

- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 36(128), 377-401.
- Castro, M. H. G. (2009a). A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296.
- Castro, M. H. G. (2009b). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, 23(1), 5-18.
- CNE (2008). *Pareceres 2008*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/pareceres-2008.pdf
- CNE (n.d.). *Missão do Conselho Nacional de Educação*. <https://www.cnedu.pt/pt/apresentacao/missao>.
- Conrad, S. (2019). *O que é história global?* Lisboa: Edições 70.
- Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18552>
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro, & C. A. Torres (Org.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.
- Ehren, M. C. (Ed.). (2016). *Methods and modalities of effective school inspections*. London: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31003-9>.
- Ehren, M. C., & Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspections treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185-213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>.
- Esteban, M. T. (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 573-592.
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A. P., Gomes, S., & Silvestre, M. J. (2020). O quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Orgs.). *Avaliação institucional: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 63-100). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Freitas, D. C. (2013). Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. Pressupostos educacionais no Brasil: origens e pressupostos (pp. 87-123). Florianópolis: Insular.
- Gomes, C. C. (2019). *Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Dom Bosco.
- Gomes, S. (2014). *Autoavaliação em escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora. <http://hdl.handle.net/10174/15920>
- Goodlad, J. I. & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan Publishing Company.

- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1416247>.
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays*. New York: Harper and Row.
- IGE. (2010). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas. Avaliação Externa das Escolas 2010–2011*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf.
- IGEC. (2015). *Quadro de referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf).
- IGEC. (2019). *Terceiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Quadro de referência para a Avaliação Externa das Escolas. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf.
- IGEC. (n.d.). *Avaliação Externa das Escolas - Ciclos de Avaliação*. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&ttreeID=03/01/03/00&auxID=
- James, P., & Steger, M. B. (2014). A genealogy of ‘globalization’: the career of a concept. *A genealogy of ‘globalization’: the career of a concept. Globalizations*, 11(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/14747731.2014.951186>
- Johnson, S. (2016). National assessment and intelligent accountability. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 853-870). London: Sage Publications.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D., & Wingate, L. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8).
- Leite, C., Fernandes, P., & Rodrigues, L. (2020). Trajetória para a institucionalização de uma cultura de autoavaliação nas escolas – entre possibilidades e limites. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 102-121. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/issue/view/10>.
- Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA.
- Leite, D., Leite, M. C. L., Genro, M. E. H., Polidori, M. M., Edelwein, M. P., Escott, C., Félix, G., Pires, R., C. M., Machado, R. S., & Reis, M. (2007). Avaliação participativa online e off-line. *Avaliação*, 12(3), 445-460.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

- Machado, C. & Alavarse, O. M. (2014). Qualidades das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, 39(2), 413-436.
- Moreira, A. F. & Ramos, R. K. (2015). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 25-37). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37-62. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/84>.
- Neto, J. L. H. (2018). *Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 37-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5).
- Nogueira, R. S. (2015). *Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. <https://doi.org/10.1787/22230955>
- OECD. (2019). *Education Policy Outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>
- Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/31/ulsd062670_td_anexo_4_GTAE_2.pdf
- Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pacheco, J. A. (2015). Associações e disseminação do conhecimento. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 73-76). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J. A., Seabra, F., Morgado, J. C., & Hattum-Janssen, N. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-48). Porto: Porto Editora.
- Pestre, D. (2013). *Science, technologie et société. La politique des saviors aujourd'hui*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian.

- Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit. *School Effectiveness and School Improvement*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1750432>
- Röbken, H., Schütz, M., & Lehmkuhl, P. (2019) From reform to reform: how school reforms are motivated and interrupted – the case of 'school inspections' in Germany. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 316-329. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1585336>
- Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards, *Sísifo*, 9, 115-118. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/153/261>
- Sampaio, M., Figueiredo, C, Leite, C., & Fernandes, P. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Org.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. 38-53. Porto: Porto Editora.
- Scherman, V., & Fraser, W. J. (2017). Monitoring and self-evaluation: Examples of and implications for South Africa. In Scherman, V., Bosker, R. J., & Howie, S. J. (Eds), *Monitoring the quality of education in schools: Examples of feedback into education systems from developed and emerging economies*. Amsterdam: Sense Publishers.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166.
- Seabra, F. (2015). Empréstimo de políticas curriculares em Portugal: 2011-2014. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 79-90). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora. <hdl.handle.net/10174/10836>.
- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1), 195-224.
- Sousa, J. (2019). *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. <hdl.handle.net/1822/60319>
- Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2018). A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33039>
doi: 10.5902/1984686X
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas. Um metaestudo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 53-72. <http://hdl.handle.net/1822/42760>.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Madrid: Barcelona: Graó.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Knowledge-based regulation and the politics of international comparison. *Nordisk Pedagogik*, 29, 61-71.

- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation*. (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sugure, C. (2016). Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 997-1104.) London: Sage Publications.
- Trevisan, M. S., & Carey, J. C. (2020). *Program evaluation in school counseling. Improving comprehensive and developmental programs*. New York: Taylor & Francis.
- Veiga-Neto, A. (2015). Currículos na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 13-24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Welter, C. B. (2016). *Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos*. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6010>

CAPÍTULO 2

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ALGUMAS NOTAS

Juares da Silva Thiesen¹, Ph.D.

O texto que organizei para a coletânea compõe o conjunto de trabalhos da pesquisa que desenvolvo no estágio Pós-Doutoral na Universidade do Minho, sob a supervisão do Professor José Augusto Pacheco e que tem como objetivo analisar os impactos da internacionalização curricular na Educação Superior sobre os currículos da Educação Básica, particularmente nos contextos de Brasil e Portugal.

Na investigação, como desdobramento de seu objetivo geral, realizei um conjunto de atividades com foco em propósitos mais específicos os quais permitiram levantar algumas evidências ou resultados parciais que destacarei ao longo do texto. Os recortes que constituíram objetos de pesquisa foram respectivamente: i) identificação dos principais enfoques e perspectivas conceituais que vêm sendo construídos e operados pelos pesquisadores nos processos investigativos envolvendo a problemática da internacionalização da educação e dos currículos, bem como dos contextos sociopolíticos nos quais os movimentos pela internacionalização são mobilizados. ii) identificação e análise das evidências de aproximação ou alinhamento das políticas educacionais do Estado brasileiro às expectativas, demandas e requerimentos do projeto transnacional de internacionalização; iii) mapeamento e análise das estratégias formuladas e efetivadas no âmbito da política curricular brasileira e da própria iniciativa privada que, em alguma medida, sinalizam alinhamento do sistema de ensino às perspectivas de internacionalização e iv) análise das influências que as estratégias de internacionalização mobilizadas pelo Estado brasileiro e pela iniciativa privada exercem sobre as dinâmicas

1. Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). E-mail: juares.thiesen@ufsc.br.

da gestão curricular em contextos escolares, especialmente nas questões que envolvem mecanismos de avaliação, arquiteturas curriculares, conteúdos de conhecimentos e qualificação profissional dos professores.

No que se refere ao levantamento dos dados empíricos, constituíram fontes de pesquisa: textos oficiais das políticas de currículo para a Educação Básica brasileira produzidos a partir de 2010, trabalhos de outros pesquisadores que analisam a problemática da internacionalização da educação e do currículo, além de documentos de organismos multilaterais e da iniciativa privada que tratam dessa mesma temática. No tocante a discussão teórica, buscou-se referenciais em autores com reconhecida produção sobre políticas educacionais e internacionalização da educação como é o caso de Knight (2003, 2004, 2008, 2012), Ball (2004, 2014), Altbach (2001, 2007), Morosini (2006, 2011, 2014), Dale (2004, 2010), Leask (2009, 2015), Beech (2012), além de vários outros.

O trabalho de pesquisa, nas suas etapas e atividades, vem sendo constituído como um estudo exploratório do tipo empírico-teórico uma vez que, servindo-se de um conjunto de fontes documentais primárias e de dados já produzidos em outras investigações, busca, no diálogo com formulações teóricas de autores que discutem a problemática, sustentação e ancoragem para compreensão, interpretação e análise dos objetos (ou recortes) como os que elencamos anteriormente.

Tendo em conta a extensão do trabalho como um todo e as limitações colocadas para este texto, optamos por apresentar, nas seções que se seguem, tão somente algumas notas que, no âmbito da investigação, consideramos possuir caráter conclusivo ou de resultados parciais relativas a três pontos: Inicialmente identificamos enfoques e perspectivas conceituais presentes no tratamento da problemática da internacionalização da educação e dos currículos e situamos contextos sociopolíticos e perspectivas nas quais discursos e projetos de internacionalização são mobilizados. Na seção seguinte apresentamos uma síntese sobre as estratégias que estão sendo formuladas e efetivadas pelo Estado brasileiro e pela iniciativa privada, especialmente aquelas que exercem maior influência sobre os currículos da Educação Básica e finalmente apontamos implicações dessas mesmas estratégias sobre as dinâmicas da gestão curricular no âmbito das escolas, notadamente sobre avaliação de rendimentos escolares, configuração de desenhos curriculares, seleção de conteúdos/conhecimentos escolares e formação de professores.

1. Sobre conceitos, contextos e perspectivas de internacionalização

Como fiz referência, o primeiro exercício investigativo, de caráter exploratório, consistiu em reunir parte da produção científica brasileira e estrangeira (mais especificamente européia) que trata sobre internacionalização da educação e do currículo, principalmente textos de autores que analisam o envolvimento da Educação Básica. O propósito foi identificar a intensidade da produção envolvendo esse recorte e nela, os principais conceitos, enfoques e perspectivas.

O estudo revelou, dentre outros aspectos, que há uma vasta produção teórica envolvendo a problemática da internacionalização da Educação Superior (*Higher Education*), inclusive com significativa participação de pesquisadores brasileiros a exemplo de trabalhos como os de Aguiar (2009), Morosini (2006; 2011; 2014), Nogueira (2008), Akkari (2011) e Luna (2016) e que essa produção, todavia, não discute os movimentos no âmbito da Educação Básica. No Brasil, particularmente, não há pesquisas que aprofundem este recorte, com exceção de algumas investigações produzidas em contextos de formação *stricto sensu* as quais abordam tangencialmente a problemática, a exemplo do que fizeram Sevilha (2014), Aguiar (2007) e Souza (2016). A constatação parece indicar o que ocorre também em outros países, como bem apontam Wang e Ho (2012, p. 39) quando afirmam que: “*While much has been written about internationalization in higher education, very little research has been carried out on primary schooling*”.

No que se refere ao aprofundamento conceitual relacionado com o tema da internacionalização da educação e do currículo, os trabalhos, em geral, recorrem à definições produzidas por autores em escala supranacional, dentre os quais destacam-se nomes como: Knight (2004; 2008; 2012), De Wit (2011; 2013), Leask (2015), Altbach (2007), Teichler (2004), Beelen e Jones (2015). As definições que aparecem com maior frequência nos textos estão relacionadas com ideias ou noções que envolvem: internacionalização da educação, internacionalização do currículo, internacionalização em casa ou no exterior (*at home or abroad*), internacionalização passiva e ativa, cooperação internacional, internacionalização das universidades, estudos internacionais, dentre outros no mesmo contexto. Verifica-se, no entanto, não haver qualquer exercício de formulação de conceito(s) para internacionalização da/na

Educação Básica, embora haja evidências objetivas sobre a presença desse projeto global nesse nível de ensino, inclusive no Brasil².

Ainda no âmbito conceitual, outros aspectos mostram-se bem marcados, sugerindo inclusive haver relativo consenso entre os pesquisadores. Do ponto de vista do que a internacionalização representa enquanto perspectivas de futuro em termos sociais e de formação singular dos sujeitos, por exemplo, os movimentos são compreendidos como processos em escala global que se movem na direção de horizontes distintos, embora não necessariamente distantes ou isolados. Notadamente, há uma perspectiva de matriz neoliberal que vem sendo estimulada e orientada desde uma motivação de natureza econômica tendo em vista o enorme potencial de mercado que a educação atualmente representa. Nesse sentido, a internacionalização da educação apresenta-se como estratégia de desenvolvimento científico, tecnológico e, portanto, de aperfeiçoamento dos processos de globalização em curso. Apresenta-se também como alternativa de formação humana orientada na direção da aquisição ou ampliação de competências globais e interculturais, ou ainda na formação dos chamados cidadãos cosmopolitas.

Claramente associada à concepção anterior em termos de expectativa teleológica há uma perspectiva política que se expressa no empoderamento atribuído pelos Estados-nação, sobretudo os considerados centrais, às chamadas redes políticas transnacionais, cujos discursos rapidamente se hegemonizam e por isso passam a exercer forte influência sobre os sistemas de educação, especialmente dos países periféricos, dentre os quais está o Brasil. Apropriando-se de forte posição política e chancelados por governos igualmente influentes, atores dessas redes se autorizam a formular e recomendar protocolos para sistemas de ensino e instituições, de modo que estes integrem-se ao mundo globalizado da educação pela via da internacionalizando de seus currículos. São discursos que, em geral, servem de base epistêmica e política para o reforçamento das racionalidades que sustentam modelo social vigente e por isso vêm se mostrando hegemônicos, especialmente por representarem os interesses econômicos em escala mundial.

Uma terceira ideia/noção relativa ao movimento tem motivação nas expectativas que ele representa em termos de possibilidade de ampliação das oportunidades de qualificação da formação acadêmica e de trocas culturais

2. Algum detalhamento sobre essa composição conceitual e uma definição preliminar para o conceito de internacionalização na Educação Básica, podem ser encontrados em Thiesen (2017).

em escala internacional. Neste âmbito, os estudos apresentam a internacionalização da educação e do currículo como caminhos ou alternativas para aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais – conceito que se aproxima do entendimento que vem destacando Knight (2004; 2008; 2012), por exemplo. Ou ainda, movimentos que se efetivam por atividades educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, geralmente envolvendo mobilidades humanas, conteúdos curriculares centrados em competências internacionais e interculturais, compartilhamento de conhecimentos e diferentes formas de cooperação acadêmica especialmente nos âmbitos do ensino e da pesquisa (Thiesen, 2017).

Pesquisadores filiados à abordagem acadêmico-cultural da internacionalização do currículo³ são enfáticos na afirmação que internacionalização não pode ser sinônimo de universalismos ou isomorfismo curricular. Pelo contrário, as trocas acadêmicas e culturais produzidas em contextos de experiências internacionais devem contribuir para o fortalecimento da diversidade, das singularidades e das diferenças, de modo que o global se interconecte com o local e vice-versa, que os conhecimentos e saberes plurais preponderem sobre os padronizados e que as relações institucionais se produzam na horizontalidade, de modo que se estabeleçam compromissos mais de cooperação do que de competição.

No que se refere aos contextos nos quais as iniciativas de internacionalização são mobilizadas, reafirmo na pesquisa o que outros pesquisadores vêm constatando, ou seja, evidencio o protagonismo das organizações transnacionais que integram as chamadas novas redes políticas em escala global, especialmente instituições como a OCDE, o Banco Mundial a UNESCO e a própria União Europeia, as quais, chanceladas pelos sistemas de governança estatal, vêm dedicando-se a produzir documentos e eventos com discursos indutores e, inclusive, com recomendações aos Estados-nação e seus respectivos sistemas de ensino sobre como integrar-se ao universo global da internacionalização.

Nesse mesmo contexto destacam-se ações de duas outras agências: um conjunto de grandes universidades que aparecem no cenário do globalismo educacional como melhores exemplos de internacionalização tanto pelo que fazem quanto pelo modo como criam e implementam estratégias de ampliação de espaços, projetos e oportunidades; e um conjunto de instituições privadas

3. Ver Pinar (2007, 2009) e Benhabib (2006).

que passam a oferecer assessorias e/ou consultorias para sistemas de ensino, a exemplo do que fazem no Brasil atualmente a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna⁴. Em geral, são instituições de reproduzem os discursos dos organismos multilaterais e outros de mesma tonalidade, procuram estabelecer alguma interconexão do global com o local e apresentam-se como legítimos representantes da inovação, da eficiência e da modernização.

2. Sobre as estratégias e implicações nos territórios curriculares da Educação Básica

Na segunda atividade de pesquisa, o propósito foi identificar estratégias que sistemas educacionais e instituições de educação vêm adotando para alinharem-se aos movimentos pela internacionalização da educação e do currículo. Para tanto, explorei dados em documentos oficiais, documentos de organizações transnacionais e em textos acadêmicos que identificam e analisam as estratégias mobilizadas especialmente no âmbito da Educação Superior - material de pesquisa que utilizei para explorar o que vem ocorrendo na Educação Básica brasileira dada a constatação que as racionalidades assumidas pelos formuladores da política, sobretudo em escala global ou regionais são similares nos dois níveis de ensino, especialmente no que se refere às estratégias educacionais para alcance de finalidades sociais mais amplas. (Thiesen, 2017).

De fato, é extenso o rol de alternativas ou estratégias que estados e instituições vêm elaborando e/ou implementando nessa direção - uma lista cuja apresentação demandaria maior espaço para apresentação e detalhamentos. Por essa razão, destaco aqui, sumariamente, algumas das quais a pesquisa vem apontando como as mais intensivamente adotadas, sobretudo pelo Estado brasileiro e pelas Instituições de Educação Superior. No conjunto das iniciativas, várias delas vão sendo ajustadas às especificidades curriculares da Educação Básica, mantendo-se, obviamente racionalidades e propósitos comuns.

Os programas de mobilidade estudantil e de docentes, seguramente figuram como principal estratégia de Estados e instituições para ampliar seus níveis de participação nos *rankings* da internacionalização. No Brasil, o Programa *Ciência sem Fronteiras* constitui, notadamente, um ilustrativo exemplo. Em

4. Recentemente, as citadas fundações atuaram como co-formuladoras do texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Sobre este aspecto sugere-se o texto *A quem interessa a BNCC?* Antunes (2017)

escala global os números da mobilidade crescem exponencialmente conforme mostram pesquisas feitas por Knight (2014), Castro e Neto (2012), Kemal (2008), dentre outros. Os mapas da mobilidade acadêmica, além de evidenciar a velocidade dos movimentos, mostram também como os países periféricos cumprem bem o papel de colaboradores passivos, na medida em que exportam muito mais estudantes e professores para países centrais do que deles recebem. O mapa da mobilidade estudantil da UNESCO (2018), por exemplo, mostra que atualmente o Brasil possui 43.438 estudantes estudando fora do país contra apenas 19.855 estudantes estrangeiros hospedados aqui.

No âmbito da Educação Básica brasileira, a mobilidade de estudantes se expressa pelos acordos de intercâmbio envolvendo o Ensino Médio em projetos que estimulam tanto migrações internas quanto a realização de experiências de curta duração no exterior, espaço que, inclusive, vem despertando interesse da iniciativa privada que vê na mobilidade juvenil uma possibilidade de exploração econômica. A mobilidade de professores, por sua vez, ocorre timidamente por via dos programas que a chamada Nova Capes vem oferecendo para formação, como é o caso do Programa Licenciaturas Internacionais e os de formação continuada por área específica de conhecimento em parcerias com outros países⁵.

As iniciativas de reformulação da política curricular oficial para a Educação Básica brasileira, intensificadas pelo MEC a partir de 2010 por via da produção de textos e demais orientações curriculares para todas as etapas e modalidades deste nível de ensino, figuram, dentre outras finalidades, como estratégia de aproximação e alinhamento às demandas e requerimentos transnacionais da internacionalização. As evidências que sustentam a afirmação aparecem pela ocorrência de várias marcações discursivas nos próprios textos, conforme mapeamento⁶ feito em 2017, trabalho no qual identifiquei e analisei a relação

5. Articuladamente com as ações da Educação Superior, a CAPES tem desenvolvido vários programas em parcerias internacionais para a Educação Básica, com destaque as Licenciaturas Internacionais que envolveram a participação de Portugal com dez universidades e França com duas, entre 2009 e 2015. Além desta estratégia, foram ou estão sendo materializados vários outros programas de formação, a exemplo dos que lista Souza (2016): o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) em parceria com os EUA; de Física (PDPFís) com a Suíça; o de Alemão (PDPA) com Alemanha e Áustria; o de Matemática (PDPM) com a França; e o de Francês (PDPF) em parceria com a França. Além destes, o programa Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA), o Programa de Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (IOE) em parceria com a Inglaterra e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal (PDPP).

6. O resultado do mapeamento está sistematizado em artigo que foi submetido para avaliação em periódico visando publicação.

de aproximação entre os textos da política curricular oficial e as demandas e requerimentos da internacionalização.

Em síntese, o trabalho empírico mostrou que as indicações aparecem relacionadas às questões da agenda estruturada para a educação (Dale, 2004) em contextos de internacionalização traduzidas em discursos como: i) reconhecimento da existência de contextos, demandas e expectativas internacionais, ii) preocupação com efeitos e implicações das exigências internacionais, iii) expectativas em relação às demandas especialmente no que se refere a resultados educacionais, iv) garantia de direitos em relação aos compromissos firmados em acordos, pactos e/ou convenções internacionais, v) inclusão de conteúdos curriculares que atendam aos requerimentos e padrões internacionais e, vi) busca por acesso e participação nas redes e projetos sociais que circulem em escala internacional ou transnacional. (Thiesen, 2017).

Outro indicativo que pode ser entendido como estratégia de aproximação do sistema educacional brasileiro às demandas e requerimentos da internacionalização se evidencia no acatamento e adoção, pelo Estado, de mecanismos de avaliação externa em larga escala para a Educação Básica, notadamente a criação de um sistema próprio de avaliação – o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, desdobrado em vários instrumentos a exemplo da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, etc. Nesse âmbito, o *Programme for International Student Assessment* - PISA, em razão das expectativas dos chamados *standards* internacionais, passa a assumir instrumento matricial de orientação tanto na formulação e implantação dos procedimentos de mensuração de resultados de aprendizagem escolar quanto na indução sobre o que deve conter os currículos em termos de conhecimentos e competências.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais - INEP, órgão subordinado ao Ministério da Educação do Brasil, explicita essa relação quando afirma que a definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, o país deve atingir, em 2021, o nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE observado atualmente, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). Essa comparação internacional foi possível devido à compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb. (Inep, 2017)

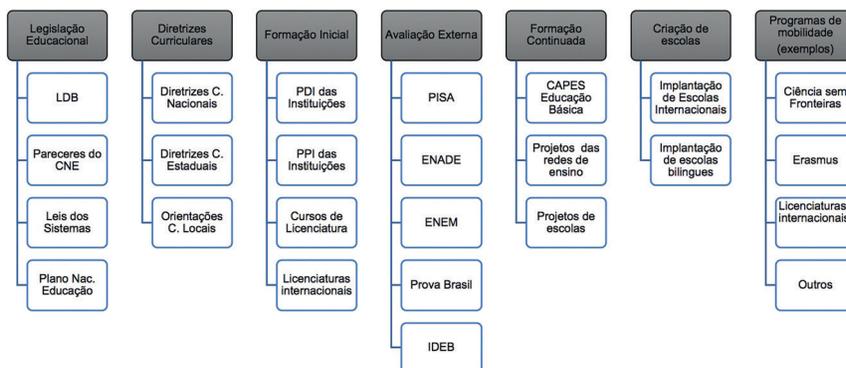
Avalio que opção, na política curricular brasileira, por perseguir indicadores de rendimento induzidos por padrões internacionais, constitui

estratégia de risco, na medida que estimula deslocamentos de finalidades na formação na escola pública, que aos poucos vai desviando-se do horizonte de uma formação mais ampla e, portanto, pretensamente mais integral, para trajetórias escolares que privilegiem aquisição de competências – em geral mais instrumentais. Exemplos ilustrativos, neste momento no Brasil, são respectivamente: a Reforma do Ensino Médio instituída inicialmente por Medida Provisória e depois pela Lei 13415/2017 e a aprovação, em 2017, do texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ambas assumem a lógica das competências como base para a formação e foram orientadas por *consultores viajantes* (Beech, 2012) incumbidos que são pela difusão da internacionalização de matriz racionalista-universalista.

Associadas às estratégias que listei, aparecem outras de menor impacto, como é, por exemplo, o exponencial crescimento do número de Escolas Internacionais criadas pela iniciativa privada com argumentos sedutores que incluem o oferecimento do chamado *International Baccalaureate* (Bacharelado Internacional), currículos com disciplinas e conteúdos que atendem aos requerimentos internacionais, tecnologia e inovação nos processos pedagógicos e profissionais treinados em contextos de internacionalização⁷.

Na figura a seguir, indico um conjunto de ações oficiais que envolvem a produção da política educacional e curricular brasileira, por meio das quais determinados alinhamentos são ou podem ser mobilizados. Algumas, obviamente, mais permeáveis as influências de contextos externos que outras.

Figura 1: Ações oficiais que envolvem a produção da política educacional brasileira.



Fonte: Elaborado pelo autor.

3. Sobre implicações das estratégias na gestão dos currículos escolares

Essa atividade de pesquisa, associada às anteriores, teve o propósito de explorar possíveis interfaces e convergências entre as estratégias que o Estado brasileiro e organizações não estatais formulam/implementam visando ajustar a educação escolar às demandas e requerimentos da internacionalização e as dinâmicas curriculares de escolas que ofertam Educação Básica. Mais especificamente, pretendeu-se identificar a existência de implicações derivadas desse macro-projeto político de escala transnacional e particularmente das ações do Estado brasileiro e da iniciativa privada em definições curriculares de âmbito escolar, sem, contudo, prescindir do pressuposto que entre proposição de política e prática pedagógica há um mundo de alternativas, possibilidades e formas de escape aos imperativos das prescrições. Para o tratamento deste recorte de pesquisa, foram utilizados os procedimentos elencados no início do texto e os referenciais teóricos foram predominantemente os mesmos, agregando-se, todavia, maior acento às contribuições de Beech (2012) e Cowen (2012).

Os resultados evidenciados nessa etapa de investigação indicam que há no Brasil, movimentos mobilizados tanto por via dos órgãos oficiais dos sistemas de ensino quanto por organizações não estatais visando adequar a

gestão curricular de escolas às racionalidades dos discursos transnacionais, organismos estes que também protagonizam projetos de internacionalização da educação. Esse processo ganha força ainda maior nas proposições e nos discursos das redes políticas transnacionais empenhadas em marcar sua posição de hegemonia em escala internacional e, nesse âmbito, promover as chamadas *recomendações e transferências de políticas educacionais e curriculares* para Estados-nação, inclusive os posicionados fora de seus núcleos de poder – como é o caso do Brasil.

Beech (2012) avalia que esse movimento político transnacional que, pela ação de seus atores, vai ocupando papel de governança educacional global, tornou-se protagonista de dois tipos de discursos, ambos com significativa influência nos espaços da gestão dos sistemas educativos em geral e das políticas curriculares em particular: um *discurso educacional global* e outro que ele denomina *discurso acadêmico global*. Jason Beech entende que o discurso global é construído por meio da estruturação articulada de uma teoria geral da circulação do discurso no campo da educação global que envolve vários atores e agentes em posições distintas, dentre eles, o espaço acadêmico global, as agências internacionais, o Estado, os espaços acadêmicos locais e as instituições educacionais. O espaço acadêmico global, por sua vez, constitui o local de criação seletiva e produção de novas ideias e onde são desenvolvidos os discursos acadêmicos especializados com fluxos que atravessam as redes sociais, acadêmicas e políticas, convergentes, obviamente, com a perspectiva do discurso educacional global. Beech (2012) acentua ainda que:

O fluxo de ideias que constitui o espaço acadêmico global materializa-se em diferentes tipos de suportes materiais, como periódicos acadêmicos e livros internacionais, conferências internacionais, movimentação de acadêmicos e estudantes universitários e projetos de pesquisa internacional. As pessoas que ocupam essa posição são indivíduos provenientes de diferentes culturas que participam dessa troca de ideias. No entanto, para participar, essas pessoas devem ser bilíngues: devem dominar tanto sua própria cultura quanto uma cultura acadêmica global cosmopolita necessária para operar nessa localidade. Embora diferentes culturas contribuam para a formação dessa cultura acadêmica global, isso não significa que todos os parceiros serão tratados da mesma forma nesse diálogo. As culturas da Europa Ocidental e dos Estados Unidos são dominantes no espaço acadêmico global. (p. 425).

Nesse *contexto de influências* (Bowe & Ball, 1992), associado a outros⁸, o Brasil segue formulando e conduzindo suas políticas curriculares para a

8. É preciso considerar que em movimentos institucionais/coletivos de formulação, sistematização e de prática

Educação Básica, com repercussões que incidem nas dinâmicas da gestão dos currículos escolares, em aspectos que envolvem, dentre outros, avaliação, redesenhos, seleção de conteúdos/conhecimentos e formação de professores.

No que tange aos processos de avaliação, é notória, como já destaquei, a opção de sistemas de ensino pelo acatamento e inclusive pela potencialização das lógicas dos *rankings e performances* estabelecidos em escala internacional, tendo em conta principalmente as referências do PISA, órgão gerenciado pela OCDE e que o Brasil não só acolheu como reproduziu sua racionalidade na criação de programas internos de avaliação como os que já mencionamos⁹. Nas escolas, essa racionalidade é seguida pelo fortalecimento da hierarquização de disciplinas de acordo com pesos impostos na avaliação externa, nas atividades de preparação de estudantes para exames, na adoção de livros didáticos cujos conteúdos mostram-se de acordo com as exigências da avaliação, enfim, pela corrida por bons indicadores junto ao Ideb. Em síntese, nas configurações curriculares as exigências da avaliação externa, em termos do que conta como conhecimento, passam a exercer maior peso que as próprias diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos das escolas.

Em relação aos redenhos curriculares, as evidências de alinhamento são encontradas em projetos que incluem, dentre outros, a ampliação da jornada escolar, especialmente aquelas focadas no reforçamento de aprendizagens em componentes de avaliação externa; na ampliação de carga horária de disciplinas das áreas consideradas duras e de línguas estrangeiras em detrimento das humanas e das artes; na flexibilização de percursos formativos no Ensino Médio, a exemplo do que foi estabelecido na Lei 13.415/2017 e a própria ampliação do tempo de formação no ensino fundamental de oito para nove anos, estabelecida pela Lei 11.114/2005.

As adequações em termos de conteúdos de conhecimento estão sendo feitas associadas aos demais aspectos, no conjunto das diretrizes e demais prescrições curriculares dos sistemas de ensino, num movimento acentuado a partir da Lei de Diretrizes e Base de 1996 e que se expressa fundamentalmente

de políticas curriculares são muitas as influências, em diversas escalas e interesses e que nesses contextos atuam processos de recontextualização, negociação, disputas, tradução, resistência, fuga, etc.

9. “No final do ano de 1996, a Lei Nº. 9.394 (BRASIL, 1996) é promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme conteúdo do Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (WERLE, 2011, p. 775).

em três proposições de política curricular: a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica entre 1995 e 1998, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Superior entre 2010 e 2015 e a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nesse contexto, os ajustes mais evidentes nas matrizes e programas de conteúdos escolares envolvem essencialmente os aspectos de seleção (o que conta ou deve contar como conhecimento relevante) e de enfoque (abordagem no tratamento em contextos de ensino). No primeiro, a opção tem sido pela valorização de conhecimentos considerados ‘universalmente relevantes’ e ‘socialmente legitimados’ especialmente aqueles que supostamente podem ser objetos de avaliação externa e, portanto, de reconhecimento mais amplo. Disso decorrem os processos de hierarquização de disciplinas e tempos disponibilizados a elas, de priorização de horários de aulas, de espaços de reforçamento e/ou recuperação, etc. Quanto aos enfoques, verifica-se certo deslocamento de abordagens no tratamento dos conhecimentos escolares, na medida que as referências orientadoras do ensino vão movendo-se de perspectivas pretensamente mais críticas para ênfases na aquisição de habilidades e competências, portanto mais instrumentais¹⁰.

A formação de professores foi, também, ponto que mereceu verificação neste quadro de influências e implicações. Até onde alcança a exploração empírica sobre este recorte da problemática, os dados permitem afirmar que a opção política pela convergência dos currículos da Educação Básica com as expectativas e padrões da educação internacional não tem sido acompanhada por investimentos em formação de professores. Ou seja, o Brasil sinaliza adesão às tendências de uma educação que se globaliza pela internacionalização, ajustando seus sistemas de ensino aos requerimentos do movimento, mas não investe na qualificação profissional de seus professores.

Este quadro paradoxal aparece revelado quando se mapeiam os programas que o Ministério da Educação tem oferecido com este propósito para docentes de Educação Básica. Com exceção das limitadas oportunidades que a Capes oferece via editais, nenhum outro projeto com amplitude significativa em nível nacional vem sendo pensado ou proposto. Resta-nos deduzir que as únicas opções de qualificação docente para atuação em contextos de

10. São vários os pesquisadores do campo das políticas curriculares que afirmam a opção brasileira pela pedagogia ou ensino por competência desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

internacionalização, são as propostas de formação oferecidas aos professores que atuam nas chamadas escolas internacionais e a adesão das escolas e/ou sistemas de ensino aos pacotes educativos de empresas que incluem formação continuada de professores – um quadro preocupante.

4. Em síntese

As notas que destaquei no texto são evidências, ainda parciais, que a pesquisa em curso vai apontando, mas que já dão pistas de como e com que intensidade a educação pública brasileira, no âmbito das proposições curriculares oficiais, alinha-se aos movimentos da transnacionalização e da internacionalização, lançando mão de um conjunto de iniciativas que incluem desde a formulação de textos de política curricular com marcas discretamente sugestivas de aproximação, até programas explicitamente implantados com este propósito.

Sem cairmos na cilada das clássicas polarizações, é preciso reconhecer que o Brasil vive, mais uma vez, um forte tensionamento no campo da política curricular em geral e nas configurações dos currículos escolares em particular. Se por um lado as pressões pela lógica da educação global de interesse transnacional se acentuam derivadas especialmente dos espaços decisórios da alta gestão, por outro, mantêm-se as lutas de professores e outros coletivos da sociedade civil pela democratização das escolhas curriculares. São grupos que intransigentemente defendem uma escola pública com percursos formativos mais abertos, inclusivos, integrados e que articule saberes científicos com os repertórios de experiências culturais dos estudantes em termos de conhecimento, identidade, raça, gênero, diferença, etc, uma escola que seja capaz de responder minimamente algumas das dívidas históricas e demandas atuais da população brasileira. Para estes grupos, a internacionalização definitivamente não constitui prioridade.

Convém marcar, finalmente, que os movimentos feitos no campo da educação no Brasil para alinhar seus sistemas de ensino e currículos escolares aos projetos transnacionais com perspectivas de internacionalização são, em vários aspectos, notadamente distintos do que fazem países considerados centrais. Numa classificação mais ampla, essa distinção pode ser feita considerando-se os modelos clássicos de internacionalização apontados por Lima e Maranhão (2009), que os denomina: internacionalização ativa e passiva. As evidências reveladas na pesquisa associadas ao que indicam outros trabalhos

que destacamos ao longo do texto são significativas para afirmarmos que o Brasil vem realizando movimentos de abertura e acatamento de orientações externas de caráter transnacional, característicos do que poderíamos chamar de uma internacionalização do tipo passiva em estágio embrionário. Passiva porque seu envolvimento restringe-se em receber e acatar recomendações além de fortes influências acadêmicas e políticas, especialmente de organismos multilaterais e de consultores ligados à fundações e institutos privados que possuem prestígio internacional¹¹, e embrionária porque sua presença possui caráter mais de preparação do que de participação decisória, papel este reservado aos países centrais que fazem internacionalização ativa.

Referências

- Aguiar, A. M. S. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Aguiar, A. M. S. (2009). Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 35(1), 67-79.
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290-305.
- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the university: Realities in an unequal world. In: Altbach, P. G. *Tradition and Transition: The international imperative in higher education*, Sense Publishers, 7, 23-48.
- Altbach, P. G. (2001). Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education*. USA, 47.
- Antunes, A. (2017). A quem interessa a BNCC? *Jornal Fiocruz*, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. As novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar., Campinas: *Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126.

11. Lima & Maranhão (2009, p. 584) avaliam que “a internacionalização passiva está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais”.

- Beech, J. (2012). Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: Cowen, R.; Kazamias, A. M. e Ulterhalter, E. (Ed). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. 413-433 Brasília: UNESCO, CAPES.
- Beelen J. & Jones E. (2015). Redefining internationalization at home. In: Curai, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer Open Cham: Springer.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford Press.
- Bowe, R. & Ball, S. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. (2017). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Lei 13.415/2017. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Brasil. (2005). Presidência da República. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. *Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm
- Castro, A. A. & Neto Antonio, C. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 69-96.
- Cowen, R. (2012). Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: Cowen, R.; Kazamias, A. M. e Ulterhalter, E. (org). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, 31(113), 1099-1120.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*. 64, Boston, 6-7.

- De Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*. Boston, 6-7.
- Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. (2017). *O Pisa e o Ideb*. <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>
- Kemal G. (2008). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. State University of New, York Press.
- Knight, J. (2008). The Internationalization of Higher Education: complexities and realities. In: Terrefa, D. & Knight, J. *Higher education in Africa: the international dimension*. Massachussets, USA: Boston College.
- Knight, J. (2014). *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Innovation Models*. New York, Springer Press.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative & International Education*, 7(1), 20-33.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education Journal*. 33(3), 2-3.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14(3), 583-610.
- Luna, J. M. F. (2016). *Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes Editores.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Revista Educar*, n. 28, 107-124.
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: 27(01), 93-112.
- Morosini, M. C. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, 19(2) 385-405.
- Nogueira, M. A.; Aguiar, A. M. S. & Ramos, V. C. C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências Escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas: 29(103), 355-376.
- Pinar, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 149-168.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria curricular?* Lisboa: Porto Editora.
- Sevilha, G. B. (2014). *A internacionalização do ensino básico, suas motivações*. (Dissertação de Mestrado), 79 p, Universidade de São Paulo: Departamento de Ciência Política.

- Souza, M. G. (2016). *O Processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da Educação Básica*. (Dissertação de Mestrado), Porto Alegre: URGs.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, n. 48, 5-46.
- Thiesen, J. S. (2017). Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 15(4), 991-1017.
- Unesco. (2018). *Global flow of tertiary-level students*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.
- Wang, L. & Ho, H.. (2012). Internationalization versus Localization The Case of Primary Education in Taiwan. *International Education Studies*, 5(4).
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, 19(73), 769-792.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 30 ANOS – CONCEÇÕES E SENTIDOS QUE AS CARATERIZAM

Preciosa Fernandes¹, Ph.D.

Toda a política educativa se enraíza em ideologias e princípios a partir dos quais se edificam os objetivos que orientam a ação educativa de um país, ou nação. São princípios que se enquadram numa determinada visão de sociedade modelada num ordenamento jurídico nacional e internacional do qual fazem hoje parte direitos fundamentais, como é o caso do direito à educação e à liberdade. Essa matriz axiológica foi sofrendo alterações e influências ao longo dos tempos de acordo com os interesses dos grupos sociais com poder para liderarem as reformas educativas e para afirmarem princípios mais ou menos conservadores ou mais ou menos potenciadores de uma educação democrática e da mudança social. Inseridas neste mesmo racional, as políticas curriculares, enquanto campo de estudo, só muito recentemente começaram a ser objeto de atenção, sobretudo a partir das políticas de descentralização educacional, situadas na década de oitenta do século XX, (Charlot & Beilerot, 1995; Formosinho, 2005; Margarida Fernandes, 2000; Pacheco, 2000b; Fernandes, 2011), e dos movimentos de reforma que tomam a escola como local de decisão educativa e curricular (Leite, 2002; 2003, Leite & Fernandes, 2002, Roldão, 1999).

Em Portugal, o final da década de 80 representa uma época marcante no que tange a mudanças discursivas. Portugal adere, em 1986, à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e, por esse motivo, o país precisou de se “reciclar” em matéria de política educativa e curricular. Foi decretada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei, nº 46/86, de 1 de outubro) e, conseqüentemente, deu-se início a uma Reforma Global do Sistema

1. Universidade do Porto (Portugal). E-mail preciosa@fpce.up.pt.

Educativo (1989), na qual as questões curriculares tiveram grande destaque. Situados nesta conjuntura, o presente capítulo faz, num devir histórico, uma análise das políticas curriculares para os ensinos básico e secundário² que, desde então e até à atualidade, ocorreram no sistema educativo português. O objetivo é, pois, *caraterizar concepções* que atravessam os discursos de quatro propostas curriculares ocorridas no período entre 1989-2017 de modo a compreender em que medida essas políticas simbolizam avanços ou recuos. Para realizar a pesquisa, optámos por uma metodologia de tipo qualitativo, em que a vertente empírica se centrou, fundamentalmente, na análise dos normativos legais que regulamentam aquelas quatro medidas, convocando, sempre que considerado pertinente, informações contempladas nos programas dos governos responsáveis por aquelas diretivas. O capítulo, para além da introdução, está organizado em dois principais pontos e as considerações finais. No primeiro, analisam-se duas propostas curriculares: a primeira ocorrida no ano 1989, sob a responsabilidade do Partido Social Democrata (PSD); a segunda, implementada no início dos anos 2000, sob a tutela do Partido Socialista (PS). Na mesma lógica, o segundo ponto do capítulo confronta duas propostas curriculares implementadas no ano 2011/2012 e no ano 2017, sob a responsabilidade PSD e do PS, respetivamente. A análise estrutura-se em torno das seguintes categorias: *concepção de educação; concepção de escola; papéis do professor/aluno; concepção de currículo*. O capítulo fecha com algumas considerações finais.

1. Da reforma curricular de finais de 1989 à reorganização curricular de início dos anos 2000

Na intenção de objectivar *concepções* que atravessam os discursos destas propostas duas curriculares, ocorridas numa temporalidade de dez anos, procedemos à análise dos diplomas legais que as regulamentaram. Recuando à reforma curricular de finais dos anos 80³ o discurso veicula uma *concepção de educação* orientada para: a melhoria da qualidade do ensino; a consolidação de um ideal de democracia; a valorização da dimensão humana; a ideia

2. Em Portugal o ensino básico integra três ciclos: o 1º ciclo que corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade; o 2º ciclo ao 5º e 6º anos e o 3º ciclo ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. O Ensino Secundário corresponde ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

3. Dec. Lei nº 286/89 de 14 de outubro.

de pluridimensionalidade da educação; uma concepção de educação atenta às diversas formas de excelência do desenvolvimento; o respeito pelas subculturas regionais e locais a autonomia escolar e a participação dos alunos e professores na organização, gestão e funcionamento das actividades e dos projectos educativos⁴. Estas orientações manifestam prenúncios de mudanças na estrutura dos saberes escolares e nos papéis dos actores educativos e corroboram as ideias de que a educação, neste período, é marcada por uma diminuição da intervenção do Estado e por um aumento de participação de outros agentes sociais (Afonso, 1998).

A matriz axiológica subjacente à reforma curricular de 1989 enuncia um *entendimento de escola* sustentado nas ideias de comunidade educativa, promotora do sucesso educativo de todos os alunos, traduzida na ideia de “disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias”⁵. Estas atribuições vêm conferir-lhe novos papéis e novas responsabilidades, na qual os Projetos Educativos de Escola (PEE), enunciados na 1ª Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁶ se podem constituir como possíveis dispositivos de concretização da autonomia das escolas (Barroso, 1996; Leite, 2003). Estes pressupostos anunciam novos sentidos na “relação educativa” que acarretam uma nova concepção de professor e de aluno. A *conceção de professor* é perspectivada numa lógica de trabalho coletivo, aparecendo associada à ideia de “recurso à instituição de equipas educativas”⁷. No que tange *ao aluno*, o discurso veiculado faz apelo ao “respeito pelo educando como pessoa”, tomando em consideração os seus interesses e o seu ritmo de desenvolvimento como ponto de partida no seu projecto de formação escolar.

Propaga-se uma *conceção de currículo* assente numa “visão ampla de currículo” corporizada nas ideias de inclusão de actividades curriculares disciplinares e actividades de “complemento curricular” e numa dimensão pedagógica interactiva que aponta para vivências interdisciplinares do currículo (Fernandes, 2011). É no quadro deste entendimento de currículo que

4. Dec. Lei 286/89, art. 9, nº 2, preâmbulo.

5. Dec. Lei nº 286/89, preâmbulo.

6. Lei 46/86 de 14 de outubro.

7. Ibidem.

foi introduzida a Área-Escola⁸, uma área curricular não disciplinar, com carga horária definida pelo Ministério da Educação e a gerir de forma autónoma por cada escola. No quadro nº 1 sintetizam-se as concepções veiculadas no Dec Lei 286/89.

Quadro 1: Síntese das concepções que marcam os discursos da reforma curricular de finais dos anos 80 (decreto lei nº 286/89 de 29 de agosto)

Concepção de Educação	Concepção de Escola	Concepção de professor/aluno	Concepção de currículo
<p>- Valorização da dimensão humana do trabalho concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos;</p> <p>- Favorecer a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.</p>	<p>- Incentivo à iniciativa local;</p> <p>- Disponibilização de margens de autonomia curricular;</p> <p>- Elaboração de projectos multidisciplinares;</p> <p>- Estabelecimento de parcerias escola- instituições comunitárias.</p>	<p>- Complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências dos professores</p> <p>- Valorização da dimensão humana dos alunos;</p> <p>- Identificação dos interesses e aptidões dos alunos;</p> <p>- Acompanhamento individual ou em grupo do processo educativo dos alunos;</p> <p>- Regime de avaliação dos alunos que estimule o sucesso educativo e favoreça a confiança própria.</p>	<p>- Concepção lata de currículo (áreas disciplinares e atividades extracurriculares)</p> <p>Aplicação dos planos curriculares, feita em regime de experiência pedagógica;</p> <p>- Língua portuguesa como matriz de identidade;</p> <p>- Criação da Área-Escola e da área de Formação Pessoal e Social de frequência obrigatória;</p> <p>- Proporcionar no 1º ciclo a iniciação de uma língua estrangeira;</p> <p>- Iniciação no 2º ciclo à aprendizagem de uma língua estrangeira;</p> <p>- Iniciação no 3º ciclo de uma segunda língua estrangeira;</p> <p>- Avaliação formativa</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

8. A Área-Escola, introduzida na reforma curricular do final dos anos 80, pelo Dec. Lei nº 286/89, foram atribuídas, nos termos do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, um conjunto de finalidades, entre as quais se destacam:

- “aquisição de saberes para os quais concorrem diversas disciplinas ou materiais de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar”;
- “a ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática”;
- “a concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação do aluno”;

8ºº exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse” (artigo 2º).

Foram várias as críticas feitas a esta reforma curricular (Roldão, 1999; Pacheco 1996; Leite 2002). A propósito, esta última autora considera que

em termos de currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (Bernstein) e numa concepção de cultura em mosaico, apesar de ter sido anunciado como intenção (...) caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e de valorização das experiências de vida dos alunos. (Leite, 2002, p.76).

Esta visão encontra eco na leitura de Roldão (1999) sobre esta mesma reforma curricular quando assinala que

as mudanças curriculares (foram) introduzidas sem as enquadrar nos seus contextos teóricos e sem explicitar as suas justificações práticas (resultando daí) para os professores, a quem compete a gestão e implementação reflexiva do currículo, um certo vazio de fundamentações, que por sua vez foi gerador de reprodução acrítica de práticas ou de adesão pouco consciente a cada nova moda curricular tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa. (Roldão, 1999, p.19).

É, em síntese, reconhecido que esta reforma curricular de 1989 ficou refém de uma orientação *top down* (Pacheco, 2000a; Teodoro, 2003; Fernandes, 2011) e de uma racionalidade curricular tecnicista (Leite, 2002).

2. Terá a proposta curricular posterior seguido outros sentidos?

Decorridos doze anos, em 2001, o Ministério a Educação sob a gestão de um governo socialista, decreta a reorganização curricular do ensino básico (RCEB)⁹.” Confrontando as concepções explicitadas na reforma curricular de 1989 com os discursos agora veiculados observam-se sentidos de uma *concepção de educação* orientada para valores da democracia e igualdade de oportunidades, para a formação para a diversidade e para a vivência da cidadania. Preconiza-se uma *educação inclusiva* que assegure a “todos os alunos o

9. A Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), regulamentada pelo Dec Lei 6/2001, de 18 de janeiro foi implementada após quatro anos de experiência do Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” (Despacho nº 9590/99 e Despacho nº 9590/99, Anexo, ponto 1). Este projeto, a que aderiram de forma gradual e voluntária, 180 escolas, teve como grandes finalidades: “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/99, nota introdutória).

cumprimento da escolaridade obrigatória”¹⁰. Esta matriz axiológica fornece indicadores de que o investimento na educação nos finais dos anos 90/início dos anos 2000 assume um sentido eminentemente social com preocupações pedagógicas que se ancoram na defesa dos “direitos e deveres dos cidadãos, e nas regras de convivência, no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e do espírito crítico e reflexivo”¹¹.

No diploma em análise, evidencia-se uma *conceção de escola* com autonomia, anunciando-se o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo”¹². Estes registos parecem significar um avanço no entendimento da escola, agora reconhecida como espaço *para a tomada de decisões curriculares*. Assume-se, por outro lado, que os mandatos que são atribuídos à educação e à escola requerem “um esforço do trabalho colaborativo *entre os professores* e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica”¹³.

O documento enuncia, ainda, a necessidade de uma “diversidade de ofertas educativas tomando em consideração as necessidades dos *alunos*, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos”¹⁴.

Destes enunciados parece poder inferir-se uma *conceção de professor e de aluno* que se amplia à veiculada na reforma curricular antecedente. Com efeito, os sentidos expressos neste decreto, enfatizam a necessidade de se criarem “respostas adequadas aos alunos [...] Mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”, a “realização de aprendizagens significativas” que promovam “a formação integral dos alunos”¹⁵, o que sugere o reconhecimento de um *papel ativo do aluno* na construção da sua formação. Sugere-se, também, a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem ...”¹⁶, discurso que aponta para

10. Ibidem.

11. Dec. n.º 6/2001, nota introdutória.

12. Ibidem, art. 3, alínea h.

13. Ibidem, nota introdutória

14. Ibidem, art. 3, alínea i.

15. Ibidem, nota introdutória.

16. Ibidem, art. 3.º, alínea h.

uma *concepção de professor* que se afasta da tradicional visão, e que aponta para uma intervenção educativa apoiada no trabalho em equipa.

No que respeita ao *currículo*, alude-se à necessidade de se “ultrapassar uma *visão do currículo* como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, que visam adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola, através de

um Projecto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido e avaliado pelo professor titular da turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos¹⁷.

Neste âmbito dá-se também relevo à “consagração *no currículo* de três áreas curriculares não disciplinares”: Estudo Acompanhado; área de Projeto e Educação para a Cidadania. Para uma mais fácil leitura sistematizam-se no quadro nº2 concepções que atravessam os discursos da RCEB, nas concepções que a enformam.

17. Ibidem, art. 2, alíneas 3 e 4.

Quadro 2 - Síntese das concepções que marcam os discursos da reorganização curricular do ensino básico (RCEB) de início dos anos 2000 (Dec. nº 6/2001, de 18 de Janeiro)

Concepção de educação	Concepção de escola	Concepção de professor/aluno	Concepção de currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Formação pessoal e social dos alunos; - Garantia de uma educação de base para todos; - Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória 	<ul style="list-style-type: none"> - Um espaço privilegiado de educação para a cidadania; - Grande responsabilidade e margem de decisão e de gestão das diversas componentes do currículo; - Poder de decisão curricular (desenvolver projectos curriculares de escola e de turma). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica; - Mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos; - Realização de aprendizagens significativas para os alunos; - Valorização de metodologias, estratégias e actividades diversificadas; - Favorecer o desenvolvimento de competências essenciais em todos os alunos; - Alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo nacional concebido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico; - Actividades de enriquecimento do currículo; - Introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica); - Reforçar a articulação entre os três ciclos - Integração do currículo e da avaliação; - Obrigatoriedade do ensino experimental das ciências; - Desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania - Conceber e desenvolver Projectos curriculares de escola e de turma;

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendida, à data, como uma inovação curricular pelas possibilidades que trouxe às escolas e aos professores de tomarem decisões curriculares, nomeadamente através da construção de Projetos Curriculares de Escola e de Turma, foram muitas as escolas e os professores que aderiram aos princípios de flexibilidade e gestão curriculares e que construíram, de forma coletiva, projetos curriculares para melhor responderem às situações reais (Leite & Fernandes, 2002). As ideias de professor como configurador do currículo e de escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) passaram a circular nos discursos sobre educação e o currículo em Portugal, reconhecendo-se que uma escola com estas características tem mais probabilidades de suscitar

situações de ensino-aprendizagem significativas para os alunos e de neles desenvolver o gosto por aprender (Fernandes, 2005a). Todavia, reconhece-se, mais tarde que a lógica instituída no sistema, ao nível da organização do ensino, dos modos de trabalho escolar, das práticas de avaliação, dos modelos de organização do currículo e das rotinas instaladas em muitas escolas e professores, configurou um conjunto de limitações e de constrangimentos que parecem ter sido impeditivas da “disseminação” dos princípios preconizados por esta reorganização curricular (Leite e Fernandes, 2010). A par daqueles factores impeditivos, a implementação de outras medidas foi desentusiasmando os professores e afastando-os dos processos em que estavam implicados (Fernandes, 2005b). Reportando-se a esta fase, Barroso sustenta que se assiste a “uma promoção da “flexibilidade curricular” logo temperada pela definição normativa de ‘metas de aprendizagem que mesmo antes de entrarem em vigor são suspensas, revistas e progressivamente substituídas” (Barroso, 2016, p.07) durante o governo seguinte responsável pela reestruturação curricular de 2012, objeto de análise mais à frente neste capítulo. A leitura de Barroso, ajuda a melhor compreender a tensão vivida nas escolas portuguesas no período de 2005/2009. Foram, então, os professores e as escolas portuguesas/as, submetidos/as a um conjunto de medidas (Escola a Tempo Inteiro, aulas de substituição; Alteração do Estatuto da Carreira Docente¹⁸, com repercussões ao nível da avaliação de desempenho dos professores), etc.) que são entendidas como uma falta de reconhecimento político e social pela profissão docente. Constrói-se, à altura, uma imagem social de que os professores investem pouco na profissão e que as escolas não conseguem responder aos problemas com que se defrontam e são, por isso, responsáveis pelos fracassos escolares e pelos males da educação (Fernandes, 2005b). Sendo muitos desses problemas de ordem social, cultural e económica, e considerando que a escola tem de responder à dimensão social do acto de educar, não podemos, contudo, aceitar que ela e os professores sejam responsabilizados por problemas que cabe ao Estado resolver.

Acreditando que é fundamental romper com concepções clássicas de educação e de currículo, e defendendo que a escola e os professores têm um papel crucial na construção de inovações curriculares pensamos, contudo, que as políticas curriculares não podem ficar prisioneiras de posições partidárias que acabam sempre por resultar em soluções voláteis e isentas

18. Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

de qualquer avaliação que permita identificar, por um lado, “o que de mal foi feito”, no sentido da sua mudança e, por outro, o que “de bem está a ser feito”, de modo a se assumirem políticas follow-up, numa lógica de maior sustentabilidade das inovações curriculares. O que se constata é que o partidarismo se tem sobreposto às necessidades do próprio sistema, das escolas e dos seus alunos. Essa parece ter sido a lógica que presidiu à Reestruturação Curricular ocorrida em 2011-2012, sob a alçada do partido Social Democrata, e ao Projeto de Flexibilidade Curricular, iniciado em regime de experimentação, e de voluntariado, por algumas escolas, em 2017, sob responsabilidade do partido Socialista.

Da Reestruturação Curricular de 2011-2012 ao Projeto de Flexibilidade e de Autonomia curricular de 2017

Em Portugal, o final da primeira década dos anos 2000 é marcado por uma viragem na política educativa. A ascensão ao poder do governo Social-democrata (XIX governo constitucional português) introduziu alterações de fundo em todas as áreas da sociedade portuguesa e também na área das políticas educativas e curriculares. Vive-se, à época uma atmosfera de desconfiança na escola pública, e no trabalho desenvolvido pelos professores. O então Ministro da Educação, Nuno Crato, aponta fortes críticas à política curricular antecedente, apelidando-a de política do “facilitismo”. Aquela desconfiança pode ler-se nas entrelinhas do discurso do Programa do Governo XIX para a Educação que fundamenta a reestruturação curricular de 2012¹⁹, nomeadamente no que toca à *conceção de educação*. Neste programa é explicitado que o “ Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”²⁰. Também a medida relativa à “Criação de um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais, garantindo transparência e confiança aos cidadãos e incentivando as famílias a tomar decisões mais informadas no exercício da sua liberdade de escolha”²¹ parece convergir nesse

19. A reestruturação curricular de 2011-2012 foi, nos princípios que a estruturam, plasmada no Programa do XXI Governo Constitucional e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. É com base nestes dois documentos que construímos o olhar sobre esta proposta curricular.

20. Programa do XIX Governo, p.113.

21. *Ibidem*, p.115.

mesmo sentido e apontar para o que Afonso apelidou de “Neoliberalismo educacional mitigado” (Afonso, 1998, p.232). Por outro lado, a ideia relativa a “medidas que incrementem a *igualdade de oportunidades*, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico,...”²², a par do princípio “Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (alínea i) para além de figurarem uma política orientada para uma cultura de “ensinar para os exames”, e de reforço no ensino de “conhecimento poderoso” (Young, 2010) encerram, em si, um recuo claro a uma visão de educação meritocrática, por confronto com uma conceção democrática, e socialmente comprometida (Leite e Fernandes, 2002) preconizada na reorganização curricular de início dos anos 2000.

No que concerne à *conceção de escola*, o mesmo tom de desconfiança, de falta de rigor e de transparência está presente no discurso do programa do XIX governo, especificamente, no apelo à criação de “um clima de estabilidade e de confiança nas escolas; e de um ambiente de civilidade, trabalho, disciplina e exigência. (de modo) a garantir a diversidade e o prémio do mérito nas escolas”, e nas medidas que apontam para a “Revisão do modelo de contractualização da autonomia das escolas (...) para que as escolas se possam abrir a projectos educativos diferenciados e credíveis”²³.

Relativamente à *conceção de professor*, se por um lado o discurso reconhece como importante a “aposta no profissionalismo e na liberdade dos professores relativamente aos métodos de ensino”²⁴, por outro, é acentuado o “reforço da autoridade efectiva dos professores”²⁵. A tónica colocada nestas duas ideias parece deixar, de novo, transparecer a ideia de facilitismo associada à orientação curricular anterior, e de reposição de confiança na escola pública e nos seus professores. Nesta visão, a sala de aula aparenta emergir como centro da acção docente, representando um recuo em relação à visão de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998) veiculada na proposta anterior. Nesta ordem de ideias, o trabalho dos professores parece ficar remetido a uma profissionalidade restrita (Hoyle, 1980), posicionando-se como um performer e/ou produtor de desempenhos (Barzanò, 2009) e orientando o

22. Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo.

23. Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, ponto, Medidas.

24. Programa do XIX Governo, p.116.

25. Ibidem.

seu desenvolvimento profissional em estreita dependência com as demandas da tutela.

As ideias que apontam para uma maior “focalização da *atenção do aluno* no conhecimento fundamental, proporcionando uma melhor gestão do tempo de estudo”, e para uma “*continuidade do apoio* ao estudo no 1.º ciclo e de *maior apoio ao aluno*, através da oferta de apoio diário ao estudo no 2.º ciclo²⁶” remetem para uma *concepção de “aluno instruído”* e de reforço do seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1999). Reforça esta concepção a recomendação que é feita quanto à importância de “um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da detecção atempada de dificuldades²⁷”, o que faz denotar um sentido de forte ambivalência discursiva. Esta ambivalência parece descortinar uma visão de uma pedagogia compensatória e de *recuperação dos atrasos* (Afonso, 1998), ao mesmo tempo que acentua uma cultura de maior responsabilização dos alunos. Estes sentidos discursivos colocam em causa princípios de diferenciação pedagógica defendidos na anterior reorganização curricular, evidenciando, assim, um claro recuo a este nível.

Este movimento de recuo é também notório no que concerne à *concepção de currículo*. Com efeito, ao mesmo tempo que se proclama um entendimento do currículo como “conjunto de *conteúdos e objetivos* que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos²⁸”, e se faz apelo à “redução da dispersão curricular” e à reorientação do ensino para *conteúdos disciplinares centrais* (Língua Portuguesa e Matemática), recomenda-se a eliminação da “disciplina de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano, mantendo a relevância dos seus conteúdos de modo transversal²⁹”. Trata-se de uma visão de currículo com ênfase em conhecimentos nucleares, o “conhecimento poderoso” (Young, 2010), que coloca em plano inferior outras áreas de conhecimento essenciais, como é o caso da formação artística e da formação para a cidadania. Esta, ao ser indicada como área transversal ao currículo corre o risco de ser entendida como “terra de ninguém” e, assim, perder a sua centralidade na formação global dos alunos.

26. Ibidem.

27. Ibidem.

28. Ibidem.

29. Ibidem.

O quadro nº 3 sistematiza concepções que caracterizam a reestruturação curricular de 2011/2012.

Quadro 3: Síntese das concepções que atravessam os discursos da reestruturação curricular de 2011/2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

Concepção de educação	Concepção de escola	Concepção de professor/aluno	Concepção de currículo
Educação como serviço público universal; “Implementação de medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes”;	- Revisão do modelo de contractualização da autonomia das escolas, assentando-o em objectivos e incentivos definidos pelo Ministério e pela comunidade escolar, para que as escolas se possam abrir a projectos educativos diferenciados e credíveis” e de “assegurar uma maior articulação e cooperação entre a oferta de ensino pública e privada;	- Aposta no profissionalismo e na liberdade dos professores relativamente aos métodos de ensino”, por outro, é acentuado o “reforço da autoridade efectiva dos professores”; - Focalização da atenção do aluno no conhecimento fundamental, proporcionando uma melhor gestão do tempo de estudo”;	Currículo = conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos - Reduzir a dispersão curricular centrando o currículo nos conhecimentos fundamentais - Obrigatoriedade do ensino do Inglês por um período de cinco anos - Não obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica Atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo - Cursos de ensino vocacional no ensino básico; - Criação de metas curriculares - Criação de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta reestruturação curricular, nas concepções que veiculou, materializou o que Afonso (1998) apelidou de *políticas mitigadas* caracterizadas, como referimos, por sentidos de ambivalência. Essa ambivalência foi associada a uma política de *rankings* e de *accountability* (Afonso, 2009, 2012) que, acentuando as vantagens do mercado da educação e a promoção de lógicas de competição entre as escolas (Nóvoa, 2009) as empurrou para uma cultura da disciplina e para lógicas de performatividade e de abrilhantamento (Ball, 2001, 2004).

Por outro lado, a ênfase em conteúdos considerados essenciais, como a Matemática e a Língua Portuguesa, e na avaliação, leva ao reconhecimento de que se tratou de uma proposta curricular com retorno a uma racionalidade tecnicista do currículo (Pacheco 1996, Leite, 2002, Fernandes, 2011), que se

distancia da filosofia de gestão e de flexibilidade curricular preconizada na reorganização curricular de início dos anos 2000.

As políticas curriculares instituídas no período 2011-2015 (da responsabilidade do XIX Governo constitucional português-Coligação PSD - CDS) foram vivenciadas pelas escolas, e por muitos professores, com sentimentos de forte tensão: por um lado responderem, e atenderem, à dimensão social da educação (Leite & Fernandes, 2010) e, por outro, trabalharem em função dos resultados e da excelência académica (Stoer & Magalhães, 2002). Reportando-se a este período Barroso argumenta que o professor passou a “trabalhar para os exames”, e de “profissional reflexivo” com margem própria de reajustamento curricular transforma-se num “explicador dos exames modelo” (Barroso, 2016, p.05). Esta situação, a par de uma política de austeridade de que o congelamento da carreira docente, e de redução dos vencimentos são exemplo, e do agravamento das condições de trabalho dos professores, contribuiu para instalar nas escolas um certo desnorte, alimentado por uma desmotivação geral dos professores, e de todos os sectores da sociedade, na sequência da crise económica que se vivia no país.

O país vai a eleições em 2015³⁰ tendo, em sequência disso, sido formado o XXI governo constitucional (de 2015 até o presente), resultante de acordos bilaterais entre o partido Socialista e os partidos de Esquerda. Apelidado de “geringonça”, este governo em linha com a ideologia educativa de outros governos socialistas anteriores, retoma princípios e diretrizes curriculares interrompidas pelos governos do partido Social democrata (PSD). É neste novo contexto político que se insere o *Projeto de Flexibilidade e Autonomia Curricular*³¹ (PFAC), quarta medida curricular em foco neste capítulo. Da análise deste normativo pode ler-se que *a educação* é assumida como

30. Recordar-se que em Portugal em 30 de outubro de 2015 foi eleito o governo coligação Partido Social Democrata (PSD), em aliança com o CDS-Partido Popular que obteve uma maioria relativa. Por não ter maioria parlamentar este governo não chegou a entrar em funções, tendo sido demitido no parlamento, 11 dias após a tomada de posse. Em sequência deste processo foram firmados acordos bilaterais entre o Partido Socialista e os partidos de esquerda: Bloco de Esquerda (BE); Partido Comunista Português (PCP); Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV) e com apoio do deputado do Partido Pessoas-Animais e Natureza (PAN), constituindo, assim, o XXI governo Constitucional de Portugal (de 26 de novembro de 2015, até ao presente).

31. Esta proposta curricular foi regulamentada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. À semelhança do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, iniciado em 1998 e que deu origem à reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo dec 6/2001, o despacho Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho “consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinamentos básico e secundário. Este projeto é aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permite um acompanhamento, monitorização e

um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória³².

Em paralelo com o PFAC foi elaborado o novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho³³. Estas duas medidas enquadram-se numa orientação política de base humanista já proclamada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, lei 46/86), com ênfase na equidade e na garantia de um ensino de qualidade para todos, revelando-se, assim, como propostas curriculares inscritas num movimento oscilatório de recuo, por referência a princípios já indicados na reorganização curricular de início dos anos 2000 e, simultaneamente, de avanço, por relação com a reestruturação curricular de 2012.

Aportando-se esta proposta a princípios da territorialização da educação (Leite, 2005), atribui-se responsabilidade à *escola* nas tomadas de decisão sobre “o que ensinar, nomeadamente podendo gerir o currículo nacional em 25%, e “como ensinar”. No diploma legal em análise assume-se que

Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade — autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade³⁴

Este discurso, para além das orientações que comporta quanto ao papel da escola e dos professores nas decisões sobre o currículo, parece ter como intencionalidade primeira “repor” um espírito de confiança na escola pública e nos seus professores, tal como é expresso:

A mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular,

avaliação essenciais à sua reformulação”. Prevê-se a sua generalização a todas as escolas para o ano de 2018/2019.

32. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (preâmbulo).

33. Este perfil de competências esteve em discussão pública a que adeririam muitas escolas e professores, associações profissionais, sindicatos, universidades, etc., dando contributos que vieram a ser integrados no documento final.

34. *Ibidem*.

procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos³⁵.

Em linha com o pensamento de Bolívar (2003), há neste discurso o reconhecimento do papel *das escolas* e dos *professores* na construção da mudança educacional, evidenciando-se, a este nível, uma postura política de afastamento e/ou de recuo em relação à política do anterior governo.

A *conceção* de *professor* enquanto agente de desenvolvimento curricular recupera a visão de professor como gestor do currículo (Roldão, 1999) e/ou como configurador do currículo (Leite & Fernandes, 2002) presente no discurso da reorganização curricular de início dos anos 2000. Situa-se nesta linha o princípio que apela à “Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”³⁶.

Por outro lado, a ideia de se garantir que *todos os alunos* alcancem “aprendizagens relevantes e significativas” deixa antever preocupações de ordem pedagógica, de atenção às singularidades e perfis de cada aluno, e de adopção de práticas de contextualização curricular (Fernandes *et al*, 2013). A este propósito, é realçado que:

a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens (sendo, por isso) fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos³⁷.

Parece, pois, poder inferir-se destes excertos discursivos uma peculiar atenção aos alunos e aos seus perfis no sentido de lhes serem proporcionadas oportunidades para a realização de aprendizagens significativas (Leite & Fernandes, 2002; 2010). Relacionada com esta ideia, está também a *conceção de currículo* veiculada, concebendo-o como:

o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas

35. Ibidem.

36. Ibidem, artigo 3º, alínea e.

37. Ibidem, preâmbulo.

opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»³⁸.

Por confrontação com as conceções veiculadas na reestruturação curricular de 2012, observa-se um claro recuo nos modos de conceber e de pensar os processos de desenvolvimento do currículo. Na linha das sínteses feitas para as propostas curriculares já analisadas o quadro n.º 4 reúne as conceções que atravessam o discurso do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

Quadro 4: Síntese das conceções que atravessam os discursos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Concepção de educação	Concepção de escola	Concepção de professor/aluno	Concepção de currículo
Educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória (preâmbulo)	- Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes e em consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica ou, no caso das escolas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, do plano plurianual de melhoria; (Princípios orientadores, alínea b) - Garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos; (artigo 3º, alínea c)	- Valorização (...) dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos; - Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada (artigo 3º, alínea e)	a) «Currículo dos ensinos básico e secundário» é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas (capítulo I, artigo 2º)

Fonte: Elaborado pela autora.

38. Ibidem, artigo 2º.

Entendida pelo Ministério da Educação como uma inovação, esta proposta curricular, que teve início do ano lectivo de 2017/2018³⁹, retoma, todavia, princípios de gestão e de flexibilidade curriculares já preconizados no Projeto de Gestão Flexível do Currículo e posterior reorganização curricular de início dos anos 2000 (Fernandes, 2005). Foi também prevista uma rede de suporte às escolas na implementação do PAFC, sendo determinado o acompanhamento a nível central e regional, com recurso a diferentes dinâmicas de entre as quais “a realização de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio a distância, visitas às escolas e formação”⁴⁰. Foi, para isso, constituída “uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, bem como por um conselho consultivo constituído por personalidades de reconhecido mérito na área da educação”⁴¹.

Neste “trabalho de terreno” o Secretário de Estado da Educação, João Costa, tem tido um papel de grande proximidade com as escolas desdobrando-se em conferências e em sessões públicas de esclarecimento sobre o PAFC. Talvez por isso se sinta nas escolas uma atmosfera de entusiasmo e de envolvimento nesta proposta curricular, muito à semelhança do que aconteceu com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), que ocorreu também em regime de adesão voluntária das escolas durante quatro anos (1997-2001), sendo depois generalizada a todas as escolas (Leite & Fernandes, 2002, Fernandes, 2005). Tendo nós acompanhado⁴² o projeto de GFC durante quatro anos (1997-2001) e experienciado de perto o entusiasmo vivido nos quotidianos escolares e porque, à data, reconhecemos, e sustentámos, que muitos professores desenvolveram competências e saberes que os fez distanciar de outros professores; porque assistimos, após a generalização do PGF a

39. Aderiram ao PFAC 226 escolas/agrupamentos de escolas, assim distribuídas:

Zona Norte - 64 escolas/agrupamentos

Zona centro - 37 escolas/agrupamentos

Região de Lisboa e Vale do Tejo 84 escolas/agrupamentos

Região do Alentejo -12 escolas/agrupamentos

Região do Algarve- 11 escolas/agrupamentos

Região Autónoma dos Açores -5 escolas/agrupamentos

Região Autónoma da Madeira - 10 escolas/agrupamentos

Escolas Portuguesas no Estrangeiro -3 escolas/agrupamentos

40. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, ponto 8.

41. *Ibidem*, ponto 9.

42. Esse acompanhamento foi feito enquanto consultora, requisitada pelo Ministério da Educação para apoio às escolas e aos professores.

todas as escolas, à inclusão de novas políticas curriculares⁴³ e, por isso também, a uma desvalorização daquela proposta curricular e porque, em resultado dessas mudanças, presenciámos um progressivo abandono, por parte das escolas, das práticas de flexibilização curricular em curso, interrogámo-nos à data (Leite & Fernandes, 2002; Fernandes, 2005) e interrogamo-nos hoje sobre as potencialidades de sustentabilidade de propostas curriculares desta natureza. Muitas serão as razões que justificam o não sucesso deste tipo de inovação curricular.

Na análise que fizemos sobre dificuldades e limites da gestão curricular (Leite & Fernandes, 2002) apontámos, entre outras, a dificuldade em se ultrapassar uma “cultura escolar tradicional em que tudo é prescrito pelo centro”, a desadequação da “organização dos tempos em ‘fatias’ de 50m e a compartimentação das disciplinas”, bem como “a dificuldade em desenvolver projetos interdisciplinares” (Leite & Fernandes, 2002, p. 46). Estas razões parecem ser hoje igualmente válidas, o que nos desperta um sentimento de alguma suspeita em relação ao futuro do PAFC. Estas nossas incertezas encontram eco na ressalva feita por Azevedo, um dos consultores do PFAC, quando argumenta a importância de termos

consciência de que, muito mais do que um projeto de autonomia curricular entre as disciplinas a, b e c, estamos a por de pé um outro modo de ensinar, de fazer aprender, de ser escola e de cidadania. (...); temos de perceber também que esta catedral não está a ser erguida num terreno livre e limpo, está a ser construída dentro de uma outra catedral, velha e já desgastada, com mais de trezentos anos. (Azevedo, 2018, s/p).

Com efeito, importar não cair no deslumbramento de que esta é uma inovação que sobrevive por si só. Pensada para ser posta em prática numa “catedral desgastada”, importar ter presente a necessidade de se refundarem os alicerces desta “catedral” e de se arquiectarem novos espaços que potenciem novas culturas profissionais e modos de “fazer pedagógico”. Este será o grande desafio para se alcançar maior estabilidade na concretização de políticas e de práticas curriculares orientadas por princípios de flexibilidade e autonomia curricular. Caminhar nessa direção exige de todos, líderes de topo e de gestão intermédia, professores e famílias uma ação coletivamente concertada.

43. A inclusão de novas propostas curriculares resultou da mudança de governo do Partido Socialista (PS) para o Partido Social Democrata (PSD).

3. Considerações finais

O retrato que neste capítulo se construiu sobre políticas curriculares em Portugal nos últimos 30 anos evidencia um movimento de avanços e recuos, simbolizado pelos diferentes governos que foram assumindo o poder (do PSD para o PS e do PS para o PSD...). Esse movimento oscilatório confere às políticas um caráter inconsequente (Ball, 2001) que faz levantar desconfiança, por parte das escolas e dos professores, quanto às suas intencionalidades. A análise que fizemos sobre as quatro medidas curriculares evidenciou, ao nível das conceções que as fundamentaram, uma certa “bondade discursiva” que se revelou de difícil concretização. Essa dificuldade tem sido associada a fatores de ordem política, nomeadamente a mudança intermitente de ideologia política e de estilos de governação (Barroso, 2016), e a fatores relacionados com os papéis exigidos à escola e aos professores. Com efeito, e a título de exemplo, a medida Escola a Tempo Inteiro, da responsabilidade do XVII Governo Constitucional (2005-2009), e a obrigatoriedade de os professores prolongarem o seu tempo na escola, intensificou o trabalho dos professores, gerando um mal-estar docente que se revigorou com as políticas do IXI governo constitucional (2011-2015), na qual se insere a reestruturação curricular de 2012, aqui analisada. Nesse contexto político, a aposta no mérito e numa *cultura de rankings* (Afonso, 2009; 2014) tem enclausurado os professores num espírito de performatividade (Ball, 2002), que os tem levado a um maior individualismo profissional, em contraposição com práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), proclamadas desde a LBSE, e enfatizadas quer na reorganização curricular de finais de início dos anos 2000, quer no atual PAFC. Nesta trajetória política as escolas e os professores têm andado ao sabor do poder político que os coloca perante diretrizes inconciliáveis e dilemáticas. Perseguir o princípio de a todos promover o acesso ao conhecimento poderoso (Young, 2010) em simultâneo com a concretização do princípio de uma escola inclusiva sem que se altere o modelo organizacional “da velha catedral” representa um enorme desafio a que o poder político precisa de prestar maior atenção.

Referências

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995. Edição: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 33(119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Azevedo, J. (2018). *Autonomia e flexibilidade: olhemos para a lua e não apenas para o dedo*. <https://pontosj.pt/opiniao/autonomia>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, 1(2), 99-116. www.curriculosemfronteiras.com
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1997- 2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 9, 6-13.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições Asa
- Charlot B. & Beilerot, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade*. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005a). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Carlinda Leite (Org.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal*. 51-73. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005b). E depois do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, in *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Documento não datado
- Fernandes, P. (2011). *O currículo o ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, P.; Leite, C. Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4).
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola, In Formosinho, J. et al. *Administração da Educação*. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Edições Asa, 13-52.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Edição: Mc Graw-Hill.
- Hoyle, E. (1980). "Professionazation and deprofessionalization in education". In Hoyle, E. & Megarry J. (eds.). *Professional Development of Teachers* World Yearbook of Education. Londres: Kogan, 42-54.
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento: do sócio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Leite C. (2005). "A territorialização das políticas e das práticas educativas". In Leite, C. (Org). *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora, 15-32.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite C. , & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite C. , & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 41-62.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. ISBN: 978-989-8272-02-7.
- Pacheco, J. A. (1996b) (org.). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor* – Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A (2000b). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In Pacheco, J. A. (2000b) (org.). *Políticas educativas: O neoliberalismo em Educação*. 91-107. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é voltar as costas aos saberes?, in *Pátio. Revista pedagógica*, 11, 15-19.
- Roldão, M^a Céu (1999). *Gestão flexível do Currículo. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB/ME.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2002). *A escola para Todos e a excelência académica*. Edição: Cortez
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento

CAPÍTULO 4

EMERGÊNCIAS DISCURSIVAS DE CULTURA EM DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Elenilton Vieira Godoy¹, Ph.D.

Patrícia Barbosa Pereira², Ph.D.

Em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consideramos oportuno discutir os sentidos de cultura presentes em documentos curriculares oficiais anteriores à BNCC, dentre os quais destacaremos as Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

Ao nos debruçarmos sobre os sentidos da cultura, nossa principal intencionalidade é a de pensar possibilidades de formação, na Educação Básica, para a cidadania. Ou seja, partimos do pressuposto de que esse cidadão almejado nos documentos legais, um conceito frequentemente polissêmico e, por vezes, discursivamente banalizado, deve participar de um processo formativo que privilegie outras questões para além do caráter propedêutico e prático das disciplinas escolares. Nesse sentido, partimos de alguns questionamentos amplos e norteadores, a saber: *Como os PCNEM e as DCNEM abordam sentidos de cultura? Até que ponto os sentidos de cultura presentes nos PCNEM e nas DCNEM potencializam diálogos entre as realidades global e local?*

Para trazer elementos que possam contribuir e indicar caminhos para responder nossas questões norteadoras, realizaremos um trabalho de cunho bibliográfico e documental, com o olhar direcionado aos PCNEM e às DCNEM. Em todo processo de delimitação, leitura e compreensão das emergências discursivas acerca dos sentidos de cultura identificados, por nós, nesses documentos oficiais, adotaremos os aportes teóricos da cultura e interculturalidade como elementos essenciais. Em complementariedade,

1. Universidade Federal do Paraná (Brasil). E-mail: elenilton1973@live.com

2. Universidade Federal do Paraná (Brasil). E-mail: patricia2708@gmail.com

a Análise de Discurso de linha francesa (AD) é aqui adotada como elemento teórico-metodológico, que perpassa toda a escolha, leitura e compreensão de nosso objeto de estudo, por privilegiar a linguagem e situá-la como forma de mediação. Assim, procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2003, p. 15).

1. Os Documentos Curriculares Oficiais

1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 posicionou o Ensino Médio (EM) como a etapa final da Educação Básica, complementando o aprendizado iniciado no Ensino Fundamental (EF). As novas demandas para o Ensino Médio impulsionaram a Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação a apresentar uma proposta curricular que respeitasse o princípio de flexibilidade, orientador da LDBEN e se mostrasse exequível em todos os Estados da Federação, considerando as desigualdades regionais. O documento produzido foi apresentado aos secretários de educação dos Estados e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 7 de julho de 1997, solicitando-se o respectivo parecer.

O EM, portanto, é proposto como etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o estudante como um sujeito produtor de conhecimento, participante do mundo do trabalho e com o desenvolvimento da pessoa como cidadão.

Com tal concepção, a LDBEN nº 9394/96 muda, no cerne, a identidade estabelecida para o EM contida na Lei nº 5692/71, em que o ensino de 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o EM, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei n.º 9.394/96). Destaca ainda que essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar.

A Lei nº 9394/96 estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas,

para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os estudantes:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (Brasil, 1999, p. 10-11).

Ao definir o EM como continuação do EF e ao “depurá-lo” de qualquer ambição no sentido de formar o técnico - profissional, a LDBEN nº 9394/96 pretendeu contornar a contradição social básica, historicamente observada. Evidentemente, as questões a serem enfrentadas são muito complexas e não se resolvem por um simples rol de propostas, bastante gerais, apontadas pela legislação.

As incertezas colocadas pelo mundo do trabalho com as possibilidades apresentadas pelos recursos tecnológicos de substituição de mão de obra humana e a internacionalização da economia, são alguns dos fatores dentre os vários que constituem um cenário de grande complexidade.

Além disso, a nossa experiência acumulada em dois polos distantes – o do ensino profissionalizante e o do ensino propedêutico – poucos elementos nos fornecem para a construção de um novo modelo. Neste sentido, e, em conformidade com os PCNEM (Brasil, 2000), o currículo, visto como um instrumento para o desenvolvimento da cidadania democrática, deve abarcar conteúdos e estratégias de aprendizagem com a intenção de capacitar o sujeito para a “[...] realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (Brasil, 2000, p.15).

Para obter êxito na sua intencionalidade, os PCNEM (Brasil, 2000) adotam como “diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular” as premissas – aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – destacadas pela UNESCO como ‘a espinha dorsal’ da educação na sociedade contemporânea.

De acordo com os PCNEM (Brasil, 1999), o currículo a ser elaborado deve corresponder a uma boa seleção, deve contemplar aspectos dos conteúdos e práticas que precisam ser enfatizados. Outros aspectos merecem menor ênfase e realmente devem ser abandonados por parte dos organizadores de currículos e professores. Para os PCNEM (Brasil, 1999), o critério central para o desenvolvimento das competências e habilidades³ é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos e entre diferentes formas de pensamento, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da disciplina escolar, quanto à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência.

A contextualização e a interdisciplinaridade, se bem trabalhadas, possibilitam ao aluno aprendizagem significativa do “conteúdo escolar disciplinarizado”, estabelecendo entre ele (o aluno) e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. Sendo assim, a contextualização busca resgatar áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural do aluno e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

De acordo com os PCNEM (Brasil, 1999), é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. Todavia, é necessário cuidar para que essa generalização não induza a banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado.

Quando se recomenda a contextualização com princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a relação entre teoria e prática é dialética.

Ainda de acordo com os PCNEM (Brasil, 1999), a contribuição da interdisciplinaridade e da contextualização ambiciona superar a tendência atual de analisar a realidade de forma segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram, isto é, deixar de desenvolver os “conteúdos escolares” dentro de um enfoque disciplinar.

3. As competências e habilidades estão distribuídas em três grupos, quais sejam “Representação e comunicação”, “Investigação e compreensão”, e “Contextualização sociocultural”.

[...] a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (Brasil, 2001, p. 21).

Tendo presente esse fato, constata-se que algumas disciplinas se identificam e aproximam e outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos, quais sejam pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelos tipos de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende.

1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) fixam a base nacional comum “responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (Brasil, 2013, p.04)

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. (Brasil, 2013, p. 04).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mais especificamente, a sua importância, emerge da necessidade de “atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”. (Brasil, 2013, p.10) As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (Brasil, 2013, p. 08).

Neste sentido, as DCN, em sua essência, terão como fundamento indispensável a responsabilidade que as diferentes instâncias da sociedade brasileira (Estado, família, ...) têm de defender “a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo, em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica”. (Brasil, 2013, p. 15)

Posto isso, nos interessa neste estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Assim, a nossa expectativa é de que elas possam se constituir em um documento que oriente os sistemas de ensino (e das escolas) e que “possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda às expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania (Brasil, 2013, p. 149).

O EM, como etapa final da Educação Básica, baseado nas dimensões trabalhista, científica, tecnológica e cultural, segundo as DCNEM (Brasil, 2013, p.190) “pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral”.

Neste sentido, em conformidade com as DCN (Brasil, 2013, p. 146), a produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pretende atender, em tempos pós-modernos, às novas exigências educacionais, ou seja, “decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional”.

Cabe destacar ainda que a interdisciplinaridade, segundo as DCNEM (Brasil, 2013, p. 184), é compreendida como “abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento”.

É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares). Há dois pontos cruciais nessa proposta: a

definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (Brasil, 2013, p. 184).

Por fim, qualquer que seja o modo de organização das atividades desenvolvidas no interior das disciplinas escolares, o foco do processo de aprendizagem deve ser o estudante mediado pelas dimensões constituintes da formação humana, preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Na terceira parte deste texto, retomaremos as discussões envolvendo os PCNEM e as DCNEM. Na sequência apresentaremos os referenciais teórico-metodológicos utilizados neste estudo com a intenção de subsidiar a análise que realizaremos no terceiro tópico.

2. A cultura como campo de significação

2.1. Centralidade da Cultura

A nossa intenção neste item é discutir significados de cultura e a sua obrigatória presença para se pensar as questões relacionadas a algumas ideias, tais como, poder, resistência e política, que não nascem nas teorias de currículo, mas que foram por elas apropriadas. Para isso, recorreremos as ideias de Moreira & Candau (2003), Hall (1997) e Neto (2003) para justificar a relevância da cultura nas discussões que tangenciam a educação, a escola, as disciplinas escolares e as relações de poder, resistência e política.

Compartilhamos do pensamento de Hall (1997, p. 05) sobre o fato de que “toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”, ou seja, toda prática social tem uma dimensão cultural, da mesma forma que as práticas políticas, econômicas, também possuem uma dimensão cultural.

A centralidade da cultura não significa que ela é uma dimensão epistemologicamente superior às demais dimensões sociais (a política, a econômica, a educacional etc.), mas sim que atravessa toda e qualquer prática social. Essa centralidade indica “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (Hall, 1997, p. 05).

Para Hall (1997), a cultura sempre foi importante nas ciências humanas e sociais, pois os estudos das linguagens, da literatura, das artes, entre outros, sempre fundamentaram o tema, embora não fosse trivial o entendimento de que estes estudos compusessem um conjunto diferenciado de significados, ou seja, uma cultura, na concepção deste autor. Já para as ciências sociais, em particular, para a Sociologia, o diferencial da ação social, ou melhor, do comportamento de um indivíduo, ou grupo, é que a cultura demanda e é importante para o significado.

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (Hall, 1997, p. 01).

São estes sistemas ou códigos de significados que, segundo (Hall, 1997) dão sentido às nossas ações, permitem-nos interpretar ações alheias e, quando tomados em seu conjunto, formam as nossas culturas.

Em nossa concepção, a cultura assume uma posição de destaque para pensar o mundo, a partir de trabalhos seminais (dentre os quais estão o de Raymond Willians), dos Estudos Culturais, na década de 60. Foi nessa década que, segundo Hall (1997), a virada cultural⁴ adquiriu *status* elevado nas discussões do cotidiano intelectual e acadêmico e surgiu uma área interdisciplinar, centrada na cultura, denominada “estudos culturais.

A corrente de pensamento seminal dos estudos culturais buscou unir os diferentes sentidos de cultura que estavam se distanciando, ou seja, “cultura (no sentido das artes) define uma qualidade de vida refinada (cultura como civilidade), cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política.” (EAGLETON, 2005, P. 34).

Eagleton (2005) considera que a cultura como ideia começa a ser importante em quatro momentos históricos de crise, quais sejam

[...] quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua

4. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como virada cultural. (Hall, 1997, p. 9).

emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga. (Eagleton, 2005, p. 42).

Segundo Eagleton (2005), os dois últimos, provavelmente, foram os responsáveis pelo *status* da centralidade da cultura, ou seja, quando a dimensão política da cultura se fortalece, a cultura empodera-se.

A centralidade da cultura também traz impactos à vida interior das pessoas, pois atua na composição de subjetividade, identidade, na fabricação das diferenças, dos sujeitos participantes da sociedade contemporânea. Isto está relacionado ao fato de que “[...] os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo, em nossas ações, instituições, rituais e práticas.” (Hall, 1997, p.06).

O responsável por isso é o destaque dado à linguagem e ao significado as práticas sociais. A construção das identidades sociais se dá no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela.

Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.” (Hall, 1997, p.08).

Segundo Woodward (2009), as identidades passam a ter sentido por intermédio da linguagem e dos sistemas simbólicos que formam o seu sistema de representação, que por vez, age simbolicamente para classificar, quantificar, relacionar etc. o mundo e nós mesmos.

Para a autora a identidade é relacional, depende da existência de algo fora dela para se formar; por isso, ela é marcada pela diferença, que é sustentada pela exclusão, pois se alguém é judeu, não pode ser muçulmano, e vice-versa; a identidade também é marcada por meio de símbolos, ou seja, há uma estreita relação entre a identidade de uma pessoa e as coisas que ela usa, por isso o edifício conceitual da identidade é simbólico, social e material.

Além das dimensões simbólica, social e material, que contribuem para a formação e a manutenção das identidades, há também a dimensão psicológica, a qual está associada à posição e ao compromisso que o indivíduo assume com a sua própria identidade.

A construção das identidades sociais ocorre no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela, ou seja, as identidades são produzidas pelos sistemas de representação.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (Woodward, 2009, p. 17).

Desse modo, as práticas de significação geradoras de significados estão envolvidas também por relações de poder, pois por meio dos sistemas simbólicos relata e da forma ao processo de incluir e excluir e é preciso fazer a seguinte correção: “fornecem novas formas de se dar sentido à experiência [...]. As identidades são contestadas.” (Woodward, 2009, p. 19).

De acordo com Woodward (2009), qualquer prática social é simbolicamente marcada, já as identidades são diversas e matizadas, tanto no que se referem aos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais são dados sentidos às nossas próprias posições.

No que tange à diferença, ela surge na fabricação das identidades, por meio tanto dos sistemas simbólicos de representação quanto pelas formas de exclusão social e, por isso, a identidade e a diferença são intrinsecamente dependentes.

Essas formas de diferença simbólica e social estabelecem-se, de um modo geral, a partir dos sistemas classificatórios. Segundo referida autora, estes sistemas aplicam um princípio de diferença a uma população de tal modo que seja possível dividi-la em ao menos dois grupos mutuamente excludentes. Os sistemas classificatórios, ao organizarem e ordenarem a vida cotidiana das pessoas, produzem os significados. “Segundo Durkheim, se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente.” (Woodward, 2009, p.40).

Para Woodward, (2009), a identificação, a existência da diferença é, por si só, o componente-chave em qualquer sistema de classificação.

[...] as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...]. Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é por meio da construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. (Woodward, 2009, p. 41).

Para Hall (1997), estes sistemas classificatórios são uma forma de regular, culturalmente, nossas condutas, definindo os limites entre a semelhança e a diferença.

Acreditamos que seja aqui o lugar onde reside a subjetividade. Do ponto de vista de (Woodward, 2009) a subjetividade indica a compreensão de si mesmo, pois reúne os pensamentos e as emoções tanto conscientes quanto inconscientes que definem as concepções, certezas e incertezas que construímos sobre nós mesmos.

Essa subjetividade, inspirada por um contexto social, marcadamente linguístico e cultural, influencia a construção de nossa identidade, ou seja, é o social, o linguístico e o cultural atuando direta ou indiretamente, em quem somos e como pensamos e agimos, ou seja, os posicionamentos com os quais nos apropriamos e nos subjetivamos constituem nossas identidades.

A subjetividade indicada por Woodward é para Foucault, segundo Larrosa (2008), a experiência de si.

A experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regula seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (Larrosa, 2008, p. 43).

Independentemente do tipo de conjunto de significados elaborado pelas práticas discursivas, a sua eficácia será medida pela capacidade que ele tem para nos assujeitar, pois os “sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios.” (Woodward, 2009, p. 55).

O conceito de subjetividade serve ao propósito de exploração dos sentimentos envolvidos no processo de produção e fabricação da identidade. O conceito explica e justifica as escolhas que fazemos para nos apegarmos a identidades particulares. (Woodward, 2009).

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. (Larrosa, 2008, p. 45).

A cultura molda a identidade do sujeito por meio das práticas de significação e da construção de uma subjetividade específica, a partir de uma gama de identidades possíveis, regulando, com isso, os tipos de sujeitos que somos. (Woodward, 2009).

3. Interculturalidade

Pontuada a centralidade da cultura na sociedade contemporânea, vemos como algo inegável a análise de seus reflexos nas políticas públicas voltadas à área da educação, no que concerne à inclusão de uma pauta que tem como foco ações que contemplam, direta ou indiretamente, as diferenças culturais. Assim, de acordo com Candau (2013),

[...] as diferentes reformas na área da educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. Porém, se esta ampliação do conceito e de seu impacto nas políticas públicas pode ser vista como um avanço significativo, não deixa de estar permeada por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá em um contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. (Candau, 2013, p. 150).

Nessa esteira de discussão, em que se parte do pressuposto de que a legislação curricular, tendenciosamente, tem contemplado propostas de cunho hegemônico, pautadas na globalização enquanto fenômeno (Santos, 2004) cabe aqui incluímos alguns dos principais efeitos relacionados a esse processo, como o neocolonialismo ou colonialidade do poder (Mignolo, 2003; Castro-Gómez, 2005; Quijano, 2007; 2010; Orlandi, 2009) e a transnacionalização da educação (e do currículo).

Esse “currículo transnacional” é compreendido para além da noção de um currículo voltado à legitimação, ou até mesmo a discussão, de procedimentos, conteúdos e conhecimentos escolares. Como contraponto, intencionamos na discussão da transnacionalização da educação, partir de um currículo concebido em uma abordagem pós-crítica, com base em problematizações sobre conhecimento, saber, verdade, poder e as identidades que se pretende construir (Silva, 2007). Ademais, um currículo que problematize os interesses, valores, poderes e forças de uma sociedade, suscitando o (re) conhecimento das culturas.

Na tentativa de se articular a temática cultural à educação, alguns estudos com enfoque nas relações presentes em contextos educacionais multiculturais têm contribuído de maneira (pro)positiva para que haja o reconhecimento, e interação, das variadas identidades e saberes negados por um modelo de educação que sempre teve como base currículos monoculturais. A essa maneira de se pensar as relações culturais tais estudos têm denominado de interculturalidade. Na delimitação dessa interculturalidade a conceituação de Canclini (2009) se destaca, pelo teor didático que a mesma oferece. Para esse autor:

De um mundo *multicultural* – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, *intercultural* e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (Canclini, 2009, p. 17).

Ressaltamos que alguns pesquisadores, como Candau e colaboradores (2013), Candau & Leite (2007), bem como de Fleuri (2003), já têm semeado discussões acerca dos efeitos da diversidade cultural nas práticas pedagógicas, em especial no que se refere à formação docente. Nessas pesquisas, para além de reconhecerem os processos de globalização e seus reflexos nas políticas educacionais, os olhares também se centram na sala de aula, a partir da análise de relações entre as várias culturas também nesse espaço, com destaque para a transcendência do alcance nacional ou étnico predominante nessas discussões, a fim de que haja uma superação das relações meramente multiculturais, da aceitação simplória, e, portanto, rasa, do “outro” (sujeito e/ou seu conhecimento).

Com isso, reconhecer a importância da interculturalidade tem auxiliado a pensar práticas formativas que privilegiam mais as identidades do que as diferenças, reverberando a questão das pluralidades culturais, no sentido de, para além de reconhecê-las, aceitá-las e respeitá-las, promover a interação entre os saberes/conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando os processos de hegemonia e invisibilização de uns perante os outros.

Em consonância com tais condições, a proposta desta discussão é a de analisar como documentos oficiais fundamentam a recorrência das práticas de transmissão de conteúdos eurocentricamente, e estadunidense, legitimados

e, portanto, dominantes, sem levar em conta as realidades locais. Esse *modus operandi*, mantenedor de relações desiguais de dominação, que tem se perpetuado nas legislações, em uma perspectiva cognitiva eurocêntrica focada na geopolítica do conhecimento (ou dos países dominantes do capitalismo mundial), é caracterizado, por alguns autores, como colonialidade do poder (do saber e do ser). (Fleuri, 2003).

Para descreverem essa colonialidade do poder, tais autores, do grupo Modernidade/Colonialidade⁵, como Quijano (2010) e Castro-Gómez (2005) a denominam a partir de três características principais. A primeira, a mais geral de todas, é a dominação por meios não exclusivamente coercitivos, em que a repressão não é apenas física, mas, inclui a naturalização do imaginário cultural europeu como forma única de relacionamento com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade. A segunda característica se assenta na eliminação das muitas formas de conhecer, próprias dos próprios conquistados, e sua substituição por outras novas formas, que serviram aos propósitos “civilizatórios”. Dessa maneira, surge, na percepção desses autores, uma violência epistêmica com relação às outras formas de produção de conhecimentos, símbolos e modos de significação, a partir de uma europeização cultural que se tornou aspiração, sedução e suposto caminho de acesso ao poder. Já a terceira característica se associa, de maneira geral, e errônea, com a segunda: a suposta geração de conhecimentos que elevam em si uma pretensão de objetividade, cientificidade e universalidade.

Em um panorama desafiador, de políticas públicas instáveis, mas de uma pauta constante de igualdade, justiça e equidade, a partir da emergência de todas essas questões inerentes à diversidade cultural, as análises decoloniais assumem extrema importância, pois propulsionam um pensar nas condições, materiais e culturais, nas quais a educação pode ser concebida, significada e circulada, além dessas análises assumirem um papel de “guia” na proposição de formas outras de se pensar (e produzir) saberes e conhecimentos.

Nesse sentido, Walsh (2005) propõe uma pedagogia decolonial, em que (de)colonizar se diferencia de (des)colonizar, por incitar, a construção de outras pedagogias, de constituir outras formas de pensar e produzir

5. De acordo com Oliveira e Candau (2010) esse grupo busca construir um projeto epistemológico e político, essencialmente, a partir da crítica à modernidade ocidental e seus postulados. Assim, apresenta instigante potencial para a reflexão sobre interculturalidade e educação, no contexto atual do continente latino-americano.

conhecimento, que não sejam a hegemônica, para além de denunciar as amarras coloniais (o que já vinha sendo proposto sob a ótica da descolonização).

Para essa autora, um dos vieses da pedagogia decolonial se pauta na consideração da interculturalidade como crítica, representada em uma estrutura que não se fecha em si mesma, em que estão em destaque a transformação da colonialidade do poder, saber e ser, com consciência de que essas relações de poder não desaparecem, mas são transformadas e (re)construídas de outros modos, em um pensamento outro. Isso faz levar em conta o reconhecimento e fortalecimento dessas relações de poder por parte dos grupos historicamente subalternizados, sendo o passo essencial nos processos de questionamento, transformação e construção do conhecimento e pensamento, sobretudo, próprios.

4. Análises e desdobramentos dos sentidos de cultura

Ao partirmos do pressuposto de que a linguagem não é transparente e que a incompletude é condição de produção dessa linguagem, dos sujeitos e dos sentidos, a AD, enquanto nosso referencial teórico-metodológico, assume especial importância com relação aos discursos, ao movimento de significação e, principalmente, à compreensão das intertextualidades entre os dois documentos curriculares oficiais analisados. Ou seja, nosso olhar se orienta pela perspectiva discursiva em que as palavras, enquanto objetos simbólicos, recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações, nos processos de como as mesmas estão investidas de significância, se relacionam a outros discursos e textos, a outras formulações já feitas.

Os sentidos que nos referimos, na perspectiva discursiva são como “[...] uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. E é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos” (Orlandi, 2003, p. 47). Esses sentidos se repetem, são ditos aqui e ali e constituem uma rede que Pêcheux (2006) denomina como interdiscurso. Para o autor, esse rege a argumentação, pois sustenta cada tomada de palavra, através de algo que já foi dito e torna disponível os dizeres dos sujeitos. Todos os discursos só podem ser produzidos e se relacionam uns com os outros, porque existem condições de produção que os regem.

Portanto, o conceito de “condição de produção” é, para a AD, um dos mais importantes na compreensão da produção dos sentidos e, logo, dos discursos. Não se trata apenas de uma descrição do contexto imediato, estrito, nas circunstâncias da enunciação, envolvendo os sujeitos e a situação. Mas, para além, nas condições de produção dos discursos, há a pretensão de inclusão de outros contextos, mais amplos, como o sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2008). Partindo desse pressuposto, a história é extremamente importante para entendermos essas condições. Para Charaudeau & Maingueneau (2008) essa noção do discurso substitui a vaga noção de “circunstâncias” onde os discursos são produzidos, ou seja, essas autoras explicitam que se trata de entender, em contextos específicos, o que condiciona o discurso.

Além das condições de produção amplas, a AD também trabalha com a noção de condições de produção estritas, que se referem às circunstâncias da enunciação, ao contexto imediato. Ressaltamos que em nossas análises tanto as condições de produção amplas serão abordadas, quanto as estritas. No entanto, partimos da construção de um *corpus* de análise, de um local a partir do qual pudéssemos lançar um olhar para os documentos curriculares oficiais com base em nosso papel de analistas.

Sendo assim, a partir das bases legais do PCNEM e das DCNEM, teve início a construção do *corpus* de análise da pesquisa. De acordo com Charaudeau & Maingueneau (2008).

nas ciências humanas e sociais mais particularmente, *corpus* designa o conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno. Nesse sentido, a questão da constituição do *corpus* é determinante para a pesquisa, pois trata-se de, a partir de um conjunto fechado e parcial, analisar um fenômeno mais vasto que essa amostra. (Charaudeau & Maingueneau, 2008, p.137).

Ainda para essas autoras, em AD, assim como em outras Ciências Sociais, geralmente é o *corpus* que define de fato o objeto de pesquisa, pois ele não é preexistente ao mesmo. “Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito” (Charaudeau & Maingueneau, 2008, p. 138).

Para Orlandi (2003), no processo de análise nos deparamos com a inter-relação entre descrição e interpretação, sendo importante para o analista a distinção dentre essas duas esferas, em seu propósito de compreensão. Dessa forma, para a autora, há dois momentos da análise nos quais a interpretação aparece: 1) a interpretação faz parte do objeto de análise e 2) não há descrição

sem interpretação, ou seja, toda análise é permeada e condicionada por expectativas, que na AD são consideradas conjuntamente ao mecanismo de antecipação⁶, que regulam a argumentação.

Ao levarmos em conta o mecanismo de antecipação e as expectativas que regem os discursos na AD, prevemos que nossas leituras dos documentos oficiais não necessariamente gerariam dados “engessados”, mas uma rede de sentidos, fruto de uma interpretação dentre tantas outras possíveis, de acordo com outras condições de produção de leitura. Aí é que entra então nossa referida posição enquanto analistas, tendo a noção de funcionamento do discurso como central e tentando compreender os processos e mecanismos de compreensão de sentidos e de sujeitos. (Orlandi, 2003).

Ademais, é importante partir do pressuposto nessa análise, que na AD não existe a noção de neutralidade por parte do analista. Dessa forma, trabalharemos considerando a opacidade da linguagem, a partir da não neutralidade de nossas escolhas e dos nossos olhares, na criação de instrumentos que contêm intencionalidades, impulsionadas pelas questões que nortearam nosso estudo e foram apresentadas na primeira seção deste texto.

Em nossas análises dos textos para constituição do *corpus* foram emergentes alguns sentidos e discursos acerca do tema cultura. Esse processo gerou a identificação de algumas filiações de sentidos, ou seja, seus encadeamentos, possibilitado também através da memória, do interdiscurso e da intertextualidade presente nos documentos. A presença de filiações mais frequentes nos possibilitou o agrupamento dessa rede de sentidos e discursos, as quais apresentaremos a seguir. Cabe ainda ressaltar que nossas análises não foram pautadas na ocorrência do vocábulo “cultura” ou suas formas derivadas, o que, logicamente, não impede que os mesmos sejam contemplados. Colocamos, assim, em jogo a importância das condições de produção, já que a AD, como lembra Orlandi (1996), não parte da exterioridade para o texto e sim busca reconhecê-la pela maneira como os sentidos funcionam no texto e em sua discursividade, por meio da interação dos interlocutores com o mesmo. Na perspectiva da análise discursiva é chamado de texto tudo aquilo que significa e não uma unidade de análise fechada, mas, pelo contrário, um texto sempre está relacionado com outros textos, com as condições de produção e com o interdiscurso (sua exterioridade), mediante sua incompletude.

6. “Segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. (Orlandi, 2003, p. 39).

5. Sentidos de cultura como constituinte da formação humana

Apesar de situado nosso posicionamento enquanto analistas do discurso dos documentos curriculares oficiais que constituem nosso *corpus* e, portanto, delimitado que nosso olhar está repleto de subjetividades (e histórias de leituras provenientes de nossa formação discursiva) que condicionam as interpretações acerca de cultura. Achamos conveniente partir da definição de cultura que é abordada em um dos documentos, as DCNEM

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. (Brasil, 2013, p. 162, grifo nosso).

Atrelado a essa definição explícita de cultura, tal documento condiciona o processo educacional como detentor de qualidade social apenas quando parte da consideração e compreensão de que

[...] a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. (Brasil, 2013, p. 153, grifo nosso).

Em nossas leituras, percebemos também uma noção ampla de cultura, coincidente com a proposta da “virada cultural” por nós discutida na seção 2, mas, aqui, uma noção que pauta o papel da escola como espaço significativo para a transformação social, em que

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos. (Brasil, 2013, p. 167, grifo nosso).

Destacamos também em nossas análises dos sentidos de cultura como constituintes da formação humana, toda uma subseção das DCNEM que inter-relaciona trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões da formação humana em uma educação de qualidade social. Da leitura dessa subseção emergem sentidos que apontam para a importância das relações a serem estabelecidas com o contexto ou as realidades dos estudantes do EM, tema já recorrente desde os PCNEM e, portanto, constituinte de uma rede de sentidos que se filiam uns aos outros e que denota a intertextualidade, que é o cerne desses dois documentos, já que um foi proposto como complementar ao outro.

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. *Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade.* Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. (Brasil, 2013, p. 161, grifo nosso).

Uma outra filiação interessante é a que os sentidos relacionados à importância da contextualização são condicionados histórico-culturalmente.

Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente *ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade* na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. [...] *a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente* [...] Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a *inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.* (Brasil, 2013, p.162, grifo nosso).

Compreendemos esse movimento parafrástico, condicionado pela intertextualidade inerente aos documentos, situado em um contexto amplo de produção de discursos que tem na globalização a exigência de se considerar o local e sua relação com global, tomando-se a contextualização como o conceito teórico-metodológico mais recorrente.

6. Rede de sentidos que apontam para a relação entre globalização e democratização

Em nossas análises, identificamos como frequente, especialmente nas bases legais dos PCNEM, o discurso de um novo EM que tem como ponto de partida algumas demandas da sociedade contemporânea e a justificativa para a perspectiva da contextualização, já na seção de apresentação do referido documento, há esta marca simbólica:

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. [...] Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (Brasil, 2000, p. 4, grifo nosso).

Essas novas demandas estão atreladas a um modelo de sociedade que é pautado na globalização, uma vez que no próprio texto dos PCNEM tal fenômeno (globalização econômica) é considerado como promotor do rompimento de fronteiras, pois [...] muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. (Brasil, 2000, p. 13).

Em nossas análises avaliamos que em tal interdiscurso emergem sentidos que apontam para a democratização da educação como condição *sine qua non* desse fenômeno de globalização, já que

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (Brasil, 2000, p. 5, grifo nosso).

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (Brasil, 2000, p. 11, grifo nosso).

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência [...] A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. (Brasil, 2013, p. 167, grifo nosso).

Há nesses trechos efeitos de sentidos que se relacionam às propostas de interculturalidade discutidas por Candau (2013) como “interculturalidade funcional”, que são advindas de uma justificativa da globalização e da superação das desigualdades do Brasil com relação aos países de contexto europeu e estadunidense (do norte), em que sua crescente incorporação nas reformas e no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais parte de um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente, que no contexto de produção dos PCN se encontrava, predominantemente, marcado pela lógica neoliberal. Nesse sentido, a interculturalidade (funcional e não crítica) é considerada uma estratégia promotora de coesão social, assimilando os grupos socioculturais subordinados à cultura hegemônica.

6.1. Sentidos de cultura nos discursos de diversidade

Uma das pautas mais recorrentes na interculturalidade crítica (Walsh, 2005; 2013; Candau, 2013) tem sido a presença do diálogo, dialogicidade e valorização das diferenças nas relações humanas. Dentre os sentidos de cultura presentes nos documentos analisados, delimitamos aqueles que apontam para a dialogicidade na diversidade cultural e, portanto, indicam uma abertura para as práticas interculturais. Nas DCNEM, por exemplo, a escola de qualidade social

[...] adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela*
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade [...] (Brasil, 2013, p. 152, grifo nosso).*

No entanto, ainda de acordo com Candau (2013), algumas práticas interculturais, vigentes nas políticas públicas e nas reformas curriculares

educacionais, se pautam no viés da funcionalidade e não da criticidade, ou seja, promovem o diálogo e a tolerância sem trazer à tona a discussão das causas que movem a assimetria social e cultural que perpassam seu contexto. Nos documentos analisados a consideração acerca do diálogo não atravessa o texto e sim é identificada em um ou outro texto, o que pode indicar uma filiação com essas práticas interculturais mais rasas e menos críticas, apenas pautadas na orientação de mera inserção do tema diversidade nos documentos curriculares.

6.2. Sentidos de cultura a partir da diversidade das juventudes

A diversidade também foi frequentemente levantada em nossas análises com relação aos principais sujeitos do EM, os estudantes. De maneira específica, as DCNEM abordam esses estudantes como diversos em relação às demais faixas etárias e problematizam as frequentes incoerências entre escola e estudantes de nível médio.

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, *considerando as transformações sociais em curso*. Essas transformações estão produzindo *sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores*. (Dayrell & Reis, 2007, s/p, grifo nosso).

Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (Brasil, 2013). Daí consideramos que estão presentes sentidos de cultura indicadores de uma discursividade dos próprios documentos analisados – “de articulação de representações e comportamentos” (Brasil, 2000, p. 162). No entanto, um aspecto interessante, e que consideramos importante de ser ressaltado, é que a noção de diversidade cultural inerente às juventudes não se resume às diferenças entre essa faixa etária e as demais, pois, de acordo com as próprias DCNEM, há o reconhecimento de uma diversidade cultural dentro da própria cultura juvenil, a saber:

[...] esta proposta de atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas

às dimensões biológica e etária, *mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.* (Brasil, 2013, p. 155, grifo nosso).

Assim, parece haver indicativos de que essas diversidades precisam ser constantemente consideradas, em especial, na problematização de modelos de educação bastante vigentes, que têm como base a transnacionalização de conhecimentos e currículos, efeitos da contracorrente necessidade de se pensar a educação na globalização. Em outras palavras, intentamos, a partir do reconhecimento das culturas juvenis nesses documentos, uma possibilidade para práticas mais interculturais e decoloniais - uma análise crítica da produção da hegemonia, universalidade, padronização, fluidez, efemeridade, da necessidade de acesso instantâneo à informação, processo esse que pode ser (frequentemente é), para Mignolo (2003), por exemplo, sustentado por heranças e legados coloniais.

6.3. Sentidos que apontam para discursos legitimadores da igualdade, equidade e justiça social

A partir da emergência de um discurso que se relaciona à consideração da diversidade cultural como inerente ao EM, adentramos em nosso último grupo de sentidos analisados, os referentes à consideração dos direitos humanos como principal norteador, em que a compreensão “[...] da relação indissociável entre democracia e respeito aos direitos humanos implica no compromisso do Estado brasileiro, no campo cultural e educacional, de promover seu aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino”. (Brasil, 2013, p. 165).

Assim, começaremos pelo excerto da proposição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ratificada pelas DCNEM (seguido de outro trecho desse documento) de que a

[...] a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o

ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série. (Brasil, 2013, p. 152, grifo nosso).

Para o Ensino Médio, reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário *asseguramento de oferta para todos*, a própria LDB aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, *com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos*. Desse modo, *dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos*. Além disso, também é desafio *indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos*. (Brasil, 2013, p. 167, grifo nosso).

Nesse sentido, as DCNEM sugerem a problematização do desenho organizacional da instituição escola, por sua reinvenção, já que tal instituição não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem, com foco na diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos.

Analisamos como campo de possibilidades a compreensão de uma escola plural e, portanto, mais polissêmica, em que a cultura aponta para a valorização de um espaço de enfrentamento, propositivo, transformador e não apenas denunciativo das desigualdades.

Esse enfrentamento converge com as ideias de Candau e colaboradores (2013) que delimitam desafios a serem superados para a promoção de uma educação intercultural crítica e emancipatória, estruturada na articulação de questões relativas à igualdade e diferença, tais como: 1) o desafio da necessidade de desconstrução de estereótipos, preconceitos, além da necessidade de incitar o questionamento perante o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e nas políticas educativas; 2) da articulação entre igualdade e diferença nas políticas e práticas pedagógicas; 3) do resgate das identidades socioculturais pessoais e coletivas; e 4) o desafio de promover experiências de interação com os 'outros', rompendo a tendência à guetificação.

Desse modo, identificamos uma relação de sentidos, a partir do esquecimento de número 1, que na AD é ideológico, em que outros sentidos são retomados, mas, não são referenciados (Orlandi, 2003). O que percebemos nessas análises foi um retorno constante à importância de considerar a diversidade associada a variados fatores da escola, como os sujeitos (estudantes e professores), o que aponta para um discurso de reestruturação com base na identidade e diversificação que se fez frequente nos documentos:

[...] a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades. Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do adolescente, do jovem e, também, da expressiva fração de população adulta com escolaridade básica incompleta. (Brasil, 2013, p. 170, grifo nosso).

Alinhados com a perspectiva da interculturalidade crítica acreditamos que superar esses desafios é caminhar em direção à transformação, ao empoderamento, aos questionamentos dos sentidos de ser professor e estudante em uma sociedade globalizada, em que ainda predominam os sentidos de uma pretensa universalidade e neutralidade dos conhecimentos que, por sua vez, são elegidos de maneira inquestionável, sem que se introduza e dialogue, nos currículos, as suas particularidades e subjetividades.

Referências

- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências Da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias*. Brasília: Ministério De Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 10 -11.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: (Ensino Médio) – Parte I – Bases Legais*. Ministério Da Educação. Secretaria Da Educação Média E Tecnológica. Brasília: MEC, 1-109.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio*. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 144-264.
- Canclini, N. G. (2009). *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. 3ª Edição. Rio De Janeiro: Editora Da UFRJ.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças Culturais, Interculturalidade E Educação Em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, 33(118), 235-250.
- Candau, V. M. F. (2013). Educación Intercultural Crítica: Construyendo Caminos. In: WALSH, C. (Ed.), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (Re)Existir Y (Re)Vivir*. Tomo I. 145-161. Quito: Abya-Yala.
- Candau, V. M. F., & Leite, M. S. (2007). A Didática Multi/Intercultural Em Ação: Construindo Uma Proposta. *Cadernos de Pesquisa*. 37(132), 731-758.

- Candau, V. M. F.; Paulo, I.; Andrade, M.; Lucinda, M. C.; Sacavino, S., & Amorim, V. (2013). *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(As)*. São Paulo: Cortez.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Poscolonialidad Explicada a Los Niños*. Editorial Universidad Del Cauca, Colombia.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto.
- Eagleton, T. (2005). *A Ideia de Cultura*. São Paulo: Editora Unesp.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.
- Hall, S. A. (1997). Centralidade Da Cultura: Notas Sobre As Revoluções Culturais Do Nosso Tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 16-46.
- Larrosa, J. (2008). Tecnologias Do Eu E Educação. In: SILVA, T.T. *O Sujeito Da Educação*. Estudos Foucaultianos. 35-86. Petrópolis: Vozes.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias Locais/Projetos Globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Moreira, A. F.B., & Candau, V. M. (2003). Educação Escolar e Cultura(S): Construindo Caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.
- Neto, A. V. (2003). Cultura, Culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 5-15.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. *Educação em Revista*. 26(01), 15-40.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (2003). *Análise de Discurso-Princípios e Procedimentos*. 5ª Ed. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Terra à Vista – Discurso Do Confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Editora Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2009). *Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a Língua e Ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG,
- Quijano, A. (2007). Colonialidad Del Poder Y Clasificación Social. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial*. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global. 93-126. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P (Orgs.). 89-130. *Epistemologias Do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. (2003). *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Walsh, C. (2005). Introducción - (Re) Pensamiento Crítico Y (De) Colonialidad. In: Walsh, C. (Org.). *Pensamiento Crítico Y Matriz (De)Colonial*. Reflexiones Latinoamericanas. 13-35. Quito: Ediciones Abya-Yala,
- Walsh, C. (2009). Introducción – Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. In: Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes De Resistir, (Re)Existir Y (Re)Vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 1-68.
- Woodward, K. (2009). Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual: In: Silva, T. T. *Identidade e Diferença. A Perspectiva Dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 7-72.

CAPÍTULO 5

A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NAS ESCOLAS INDÍGENAS: UMA “REFORMA NÃO REFORMISTA”

José Licínio Backes¹, Ph.D.

Os povos indígenas há anos vêm construindo, por meio de luta, um currículo voltado para as suas culturas, identidades e conhecimentos. Essa luta adquiriu novos contornos com a Constituição de 1988, que garantiu aos indígenas o direito a uma escola indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue. Com isso, diferentes povos indígenas têm se organizado para construir essa escola e currículo.

O objetivo deste texto, produzido a partir da articulação de dois textos escritos pelo autor, um para o XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e outro publicado na *Revista Interações* (UCDB), é analisar a percepção de professores indígenas sobre a luta e criação de um currículo intercultural e decolonial. Para tanto, foram entrevistados professores indígenas com mestrado em Educação de diferentes etnias do Brasil. A análise pautou-se nas reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade.

Essa luta é vista como uma “reforma não reformista”, “[...] expressão que tem uma longa história na sociologia crítica e em estudos educacionais críticos” (Apple, 2013, p. 55). Trata-se de reformas que, ao mesmo tempo que produzem resultados concretos mais imediatos, criam, em longo prazo, transformações e mudanças profundas e estruturais. Portanto, as reformas não reformistas possuem uma face dupla:

por um lado, permitiriam armar as identidades dos indivíduos e satisfazer as reivindicações de distribuição e reconhecimento dentro das estruturas existentes; por outro lado, essas reformas colocariam em ação mudanças que permitiriam que novas transformações ainda mais radicais fossem possíveis em momentos subsequentes. (Amadeo, 2017, p. 257).

1. Universidade Católica Dom Bosco (Brasil). E-mail: backes@ucdb.br.

O trabalho justifica-se pela relevância em dar visibilidade à luta desses povos, podendo servir também como subsídio para a criação de currículos interculturais e decoloniais para os próprios povos indígenas, bem como para outros contextos e grupos culturais. Argumenta-se que a construção desses currículos é uma reforma não reformista, pois, além de trazer transformações diretas nos currículos, também fomenta lutas mais amplas, como, por exemplo, a luta pela retomada e ampliação dos seus territórios, “não só por questões de ordem estritamente econômica, mas como exigência de sua organização social” (Brand, Colman & Costa, 2008, p. 177).

1. Situando o texto

O texto inscreve-se nos estudos da interculturalidade crítica e da decolonialidade (Candau, 2016; Walsh, 2009, 2010, 2013). Segundo esses estudos, as hierarquias que caracterizam a lógica ocidental de produção de conhecimento não se sustentam epistemologicamente. Elas se mantêm por uma questão política, pela assimetria de poder construída no contexto colonial, que perdura até o contexto atual por meio da colonialidade do poder, do conhecer e do ser.

Nessa assimetria de poder, a raça foi utilizada como mecanismo de distinção e hierarquização. A raça é “[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 227).

Entretanto, a colonialidade não é definitiva. Ela pode e está sendo desconstruída por meio da luta dos movimentos sociais – neste texto, com destaque para o movimento indígena. Nessa luta, assume um papel central a construção de uma escola com um currículo indígena, intercultural, diferenciado e bilíngue.

2. A interculturalidade crítica e a decolonialidade

Para analisar o currículo das escolas indígenas e como a luta desses povos tem sido para construí-los na lógica indígena, indo ao encontro de sua cultura e identidade, inscrevemo-nos na discussão que recorrentemente tem sido feita

por pesquisadores do campo, isto é, sob a perspectiva da interculturalidade e decolonialidade. A interculturalidade crítica

[...] estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. (Candau, 2016, p. 31).

Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que, desde a colonização, a escola para os indígenas e os currículos estiveram ligados à imposição da cultura ocidental, desqualificando seus modos de ser, viver, conhecer e conviver. Porém, essa escola ocidental sempre teve a resistência dos povos indígenas. Graças a essa resistência, na Constituição de 1988, tiveram reconhecido o direito a uma escola indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue. Com esse direito adquirido, a luta passa a ser pela efetivação, pois, não raras vezes, o poder público nega esse direito e insiste em impor uma escola que não vem ao encontro dos interesses, da identidade e da cultura indígena. A escola indígena intercultural luta sistematicamente contra a “[...] a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009, p. 23).

Na perspectiva da interculturalidade, cabe destacar que, apesar de o termo ter surgido no contexto da luta dos povos indígenas (Candau e Russo, 2010), tem sido utilizado muitas vezes de forma superficial, sem a devida carga de luta e justiça social que o gestou. Nesse sentido, nos últimos anos, tem sido necessário caracterizar a interculturalidade para que ela continue tendo seu potencial crítico e transformador.

Walsh (2013), reconhecendo que, no contexto da América Latina, muitos governos conservadores têm adjetivado algumas políticas educacionais de interculturais, argumenta que é necessário caracterizar a interculturalidade para explicitar as lutas políticas e epistêmicas que ela envolve. Para tornar o termo mais preciso, a autora sustenta que no contexto atual se podem observar três formas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional reconhece que as culturas estão sempre em relação e, no caso dos povos indígenas, desde o período da colonização, a cultura deles está em relação com a cultura ocidental. Trata-se de uma perspectiva que não explicita as assimetrias de poder, a subordinação e inferiorização presentes nessas relações, tampouco as injustiças. É uma perspectiva

que, apesar de reconhecer a existência de várias culturas e de relações entre elas, não contribui para a transformação das relações sociais de opressão e subordinação, nem para a construção da justiça social.

Já a interculturalidade funcional, de modo semelhante à anterior, também reconhece a existência de várias culturas e não questiona as assimetrias e subalternizações. Insere-se no contexto do neoliberalismo, e o Estado implementa algumas políticas compensatórias para os grupos diferentes, não com o intuito de acabar com a injustiça e a desigualdade, mas de cooptar esses grupos e arrefecer a luta dos povos injustiçados. Tem a função de controlar e inibir, por meio de políticas paliativas, as demandas por redistribuição, transformação e justiça social.

Por fim, temos a interculturalidade crítica. Ela traz no seu bojo a histórica luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua cultura, a denúncia das injustiças, a crítica e luta pela desconstrução da colonialidade, que se mantém e se atualiza cotidianamente. Luta, ainda, pelo fim do neoliberalismo, modelo econômico e cultural que se funda na desigualdade e na injustiça social. A interculturalidade crítica questiona as assimetrias de poder que existem desde o período colonial e se mantém no contexto da colonialidade. Utilizando a expressão de Santos (2007), é possível dizer que se trata de relações abissais de poder que se articulam com relações epistemológicas abissais, que por sua vez produzem realidades sociais abissais. Essas assimetrias precisam ser colocadas em xeque, isto é, é preciso desconstruir a epistemologia *euro-usa-cêntrica* (Walsh, 2013). Portanto, diferentemente das duas primeiras perspectivas, que não questionam o modelo econômico e cultural vigente e seu *status quo*, a interculturalidade crítica opõe-se radicalmente a eles e defende a construção de outra sociedade, uma sociedade alicerçada na justiça social, onde todos os povos e culturas tenham sua dignidade garantida. Essa sociedade não está dada; está sendo construída pelas lutas sociais, com destaque para as lutas dos povos indígenas. Assim, a interculturalidade crítica é sempre um projeto inconcluso e inacabado.

Nesse sentido é que se depreende que a interculturalidade crítica é centralmente um projeto marcado pela luta decolonial. Colocar-se como projeto decolonial implica reconhecer que vivemos em um contexto de colonialidade, como argumentam, entre outros, Quijano (2002, 2005) e Walsh (2009, 2010, 2013). Para os autores, o fim do período colonial não significou o fim das relações de poder criadas no contexto do período colonial. Com o término do período colonial propriamente dito, deu-se início à colonialidade,

isto é, as relações de poder (abissais) mantiveram-se com o fim do período colonial e no contexto atual continuam a estruturar as relações sociais das sociedades latino-americanas. Segundo esse padrão de poder, baseado em uma suposta hierarquia racial, os brancos estão em vantagem em relação a negros e indígenas. Com isso, as injustiças sociais e as desigualdades sociais tendem a ser vistas, na ótica desse padrão de poder, como efeito das inaptidões e incapacidades dos povos subalternizados de aderirem à cultura hegemônica. Trata-se de uma forma, como diria Santos (2008), de fascismo epistemológico que nega as epistemologias dos outros povos e culturas, desqualificando-as e posicionando-os como incapazes, primitivos, incivilizados, atrasados. Como o próprio autor aponta, a “[...] versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre subteis” (Santos, 2008, p. 28).

Entretanto, os povos indígenas historicamente têm resistido a essa violência simbólica. A escola e o currículo, inicialmente instrumentos coloniais e por muito tempo também de colonialidade, ao serem protagonizados pelos próprios indígenas, baseando-se na interculturalidade crítica e decolonial, tornam-se espaços/tempos privilegiados do projeto intercultural crítico e decolonial, como mostram recentes pesquisas realizadas em escolas indígenas. Trata-se de estudos que salientam a luta desses povos, que, apesar do contexto extremamente adverso e das condições abissais de poder, conseguem ressignificar as escolas e os currículos, aproximando-os da interculturalidade crítica e decolonial.

Os resultados da pesquisa que apresentamos neste texto situam-se dentro desse contexto e contribuem para dar visibilidade a experiências curriculares interculturais e decoloniais. Reconhece-se que a construção desses currículos se dá no próprio processo, não sem tensões e conflitos, mas com a perspectiva de que essa luta é fundamental para mostrar que é possível transformar as relações de poder e a sociedade, provocando mudanças radicais e estruturais na sociedade em longo prazo.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa propriamente dita, consideramos importante trazer mais detalhadamente o processo histórico de luta que os indígenas têm desenvolvido para transformar o currículo da escola colonial em um currículo intercultural e decolonial, para reforçar o entendimento de que se trata de uma luta e um processo, e não de um projeto acabado.

3. Da escola colonial à escola indígena intercultural e decolonial

Como já destacado, os povos indígenas, desde o período da colonização, vêm lutando de múltiplas formas em defesa de suas identidades e cultura. Na produção das identidades indígenas, depois da invasão europeia, a escola tem tido um papel central – em um primeiro momento, imposta pelo colonizador com o intuito de eliminar essas identidades. “A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 56). Porém, essa escola colonizadora sempre teve que conviver com a resistência dos povos indígenas. Apesar da relação abissal de poder (Santos, 2007), os indígenas foram construindo outro currículo e uma escola, de tal modo que, “[...] nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, [...] outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 56), baseada em suas cosmologias.

Com base em Candau & Russo (2010) e Bergamaschi & Medeiros (2010), podemos dizer que há quatro momentos distintos da educação escolar indígena no Brasil. O primeiro inicia no período colonial e vai até as primeiras décadas do século XX; caracteriza-se pela “[...] violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (Candau e Russo, 2010, p. 155), ou seja, a escola servia para eliminar o indígena, sua cultura, sua língua. Tratou-se de uma escola organizada primeiramente pelos padres jesuítas e mais tarde também pelos beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, a serviço do projeto colonizador: “[...] como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 57).

O segundo momento, das primeiras décadas do século XX até a década de 1970, caracteriza-se pela assimilação cultural, com o intuito de construir um Estado homogêneo. Nessa perspectiva, o indígena deveria ser assimilado pela cultura nacional para fazer parte da massa trabalhadora, pois o país estava se inserindo no modelo urbano/industrial. Nesse período, começam a surgir escolas bilíngues, mas quase sempre a língua materna era vista como elemento de transição para facilitar a assimilação cultural. Tratou-se de um

“[...] modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 58).

O terceiro momento, nas décadas de 1970 e 1980, caracteriza-se pela emergência de experiências alternativas ligadas a lideranças comunitárias e à Igreja Católica Progressista, preocupadas em fortalecer a cultura e a identidade indígena. Nesse período, os povos indígenas, “[...] em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 59).

O quarto momento inicia no final dos anos 1980 e continua vigente; caracteriza-se pela defesa de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, propondo um diálogo entre as culturas. A Constituição de 1988 é apontada tanto pelos povos indígenas quanto pelos pesquisadores desse campo como um marco decisivo para o direito a uma educação específica, diferenciada, incluindo o ensino na língua materna e os processos próprios de aprendizagem. Ressalte-se que se tratou não de uma dádiva do Estado brasileiro, mas de uma conquista, fruto do movimento indígena. Com essa Constituição e o aparato legal que vem sendo conquistado, abrem-se novas possibilidades, voltadas para as cosmologias de cada povo, assim contribuindo para o processo de afirmação identitária. A partir de então, desenvolve-se “[...] um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 59).

Cabe destacar que, apesar de todos os mecanismos de controle, das estratégias de assimilação e da violência empreendida pelo Estado Brasileiro para “ajudá-los” a “integrar-se” à sociedade nacional, “[...] os índios que ‘sobreviveram’ o fizeram exatamente por terem mantido a sua diferença cultural e não terem se diluído no caldeirão da sociedade nacional” (Camargo e Albuquerque, 2003, p. 343).

Como mostra o processo histórico, a escola – inicialmente, uma imposição do colonizador aos povos indígenas e, como tal, a serviço dos interesses do projeto colonizador – pode ser vista como uma das instituições centrais para a assimilação das culturas indígenas, sendo marcada, portanto, por práticas sistemáticas de negação de suas identidades, com destaque para a proibição da língua materna. No entanto, graças à força, à luta e ao protagonismo dos povos indígenas, passou a ser um espaço/tempo de outros modos de estar

nela, outros modos de educar nela, outros modos de relacionar-se com ela, outros modos de lidar com os saberes, outros modos de lidar com as epistemologias, outros modos de produzir identidades. Ela se tornou um lócus de produção de reformas não reformistas. Entender como se deu esse processo passa pelo reconhecimento do inesgotável poder de ressignificação e criação dos povos indígenas.

Dessa forma, podemos dizer que a escola indígena específica, diferenciada e intercultural talvez seja a forma mais visível do potencial humano de transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada em um espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas. Não se pode deixar de reconhecer a importância e o tamanho dessa conquista, ainda mais quando consideramos o contexto extremamente adverso em que ela se deu.

Como já destacado, o processo colonizador, como argumentam pesquisadores que focalizam as lutas indígenas, com destaque para Walsh (2010), foi implementado com a intenção de subordinar todas as diferenças culturais. Nele, não havia espaço para outras racionalidades, outras epistemologias, outros modos de ser, saber e viver. Esse processo, longe de acabar no fim do período colonial, continua marcando nosso modo de pensar e produzir conhecimento, ou seja, o fim do colonialismo não significou o fim da imposição dos valores ocidentais aos povos indígenas, nem da imposição de seus valores a todos e a todas que não os compartilham, produzindo “[...] traumas sobre traumas, violências sobre violências, negação sobre negação do outro” (Skliar, 2003, p. 111).

Como também já apontado, o processo posterior ao período colonial tem sido denominado de colonialidade e perdura no século XXI: “a colonialidade do poder [...] esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (Quijano, 2002, p. 13). Mais especificamente, continuamos vivendo em espaços/tempos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da cosmovisão. Se, durante muito tempo, os parâmetros eram eurocêntricos, como vimos, Walsh (2010) argumenta que atualmente se trata de uma imposição “euro-usa-cêntrica”, com características que lembram o projeto colonial, ou seja, a diferença continua sendo vista como algo a ser eliminado, corrigido, assimilado ou ignorado.

Para questionar, subverter e deslocar a colonialidade, necessitamos de reformas não reformistas. Como mostraremos a seguir, a construção dos currículos nas escolas indígenas insere-se nessa perspectiva.

4. A criação de currículos interculturais e decoloniais: reformas não reformistas

Para refletir sobre o processo de construção de currículos interculturais e decoloniais e como ele representa uma reforma não reformista, foram entrevistados vários indígenas que concluíram a pós-graduação em Educação – Nível Mestrado. Trata-se de alunos, conforme foi possível verificar pelas entrevistas realizadas, que procuraram a pós-graduação não para se dobrarem à cultura ocidental, mas como forma de fortalecer a sua cultura e identidade, vindo na escola, por meio da construção de um currículo intercultural e decolonial, um espaço/tempo ímpar para esse propósito.

Ao todo, foram entrevistados 11 alunos indígenas, mas neste texto fazemos menção a apenas cinco deles. São de diferentes etnias (Terena, Guarani e Tuyuca) e diferentes estados do Brasil. Todos eles, após concluírem seus mestrados, mantêm uma profunda relação com as suas comunidades e escolas, atuando como docentes, na formação de professores indígenas ou na assessoria para elaboração de políticas para as escolas indígenas.

Esses indígenas foram entrevistados no segundo semestre de 2017 na universidade. Vigiando-nos para desenvolver uma escuta atenta e intercultural, colocamo-nos “[...] à escuta do que é inédito. Este é um grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos” (Sousa, 2015, p. 87). As falas foram analisadas na perspectiva qualitativa, em conformidade com as reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade.

As falas dos sujeitos indígenas participantes da pesquisa mostram como eles têm efetivamente construído currículos interculturais e decoloniais, estabelecendo um diálogo, sempre que possível, entre conhecimentos ocidentais e indígenas, sem deixar de reconhecer as dificuldades, os limites, os dilemas, as assimetrias produzidas pela lógica ocidental que marca a relação entre os conhecimentos. Para preservar o anonimato, utilizamos apenas letras para nomeá-los.

Embora os indígenas não estabeleçam uma hierarquia entre os conhecimentos indígenas e ocidentais, as hierarquias estão presentes, pois foram impostas pelo colonizador, mas os indígenas lutam contra elas. Essa é uma característica marcante dos indígenas e possibilita a construção da interculturalidade crítica. A rigor, em nenhuma das entrevistas, observamos a preocupação de dizer que um conhecimento é superior ou inferior: para os indígenas, os conhecimentos são diferentes e têm relevância conforme o contexto ou o problema a ser resolvido.

Outra questão que também está muito presente nas falas dos indígenas é a necessidade de interculturalizar e decolonizar a escola, que durante séculos foi um instrumento de imposição da cultura ocidental. Nesse sentido, para os indígenas, transformar o currículo da escola para que se torne um espaço/tempo de afirmação da cultura, do conhecimento e da identidade indígenas é algo que se dá de forma processual e envolve uma luta cotidiana. Ao mesmo tempo, eles sabem da necessidade de lidar com os conhecimentos da cultura ocidental:

Todas as escolas indígenas têm como um dos objetivos fortalecer a sua cultura, seus saberes, suas metodologias, conteúdos, forma de avaliação, produção de materiais, manejos também do meio ambiente, como gerenciar isso. Por outro lado, como nós estamos hoje conectados com o mundo maior, um dos objetivos é também aprender outras disciplinas, outras línguas; sobre isso, não tem nenhuma dúvida (Indígena A).

Esse processo de construção de um currículo intercultural e decolonial nunca está concluso. Todos os indígenas entrevistados falam da luta, do processo, reconhecendo que há “práticas importantes”, mas o conhecimento indígena ainda ocupa disciplinas alternativas. O currículo indígena ainda é um currículo paralelo ao currículo central, e os conhecimentos ocidentais são mais valorizados:

O currículo está sempre em construção, é uma luta constante. O conhecimento indígena ainda está nas disciplinas alternativas, língua guarani, práticas agrícolas, práticas culturais, e na prática se valoriza mais a base comum. Eu penso que o conhecimento indígena não deve estar numa disciplina, mas ser central. Por exemplo, o conhecimento matemático é só um instrumento para poder conhecer, e o conhecimento indígena deve ser a lógica principal. Esse é o desafio maior ainda na escola indígena. Mesmo assim, há práticas importantes. A escola indígena está sendo construída constantemente, mas ainda não são centrais, ainda são práticas paralelas, mas estamos lutando para que o conhecimento indígena seja central nos currículos. (Indígena B).

Ao reconhecerem que a escola intercultural é uma luta em curso, os indígenas aproximam-se de Walsh (2013, p. 66) quando aponta que a interculturalidade é um “[...] projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos – projeto que fortalece a transformação de estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a racialização, a subalternização” de determinados grupos humanos e seus conhecimentos, modos de ser e viver.

A dificuldade de transformar o currículo da escola indígena, interculturalizando-o e decolonizando-o, como os próprios indígenas apontam, está ligada à história de imposição da escola. A escola foi uma imposição ocidental e é uma instituição ocidental consolidada, ao passo que a escola indígena, voltada para a sua cultura e identidade, é uma luta mais recente. Como disse um entrevistado, a escola indígena está engatinhando. Apesar da assimetria de poder que caracteriza a luta (escola ocidental consolidada X escola indígena em construção), há um processo de resignificação em curso. A assimetria de poder, embora dificulte o processo de interculturalização e decolonização, não o inviabiliza. Nessa perspectiva, o indígena C também mostra que se trata de um processo em construção:

A escola, o currículo não é intercultural, ele está se tornando intercultural. A escola está na comunidade, ela é todo um pensamento, uma implantação europeia. Ela está na comunidade, e a gente tem que saber como utilizá-la a nosso favor. Nós temos que discutir e fazer encaminhamentos para inserir a interculturalidade, para inserir os saberes indígenas, a cultura, a valorização da identidade. Mas os conhecimentos ocidentais também estão lá. A escola ocidental está consolidada. A escola indígena está engatinhando. Então, temos que articular a escola com nossa cultura. Mas é difícil, porque, como articular e negociar algo que está consolidado com algo que está engatinhando? Mas estamos conseguindo, estamos lutando para isso. (Índigena C)

A percepção do indígena C vem ao encontro da análise de Bergamaschi (2007, p. 201), que destaca que às vezes a escola indígena pode parecer muito igual à escola ocidental, mas, “observando atentamente a vida na aldeia e as atividades desenvolvidas na escola, aparece, aos poucos, a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar”. A fala do indígena C ainda mostra que a presença das escolas nas comunidades indígenas é sempre uma questão a ser debatida, pois ela é uma instituição ocidental e, como tal, apesar da luta para transformá-la em uma instituição indígena, pode continuar contribuindo para o apagamento da cultura e da identidade indígena. Os indígenas de nossa pesquisa sabem que a escola pode ser um “[...] risco ao

modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que [...] a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas” (Bergamaschi & Medeiros, 2010, p. 61).

Contudo, como os próprios entrevistados apontam, eles estão muito atentos a isso e estão encontrando formas de fazer com que a escola seja intercultural e decolonial. Assim como as três falas anteriores, a do indígena D também aponta a interculturalidade como um projeto em construção nos currículos, reconhecendo que essa luta envolve a defesa dos interesses dos povos indígenas, mas implica acessar os conhecimentos da cultura ocidental, posto que esses conhecimentos também circulam nas escolas e nas comunidades:

A gente trabalha muito a questão da interculturalidade. Primeiro, porque os outros conhecimentos hoje fazem parte da comunidade, até mesmo outros elementos, como a tecnologia, outros conhecimentos, eles perpassam a comunidade. Estamos lutando para construir uma escola que defenda as questões indígenas, nossos conhecimentos, nossos direitos, a autonomia, a sustentabilidade. (Indígena D).

A defesa das questões indígenas, dos conhecimentos e dos direitos torna-se central. Isso porque, historicamente, “[...] os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica” (Candau, 2016, p. 25).

O fato de se trabalharem os conhecimentos ocidentais nos currículos nas escolas indígenas, não significa que a perspectiva trabalhada seja a ótica ocidental. Trata-se de um processo por meio do qual os conhecimentos ocidentais são ressignificados e passam a ter outro sentido, como podemos ver na fala do indígena E:

Um exemplo bem claro é amanhã: dia da Independência do Brasil. Não há o que comemorar. Não tem por que cantar hino. Não há por que fazer homenagem. Amanhã é dia de luta, de resistência, de dançar, fazer danças tradicionais, pintar o corpo, de cantar, coisas nossas. A comemoração da independência é algo a ser desconstruído. Tem escola que amanhã vai para a rua e marcha com os alunos. Eu, particularmente, acho isso um absurdo. (Indígena E).

A experiência contada pelo indígena E mostra como os currículos das escolas indígenas, mesmo quando lidam com o conhecimento ocidental, não reproduzem apenas a verdade do colonizador. Os resultados da pesquisa vêm

ao encontro do que afirmam Bergamaschi e Medeiros (2007, p. 60) quando apontam que, distintamente de outras épocas, “[...] nas quais alguns grupos indígenas buscaram isolar-se como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional”.

Nesse diálogo com a sociedade nacional, há uma ressignificação atravessada pela ótica da cultura e da luta do movimento indígena. Isso mostra que, apesar das dificuldades e das condições abissais de poder e conhecimento que marcam essa luta, os indígenas, como eles mesmos destacam, estão construindo um currículo intercultural (crítico) que, conforme vimos, traz no seu bojo o imperativo da decolonização. Trata-se de um projeto não restrito ao espaço escolar, envolvendo toda uma luta pela afirmação de suas cosmologias, culturas e identidades.

5. Considerações finais

A existência e o processo de construção das escolas indígenas por diferentes etnias no contexto atual contêm experiências que nos indicam que é sempre possível resistir a uma cultura e a um modelo de currículo que homogeneiza e pretende impor um modo de ser, viver e conhecer como único válido.

As falas dos entrevistados, cuja riqueza foi impossível trazer em sua totalidade para o texto, mostram a coragem e luta de diferentes povos que, apesar de séculos de tentativa de imposição de um modelo ocidental por meio do uso da violência física e simbólica, estão construindo uma escola e um currículo intercultural crítico e decolonial. Ao mostrarem que o currículo intercultural e decolonial é um projeto, uma construção, algo que está sendo conquistado com o protagonismo dos povos indígenas, os entrevistados reforçam sua percepção de que sua existência como povo, cultura e identidade se deve à sua histórica luta, ao fato de não se dobrarem à lógica ocidental. Hoje essa luta inclui a decolonização do currículo da escola, interculturalizando-os, colocando os conhecimentos indígenas como centrais.

Mas a luta, embora afete o currículo das escolas de forma imediata e seja possível identificar as transformações que ela produz, não se reduz ao espaço/tempo do currículo escolar. Ela também modifica o próprio horizonte de transformação. Ela traz no seu bojo uma transformação política maior, e isso já se pode perceber quando os indígenas trazem para dentro da escola e

para a universidade a luta do movimento indígena pela retomada e ampliação de seus territórios. A visibilidade que os movimentos indígenas têm adquirido não só em termos nacionais, mas internacionais, mostra o quanto sua luta não se limita ao espaço escolar. Nesse sentido, as lutas podem ser vistas como reformas não reformistas bem-sucedidas, pois, para “[...] Fraser, se a estratégia de reformas não reformistas for bem-sucedida, as transformações alcançadas podem ir além das mudanças institucionais especificamente propostas e inclusive mudar o terreno político no qual serão realizadas as lutas futuras” (Amadeo, 2017, p. 257).

Efetivamente, não são somente os currículos das escolas que estão sendo construídos na ótica da interculturalidade e decolonialidade. Esse processo de luta tem significado e levado a outras transformações, tem afirmado a cultura, a identidade e a possibilidade de não se dobrar à lógica da educação, da sociedade e da cultura ocidental. Essa reforma não reformista torna-se mais significativa ao considerarmos, como procuramos fazer neste texto, o processo histórico da relação da escola com os povos indígenas. Ela mostra a resistência, a luta, a força dos povos indígenas em defesa de seus saberes, modos de ser e viver, não se curvando à matriz colonial e ao modelo econômico hegemônico e apontando que conhecimentos outros são possíveis, modos outros de ser são possíveis, modos outros de interpretar e viver no mundo são possíveis.

Referências

- Amadeo, J. (2017). Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. *Política & Sociedade*, 16 (35), 242-270.
- Apple, M. W. (2013). As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. *Revista Pedagógica*, 17 (30), 29-66.
- Bergamaschi, M. A. (2007). Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cadernos Cedes*, 27 (72), 197-213.
- Bergamaschi, M. A. & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*. 30 (60), 55-75.
- Brand, A. J.; Colman, R. S. & Costa, R. B. (2008). Populações indígenas e lógicas tradicionais de Desenvolvimento Local. *Interações*, 9 (2), 171-179.
- Camargo, D. M. P. & Albuquerque, J. G. (2003). Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, 23 (61), 338-366.

- Candau, V. M. F. & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10 (29), 151-169.
- Candau, V. M. F. (2016). “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32 (01), 15-34.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (227-78). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, 17,(37), 4-25.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, s.v. (79), 71-94.
- Santos, B. S. (2008). A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista de Ciências Sociais*, s.v., (80), 11-43.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Sousa, E. L. A. (2015). Entrevistar. In T. M. G. Fonseca; M. L. Nascimento & C. Maraschin (ed.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. 87-88. Porto Alegre: Sulina.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Revista Tabula Rasa*, s.v., (12), 209-227.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Ed.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (12-43). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Walsh, C. (2013). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

CAPÍTULO 6

GENDER EQUITY IN MATHEMATICS?

Katrina Piatek-Jimenez¹, Ph.D.

Ana Lúcia Braz Dias², Ph.D.

If you have your children in a school and they talk about equity in his class, and they talk about equity, diversity, inclusivity, white privilege, systemic racism—any of that—take your children out of the class. They are not being educated, they are being indoctrinated.
Jordan Peterson

Educational measurement techniques in order to assess educational achievement is one of the heritages we received from the modern era. Beginning in the nineteenth century and by the early twentieth century, the data provided by achievement tests were used for educational reforms throughout Europe (Lundgren, 2011). At that time, the first international organizations cooperating for the development of assessments were formed. An international network was built around assessment. Worldwide, education was being sold as the ailment to all maladies, the crux of modernity, and countries with the highest educational achievement had demonstrated the mark of development. The use of large-scale assessment in the United States is a little more recent because decision-making in American education is markedly more local than federal. The structure of governance in the U.S. education system is not common in other parts of the world. Its distinctive feature is the degree of decentralization and the limited role the federal government plays in educational reform (Conley, 2003). However, the federal government can exert influence in education through funding and mandates. For example, the *No Child Left Behind Act* of 2001 encouraged the use of large-scale assessments (LSAs) by requiring states to test nearly all students in grades 3-8 annually. That said, it should be added that states had the flexibility to design their own assessments (Schmidt & Burroughs, 2016). On one hand, intense localism was unfavorable to the use of LSAs as a lead source of direction for reform.

1. Central Michigan University (USA). E-mail: k.p.j@cmich.edu.

2. Central Michigan University (USA). E-mail: dias1al@cmich.edu.

On the other hand, the existence of a national LSA, especially NAEP (which we will describe later), which points to inequality between different racial/ethnic groups, and to a lesser extent between genders, has contributed to a few policy changes, such as the emphasis on improving educational standards. The existence of LSAs has also shaped a great portion of research on education, and within mathematics education specifically, gender and critical race theories began to exert an influence.

As researchers dedicated to equity in mathematics education, we set out to explore how LSAs can help us move toward equity. The traditional uses of LSAs on equity research have been criticized by a group of researchers (Gutiérrez, 2008; Gutiérrez & Dixon-Román, 2011; Lubienski, 2008, 2017; Lubienski & Gutiérrez, 2008) as “gap-gazing”. The somewhat pejorative term was coined to warn researchers against the dangers and alleged uselessness of focusing exclusively on the so-called “achievement gap”. Gutiérrez (2008), although a harsh critic of gap-gazing, has admitted we have to distinguish between varying forms of gap-gazing because “some seem more deleterious than others (p.357). For her, the most dangerous type of gap-gazing research are analyses that merely document the existence of the gap, while studies trying to document factors associated with the gap with the goal of reducing it are of lesser concern. “Even those researchers, however, benefit from carefully considering whether the costs outweigh the benefits”, Gutiérrez (2008, p. 358) writes.

From the beginning of conceptualizing this chapter, we did consider the risks of what we were going to publish. Using current data and our own analysis of large-scale assessment results, in order to make sense of the contradictory information that we found from reading the available literature, made us a little anxious about what we were going to find, and more so, what other people could conclude from it once we reported our findings. However, we intend to move beyond mere gap-gazing by holding a critical eye towards the very use of LSA data, as well as by raising the concern about how different interest groups may use, and have been using, results reported.

The epigraph above, for example, is alarming evidence that even research that shows that the gender gap in mathematics achievement is closing can be used against women. The context for the quote is that of a TV series of reports in the Tucker Carlson Tonight show, aired by Fox News, an American television news channel, once a week during the month of March of 2018, focusing on “Men in America”. According to the political commentator,

“shocking statistics” and “signs everywhere” show that it is not women and girls who need policy efforts but men and boys. After presenting statistics that show there is not a significant gap in achievement between boys and girls, the commentator says:

So those are the numbers and they paint a very clear picture: American men are failing, in body, in mind, and in spirit. This is a crisis. Yet our leaders pretend it’s not happening, and in fact, they tell us the opposite is true: Women are victims, men are oppressors. To question that assumption is to risk punishment. Even as women far outpace men in higher education, for example, virtually every college campus supports a women’s studies department, whose core goal is to attack male power. Our politicians and business leaders internalize and amplify that message. Men are privileged. Women are oppressed. Hire and promote and reward accordingly. Now that would be fine if it were true. But it’s not true. At best, it’s an outdated view of an America that no longer exists. At worst, it’s a pernicious lie. (Carlson, 2018)

The “expert” invited to the show, Canadian psychologist and professor Jordan Peterson, then comes in with “practical” advice to parents of boys, including the exhortation to take their children out of school if talks of equity occur in the classroom. What is striking to us is that with this argument, he makes it clear that it is not the welfare of boys that is his concern, which is the claimed premise of the segment on “Men in America”, but rather that no mention of equity, diversity, inclusivity, white privilege, and systemic racism is made in the classroom, so as to keep the current status quo.

This both alarms us and informs us with respect to the uses of data from LSAs. It seems that, no matter what the data says, it can be used to further the political agenda of the groups in power. When LSAs showed an achievement gap between boys and girls, this information was used to suggest that girls were innately not good at math. This thought permeated the popular culture to such an extent that even in the early 1990s the American toy company Mattel created a Barbie doll who said the phrase “Math class is hard!”. Furthermore, parents and teachers often held lower expectations of girls (Jacobs, 1991; Mizala, Martínez, & Martínez, 2015; Tiedemann, 2000), or did not offer them the same opportunities in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) as they did for boys (Sadker & Sadker, 1994; Tenenbaum & Leaper, 2003). Now that many are beginning to argue that current data shows that there is little to no statistically significant difference between the achievement of boys and girls on these LSAs, some are using

the data to claim that cries of gender bias are nothing but an ideological manipulation from a group of discontents.

1. Literature Review on Gender Differences

Throughout the 1970s and 1980s there was a great deal of interest in gender differences in achievement, especially in studies from psychology. The literature in education was then reporting conclusions that were for the most part in agreement with the psychological literature—which basically consisted of the general claim that males outperform females in mathematics, or more specifically, that although those gender differences were not always apparent in early childhood, they appeared in adolescence in favor of boys and mainly in tasks involving high cognitive complexity. But in their seminal work of 1990, Hyde and colleagues urged mathematics education researchers to reassess that claim using what were then new meta-analytic statistical techniques, which allowed researchers to summarize the results of several studies (Hyde; Fennema & Lamon, 1990). Hyde et al. meta-analyzed 100 previous studies, yielding 254 independent effect sizes, and found no support for global conclusions of male superiority in mathematics. “The overall gender difference is small at most”, concluded the authors, adding that “a general statement about gender differences is misleading” (Hyde; Fennema & Lamon, 1990, p.151). They pointed out that a few trends could be found in specific content areas or skills. For example, their meta-analysis indicated that females were superior in computation, that there were no gender differences in understanding of mathematical concepts, and that gender differences favoring males in problem solving appeared at the high school level. We believe it is important to highlight here that while much of the literature uses language that indicates that the gender gap in achievement has been “disappearing”, Hyde et al. actually found a smaller gap or no gap in data where earlier, without meta-analytic tools, a gender gap had been reported.

Around that time another hypothesis was popular in the literature: the so-called *greater male variability hypothesis*. With roots in the late 19th and early 20th century evolutionary theories, this hypothesis posited that male populations innately exhibited greater variation than female populations. American psychologist Edward Thorndike (Thorndike, 1906) claimed that “this one fundamental difference in variability is more important than all the

differences between the average male and average female capacities” because the theory could explain why we see mostly males amongst those most talented in mathematics (p. 213). This theory regained attention during the 1970s, 80s, and 90s, (Becker & Hedges, 1988; Feingold, 1992a, 1992b, 1994; Humphreys, 1988) and is still investigated today (Baye & Monseur, 2016), mainly under the argument that meta-analyses using effect size focus on measures of central tendency, and that we need to be looking at other areas of the population distribution (Feingold, 1992b; Pargulski & Reynolds, 2017). Although biological and evolutionary arguments are frequently used in trying to explain observed higher variability in male populations, sociocultural factors have also been discussed (Noddings, 1992). But most importantly, in a cross-cultural, quantitative analysis of post-1980 studies in the PsycLIT and ERIC databases, Feingold (1994) found no consistent pattern of variability across countries in mathematical, verbal, or spatial abilities. He determined that males were more variable than females in some nations, while females were more variable than males in other nations. Concluding that “these results are not consistent with the purely biological interpretations of gender differences submitted by the pioneers of the greater male variability hypothesis” (Feingold, 1994, p.90), the author established that any differences in variability eventually found must be “attributable to cultural factors or to the interactions between cultural and biological factors” (Feingold, 1994, p.90).

For most of the second half of the 20th century, the research community in psychology and education also seemed to have reached a consensus about males being more apt at spatial reasoning than females (Fennema, 1974; Guay & McDaniel, 1977; Voyer, Voyer, & Bryden, 1995), and what were then considered to be sound scientific results were used to try to explain an alleged gap in mathematical ability. At the time, Fennema and Sherman (Fennema & Sherman, 1977) pointed out that “[e]ven firmer conclusions have been drawn about sex-related differences in spatial visualization than in the case of mathematical ability” (p. 66). This led to research investigating differential gender ability by cognitive domains as well as research trying to identify which underlying abilities were more important in mathematical reasoning (Fennema & Sherman, 1978; Hyde, Geiringer, & Yen, 1975; Wai, Lubinski, & Benbow, 2009).

More recent research from international large-scale assessments shows that if results in mathematics achievement are reported by mathematics content area, there is a lot of cross-national variation as to areas in which males

outperform females and vice-versa (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012). Moreover, when combining results for all participating countries, no clear trends emerge: “On average across the fourth grade countries, boys had a 3-point advantage in number whereas girls had a 2-point advantage in geometric shapes and measures and a 4-point advantage in data display” (Mullis et al., 2012, p. 159) and “on average across the eighth grade countries, boys had higher achievement than girls in number (468 vs. 464) but girls had higher achievement in algebra (476 vs. 464), geometry (464 vs. 461), and data and chance (459 vs. 456)” (Mullis et al., 2012, p. 159). It is interesting to note that in both 4th and 8th grades females outperformed males in areas that employ spatial ability (geometric shapes and measures; geometry) which contradicts claims of male superiority in that aspect of cognition.

The picture concerning U.S. students is not always, clear, however. When analyzing 2003 NAEP (National Assessment of Educational Progress) data, McGraw, Lubienski, and Strutchens (2006) found significant differences favoring males in four content strands at the 4th grade level (number and operations, data analysis, algebra and functions, and measurement) and significant gaps in number and operations, data analysis, and measurement favoring males at the 8th-grade level.. Similarly, data from TIMSS 2003 for the United States showed significant differences in favor of males in four of the five content areas assessed, —with geometry as the exception— for 4th grade students. At the 8th grade level, significant differences in favor of males were found in number, measurement, and geometry, and no significant differences between genders in algebra and data (Mullis, Martin, Gonzalez, & Chrostowski, 2004).

Fryer and Levitt (2010) used data from the Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten Cohort (ECLS-K), as well as TIMSS and PISA 2003, to shed new light on the gender gap in mathematics. ECLS-K is a dataset administered by the Department of Education on a sample of more than 20,000 children from about 1,000 schools entering kindergarten in the fall of 1998. The students in the sample were interviewed again in the spring of kindergarten, first grade, third grade, and fifth grade. They found that, consistent with previous literature, when children enter kindergarten, males and females are observationally equivalent in both math and reading, but that this changed throughout elementary school:

By the end of fifth grade, however, girls have fallen more than 0.2 standard deviations behind their male counterparts in math. The math gap is equivalent to 2.5 months of schooling. Girls are losing ground in math in every region of the country, every racial group, all levels of the socio-economic distribution, every family structure, and in both public and private schools. By the end of the sample, girls do significantly worse than boys on every math skill tested. Underperformance by girls is evident not just in mean test scores, but also in the upper tail of the math distribution. On entry to kindergarten, girls make up 45 percent of the top 5 percentiles in math test scores. By the end of fifth grade just 28 percent of the top 5 percent are female. Girls are underrepresented in the bottom tail of the math distribution in kindergarten, but overrepresented in the bottom tail by fifth grade. (Fryer & Levitt, 2010, p. 213)

The researchers tested some of the extant socialization theories for the divergent trajectory of girls' math scores in the early years of schooling, but failed to uncover compelling support for any of the theories they examined. Looking for the impact of broader societal forces working to undermine girls in math, they then investigated whether females were falling further behind in states with greater levels of gender inequality in wages, employment, or education. Having exhausted their explanations for the ECLS-K results, the authors turned to PISA and TIMSS data. Modeling after Guiso and colleagues (Guiso, Monte, Sapienza, & Zingales, 2008) – who had suggested that the magnitude of gender gaps in mathematics correlated with measures of a country's gender equity—the authors tested the impact of country-level socialization on the gender achievement gap by linking TIMSS and PISA data with the World Economic Forum's Global Gender Index. Consistently with Guiso et al.'s study, the Fryer and Levitt study found that the more gender-equal a country's society is according to the indices considered, the less of a gender gap there is in mathematics achievement. In fact, they found no gender gap in gender-equal countries. They argue that their inability to isolate strong determinants of the gender gap within a single country (the United States) using the ECLS-K, while not direct support for the societal hypothesis, is consistent with this theory.

When considering this past literature, overall, it appears to present an inconsistent story. For this book chapter we decided to take a look ourselves at the most recent LSA data in the United States to see what patterns we found. Our original goal was to determine whether or not girls and boys were achieving the same on these exams, and if the results varied within specific racial/ethnic groups or by socioeconomic status. In a sense, what we found was similar to what the previous research tells us: The story is not

that simple. Furthermore, we will argue that depending on how one looks at the data, and which data one chooses to use, it would be possible to argue any of the following results: 1) Boys are achieving higher than girls on LSAs in the U.S., 2) Girls are achieving higher than boys on LSAs in the U.S., or 3) Boys and girls are effectively achieving the same on LSAs in the U.S. We then reflect on what these conclusions mean with regards to policy and practice.

2. Method

In the United States, there are the three large-scale assessments that provide comprehensive, nationally representative data on students' achievement in specific content domains. These three assessments are TIMSS, PISA, and NAEP. While the first two are international assessments, the last one is an assessment used solely within the United States. For this chapter, we have chosen to analyze and discuss the results in the content area of mathematics on all three of these large-scale assessments from the year 2015. Because these exams are on different rotation schedules (every two years, three years, or four years), all three are conducted in the same year only once every 12 years. The most recent time this occurred was in the year 2015.

We will begin this section by providing background information on these three large-scale assessments. We will then discuss our analysis process.

2.1. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

The large-scale assessment TIMSS is carried out by the IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement), an international organization working to “research, understand, and improve education worldwide” (IEA, 2018, para. 1). TIMSS began its origins first as FIMS (First International Mathematics Study) in 1964 with 10 countries participating and then as SIMS (Second International Mathematics Study) in the early 1980's with 18 countries participating. Since the year 1995, TIMSS has been conducted every four years, collecting data from both fourth and eighth grade students in each of the participating countries. During the 2015 assessment, 49 countries participated in the fourth-grade assessment and 38 countries participated in the eighth-grade assessment. In the United States,

a representative sample of approximately 250 schools and slightly more than 10,000 students participated for each of the two grade levels in 2015.

The purpose of TIMSS is to measure student performance in mathematics and science based on what is expected to be taught in schools. Therefore, the focus of TIMSS is on school curriculum. TIMSS is designed to assess specific content areas in both mathematics and science as well as cognitive domains in each subject. With regards to mathematics, the content areas for grade four are: numbers, geometric shapes and measures, and data display. For grade eight, the content areas in mathematics are: numbers, algebra, geometry, and data and chance. The three cognitive domains being assessed are: knowing (which includes facts, procedures, and concepts), applying (which emphasizes students' ability to apply their knowledge to understand and solve problems), and reasoning (which involves solving unfamiliar problems, often involving multiple steps) (NCES, n.d.).

2.2. PISA (Program for International Student Assessment)

PISA is an international assessment that first began in the year 2000 and is conducted every three years. PISA is designed to measure students' reading, mathematics, and science literacy. Unlike TIMSS, rather than being offered to students in a specific grade, PISA uses an age-based sample by assessing 15-year-old students (as defined as being between 15 years and 3 months to 16 years and 2 months, at the beginning of the testing period) regardless of their grade in school. PISA is coordinated by OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), an intergovernmental organization founded in 1961 that represents 35 member-countries. The purpose of the organization is to “promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world” (OECD, n.d., para. 1). In 2015, a total of 73 countries participated in this assessment. For the U.S. sample, there were 5,712 students who participated, coming from a total of 177 different schools.

Rather than focusing on curricular knowledge, PISA aims to measure students' abilities to apply their skills to real-world contexts. The intent of gathering data from 15-year-old students is to assess students' knowledge and skills toward the end of their compulsory schooling, in order to measure the “yield” of their educational system (McGrath, 2008). Similar to

TIMSS, PISA assesses both content areas and cognitive processes, but the subcategories differ. Because PISA is aimed to measure “literacy” and is not curriculum-based, the content areas are more broadly defined and include: change and relationships, space and shape, quantity, and uncertainty and data. The three cognitive processes being assessed are: formulating situations mathematically; employing mathematical concepts, facts, procedures, and reasoning; and interpreting, applying, and evaluating mathematical outcomes. Furthermore, PISA is intended to be context-based, and the contexts used in the mathematics literacy portion of the exam in 2015 were: personal, occupational, societal, and scientific.

2.3. NAEP (National Assessment of Educational Progress)

NAEP, also sometimes referred to as the Nation’s Report Card, is a national assessment aimed at determining what U.S. students know and can do in a variety of subject areas, such as mathematics, reading, science, writing, the arts, civics, economics, geography, U.S. history, and technology and engineering literacy (NCES, 2017). This assessment is conducted in grades four, eight, and twelve, and is overseen by the National Center for Educational Statistics (NCES) which is located within the U.S. Department of Education. The framework and benchmarks are created by the 26-member National Assessment Governing Board, which includes governors, state legislators, school officials, educators, and members of the general public (NCES, 2017). Although the first national assessment took place in 1969, it began occurring more regularly starting in 1990, and the mathematics portion of the NAEP exam has consistently been given every two years since the year 2003. Because the results from NAEP are used not only at the national level, but also to provide information about the educational systems in each of the U.S. states, a much larger sample is used, with students in every U.S. state. For the 2015 mathematics assessment, a total of 139,900 fourth graders (from 7,810 schools), 136,900 eighth graders (from 6,150 schools), and 13,200 twelfth graders (from 740 schools) took the exam.

Similar to the TIMSS assessment, NAEP is intended to be curriculum-based. The framework for this exam consists of five content areas and three levels of mathematical complexity. The five content areas are: number properties and operations, algebra, measurement, geometry, and data analysis,

statistics and probability. The three levels of complexity are: low (items typically specify what the student needs to do, which generally requires them to carry out a procedure), moderate (items require a flexibility of thinking and often involve multiple steps), and high (items generally require higher levels of thinking, abstract reasoning, or an analysis of a novel situation) (Nation's Report Card, n.d.).

2.4. Comparing the Assessments

It is important to take note of both the similarities and the differences between these three assessments when attempting to make connections between their results. Although TIMSS and PISA are both international assessments, while NAEP is specifically tailored for the U.S. population, the two of these assessments that are most similar are TIMSS and NAEP. Both TIMSS and NAEP are curriculum-based assessments, which can be interpreted as assessing the quality of one's educational system (Klieme, 2016), while PISA focuses more on literacy and solving problems in context, which may involve students using knowledge from both in-school and out-of-school experiences. TIMSS and NAEP also both have a higher percentage distribution of items that are multiple-choice (both above 50%) while two-thirds of PISA's items are constructed response (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004). Finally, TIMSS and NAEP both use a grade-based sample, and both assess students in the fourth and eighth grades, while PISA uses an aged-based sampling technique.

Although TIMSS and NAEP have many similarities, there are some important distinctions between these exams as well. For example, while both exams provide more multiple-choice items as compared to constructed response items, NAEP has a higher percentage of mathematics items that are multiple choice. The emphasis in content areas between the two exams vary slightly as well. For example, on the fourth-grade assessment, NAEP places a stronger emphasis on measurement and geometry, while TIMSS emphasizes number. At the eighth-grade level, once again NAEP has a slight emphasis on measurement and geometry compared to TIMSS, while TIMSS has a slight emphasis on data and chance as compared to NAEP. Furthermore, because NAEP has a larger sample size and collects data from students in all 50 states,

NAEP is able to measure performance with much tighter precision than the other two assessments.

2.5. Our Analysis

For this chapter, we chose to take a snapshot approach and analyze the data with regards to gender, from these three large scale assessments all given in the U.S. during the year 2015. We chose to take this approach because our goal was to explore what the most recent LSA data tell us about current mathematics achievement differences by gender within the United States. Given that all three assessments were administered in the year 2015, we felt that by exploring the results from all three assessments, it would provide us with a wider perspective that could not be achieved by using data from only one of these LSAs.

Because social constructions are complex, we did not only want to look at the results with regards to gender, but also wanted to take a more intersectional approach. Therefore, we further analyzed the data by gender within specific racial/ethnic subgroups and also by different levels of socioeconomic status. Given that we were analyzing results from three different LSAs that are designed by different organizations, this added a layer of complexity to the analysis. For example, these assessments do not all collect exactly the same data with regards to race/ethnicity. All three assessments use the categories of White (not Hispanic), Black (not Hispanic), Hispanic, Asian, and Two or more races. However, while TIMSS and NAEP also have the categories of Native Hawaiian/Pacific Islander and American Indian/Alaskan Native, PISA replaces these two categories with one category which they call “Other”.

Also, there are many ways to assess one’s socioeconomic status (SES), and these three assessments collect this type of data differently as well. The one piece of information collected by all three assessments at all grade levels was eligibility for free or reduced lunch, so we have chosen to use this as our means for assessing socioeconomic status. One difference, however, is that both TIMSS and PISA collect information on the percentage of students at the school who are eligible for free or reduced lunch, which they break into five different categories. This provides information about the socioeconomic status of the school, rather than of the individual students. On the other hand,

the NAEP exam collects and reports students' scores with regards to their family's eligibility for free or reduced lunch.

For much of our analysis, we used the web-based data tools provided by the National Center of Educational Statistics (NCES), an entity within the U.S. Department of Education that is commissioned to collect and analyze data related to the U.S. educational system. LSA data, in general, differ from other data sets in that the data is not collected from a random sample and not all participants are administered all exam items. These techniques are used, in part, to minimize the logistic burden and time commitment for the students and the public schools. Because of the complex structure and sampling techniques employed within the design, in order to generalize the results to the desired population, sampling weights and variance estimation techniques are necessary when analyzing the data. Given that the statistics computed by the web-based data tools utilize such techniques, we believe that they are the most appropriate tools to use. These tools use $p < 0.05$ to determine statistical significance in hypothesis testing.

In addition to reporting statistical significance, we also report effect size. While tests for statistical significance tell us whether or not a statistical difference was detected between two groups, the effect size provides information about the magnitude, or size, of the difference. It is especially important to consider effect sizes when working with data from LSAs because when given very large sample sizes, even a small difference between two means can lead to statistical significance (Capraro, 2004). Furthermore, it is even more critical to consider sample sizes when comparing between different LSAs given the differences in sample sizes between the assessments. For example, while the fourth grade TIMSS had about 10,000 U.S. participants, the fourth grade NAEP had almost 140,000 U.S. participants, which would allow for similar differences to be considered statistically significant with NAEP and not with TIMSS. Therefore, by looking at effect sizes, it helps us normalize the results.

Although many methods exist for calculating effect size, we have chosen to use Cohen's d , which expresses the mean difference between two groups in standard deviation units (Cohen, 1988). Cohen's d is calculated by taking the difference between the means of two samples and dividing it by the pooled standard deviation. Recommended interpretations of this measure are that effect sizes of .02 are considered small, .05 are considered medium, and .08 are considered large (Cohen, 1992).

3. Findings

Table A reports our findings with regards to overall scores based on gender. We have ordered the rows in the table by grade/age. The TIMSS and NAEP assessments both collect data from 4th and 8th grade students, so we simply reported the TIMSS results for each of those grades first. PISA collects data from 15-year-olds, regardless of what grade the students are in, however, in the United States, the majority of students who are age 15 are in 10th grade. Therefore, we report the PISA scores in between the 8th grade and 12th grade results.

Table A: Overall scores based on gender

Assessment	Grade/Age	Average Male Score	Average Female Score	Numerical Difference	P-value	Sig	Effect Size
TIMSS	4th grade	543	536	7	0.0003	Yes	0.09
NAEP	4th grade	241	239	2	0.0000	Yes	0.07
TIMSS	8th grade	519	517	2	0.4223	No	0.02
NAEP	8th grade	282	282	0	0.9814	No	0
PISA	Age 15	474	465	9	0.0066	Yes	0.10
NAEP	12th grade	153	150	3	0.0020	Yes	0.09

Source: Prepared by the authors.

As can be seen from the table, at each stage, either there is no difference between the genders or male students score on average slightly higher than female students. We find it interesting that within this 2015 data, in the early grades male students score slightly higher than female students, this difference diminishes by the 8th grade, and then resurfaces again during the high school years. This counters previous work that suggests that girls in the U.S. begin showing less interest and begin scoring lower than boys in mathematics beginning around middle school age (Andreescu, Gallian, Kane, & Mertz, 2008).

It is also important to note that while four of the six instances show a statistically significant gender difference, the effect sizes are quite small. Therefore, it could be argued that the differences in these scores have very little practical meaning and should be considered negligible. For example, while the gender difference on the 4th grade NAEP assessment is statistically

significant, the numerical difference between the average male and average female scores is only 2 points and yields an effect size of only 0.07. Compare this to the much larger difference of 24 points (with effect size 0.87) on that same assessment found between students who are and are not eligible for free or reduced lunch. Therefore, while the gender difference is statistically significant in some cases, likely due to the large sample size, the practical difference could be interpreted as minimal. Arguably, this may be why no consistent pattern of gender differences is found as one proceeds through the grades.

In fact, many of these statistical differences in gender disappear or switch to the other direction when looking at subgroups based on race/ethnicity or SES. For example, amongst students who identify as Black, female students earn a higher average score than male students on four of these six assessments, and the difference is statistically significant in two of the cases (as can be seen in Table B). Similarly, although not statistically significant, females outscore males amongst Asian students on PISA and the eighth grade NAEP, amongst Native Hawaiian/Pacific Islander students on the fourth and eighth grade NAEP, and amongst American Indian/Alaskan Natives on the eighth grade NAEP. Furthermore, within the 41 different racial/ethnic subgroups amongst the six exams, statistical differences were found between the genders in only 10 of these instances. No statistical difference was found amongst 26 of the instances, and in five instances a significance test could not be performed due to statistical standards not being met, likely due to small sample sizes. The effect sizes for these subgroups ranged between 0 and 0.27, which are all considered small or negligible (Cohen, 1988).

Table B: Black student scores based on gender

Assessment	Grade/Age	Average Black Male Score	Average Black Female Score	Numerical Difference	P-value	Sig	Effect Size
TIMSS	4th grade	497	493	6	0.2450	No	0.05
NAEP	4th grade	223	225	-2	0.0102	Yes	-0.07
TIMSS	8th grade	460	465	-5	0.3194	No	-0.06
NAEP	8th grade	259	262	-3	0.0015	Yes	-0.09
PISA	Age 15	420	418	2	0.7371	No	0.03
NAEP	12th grade	129	131	-2	0.3324	No	-0.06

Source: Prepared by the authors.

In fact, even larger differences in favor of female students can be found when one chooses to look between racial subgroups. For example, when we compare white male students to Asian female students, the Asian female students outscore the white male students on all six of the assessments and it is statistically significant in five of the six cases. Furthermore, some of the effect sizes are now in a range that could be considered medium, as can be seen in Table C.

Table C: White male student scores compared to Asian female student scores

Assessment	Grade/Age	Average White Male Score	Average Asian Female Score	Numerical Difference	P-value	Sig	Effect Size
TIMSS	4th grade	562	597	-35	0.0000	Yes	-0.47
NAEP	4th grade	249	257	-8	0.0000	Yes	-0.28
TIMSS	8th grade	543	583	-40	0.0000	Yes	-0.52
NAEP	8th grade	292	308	-16	0.0000	Yes	-0.44
PISA	Age 15	502	503	-1	0.9033	No	-0.01
NAEP	12th grade	161	169	-8	0.0023	Yes	-0.24

Source: Prepared by the authors.

We also wanted to explore whether there were gender differences within socioeconomic status groupings. Amongst the 21 SES subgroups formed throughout the six exams, there was no statistical difference in 16 of these instances. In the five instances that were statistically significant, the male students earned a higher average score than the female students. This occurred in two subgroups for the fourth grade TIMSS, two subgroups for the fourth grade NAEP, and one subgroup for PISA. Once again, however, the actual differences between the scores are quite small, with effect sizes ranging from 0 to 0.15.

To summarize, when considering the nationally representative large-scale assessments administered in the United States in 2015, few consistent patterns were found when analyzed by gender. When looking at overall scores by gender or at specific SES subgroups broken down by gender, either no statistical differences were found or male students scored slightly higher on average than female students. When statistical differences were found, they tended to be small and occurred either toward the beginning or ending of

the students' schooling years and amongst a variety of SES groups, again demonstrating no consistent pattern. When broken down by racial/ethnic subgroups, the patterns become even less clear, with female students sometimes outscoring male students and other times male students outscoring female students. Within most racial/ethnic subgroups, however, no gender differences were found.

4. Reflections on our Findings

As we noted earlier, previous research has been inconsistent on whether or not gender differences in mathematics are found on large-scale assessments. Given the results of our analysis, we can see why. It appears that depending what portions of the data are used, how the results are interpreted, and possibly even one's personal, professional, or political agenda, it is possible to make any of the following claims: boys are performing higher in mathematics, girls are performing higher in mathematics, or that the two genders are performing equally well.

For example, one could argue that looking at the overall scores, or at the SES subgroups, when gender differences are found, they are always in favor of boys. Therefore, one could use these data to argue that boys are achieving higher than girls in mathematics. On the other hand, one could argue that when gender differences are found, the effect sizes are quite small and so the differences may have very little practical meaning. Furthermore, within racial/ethnic subgroups, no statistical differences were found in 26 of the 36 instances where statistical tests could be run, and in the remaining 10 instances, sometimes girls scored higher and other times boys scored higher. Together, one could argue that this demonstrates, for all practical purposes, that gender differences should be considered negligible. Finally, if one only looks at the data for Black boys and girls, or chooses to compare the data of White boys to Asian girls, one could argue that girls are achieving higher than boys in mathematics, or as others might put it, boys (or Black boys, or White boys) are "failing".

Our own personal perspective is that the gender differences, when they exist, are quite small. Furthermore, the differences in scores found between different racial/ethnic groups or between students of differing SES are much larger than the differences found when we break students up by gender.

Therefore, even though statistically significant differences can be found between male and female students, we must ask ourselves the importance and relevance of these differences.

Furthermore, we believe that the situation of mathematics achievement in the United States is complicated and cannot (or should not) be simplified to one's gender. An individual's identity and their experiences are complex, and may be formed in part by their gender, race/identity, socioeconomic status, parents' education or professions, and personal experiences. When conducting "gap-gazing" work, one should take an intersectional approach and should not try to place all students into such simplified categories. Moreover, current researchers in the field of gender and sexuality further caution that we should not consider gender as binary, as one's gender may not neatly fit into one of these two categories (Damarin & Erchick, 2010; Glasser & Smith, 2008; Hall, 2014).

5. Discussion

In this chapter, we have argued that whether or not one finds gender differences in mathematics achievement in the United States somewhat depends on what data and analysis tools are used and how one interprets the results. However, regardless whether or not a small achievement gap exists, it is clear that although many girls possess a profound aptitude for mathematics, females are not participating in mathematics or obtaining mathematical degrees/careers at the same rate as their male peers (Andreescu et al., 2008). Therefore, we would argue, equity has not yet been achieved.

As such, we believe that rather than debating about whether or not a gender achievement gap exists, it is more critical to focus on what Wiest (2011) refers to as female's quality of experience with mathematics. As Wiest points out "[M]any contextual factors, including families, peers, cultural norms, teaching environments, and educational policy, craft a culture that provides a different experience for males and females in mathematics, one that has more negative consequences for females" (Wiest, 2011, p.332). In particular, the field of mathematics is still often viewed as a male domain (Keller, 2001; Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002) and many teachers, parents, and society in general still treat girls differently from boys with regards

to mathematics (Gunderson, Ramirez, Levine, & Beilock, 2012; Mizala, Martínez, & Martínez, 2015).

As we mentioned toward the beginning of this chapter, when embarking on this work, we were a little uncomfortable with what we might find and how it could be interpreted by others. On the one hand, we were concerned that if we did find large gender differences, that some could argue (as has been done in the past) that it was evidence of biological gender differences. However, almost more importantly, we were concerned that if we found no gender gap then it would mask these inequities and discrimination in the field that still exist. Wiest (2011) provides a number of recommendations on how to help improve girls' experiences with and dispositions towards mathematics. Yet we would argue that it is probably more important to change the boys' perspectives, who will later become these girls' colleagues. What good is it to convince girls that mathematics is a welcoming field to them, to later have them discover otherwise once they have already dedicated themselves to the field? Plenty of mathematically talented females pursue mathematics-based fields, but later feel unwelcomed and many choose to leave (Herzig, 2004; Seymour & Hewitt, 1997). Society's perspective and stereotypes on women and on mathematics need to change in order for girls' and women's *quality of experience* to really improve and for us to achieve true equity in the field.

Guiso and colleagues (2008) noted that in more gender equitable countries, the gender achievement gap in mathematics does not exist. We hypothesize that the converse of this statement is not true. In other words, just because a gender achievement gap is small or does not exist, it does not mean that the country is gender equitable. For example, in 1972 the U.S. Department of Education passed a law, commonly known as Title IX, that protects people from discrimination, based on their sex, in public education or other activities that receives federal funding. This law has been crucial in opening up opportunities for girls and women in many fields, especially in mathematics. However, while this law has changed policies and practices, it has not changed the hearts and minds of many who these girls and women interact with. As such, we believe that until the actual beliefs and cultural norms within a culture change, true equity will not be achieved.

References

- Andrescu, T., Gallian, J. A., Kane, J. M., & Mertz, J. E. (2008). Cross-cultural analysis of students with exceptional talent in mathematical problem solving. *Notices of the AMS*, 55(10), 1248-1260.
- Baye, A., & Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1), 1-16.
- Becker, B. J., & Hedges, L. V. (1988). The effects of selection and variability in studies of gender differences. *Behavioral and Brain Sciences*, 11(2), 183-184.
- Capraro, R. M. (2004). Statistical significance, effect size reporting, and confidence intervals: Best reporting strategies. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(1), 57-62.
- Carlson, T. (2018, March 7). *Men in America*. Retrieved from https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=601957500139573&id=368557930146199&_rd=1
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155.
- Damarin, S. K., & Erchick, D. B. (2010). Toward clarifying the meanings of gender in mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 310-323.
- Feingold, A. (1992a). Sex Differences in Variability in Intellectual Abilities: A New Look at an Old Controversy. *Review of Educational Research*, 62(1), 61-84.
- Feingold, A. (1992b). The Greater Male Variability Controversy: Science versus Politics. *Review of Educational Research*, 62(1), 89-90.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in variability in intellectual abilities: A cross-cultural perspective. *Sex Roles*, 30(1), 81-92.
- Fennema, E. (1974). *Mathematics, spatial ability and the sexes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fennema, E. H., & Sherman, J. A. (1978). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement and Related Factors: A Further Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 9(3), 189-203.
- Fennema, E., & Sherman, J. (1977). Sex-Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization and Affective Factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-71.
- Fox News (Producer). (2018, March 07). Men in America [Video file]. Retrieved from <http://insider.foxnews.com/2018/03/07/tucker-carlson-men-america-toxic-masculinity-blame-male-failures>
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2010). An Empirical Analysis of the Gender Gap in Mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2), 210-240.
- Glasser, H. M., & Smith, J. P. III (2008). On the vague meaning of "gender" in education research: The problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational Researcher*, 37(6), 343-350.
- Guay, R. B., & McDaniel, E. D. (1977). The Relationship between Mathematics Achievement and Spatial Abilities among Elementary School Children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(3), 211-215.

- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 320(5880), 1164-1165.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66(3-4), 153-166.
- Gutiérrez, R. (2008). A “Gap-Gazing” Fetish in Mathematics Education? Problematising Research on the Achievement Gap. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 357-364.
- Gutiérrez, R., & Dixon-Román, E. (2011). Beyond Gap Gazing: How Can Thinking About Education Comprehensively Help Us (Re)envision Mathematics Education? In B. Atweh, M. Graven, W. Secada, & P. Valero (Eds.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (pp. 21-34). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hall, J. (2014). Unpacking “gender issues” research. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 28, 1-10.
- Herzig, A. H. (2004). ‘Slaughtering this beautiful math’: Graduate women choosing and leaving mathematics. *Gender and Education*, 16(3), 379-395.
- Humphreys, L. G. (1988). Sex differences in variability may be more important than sex differences in means. *Behavioral and Brain Sciences*, 11(2), 195-196.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 107(2), 139-155.
- Hyde, J. S., Geiringer, E. R., & Yen, W. M. (1975). On the empirical relation between spatial ability and sex differences in other aspects of cognitive performance. *Multivariate Behavioral Research*, 10(3), 289-309.
- IEA (2018). *Home*. Retrieved from <http://www.iea.nl>
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parent and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 518.
- Keller, C. (2001). Effect of teachers’ stereotyping on students’ stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 165-173.
- Klieme, E. (2016). *TIMSS 2015 and PISA 2015. How are they related on the country level?* German Institute for International Educational Research. Retrieved from https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/Klieme_TIMSS2015andPISA2015.pdf
- Lubienski, S. T. (2008). On “Gap Gazing” in Mathematics Education: The Need for Gaps Analyses. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 350-356.
- Lubienski, S. T. (2017). Large-Scale International Datasets—What We Can and Cannot Learn from Them, and How We Could Learn More. In J.-W. Son, T. Watanabe, & J.-J. Lo (Eds.), *What Matters? Research Trends in International Comparative Studies in Mathematics Education* (pp. 385-392). Cham: Springer International Publishing.
- Lubienski, S. T., & Gutiérrez, R. (2008). Bridging the Gaps in Perspectives on Equity in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 365-371.

- Lundgren, U. P. (2011). PISA as a political instrument: one history behind the formulating of the PISA programme. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, & R. Cowen (Eds.), *Pisa Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 17-30). Rotterdam: SensePublishers.
- McGrath, D. J. (2008). Comparing TIMSS with NAEP and PISA in mathematics and science. *National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington, DC*. Retrieved from http://nces.ed.gov/timss/pdf/Comparing_TIMSS_NAEP_%20PISA.pdf
- McGraw, R., Lubienski, S. T., & Strutchens, M. E. (2006). A Closer Look at Gender in NAEP Mathematics Achievement and Affect Data: Intersections with Achievement, Race/Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(2), 129-150.
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nation's Report Card. (n.d.). About the NAEP Mathematics Assessment. Retrieved from https://www.nationsreportcard.gov/math_2017/#/about/framework?grade=4
- NCES. (2017). NAEP Overview. Retrieved from <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>
- NCES (n.d.). *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/statprog/handbook/pdf/timss.pdf>
- Noddings, N. (1992). Variability: A pernicious hypothesis. *Review of educational Research*, 62(1), 85-88.
- Nosek, B. A., Banaji, M. and Greenwald, A. G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore Math Me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 44-59.
- OECD (n.d.). *About the OECD*. Retrieved from <http://www.oecd.org/about/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD Publishing.
- Pargulski, J. R., & Reynolds, M. R. (2017). Sex differences in achievement: Distributions matter. *Personality and Individual Differences*, 104, 272-278.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Touchstone.

- Seymour, E. & Hewitt, N. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder, CO: Westview.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental psychology*, 39(1), 34.
- Thorndike, E. L. (1906). Sex in education. *The bookman*, 23(2), 211-214.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, 92(1), 144.
- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of Sex Differences in Spatial Abilities: A Meta-Analysis and Consideration of Critical Variables. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250-270.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817– 835.
- Wiest, L. R. (2011). Females in Mathematics: Still on the Road to Parity. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada, & P. Valero (Eds.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (pp. 325-339). Dordrecht: Springer Netherlands.

CAPÍTULO 7

A AVALIAÇÃO EXTERNA E *ACCOUNTABILITY* HORIZONTAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EXAMES DE CUNHO NACIONAL E LOCAL

Ana Clédina Rodrigues Gomes¹, Ph.D.
Gláucia de Nazaré Baía e Silva², M.Sc.
Ocimar Marcelo Souza de Carvalho³, M.Sc.

Compreender a composição da matriz de dois exames educacionais, sendo um em nível nacional e outro no plano estadual, considerando princípios da *accountability* horizontal na gestão da política de avaliação externa é o objetivo deste estudo. Partindo-se de conceitos sobre avaliação externa e a dinâmica avaliativa utilizada para o desenvolvimento do Programa *Pacto pela Educação do Estado do Pará*, o qual dá base ao SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), o qual assumiu três versões avaliativas realizadas nos anos de 2014 a 2016, neste texto retratadas as avaliações realizadas em 2014 e 2016.

A avaliação externa em interseção com o trabalho escolar ganha relevância ao procurar compreender as imbricações teóricas presentes nos documentos oficiais e que possibilitam pensar quais princípios teórico-metodológicos embasam tal programa. Neste sentido, este estudo pauta-se nessa mesma questão: que dimensões teórico-metodológicas embasam a compreensão das avaliações em larga escala em um estado localizado na Amazônia Brasileira? Quais dimensões do conhecimento e de processos estão dispostas nas matrizes curriculares do Ensino Médio no Brasil sob a perspectiva avaliativa do Estado do Pará?

Como procedimento metodológico realizamos uma pesquisa bibliográfica, bem como a documental acerca dos documentos que orientam as matrizes avaliativas dos exames em referência e a partir de tais análises se

-
1. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil). E-mail: cledinaana@gmail.com
 2. Secretaria de Educação do Estado do Pará (Brasil). E-mail: glauciabaia@yahoo.com.br
 3. Secretaria de Educação do Estado do Pará (Brasil). E-mail: ocimarcelo@gmail.com

utilizou a taxonomia de Bloom em sua versão revisada para bidimensionar como estão distribuídas as habilidades das referidas matrizes e as dimensões de conhecimentos que embasam a avaliação em larga escala no Ensino Médio.

Como indução de ajuste teórico aponta-se as ações empreendidas no estabelecimento de valores sociais democráticos e republicanos mais efetivos, na defesa de uma melhor aprendizagem e consequentemente o ensino, melhoria da infraestrutura e equipamento nas escolas e uma política efetiva de formação dos profissionais da educação, seja nas redes de ensino mantidas pelos municípios ou pelo estado.

Nos anos de implantação do SisPAE identificou-se uma atuação efetiva de várias instituições e entidades para o controle, avaliação e acompanhamento da qualidade da formação de professores e de parceria entre os entes federados, por uma perspectiva de descentralização e de transparência do processo quando as Secretarias de Educação se articulam para a execução do Programa de Avaliação. Porém, afirma-se que os instrumentos avaliativos são poucos, que as ações emergentes ainda possuem muitas contradições, pois tendem a alcançar mais as necessidades dos Sistemas de Ensino do que às necessidades dos alunos, o que se mostrou como imbricações presentes na própria política de avaliação vigente no Estado.

Aponta-se a necessidade de ações de *accountability* diferenciadas de gestão pública das Secretarias de Educação, para o conhecimento, esclarecimentos e socialização das ações realizadas nas escolas e nas Secretarias de Educação a partir dos resultados da avaliação externa.

1. A accountability horizontal como princípio para avaliação educacional

Quando tratamos de questões avaliativas relacionadas aos sistemas educacionais no Brasil nos deparamos com sua complexidade, sobretudo se considerarmos as últimas décadas que demarcam a implantação de sistemas de avaliação externa e em larga escala para os sistemas de ensino, quando os governos em seus âmbitos federal, estadual e municipal, sobretudo a partir da década de 1990, com os movimentos de reformas educativas, começaram a buscar dados que lhes possibilitassem analisar de forma mais precisa a realidade educacional e suas dificuldades e assim produzir novas políticas e

ações nesse sentido, alcançando níveis macro, como as políticas nacionais, e os níveis micro, como as ações nas escolas. (Machado, 2013)

À luz deste diálogo nos reportamos às imbricações presentes nos documentos oficiais sobre a política avaliativa e mais especificamente sobre a importância da *accountability* horizontal, termo que não apresenta tradução semântica para a língua portuguesa mas que neste texto a retratamos como o acompanhamento e responsabilização de indivíduos e instituições na gestão das políticas educacionais realizadas em estados democráticos. Embora seu conceito possua diversos significados e se mostre de forma muito mais ampla, optamos por simplificá-lo, tendo em vista que o escopo deste trabalho se dá centralmente sob o viés dos processos de avaliação externa a partir da composição da matriz do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), os quais nos proporcionam a análise de sistemas de avaliação nos níveis nacional e estadual.

O desenvolvimento de políticas avaliativas em educação, corresponde aos princípios elaborados e propalados na educação brasileira efetivamente na década de 90, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que segundo Silva (2013, p. 01), nesse período as políticas educacionais no Brasil passaram a seguir “uma agenda e tendência internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais”.

Para Brooke e Cunha (2011), os sistemas educacionais tinham como principal uso dos resultados das avaliações externas as orientações para a formação continuada de professores, porém apontam como desafio um melhor aproveitamento da avaliação em larga escala. Eram três as razões, de acordo com esses autores, que atravessavam as compreensões dos gestores de sistemas educacionais:

As explicações mais correntes para a aparente incipiência de políticas de gestão calcadas em informações sobre o desempenho dos alunos eram três: as Secretarias ainda não percebiam o potencial dessas informações para a formulação de políticas de gestão de recursos e pessoal; as Secretarias estavam constringidas de formular políticas de gestão pelas resistências encontradas entre os professores; e os instrumentos de avaliação usados pelas Secretarias nem sempre correspondiam aos usos almejados pelos gestores. (Brooke & Cunha, 2011, p. 17)

Neste sentido, ao pensar nessas três razões que podem perpassar a ineficiência administrativa das secretarias de educação, causada pela fragilidade na política de gestão de pessoas, ou pelo desconhecimento do “*que fazer*”

com os indicadores educacionais, assim como, com o estabelecimento de instrumentos de avaliação, monitoramento e acompanhamento próprios, pensamos nos termos “regulação e responsabilização” que circundaram os estudos educacionais a partir dos anos 90.

Cabe perceber os reflexos das avaliações externas na política educacional, principalmente aquelas que correspondem aos interesses internacionais e que nos fazem deparar com uma realidade educacional brasileira dominada por uma política nacional, mas que atende aos anseios de organismos internacionais, uma vez que esses a direcionam para ações de cunho mercantilista. Todavia, mesmo não comungando dos princípios postos por essa lógica puramente econômica, reconhecemos que nesse cenário se faz possível pensar, conforme aponta Piana (2009), na construção de uma educação diferenciada, participativa e de qualidade, construída com compromisso ético, que considere a dinâmica social e a implementação das políticas sociais de forma crítica. Assim, colocamo-nos diante do desafio de pensar a execução da política de avaliação, realizada no Estado do Pará, por meio da concepção da *accountability* horizontal.

A palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. O termo “encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo público, em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva”. (Pinho & Sacramento, 2009, p.1348)

Campos (1990) também aponta essa reflexão com a suspeita da existência de um elo entre *accountability* e a necessidade de proteger os cidadãos da má conduta burocrática. Dessa forma, a autora passa a estudar outros teóricos que discutem os deveres da administração pública e do governo. Ao coadunar esses entendimentos, Campos (1990) considera que,

A accountability começou a ser entendida como questão de democracia. Quanto mais avançado o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação, representatividade. (Campos, 1990, p.28)

O’Donnell (1997) afirmava que não existe nos valores democráticos vigentes uma *accountability* horizontal, a qual deveria prestar conta com o

que se produz na gestão pública. A inexistência da *accountability* horizontal se deve ao fato de que as relações postas nos países de cunho democrático, são permeadas de interesses contraditórios, que as fragilizam ou as descaracterizam. Isso, segundo o autor, deve-se aos enfrentamentos de cunho liberais, republicanos e democráticos que se constituem componentes históricos presentes nestas sociedades. Em relação à *accountability* horizontal o autor a declara, polêmica, mas necessária e afirma que:

[...] a existência de agências estatais que têm o direito e o poder legal e que estão de fato dispostas e capacitadas a realizar as ações, que vão desde a supervisão de rotinas a sanções legais ou até o *impeachment* contra ações ou omissões de outros agentes ou agências do Estado que possam ser classificadas como delituosas. (O'Donnell, 1997, p. 40)

Por esse caminho, as correntes apresentadas anteriormente seriam imediatamente atingidas. O autor declara sua contestação e objeção para a existência de sujeitos que usam a estrutura do Estado para perpetuar privilégios e com isso fragilizar a constituição de uma *accountability* horizontal. Assim, para que esse tipo de mecanismo seja constituído será necessário ter agências que estejam dispostas a “supervisionar, controlar, retificar e/ou punir ações ilícitas de autoridades localizadas em outras agências estatais”. (O'Donnell, 1997, p. 42)

Sobre a *accountability* horizontal, O'Donnell considera que

[...] há outro aspecto da democracia que a torna uma contribuição importante à *accountability* horizontal. Essa contribuição deriva da ideia democrática de que a autoridade política vem de todo e cada membro do demos: se esse é o caso, aqueles cidadãos que temporariamente – por rodízio, sorteio ou eleição – estão a cargo das questões políticas devem tomar suas decisões tendo em vista o bem de todo. (O'Donnell, 1997, p. 46)

A esse respeito aponta-se que o processo avaliativo, com as avaliações em larga escala, tornam explícitos os critérios e instrumentos de avaliação educacional são sempre acirrados e emblemáticos. Mas o que é definido sobre o tema em questão deve ser assumido por todos, ou seja, “têm como consequência a demanda por um alto grau de transparência na tomada de decisão política, o que tem ao menos potencialmente uma implicação anti-corrupção” (O'Donnell, 1997, p. 47).

Nosso olhar também comunga das indicações que Afonso (2013) apresenta, quando diz que

[...] o olhar sociologicamente informado sobre o *campo* da avaliação não tem, nesse conjunto de contributos e abordagens, nenhum privilégio ou precedência. Mesmo assim, a mobilização de certos conceitos e teorias não deixará de configurar especificidades analíticas, mais ou menos fragmentárias, a partir das quais os exercícios de argumentação procurarão os sentidos (sociológicos) escondidos na empiria, isto é, nos dados e fatos concretos que traduzem uma determinada realidade social e educacional (institucional, local, nacional, regional ou global). (Afonso, 2013, p. 267)

As demarcações, no campo da avaliação, feitas pelo autor traduzem aquilo que ele indica como os caminhos a serem percorridos pelas nações menos desenvolvidas, como padrão de desenvolvimento das sociedades capitalistas, como convergência de um projeto de modernidade. Nesse sentido, pode-se apontar pelo menos três fases de um estado-avaliador que corroboram com as políticas atuais de avaliação e que trazem novas perspectivas sobre a temática.

A primeira fase corresponde ao período dos anos 80, principalmente, nos estados capitalistas centrais, marcadamente Estados Unidos, sob a liderança de Ronald Reagan e Inglaterra, com Margaret Thatcher, com fortes implicações para o campo da avaliação educacional, quando “o que se apresenta como relativamente consensual é o fato de a avaliação constituir, a partir desse momento, um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (Afonso, 2013, p. 271). O autor afirma ainda que,

[...] Na sequência de políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandarizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos, como tem sido o caso do programa *No Child Left Behind* (Afonso, 2009, como citado em Afonso, 2013, p. 272).

Na segunda fase, já nos anos 90, vimos a intervenção direta das organizações internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), no campo das avaliações educacionais, em que foram constituídos os eixos estruturantes das avaliações internacionais em larga escala, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*). Aqui, segundo Afonso (2013), abrem-se as portas para que as avaliações educacionais tomassem um novo caminho e constituiu-se um instrumento de regulação baseado no conhecimento. Sendo assim, o autor apresenta questões em que o PISA possui dimensões e implicações complexas que merecem análises mais cuidadosas e aprofundadas.

Na terceira fase, tem-se um estado avaliador, corporativista e modernizador, com um discurso espreado nos mais diversos países, periféricos e centrais, com uma suposta consensualidade na política de avaliação. As postulações de Afonso (2013) é de que

[...] certas formas de avaliação comparada (como o PISA) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos e semiperiféricos continuam a perseguir objetivos de *modernização*, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos (ainda que estas agendas pareçam neutras ou benévolas por serem veiculadas por organizações internacionais prestigiadas como a OCDE). Mais especificamente, é a crença nos postulados das teorias da modernização e da neomodernização (e do *efeito-demonstração*) que subjaz a esta obsessão e expansão avaliativa, a que adere, talvez acriticamente, uma grande parte dos países do sistema mundial. (Afonso, 2013, p. 276).

Perpassando pelas apreciações do autor conduz-se aos princípios da política de avaliação adotados no Estado do Pará, considerando que as dimensões economicistas e regulatórias ordenadas nacionalmente também estão presentes nas ações governamentais no Estado. Porém, os instrumentos aqui tratados trazem algumas considerações que possibilitam desconfiar de uma consciência avaliativa para uma política de avaliação educacional no Estado do Pará, nos últimos três anos com a implementação do Sistema especial de avaliação visto como diferenciado.

Ao se atentar para o conceito de *accountability* horizontal, defendido por O'Donnell como ênfase a uma gestão democrática e republicana, pode-se dizer que os princípios avaliativos definidos se deram de forma unilateral por parte da Secretaria de Estado de Educação. Contudo, as demais secretarias municipais de educação foram convidadas a participar das versões estaduais avaliativas de larga escala, realizadas em 2014, 2015 e 2016. Isso conduziu a várias ações de enfrentamento e ajustes no processo, que possibilitam perceber o desenvolvimento do princípio da *accountability* horizontal.

2. A avaliação em larga escala na Amazônia Brasileira

Seguindo a tendência nacional de avaliação educacional externa em larga escala, a qual já perpassa mais de duas décadas no Brasil, o Estado do Pará (localizado na Amazônia Brasileira), cria em 2014 o SisPAE - Sistema Paraense

de Avaliação Educacional. Em relação a este Sistema, Azevedo *et al* (2016) afirmam:

[...] foi criado o SisPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional, um processo avaliativo externo de larga escala, referenciado por uma matriz de avaliação específica, que investiga as habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola, desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar. (Azevedo, 2015, p. 7012)

Nesse sentido, o objetivo declarado pelo SisPAE foi de consolidar um sistema de avaliação e análise de indicadores educacionais que pudessem subsidiar as ações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) e as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Pará, como política de gestão pública da educação, a fim de fomentar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para o cumprimento da meta nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Os indicadores foram estabelecidos com a iniciativa do Programa *Pacto pela Educação do Pará*, segundo o qual índices educacionais teriam que avançar para 30% daqueles apresentados até então pelo IDEB. Iniciado em 2014, o SisPAE contou com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e previu a realização da avaliação educacional em três anos sucessivos, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. A partir de 2018 decidiu-se pela continuidade do Sistema Avaliativo bianualmente.

Segundo a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA)⁴ (2015), o Estado do Pará tem uma dimensão geográfica de 1.248.042 km² e uma população estimada em 2009 em cerca de 7.457 milhões, tendo aumentado em 8% cinco anos depois, em 2014, chegando a aproximadamente 8,105 milhões de habitantes. Nestas condições, nesse mesmo ano, o Estado do Pará se lança ao desafio de estabelecer a realização de uma avaliação em larga escala, nos 144 municípios os quais aderiram ao *Programa Pacto Pela Educação do Pará*, ou seja, todos.

A Secretaria de Educação de Estado apresenta uma organização administrativa em polos de gestão educacional, consolidada pela gestão governamental do Estado. Enquanto o governo do estado desenvolve suas políticas em 12 Regiões de Integrações, a SEDUC/PA mantém-se com 22 Unidades Regionais de Educação (URE), em 139 municípios e 18 Unidades SEDUC

4. Fundada em 2007, atualmente é responsável pelo fomento de pesquisa em ciência, tecnologia e inovação dentro do Estado do Pará.

na Escola (USE), nos cinco municípios da região metropolitana da capital do Estado, em Belém.

Segundo Azevedo (2015), a coordenação do SisPAE incorporou vários procedimentos para alinhar a avaliação em larga escala e as prioridades educacionais do estado. A meta ousada, de aumentar em 30% os índices do IDEB no Pará constituiu a principal busca da gestão do *Programa Pacto pela Educação no Pará*, nos anos de 2013 a 2017. De acordo com o Programa,

O objetivo do Pacto pela Educação do Pará, e seu grande desafio, é o de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado, em todos os níveis, até 2017. *A partir desse objetivo e de forma participativa, foi concebido um Plano Estratégico*, estruturado em sete importantes resultados: R1: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; R2: melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; R3: investir na qualificação dos profissionais da educação; R4: renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; R5: aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; R6: *envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais*, e R7: fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar. (Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE,s/p).

Já o SisPAE tem por objetivo declarado, “avaliar o desempenho dos estudantes da Educação Básica das redes públicas Estadual e Municipal em todo o território paraense, fornecendo os indicadores necessários ao aprimoramento da gestão e da qualidade do ensino oferecido nas escolas”. (Pará, 2016, p. 3).

Pelo viés da *accountability* horizontal, as imbricações da avaliação em larga escala implementada de 2013 a 2017, podem produzir algumas análises sobre tal processo. Foram necessárias muitas ações de forma participativa e proativa. Pode-se ver que nos resultados identificados como R1 e R2 pontuam-se a melhoria do desempenho dos alunos.

À complementação desses dois resultados, aponta-se o R3. Contudo, não se pode esquecer que os incrementos são de empréstimos financeiros internacionais, que além de determinar uma dinâmica de mobilização, desencadeou na secretaria de educação uma série de ações e projetos, os quais repercutiram diretamente no trabalho dos profissionais da educação, com o R6.

A composição de um sistema de monitoramento foi planejada e executada por meio da criação de comitês de gestão e trabalho, em âmbito municipal, regional e estadual. Porém, essa estratégia tem publicizado pouco suas atuações, o que reduz o acesso à gestão educacional em geral. Nesse ínterim

manteve-se uma efetiva articulação com as organizações privadas em prol do *Programa Pacto pela Educação*.

Por avaliação em larga escala, os documentos oficiais da Secretaria adotam as seguintes dimensões teórico-metodológicas como encaminhamentos:

Avaliação em larga escala significa: 1. *Abrangência*: avaliação de larga escala, tem que ser representativa de um sistema educacional. 2. *Objeto*: Avaliações de larga escala descrevem um sistema educacional em todas as suas dimensões. 3. *Adoção de Referenciais*: avaliações de larga escala são norteadas por Matrizes de Referência, que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade. Matrizes de Referência não são currículos, mas recortes que com eles guardam estreita relação. 4. *Diversidade de dados e complexidade das análises*: avaliações de larga escala requerem análise estatística complexa, que permita processar tecnicamente os dados de um grande número de escolas, alunos e turmas. 5. *Generalização de resultados*: quando um estudo afere desempenhos de turmas e escolas representativos de um sistema educacional, em disciplinas, seus resultados expressam o desempenho desse sistema educacional, na disciplina e no nível de ensino avaliados. (Pará, 2014, s/d, grifo nosso).

As dimensões aqui assumidas retratam a ação de um estado avaliador, contudo falar de abrangência sem considerar a extensão territorial é complexo. Em 2014, foram atingidos no cômputo geral, 72% da demanda de alunos, tanto da rede estadual quanto das redes municipais, dos dois níveis de ensino, Fundamental e Médio. Porém, a participação dos alunos do Ensino Médio no SisPAE 2014 foi de 59,9% com alunos do 1º Ano, 60% do 2º Ano e 59,6% do 3º Ano. Já em 2016, a média de participação de alunos do Ensino Médio avançou pouco mais de 5%, sendo que alunos do 1º Ano foram computados 65,3% de participação, do 2º Ano 66,0% e do 3º Ano 62,0%.

A avaliação do SisPAE trouxe um desafio para gestores e professores, uma vez que por não compreenderem todo o processo potencializaram o descrédito ao sistema avaliativo, isso ocorreu devido ao fato de não se estabelecer uma efetiva comunicação entre as redes de ensino sobre, por exemplo, os critérios utilizados para selecionar os sujeitos que participam da avaliação, ou seja, estudantes do 4º e 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio.

Os documentos acessíveis no site do programa e nas publicações sobre o SisPAE não expõem tais critérios e a justificativa sobre o fato da avaliação não atingir todos os alunos. Uma das hipóteses é o desconhecimento dos sujeitos que integram a rede estadual de ensino sobre a pesquisa em larga escala, ou ainda que há a resistência de alguns profissionais da educação com

a política de governo vigente. Isso fragiliza o conceito da democracia e de *accountability* horizontal em voga, visto que as “resistências” não apresentam nenhuma contra proposta avaliativa.

Outro aspecto da dimensão avaliativa, que é o objeto em questão, deixa em aberto uma real descrição da rede, porém não menos importante quando o percentual atingido garante um espelho das redes de ensino que pode fomentar um planejamento adequado, quando temos os indicadores baseados nas matrizes de referência. Sabe-se, porém, que estas não são o currículo como um todo, mas ajudam a produzir várias leituras que podem ser usadas para conduzir o planejamento escolar, os projetos e as ações nas escolas.

O aspecto da diversidade e da complexidade das análises nos leva a entender que trabalhar com as descrições estatísticas traduzem muito pouco daquilo que precisamos saber sobre a realidade das escolas no estado do Pará, principalmente quando nos falta um sistema de monitoramento adequado. Isso nos conduz a perceber que temos muito a aprender com as análises estatísticas e que precisamos conduzir um processo de estudo muito maior do que esperávamos. As dificuldades de compreensão e entendimentos das respostas apresentadas e das deficiências em obter respostas mais esclarecedoras potencializam a implementação de uma política de formação continuada na rede, sobre avaliação educacional, currículo e o uso pedagógico dos indicadores.

A dimensão da generalização, base da estatística descritiva, produz uma série de desafios às redes de ensino. As escolas recebem, por meio deste tipo de estudo um rol de documentos que as ajudam a olhar para a aprendizagem e para o ensino com muito mais foco. Em concordância com Melo (2016, como citado em Pará, 2016), o SisPAE considera que a escola precisa de foco.

[...] A escola que queremos é focada na aprendizagem de modo consequente, com clareza das competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. Foco consequente na aprendizagem é priorizar a instrução e pôr em ação a ideia de que ensinar os conhecimentos e atitudes indispensáveis à vida civil no mundo contemporâneo continua sendo o propósito da educação escolar. Foco na aprendizagem exige contínua vigilância para não desviar dessa prática. (Pará, 2016, p. 10).

Se apontarmos alguns aspectos pedagógicos visíveis nesse trabalho, pode-se aferir que a *accountability* se realiza quando pelos aspectos normativos temos a visão da garantia do “Direito à Educação”, para todos e cada um; se pedagogicamente houver a pergunta: “o nosso aluno aprendeu?”; pelo viés

administrativo e gerencial, pode-se dizer que as informações quanto ao fluxo e a trajetória de cada escola independentemente precisam ser apropriados por todos e quanto aos resultados, pode-se conduzir aos aprendizados? Nesse sentido, Brooke e Cunha (2011) apontam que

Para dar conta dessas diferentes realidades, em que o objetivo da avaliação pode estar associado ou não a diferentes medidas de *accountability*, observa-se a necessidade de conceituar a *accountability* como se fosse a segunda dimensão de um sistema classificatório bidimensional. Com isso, para todas as utilidades da avaliação, potencialmente existe a possibilidade de agregar consequências de impacto maior ou menor. Na realidade, como será mostrado, há categorias de uso em que o nível de *accountability* costuma ser único, sem que isso invalide a bidimensionalidade das outras categorias. (Brooke & Cunha, 2011, p. 22)

Essas expectativas podem produzir induções teóricas para o conceito de *accountability* horizontal, tão necessário à gestão que se assume democrática e republicana. Visto que se espera que o governo assuma a sua responsabilidade e preste conta daquilo que se propôs a fazer em prol das comunidades escolares.

3. Prospecções empíricas sobre as matrizes usadas na avaliação externa na Amazônia Brasileira

A projeção de se alavancar a educação do Estado do Pará, por meio do diagnóstico das avaliações em larga escala e com isso induzir à melhoria dos índices educacionais nas escolas das redes ensino, com o discurso de “melhorar a qualidade da educação”, conduziu este estudo a olhar para tal cenário neste momento. Quando se traz as abordagens sobre as matrizes que servem de comparativo e leitura social sobre o desenvolvimento da educação, se acredita que isso pode ser problemático quando se parte de construtos diferenciados, como pode ser aferido nas tabelas a seguir. Para tanto, estruturou-se uma análise com base na Taxonomia de Bloom “revisada”, a qual passou a incorporar novos elementos e atualizações fundamentados nas ciências no campo da educação dos últimos 40 anos. (Ferraz & Belhot, 2010).

Assim, organizou-se o cômputo geral das análises bidimensionais, quanto ao processo e quanto à dimensão do conhecimento, com a qual se sintetizou quatro habilidades na referida tabela. Todavia, a dimensão Metacognição não se fez possível identificar seu percentual nas matrizes analisadas dada

sua característica, entendida como a possibilidade de autoaprendizagem e a autonomia de aprender, aspectos que fogem à metodologia empregada neste trabalho, a qual se utilizou apenas dos resultados obtidos a partir das provas escritas.

As Tabelas 1 e 2 apresentam as habilidades destacadas por cada sistema avaliativo (SisPAE e ENEM), identificadas como H associado a um número correspondente a tal habilidade. Vale ressaltar que não apresentaremos aqui as descrições das habilidades classificadas em cada sistema, uma vez que nosso objetivo se reduz à comparação quantitativa entre habilidades alcançadas pelos alunos em cada exame.

Tabela 1: A bidimensionalidade da Matriz do SisPAE, articulada com a Taxonomia de Bloom

Dimensão do conhecimento	Lembrar		Compreender		Aplicar		Analisar		Avaliar
	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	
Efetivo	H1 H10 H18 H21 H23 H26	H1 H2 H5 H7		H3 H4		H12 H13 H20		H6	
Conceitual			H5 H6 H35 H20	H8 H9	H4 H11	H15			
Procedural		H10 H18	H25	H14 H17	H2/H3/ H7/H8 H12/H13H14/H15 H16/H17H19/H21 H24/H27H28/H29 H30/H31H32/H33 H34/H36	H11 H12 H19	H9 H37		
Metacognitivo									

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Matriz de Referência do SisPAE (Pará, 2016)

Na Tabela 1, verificou-se que as diferenças das habilidades são pontuais e marcantes, em ambas matrizes. Quando foi realizado o exercício de leitura e exploração das habilidades e encadeadas na tabela, tendo como a bidimensionalidade da Taxonomia de Bloom revisada, pontuou-se duas análises. A Matriz do SisPAE concentra-se na distribuição temática com a Disciplina de

Português na dimensão do Conhecimento Efetivo em 50%, a Conceitual é de 15%, a Procedural é de 35% e nenhuma habilidade na Metacognição. Na Matriz de Matemática as dimensões de Conhecimento Efetivo e Conceitual computaram 16,2% cada e a concentração ficou na Dimensão Procedural, em 67,6%.

Em Português, potencializa-se em dizer que há um mapeamento concentrado no Conhecimento Efetivo, e que no *Lembrar* se tem 40% das habilidades cognitivas a serem estudadas, no *Compreender* 20%, no *Aplicar* 30% e no *Analisar* apenas de 10%. Quanto à Matriz de Matemática concentra-se na Dimensão Procedural em 67,6%, em que no processo de *Aplicar* computou-se 88% das habilidades, 4% no *Compreender* e 8% no *Analisar*.

De acordo com Ferraz e Belhot (2010), faz-se necessário perceber que “não há nenhum problema na ordem dos objetivos inseridos na dimensão do processo cognitivo, entretanto, a ordem da dimensão conhecimento deve ser respeitada de forma hierárquica” (p. 439). Aqui se tem um maior controle do processo de aprendizagem. O que se mantém é que na matriz de Português e Matemática do SisPAE, provavelmente os alunos da rede de ensino do Pará são avaliados, concentrados no primeiro e no terceiro nível, respectivamente.

A Matriz do ENEM, a seguir, apresenta outros construtos que são também pontuais e marcantes entre si. Seguiu-se a mesma leitura da matriz anterior e daqui conseguiu-se aspectos importantes que chamam a atenção sobre as dimensões avaliativas em voga, principalmente quando se quer estabelecer uma comparabilidade.

Vale ressaltar que o ENEM se configura como um exame realizado pelo Ministério da Educação desde o ano de 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, ou seja, após a conclusão do Ensino Médio. Possui matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Aqui destacamos apenas duas áreas para fins do estudo, Linguagens, códigos e suas tecnologias, identificada apenas como Linguagens, e Matemática e suas tecnologias, identificada como Matemática.

Tabela 2: A bidimensionalidade da Matriz de Linguagens e Matemática do ENEM, articulada com a Taxonomia de Bloom

Dimensão do conhecimento	Lembrar		Compreender		Aplicar		Analisar		Avaliar	
	LING	MAT	LING	MAT	LING	MAT	LING	MAT	LING	MAT
Efetivo	H1 H2 H5 H18 H21	H1 H7	H3 H4	H15	H6 H11 H16 H24 H25 H27	H3 H9 H10	H19 H29			
Conceitual		H2 H6 H19	H12 H14 H17 H20 H26 H28		H8 H9 H10	H11 H16 H22 H24 H28 H29	H13 H17 H26			H4 H5 H14 H18 H23
Procedural	H22 H23	H20	H7 H15 H30			H8 H12 H21 H27		H25		H13 H30
Metacognitivo										

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Matriz do ENEM apresenta-se a nosso ver de forma equilibrada, quando se tem condições de mapear as habilidades em várias dimensões, tanto em Linguagem quanto em Matemática. A Matriz de Linguagem comporta-se na distribuição da Dimensão do Conhecimento Efetivo com 50% das habilidades, na Dimensão Conceitual com 33,4% e na Dimensão Procedural em 16,6%. Aqui também não foram encontradas habilidades que fossem enquadradas na Dimensão Metacognitiva e no processo de Criar.

Em Linguagem foram enquadradas 15 habilidades na Dimensão Efetiva, em que no processo da ação de *Lembrar* computou-se 33,3%, na de *Compreender* 13,4%, na de *Aplicar* em 40%. Na Dimensão Conceitual pontuou-se que as habilidades 60% estão no processo de *Compreender*, 30% no de *Aplicar* e 10% no de *Analisar*. Na Dimensão Procedural foram computadas apenas dois processos, 40% no *Lembrar* e 60% no *Compreender*.

Na Matriz de Matemática foram enquadradas 16 habilidades na Dimensão Conceitual. A Dimensão Efetiva compôs-se de 33,4% no *Lembrar*, 16,6% da ação de *Compreender* e 50% na ação de *Aplicar*. Na Dimensão Conceitual, a

ação de *Lembrar* compôs-se com 18,75%, a de *Aplicar* com 37,50%, a ação de *Analisar* com 12,50% e a de *Avaliar* 31,50%. A Dimensão Procedural compõe-se na ação do *Lembrar* com 12,50%, na ação de *Aplicar* com 50%, na de *Analisar* com 12,50% e na de *Avaliar* com 25%.

A distribuição da Matriz do ENEM permite afirmar que há uma condução para as Dimensões do Conhecimento com vinte e cinco habilidades entre a Efetiva e a Conceitual na área da Linguagem e para a Conceitual e Procedural na área de Matemática. Se se considerar a mesma condução, pode-se afirmar que na Matriz do SisPAE tem-se a Dimensão Efetiva e a Procedural com 17 habilidades na disciplina de Português e vinte cinco habilidades na Dimensão Procedural na disciplina Matemática.

As Matrizes do ENEM e do SisPAE, apresentadas na Tabela 3, trazem indícios para algumas interpretações iniciais, que podem conduzir a reflexões para o campo da avaliação em larga no Estado realizada no Pará.

Tabela 3: Cômputo geral da Matriz SisPAE e Matriz ENEM, em relação às Tabelas 2 e 3

Dimensão do conhecimento	MATRIZ ENEM				MATRIZ SisPAE			
	LING/Hab	%	MAT/Hab	%	LP/Hab	%	MAT/Hab	%
Efetivo	15	50,0	6	20,0	10	50,0	6	16,2
Conceitual	10	33,4	16	53,4	3	15,0	6	16,2
Procedural	5	16,6	8	26,6	7	35,0	25	67,6
Metacognitivo	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Hab.	30	100	30	100	20	100	37	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que as habilidades são díspares em seus mapeamentos, pois a Matriz do ENEM apresenta-se com o mesmo número de 30 habilidades, estendida nos três anos do Ensino Médio e compreende-se enquanto área de conhecimento. Enquanto a do SisPAE compõe-se com 20 (vinte) habilidades da Disciplina de Português e 37 (trinta e sete) de Matemática. Há um destaque para a Matriz do SisPAE, quando em Português pode-se esperar um acompanhamento das habilidades, visto que perpassam pelos três anos do Ensino Médio, enquanto que na de Matemática, as habilidades são pontuais por ano e não se repetem na pesquisa nos anos subsequentes.

Os dados da Matriz do ENEM tornam explícita a concentração na Dimensão Efetiva, em 50% (15 Habilidades) na Matriz de Linguagem e, de 53,4% (16 Habilidades), na Dimensão Conceitual na Matriz de Matemática. Quanto à Matriz do SisPAE aponta a concentração na Dimensão Efetiva em 50% (10 Habilidades) na Disciplina de Português e 67,6% (25) na Dimensão Procedural de Matemática. Compreende-se o que Neto (2010) nos aponta:

Essas medidas sozinhas, obtidas a partir de observação empírica, têm pouco significado. Para dar significado às medidas, é preciso que elas sejam comparadas a uma situação anterior que já tenha sido objeto de medição ou então que elas sejam comparadas com uma situação ideal, um padrão definido por um determinado conjunto de atores, com base em critérios para atingir determinados objetivos. (Neto, 2010, p. 89).

Pelas dimensões do conhecimento conclui-se que as matrizes trazem construtos diferenciados em concepção e organização. A indagação aqui é que se aparentemente são diferentes, como se pode aproximar as análises e interpretações do desempenho discente e favorecer a uma comparação dos resultados e afirmar se atingiram, ou não, a meta estabelecida no *Pacto Pela Educação do Pará?* Outro aspecto, é que a Matriz do ENEM assume-se enquanto área do conhecimento pela Linguagem e pela Matemática, em contraposição, a Matriz do SisPAE organiza-se enquanto disciplinas de Português e de Matemática.

Neto (2010) afirma que cada processo avaliativo tem objetivos a atingir, logo deve-se considerar as análises desses objetivos. Concorde-se com o autor, quando diz que é preciso ter em conta que outros atributos devem ser acrescentados à avaliação, pois ela “precisa ser um processo de construção, e não uma mera mediação de padrões estabelecidos por iluminados” (Ristoff, 1995, como citado em Neto, 2010, p. 89)

4. Considerações finais proporcionais ao estudo

A defesa e o desejo da universalização da educação básica, ou seja, de um sistema de ensino que comporte todos os anseios da sociedade são atribuídos à escola hoje nesse cenário de um estado avaliador. Em consequência, nos últimos três anos, tratar dos indicadores educacionais do Ensino Médio no Estado do Pará, tornou-se uma constante. Porém, pode-se inferir que os índices educacionais pelas matrizes analisadas não são comparáveis,

conforme apontam os documentos oficiais e, portanto, tem-se duas ações avaliativas em processo no Estado do Pará. Essa intercorrência pode induzir controvérsias na indução de políticas educativas, para o público que participa dessas avaliações.

Essa experimentação trouxe algumas indagações, que diante das experiências profissionais vivenciadas nesse processo podem ser levantadas: quais consequências e implicações epistemológicas e sociológicas que esse cenário avaliativo proporciona à rede de ensino no Estado? Que benefícios receberão as redes de ensino público, que atenderiam às reais necessidades das escolas e de se compreender esse turbilhão de informações que ora se apresentam aos partícipes da política educacional? Entre outras prospecções, cabe inferir com qual estado vamos conduzir todo esse processo, o avaliador ou o regulador?

Sabe-se que as escolas no Pará têm sido agraciadas com todos os tipos de avaliação, seja internacional, nacional, estadual ou mesmo local. Os sujeitos dessas avaliações são os alunos sempre das séries finais de ciclo formativo. O destaque para a avaliação externa do Estado do Pará é que ela compõe todo o Ensino Médio, o que pode induzir a uma correção de rota no processo do ano letivo, quando os índices fizerem parte do planejamento escolar.

Essas ações produzem muitas indagações, que podem fragilizar a confiança na pesquisa quantitativa ou mesmo quanto aos resultados apresentados, porém podem potencializar uma série de informações que precisam ser acompanhadas com maior clareza e assim conduzir a novas buscas de compreensão sobre as estatísticas descritivas e as realidades sociais das escolas para que se tornem significativos os resultados e os contextos a serem trabalhados.

Sabe-se das resistências aos processos avaliativos, mas não se pode esquecer que ainda há falta de compreensão sobre esse nível de pesquisa. Neste sentido, quando se tratou de *accountability* horizontal, como meio mais eficaz de transparência de políticas públicas e de responsabilização dos entes públicos, não se pode esquecer que também há necessidade de formação continuada aos profissionais da educação envolvidos em todos os procedimentos de execução desse tipo de ação pública.

Esse trabalho conduziu a olhares que se pode inferir que as matrizes trazem algumas contradições e imbricações de contextos, contudo, cada matriz, o nome próprio já diz “*de referência*”, possibilita atingir suas habilidades em face de uma taxonomia que contribui para a leitura de eixos importantes daquilo que se quer atingir nos níveis de ensino. Logo, as fragilidades são superadas

quando não se fizer comparação dos resultados e sim houver apropriação de cada matriz em cada cenário aplicado.

Como indução teórica apontou-se as ações, a fim de estabelecer valores sociais democráticos e republicanos mais efetivos, em defesa de uma melhor aprendizagem e conseqüentemente de um melhor ensino, com a melhoria da infraestrutura e de equipamento nas escolas e uma política efetiva de formação dos profissionais da educação, no estado, nas duas redes de ensino.

No período analisado identificou-se uma atuação efetiva de várias instituições e entidades para o controle, avaliação e acompanhamento da qualidade da formação e de parceria entre os entes federados, por uma perspectiva de descentralização e de transparência do processo, quando as Secretarias de Educação se articulam-se para a execução do programa. Porém, afirma-se que os instrumentos avaliativos são poucos, que as ações emergentes ainda possuem muitas contradições, pois tendem a atender mais às necessidades dos Sistemas de ensino, do que em relação às necessidades dos alunos são imbricações presentes na própria política de avaliação vigente.

Aponta-se à necessidade de ações de *accountability* diferenciadas de gestão pública das Secretarias de Educação, para o conhecimento, esclarecimentos e socialização do que vem sendo realizado nas escolas e nas Secretarias de Educação com os resultados da avaliação externa, os impactos internamente nas escolas e a usabilidade dos resultados para a melhoria da qualidade da educação, conforme propalado pelo programa.

Referências

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 267-284.
- Azevedo, T. C. A. M., Trevisan, L. M. V., Rocha, G. T., Stevão, C. B., Brayner, C. (2016). Processos e Procedimentos de Avaliações de larga escala como Instrumentos para a formação docente: A experiência no SisPAE - Sistema Paraense de Avaliação Educacional. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE). *Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência de Língua e Matemática*. Recuperado em 10 de maio, 2018, de www.inep.gov.br.

- Brooke, N. & Cunha, M. A. A. (2016). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 2, 17-79.
- Campos, A. M. (1990). Accountability: Quando Poderemos Traduzi-La para o Português? *Revista de Administração Pública*, 24 (2), 30-50.
- Ferraz, A. P. C. M. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gest. Prod.*, 17 (2), 421-431.
- Melo, G. N. de. (2016). *A escola que queremos*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Recuperado 10 de maio, 2018, de www.vunesp.com.br/sispae.
- Neto, J. L. H. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 84-104.
- O'Donnel, G. (1997). Accountability Horizontal e as Novas Poliarquias. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 44.
- Pará. (2016). Secretaria de Estado de Educação. *Matrizes de Avaliação SisPAE*. Recuperado em 10 de maio, 2018, de www.vunesp.com.br/sispae
- Pinho, J. A. G. de, & Sacramento, A.R. S. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, 43(6), 1343-1368.

CAPÍTULO 8

SOBRE BRASIL, PORTUGAL E AVALIAÇÃO OU COMO UMA AGENDA INTERNACIONAL SE VENDE COMO NACIONAL¹

Deise Aparecida Peralta², PhD.

José Augusto Pacheco³, PhD.

No cenário global, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem-se destacado por dois aspectos, a saber: a mentoria para o desenvolvimento econômico de seus países membros e os seus programas educacionais. Destaque esse que advém do lançamento do *Programme for International Student Assessment* (PISA), no final da década de 1990. O PISA tornou-se referência de qualidade para sistemas educacionais nacionais, assumindo autoridade autodeclarada para ditar parâmetros acerca dos objetivos e das finalidades da educação de um país. Para tanto, o programa justifica atuar em resposta à demanda existente de evidências comparáveis, internacionalmente, sobre o desempenho dos alunos.

Segundo a OCDE (2009)

[...] [in] response to the need for cross-nationally comparable evidence on student performance, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) launched the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). PISA represents a commitment by governments to monitor the outcomes of education systems through measuring student achievement on a regular basis and within an internationally agreed common framework. It aims to provide a new basis for policy dialogue and for collaboration in defining and implementing. (p. 9).

1. Trabalho financiado pela Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES/Processo 88881.119177/2016-01) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/ Processo 2016/16478-5). As ideias iniciais deste texto foram apresentadas e discutidas no XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BR), em 2018, e no II Congresso Internacional de Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas, na Universidade de Coimbra, Coimbra (PT), em 2017.

2. Universidade Estadual Paulista (Brasil). E-mail: deise.peralta@unesp.br.

3. Universidade do Minho (Portugal). E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt.

Partimos do pressuposto que questionar a autoridade exercida pela OCDE, ao firmar-se como referência de indicadores de qualidade para sistemas de ensino nacionais, faz-se necessário e salutar ao debate educacional. Assim o sendo, neste texto, pretendemos discutir as incongruências que se apresentam entre a agenda de regulação dos sistemas nacionais, orientada por modelos e por metas internacionais praticada pela OCDE, a democracia como autodeterminação e um dos princípios da educação, e a realização de um ideário cosmopolita que verse sobre universalidade e sobre pluralidade sem imposição e/ou colonização cultural.

Para embasar tal discussão, valemo-nos de um conjunto de dados que versam sobre o histórico de avaliações externas a escolas no Brasil e em Portugal e as influências que essas receberam de políticas e/ou de organizações internacionais, a saber, principalmente, da OCDE. Tal conjunto é constituído por estudos levantados em banco de teses e de dissertações dos dois países. Trata-se de uma parcela dos dados de um estudo⁴ comparativo que, vislumbrando o questionamento das políticas expressas nos sistemas de avaliação externa e em larga escala, discute ressonâncias do conceito de desenvolvimento econômico, intimamente ligado aos êxitos educacionais, tão propalado pela OCDE.

1. Brasil, Portugal e Avaliação Educacional

Tradicionalmente, no Brasil, mudanças de lideranças governamentais são seguidas por mudanças em outras áreas; marcando a História da Educação Brasileira por sucessivas políticas e por tantos programas, denominados de reformas educativas. Essas se caracterizam por um conjunto de medidas articuladas, nas quais o discurso de qualidade, de eficiência, de melhoria de resultados e a centralização dos sistemas de avaliação têm-se destacado. Nesse cenário, segundo Bauer, Alavarse & Oliveira (2015), as avaliações externas são utilizadas como “instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários” (p. 1369). No Brasil, os Sistemas de Avaliação Externa e em Larga (SAELE) vêm, historicamente, delineando processos de formação e de reconfigurando a educação no Brasil. (Peralta,

4. Pesquisa desenvolvida sob os auspícios da Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)/Processo 88881.119177/2016-01) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/Processo 2016/16478-5).

2012; 2017; 2019). Esses processos corroboram para um monitoramento da efetivação de uma educação nacional que contemple elementos passíveis de comparações internacionais, para se legitimar em termos de qualidade. (Araújo, 2016).

A expressão *avaliação externa e em larga* é, aqui, utilizada, considerando o espectro de terminologias, com que as dimensões da avaliação educacional podem ser designadas, enfocando nas que dizem respeito a avaliar o desempenho nas/das redes de ensino. Encontramos, por vezes, expressões como *aparelho avaliativo nacional, avaliação oficial, avaliação de sistemas educacionais, avaliação externa à escola, avaliação em larga escala, avaliação sistêmica*, entre outras. Neste texto, entendo todas essas como sendo aquelas com elaboração externa às escolas e com procedimento de aplicação em larga escala, desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino. Diferenciando-se das avaliações processuais que são aquelas que os professores e que as escolas fazem com seus alunos periodicamente. A expressão *avaliação externa e em larga escala*, utilizada no decorrer deste texto sinaliza ainda um entendimento acerca de que há avaliação externa, como no caso brasileiro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que não é em larga escala.

Similarmente ao Brasil, em Portugal há um histórico intenso de avaliações externas e em larga escala que vem cada vez mais dominando as agendas das escolas. Esteves e Pacheco (2012) descrevem que as avaliações externas em Portugal são contínuas e discutidas em função de critérios econômicos e de políticas de responsabilização das escolas. Assim como no Brasil, os autores reconhecem que as políticas, sobretudo as atreladas às perspectivas de melhoria do desempenho escolar, relacionadas a sistemas externos e em larga escala de nível nacional e internacional, como é o caso do PISA, não têm correspondido ao esperado, corroborando com a manutenção de um sistema estático e social, cultural e economicamente desigual.

Não difere muito o que acontece em Portugal da realidade brasileira, uma vez que a tradição, já consolidada na realidade portuguesa, de um currículo único, ligado à avaliação externa das aprendizagens, tem sido reforçada e a questão dos resultados escolares tem dominado os processos educacionais. Em última instância, em termos de políticas educativas e curriculares, o foco volta-se para os resultados escolares, que, invariavelmente, requerem consonância com diretrizes de avaliação externa e em larga escala. (Afonso, 2012; Alves, 2004; Pacheco, 1995; Pacheco, Seabra & Morgado, 2014).

Tal consonância pode estar, diretamente, relacionada a políticas internacionais para educação tão presentes na sociedade contemporânea. Isso posto, o currículo vem ganhando uma característica de governabilidade globalizada, a qual emana, principalmente, dos organismos internacionais, influenciando política públicas. Sendo assim, Soares (2020) admite ser possível que políticas curriculares de economias fortes estejam sendo impostas a países de economias em desenvolvimento, como modelo de ação a ser tomada.

É frequente encontrar, nos textos de organizações internacionais como a ONU, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, FMI, OCDE e tantos outros, um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Geralmente, associam anos de escolaridade, duração do período escolar, formação dos professores e investimentos financeiros (públicos e privados) à redução da pobreza, ao crescimento econômico do país e até a avanços socioambientais. (Soares, 2020, *s/p*).

Nas últimas décadas, Lascoumes (20024) afirma que dados estatísticos, ranqueamentos, índices e indicadores de qualidade e, em decorrência, as avaliações internacionais, tornaram-se tecnologias de controle da educação. Nessa óptica, o imperativo de racionalidades técnicas e instrumentais, expressas em tentativas de privilegiar quantificação dos fenômenos sociais, em detrimento de outras possibilidades de análise, afeta, conceitualmente, não somente as estatísticas, que são elementos importantes de leitura da realidade com potencial de orientar decisões, mas, também, a contabilidade, os indicadores de desempenho e todos os instrumentos implementados em nome de avaliar processos e instituições.

2. Agenda OCDE

Para Fraser (2009), as agendas, em um mundo globalizado, não podem ser alcançadas com justiça, se não caminharem juntamente com um ideário de democracia e, ainda, de participação em um sentido orientado também para o bem comum. Com isso, a autora destaca a importância da dimensão política das ações, sem preterir, as dimensões sociais, econômicas e culturais. Diante disso, faz-se necessário pensar como a agenda da OCDE, um dos grandes financiadores da educação no cenário mundial, traz com isso mudanças ideológicas no conceito e nos objetivos dessa. Preconiza, ainda, reformas e ações para os países, as quais, muitas vezes, vão de encontro às

ideias humanistas de educação que se definem pelo paradigma de defesa à democracia, à justiça, à equidade e à valorização das culturas locais.

Em 1948, foi fundada a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), como parte das estratégias do estadunidense Plano Marshall, para a reestruturar a Europa pós-guerra. Ao longo dos anos, a OECE foi reconfigurando-se e, em 1961, tornou-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e sua assistência, na reestruturação econômica, passou a estender-se, também, a países de fora da Europa; ganhando um caráter desenvolvimentista. Na Guerra Fria, a OCDE exerceu papel marcante de defesa do Bloco Capitalista, enfocando a política econômica para seus membros ricos e combatendo o avanço soviético.

Com o final da Guerra Fria, o papel ideológico da OCDE concentrou-se na organização e no reposicionamento do ideário de uma economia capitalista global, estruturada pelo neoliberalismo, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento daquela e pela consolidação deste. Para tanto, passou a dar muita importância à educação, influenciando diretamente os países europeus. (Papadopoulos, 1994). A OCDE adota como papel da educação, no desenvolvimento econômico, aquilo que se apresenta na teoria do capital humano. (Schult, 1961). Fundamenta, assim, do que viria a subsidiar uma economia da educação, ressonando na organização e nas políticas educacionais dos países membros. Além de conceber a educação não só um serviço público essencial, mas, também, um investimento necessário para qualificar mais e melhor, em larga escala, como um dos mais importantes fatores de crescimento da economia. (Lemos, 2014).

A convicção da OCDE sobre a relação entre o crescimento econômico e o progresso social perpassa formar pessoas consonantes a uma determinada ordem econômica. Ainda, a única garantia de um paradigma de economia avançar é se for desenvolvido por pessoas formadas dentro de, e consonantes a, esse mesmo paradigma. Partindo dessa premissa, a partir da década de 1970, a OCDE intensificou estudos e propostas educacionais. (OCDE, 1980). Desde então, a educação tem sido encarada como instrumento indispensável para a idealização e para a implementação de programas, de projetos e de políticas, bem como planos de intervenção da OCDE. (Papadopoulos, 1994). Entretanto, a viabilização de tudo isso só tem sido possível graças a alguma avaliação, cuja metodologia, em linhas gerais, envolve recolher dados analisados por especialistas *independentes* e enviados pela organização com representantes do país em causa, da qual resulta um relatório.

Atualmente, a OCDE conta com 36 países membros. Todos considerados desenvolvidos, com exceção do México e da Turquia. Há, ainda, a figura dos países parceiros, cujo relacionamento é baseado na compra de relatórios e/ou pacotes de serviços, por exemplo, Brasil, Índia, China e África do Sul. Para ser país membro, o candidato deve comprometer-se com a economia e com a democracia liberal; além de aceitar perseguir metas, tais como, aumentar o desenvolvimento econômico, o comércio internacional e o desenvolvimento econômico de mercado. (Lingard, 2016). Um traço comum entre os países membros e entre esses e os países parceiros é o consumo de estatísticas comparativas internacionais, produzidas pela organização, a fim de apoiar decisões políticas.

OCDE exerce um poder [...] por meio de processos de vigilância mútua e pressão dos pares. Esses processos cresceram juntamente com a melhoria do trabalho estatístico da OCDE durante a metade dos anos 1990, que incluiu a criação dos indicadores do *Education at a glance*, um compêndio de dados dos países membros, bem como o desenvolvimento do PISA, o qual foi administrado pela primeira vez em 2000. (Lingard, 2016, p. 612).

Em 2002, a atenção voltada à educação intensificou-se com a remodelagem da Diretoria da Educação. Dez anos depois, a preocupação cada vez mais clara com o papel da educação, em formar em consonância com a economia capitalista, foi criada a Diretoria da Educação e Competências. A agenda da OCDE adentra-se na educação dos países e personifica-se com viés nacional, mais incisivamente, a partir do momento que as análises de política educacional da OCDE incluíram revisões dos sistemas escolares nacionais e outras revisões temáticas e comparativas. Segundo Lingard (2016), o trabalho da organização mudou dessas revisões para avaliações quantitativas de larga escala, tais como o PISA e o Programa para Avaliação Internacional das Aptidões de Adultos (PIAAC) que, na mesma linha do PISA, foca em indivíduos entre 16 e 64 anos.

Os dados estatísticos passaram a ocupar parte central no trabalho da OCDE e a pressão estadunidense foi decisiva para isso. Talvez em decorrência de resquício do espírito competitivo com o ideário socialista da Guerra Fria, os Estados Unidos, abertamente militantes do capitalismo neoliberal como política econômica mundial, têm demonstrado aceitar que avaliações do PISA ajudam a constituir um campo de política educacional global que, com espaço comensurado de medição, favorece desenvolvimento econômico nos moldes por eles preconizados.

[...] a grande quantidade de dados internacionais disponíveis sobre educação criou um espaço intelectual, no qual o ato de criar políticas educacionais não está relacionado geograficamente ou politicamente, mas está relacionado pela extensão da evidência legitimada que é utilizada para apoiar uma decisão ou uma política versus outra. (Wiseman, 2010, p. 8).

3. Encaminhamentos metodológicos

Ainda que a globalização tenha se apresentado como a tendência de uniformização das políticas de educação e formação, as localidades tendem a incorporar aspectos próprios. (Pacheco, 2008). Nesse sentido, o interesse pelo estudo dos sistemas educacionais nacionais, em uma perspectiva de história comparada (Moraes & Pacheco, 2004), justifica-se pelo caráter epistêmico da análise de culturas diversas a partir de seus condicionantes (sociais, econômicos, culturais, políticos e educacionais). Viso, aqui, essencialmente, compreender as nuances acerca da forma como os SAELE configuram-se no Brasil e em Portugal.

Essa compreensão possibilitaria, ainda, interpretar as premissas em que esses sistemas educacionais têm desenvolvido em relação a processos de avaliação, permitindo entender a influência de condicionantes de políticas internacionais. Neste trabalho, uma investigação comparativa descreve as diferenças e/ou as semelhanças entre características de sistemas educacionais, no que se refere à importância dada aos SAELE; além de mostrar a importância que têm os fatores contextuais dos sistemas educacionais como elementos explicativos de si mesmos e de evidenciar as possíveis influências que têm as políticas internacionais na configuração dos sistemas de avaliação dos países investigados.

Vivenciamos, a partir da década de 1990, uma revitalização dos estudos comparativos. Em contexto de reorganização da ordem mundial, de processos de globalização, de desnacionalização da economia e de influência das agências internacionais sobre as políticas nacionais de educação, esses trabalhos emergem de acordo com crescente interesse pela realidade educacional de outros países. Revitalização essa que vem, ainda, acompanhada de críticas aos modos de interpretação e aos quadros de análise anteriores, abrindo novas perspectivas teórico-metodológicas. (Carvalho, 2013; Gonçalves *et al.*, 2015).

Este trabalho segue uma estrutura indicada por Moraes e Pacheco (2004), compreendendo quatro fases, quais sejam: (i) *fase descritiva*, composta de observações e de descrições; (ii) *fase explicativa*, na qual se introduz

interpretação, com o objetivo de explicar e de compreender; (iii) *fase de justaposição*, uma primeira tentativa de comparação, oferecendo a constatação nacional e análise de lado-a-lado; por fim, (iv) *fase comparativa* das relações entre os países são avaliadas por referência ao critério de comparação e conclusões são tecidas.

4. O material analisado

O primeiro momento da pesquisa contemplou um levantamento bibliográfico, visando a contextualizar os condicionantes históricos, econômicos, sociais e pedagógicos das nações investigadas, no que se referem a SAELE. Para tanto, foram feitas análises de estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)⁶, referente ao Brasil e a Portugal, em SAELE. A busca nos portais fora feita utilizando como buscador a expressão *avaliação externa Educação Básica*, no repositório brasileiro, e *avaliação externa e Ensino Básico*, no português., pois em Portugal é comum o uso da expressão *ensino básico* para se referir ao que os brasileiros tomam por *educação básica*.

4.1. Os dados do Brasil

A primeira busca no repositório brasileiro, aplicando apenas dois filtros (*teses*, para a modalidade do trabalho, e 2013 a 2018, para o período do trabalho), com as expressões em títulos, em resumos e em palavras-chaves, resultou em 2.487 trabalhos. O número elevado de trabalhos fez-nos *filtrar* restringindo trabalhos com a expressão nos resumos, uma vez que o resumo é a unidade mínima com condições de comunicar objetivos e desenvolvimento de uma pesquisa de doutoramento. Com isso, chegamos a um número de 364

5. A BDTD integra os sistemas de informação de teses e de dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 27 jul 2020.

6. O RCAAP, um dos componentes principais do projeto Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, é uma iniciativa da Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC), concretizada pela Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), disponibilizando mais um serviço avançado sobre a rede nacional de investigação e de ensino, a Rede Ciência, tecnologia e Sociedade (RCTS), gerida pela FCCN. O projeto é financiado pelo Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (POSC) e pela UMIC. Disponível em <https://www.rcaap.pt>. Acesso em 27 jul 2020.

estudos. A seguir, abrimos um processo de depuração a partir da leitura dos resumos, objetivando selecionar os estudos com abordagem sobre o SAELE de forma mais específica, excluindo os trabalhos que apenas tangenciavam o assunto. Assim, chegamos ao número de 48 teses consideradas relevantes para a finalidade da nossa investigação.

4.2. Os dados de Portugal

Os mesmos procedimentos metodológicos foram efetuados no portal português, excetuando o fato de a expressão de busca conter os termos *avaliação externa e Ensino Básico*. Na primeira busca, foram identificados 101 documentos. Aplicando os filtros de seleção descritos na seção anterior, obtivemos 22 teses. A leitura do resumo dessas teses fez-se selecionar 7 estudos relevantes para nossos objetivos.

5. Sobre o histórico de SAELE

Após a seleção final, passamos à aquisição integral dos trabalhos, leitura e constituição dos quadros referentes aos SAELE de cada país e as influências de políticas internacionais.

5.1. No Brasil

Os sistemas de avaliação externa e em larga escala surge, no Brasil, na década de 1980, durante a redemocratização das políticas públicas. No âmbito educacional, esses processos desencadearam reformas estruturais e curriculares que enfocavam a ampliação do acesso à escola pública.

Em 1988, surge o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), desenvolvido como projeto piloto⁷ nos estados do Pará e Rio Grande do Norte com a promessa de redemocratizar o acesso à educação e de criar parâmetros de qualidade. Em 1990, o SAEP é desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e pelos municípios, sendo a primeira avaliação por amostragem em escala nacional da educação. A partir de então,

7. Avaliações realizadas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) e do Programa de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste).

a avaliação externa com aplicação em larga escala torna-se o eixo abissal das políticas públicas de vertente educacional, seguindo uma tendência já observada e outros países desde a década de 1970 e motivando também uma série de reformas educacionais. Surge, também, a ideia de responsabilização, relacionada ao direcionamento dos governos democráticos para formas de prestação de contas de suas políticas à sociedade. Em 1992, a avaliação externa e em larga escala passa a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 1995, o sistema de avaliação externa e em larga escala passa a chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passa a estar centralizado na esfera federal. Centralização essa que afasta os estados do poder de decisões, impulsionando-os a criarem suas próprias avaliações. Alguns estados da federação passam a estruturar políticas locais de avaliação externa e em larga escala, surgindo os sistemas SARESP, SAERS, SIMAVE, SAEGO, entre outros. No final do ano de 1996, a Lei n. 9.394/1996 é promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa e a exigência de sua universalização. (Brasil, 1996).

Um outro instrumento de SAELE, instituído em 1998, com o objetivo de verificar o comportamento de saída do Ensino Médio é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse se vincula ainda ao ingresso dos estudantes no Ensino Superior, substituindo, muitas vezes, os chamados *vestibulares* na seleção para o ingresso no Ensino Superior. Ainda nos anos de 1997 e de 1998, o Brasil registra participação em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da UNESCO-ORELAC. Em 2000, passa a participar do PISA, organizado pela OCDE. Mesmo sem colaborar com a elaboração dos itens da prova, o INEP auxilia com o PISA, atuando na supervisão da tradução e auxiliando no processo de aplicação. A avaliação é amostral e destinada a alunos do ano final da escolaridade obrigatória (por volta dos 15 anos de idade), de escolas públicas e privadas. Realiza-se se a cada três anos em diversos países, englobando as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. Em cada edição do programa uma dessas áreas é enfatizada.

Por ser efetuado por amostragem, o SAEB pouco interferia na política educacional. Assim o sendo, em 2005, o Ministério da Educação (MEC) reformulou-o, criando a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), a *Prova Brasil*, que passaram a integrar o SAEB. A primeira manteve a sistemática característica do SAEB: aplicação em larga escala, amostral, nas áreas de Língua Portuguesa

e de Matemática, das 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas; objetivando aferir índices estaduais e nacional. A segunda tomou ares de um exame nacional de rendimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática⁸, censitário, das 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, somente de escolas públicas.

Com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ofertada pelas instituições brasileiras, em 2007, surge o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).⁹ Cabe, aqui, ressaltar a política de responsabilização adotada pelo IDEB, subordinando as instituições de ensino aos imperativos de metas para angariarem fundos e investimentos.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prerrogativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a integrar o SAEB por meio de portaria ministerial. Ainda nesse mesmo ano, houve a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com o 9º ano do Ensino Fundamental e com o 3ª ano do Ensino Médio.

5.2. Em Portugal

Em Portugal, na década de 1990, por influência de outros países europeus, começaram a surgir alguns programas e alguns projetos alinhados à perspectiva de avaliação em larga escala na Educação Nacional. Nesse sentido, o programa Observatório da Qualidade das Escolas, criado em 1992 e finalizado em 1999, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT)¹⁰ do Ministério da Educação, foi um dos primeiros projetos lançados em Portugal e que fez despertar o interesse por um SAELE no país. O projeto objetiva a promoção da qualidade das escolas, a sua autonomia, reforma na gestão e produzir uma sistemática de coleta de informações sobre elas, apoiado num

8. Na edição de 2013, a Prova Brasil e a ANEB foram aplicados, em caráter experimental, “para validação das matrizes e escalas, os testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (Brasil, 2013). No entanto, nas edições posteriores a aplicação de testes na área de Ciências não aconteceu.

9. Embora o IDEB seja um indicador para políticas abrangentes, envolva todos os municípios brasileiros, claramente, não representa a realidade da qualidade da/na educação nacional, uma vez que não são consideradas, efetivamente, as condições estruturais, socioeconômicas, políticas internas, entre tantos outros dados.

10. Programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e insucesso escolar no ensino básico.

sistema de informação com 18 indicadores de desempenho quantitativos e qualitativos que diziam cobrir todas as dimensões da escola.

No período de 1997-1998, o projeto piloto Avaliação da Qualidade na Educação Escolar¹¹, lançado na Europa, fundamentou o estabelecimento de práticas de avaliação externa e em larga. Portugal deu continuidade a iniciativa por meio do projeto Qualidade XXI (1999-2002) do Instituto de Inovação Educacional. Esse segundo resultou de uma revisão dos procedimentos do primeiro, introduzindo uma perspectiva sistêmica, enfocando resultados da aprendizagem, processos internos à sala de aula, processos internos (organizacional) à escola e interações com o contexto social.

Entre 1999 e 2002, a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o programa Avaliação Integrada das Escolas¹², uma atividade de avaliação externa e em larga, comprometida com uma série de metas, a saber: (i) aprendizagem e qualidade da experiência escolar dos alunos; (ii) devolver diagnósticos às escolas; (iii) induzir processos de autoavaliação; (iv) consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores; (v) criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola; (vi) monitorar o funcionamento do sistema educativo; (vii) disponibilizar informação e (viii) caracterizar o desempenho do sistema escolar por meio de um relatório nacional.

A Fundação Manuel Leão e a Fundação Calouste Gulbenkian lançaram, em 2000, o programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES), que atuava em cinco dimensões da escola, quais sejam: (i) o contexto sociocultural, (ii) a organização, (iii) o clima organizacional, (iv) as estratégias de aprendizagem e (v) os processos. No mesmo ano, surge o projeto Melhorar a Qualidade da Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão de Qualidade Ltda). O foco recai sobre a autoavaliação das escolas, segundo o *European Foundation for Quality Management* (EFQM¹³), uma tecnologia de diagnóstico e de análise do grau de excelência de instituições.

Até o início da década de 2000, as avaliações, mesmo as externas, mantinham um forte viés ligado à dimensão da autoavaliação. No entanto, a

11. Aplicado em escolas com 3º ciclo do Ensino Básico e escolas do secundário.

12. Aplicado em estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário.

13. O Modelo de Excelência, desenvolvido pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) experimentado em dezenas de escolas portuguesas foi recentemente adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de *Common Assessment Framework* (CAF). Os Açores, pelo Programa QUALIS, foram pioneiros na adaptação da CAF como modelo de avaliação interna das escolas.

publicação da Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002, instituiu de fato “um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” com caráter externo e em larga escala obrigatório. Essa lei ainda trazia subjacente uma perspectiva de integrar avaliação externa com autoavaliação das escolas. Em 2006, o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política; depois da promoção de um projeto piloto abrangendo 24 escolas. Entre 2006 e 2007, atribuiu, à IGE, o programa Avaliação Externa das Escolas.

Nos de 2005 e 2006, a IGE desenvolveu um projeto de avaliação externa para aferir a efetividade da autoavaliação das escolas, o Efetividade da Autoavaliação das Escolas¹⁴, que visava, por um lado, desenvolver postura de criticidade e questionamento sobre o trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter um panorama das ações de autoavaliação praticadas. Para tanto, assumia como uma metodologia a meta-avaliação das práticas de autoavaliação realizadas nas escolas. Essa autoavaliação objetivou avaliar a eficácia do próprio processo da autoavaliação, bem como inferir juízo acerca dos apoios externos que sustentam tal processo. Entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, a IGE realizou a avaliação externa de 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas em Portugal continental.

Em 2012, com a Lei n. 14/2012, surge o Júri Nacional de Exames (JNE), integrado à atual Direção Geral da Educação (DGE), ocupando-se de organizar as avaliações externas, bem como a validação do acesso de alunos a exames e certificações de currículos.

5.3. Traços comparativos

Em relação à caracterização de modelos avaliativos, similitudes e singularidades existentes no Brasil e em Portugal, evidenciamos que, pelo exposto nos estudos levantados, no Brasil, a externalidade da avaliação é a marca dos SAELE, enquanto em Portugal ainda resiste, mesmo que se enfraquecendo nos últimos tempos, a dimensão da autoavaliação. Os estudos brasileiros relatam que SAELE, no Brasil, está centrada nos testes e na aferição da qualidade da educação, com um viés *meritocrático*, visto que os resultados que

14. O Programa previa a avaliação de 250 unidades de gestão no triênio 2005/2007. Contudo, a IGE teve de o terminar em 2006 com apenas 101 escolas avaliadas, para assumir a responsabilidade do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

apresentados pelas provas nacionais são interpretados cada vez mais como a definição oficial da qualidade do ensino no país, seguindo orientações de organismos internacionais, principalmente, da OCDE.

Com base nos trabalhos desenvolvidos sobre SAELE, evidenciamos que a preocupação com a classificação se sobrepõe a uma possível função formadora da avaliação, em ambos os países. As teses analisadas denunciam que os processos e que os resultados dos SAELE se têm relacionado mais com formas de controle e regulação do que com estratégias de melhoria.

Estudos desenvolvidos, no Brasil e em Portugal, sinalizam ainda a presença das premissas da OCDE na constituição e na implementação do SAELE. Atestando, ainda, a presença do Pisa como um norteador em decisões de política educacional. O PISA é caracterizado, em alguns estudos, como um programa que induz à competitividade, entre os países que dele participam, ao aferir e ao divulgar em *rankings* a eficácia e a eficiência dos sistemas de ensino. No Brasil, por meio da difusão dos resultados, o programa tem impactado na Educação Básica da rede pública de ensino, moldando-a às exigências dos processos de reestruturação do capital e de reprodução das relações sociais que buscam conformar, nos sistemas de ensino e no interior da escola, uma gestão meritocrática sob os pressupostos do mercado privado.

6. A influência internacional

Em Portugal, a OCDE tem atuado, desde o início da década de 1960, prolongando-se aos dias atuais. As ações da OCDE, ao longo do tempo, impactaram a produção intelectual, a constituição e análise de dados e a implementação e avaliação de políticas educacionais. Desde o Projeto Regional do Mediterrâneo, o paradigma da política educativa portuguesa alinha-se ao que vem sendo preconizado pela organização. O Exame à Política Nacional de Educação consolidou e estabeleceu os eixos estruturantes dessa política alinhada à OCDE. Após esses dois grandes projetos, os governos de Portugal sempre seguiram encomendando à organização estudos sobre o país. Há referências diretas à OCDE em documentos dos governos portugueses nas últimas décadas, nos quais os pressupostos justificam as políticas desses. Atualmente, a OCDE domina meios e métodos para regular políticas em Portugal e tem sido a responsável pela forma de produção e divulgação de índices e parâmetros educacionais, *standards* e *benchmarks*. Nesse ponto, o PISA destaca-se. Há

ainda uma série de atividades orientadas a uma convergência com as políticas e os referenciais definidos pela organização.

No Brasil, dentre tantas outras questões, os conceitos inerentes ao PISA deslocou a lógica das competências e das habilidades expressa no conceito de *literacy* que, no Brasil, foi traduzido como letramento para os currículos e avaliações da Educação Básica. A concepção de letramento, que deriva da lógica das competências e das habilidades, evidenciada nos documentos difundidos pela OCDE, vem sendo usado em diversos programas governamentais, bem como impactando no desenvolvimento de matrizes de referências para SAELE nacionais, estaduais e municipais. Essa posição da OCDE é exposta em seus documentos, influenciando os governos locais na mudança das práticas pedagógicas, com discursos e com ações alinhados à ideologia da *aprendizagem ao longo da vida*; imprimindo valores na educação básica, estimulando a política de competências e habilidades nos jovens de acordo com os interesses de mercado.

A OCDE adotou a produção de estatísticas como seu mais importante produto para os países membros e parceiros, pois oferece instrumento de governança; não, somente, diagnósticos com indicações de mudanças, sendo assim o seu foco operacional deixar de ser cada país isoladamente, numa estratégia de abordagem de caso como define Lemos (2014) e passou a centrar-se na comparação entre países. Essa mudança converteu-se em consequências radicais para a ação e para a influência da organização nas políticas de educação dos países, potencializando e acentuando enormemente os efeitos de coordenação e convergência. No Brasil, isso passou a acontecer, a partir do final dos anos de 1980, quando se instalou uma preocupação com a produção de indicadores que permitissem a comparabilidade dos sistemas, a nível internacional, e que fossem considerados relevantes para a tomada de decisão a nível nacional.

A constituição sistematizada de dados pela OCDE lhe confere uma poderosa capacidade de monitoramento de sistemas, projetos, programas e políticas educacionais em escala mundial. Assim, a influência da sua ação não vai confinar-se aos efeitos de mudança em cada país, mas vai dirigir-se a um efeito de convergência entre os vários países. Nesse sentido, não causa estranheza o fato de Brasil e Portugal terem mais similitudes que singularidade em relação às políticas de avaliação externa e em larga escala.

7. Umas últimas palavras

Além de um passado comum de tempos coloniais, Portugal e Brasil compartilham, também, fortes relações com atores internacionais que, enormemente, exercem influência em suas políticas públicas de educação. Consequentemente, esses dois Estados fixam *standards e benchmarks* e submetem-se a uma pressão no sentido da convergência de suas políticas ao preconizado pelos tais atores internacionais, principalmente, a OCDE. Tal situação é alavancada com os SAELE, cujos impactos público e midiático dos resultados facilitam a produção de *rankings* e mobilizam gestores públicos.

Nesse sentido, por meio da detenção de *know-how* acerca de produção de estatísticas, parâmetros de qualidade, design de metas e instrumentos comparativos de sistemas de ensino; a OCDE constrói, difunde e divulga propostas e políticas, com o intuito de influenciar e interferir nos Estados, buscando estabelecer um cenário nacional que reitera o internacional, por meio de uma agenda pautada na teoria do capital humano como fundamento de formação.

Referências

- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Alves, M. P. (2004). *Avaliação e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, A. B. (2016). *Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. D. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1367-1384.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394*. Promulgação em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.
- Brasil. (2013). *Portaria n. 304*. Promulgação em 21 de junho de 2013. Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.
- Carvalho, E. J. G. (2013). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR*, 13(52), 416-435.
- Fraser, N. (2009). Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, (77), 11-39.

- Gonçalves, H. J. L., Dias, A. L. B., Senna, S. N., & Peralta, D. A. (2015). Desafios metodológicos presentes no estudo comparativo sobre o ensino de matemática em currículos de educação profissional técnica: Brasil e Estados Unidos. *Anais do Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática*, Ilha Solteira, UNESP, 3º.
- Lascoumes, P. (2004). Tradução. In: Boussaguet, E. U., Jacquot, S., & Ravinet, P. (orgs.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. (pp.437-444). Paris: Presse da Fondation Nationale des Ciências Políticas.
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de Doutorado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Lingard, B. (2016). Pisa: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação & Sociedade*, 37 (136), 609-627.
- Moraes, M. C., & Pacheco, J. A. (2004). Metodologia comparada: algumas aproximações. In: Moraes, M. C.; & Pacheco, J. A. (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- OECD (1980). *Educational Planning: an historical overview of OECD work*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. *Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, Braga, Universidade do Minho, I.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 383-400.
- Pacheco, J. A., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In: Pacheco, J. A. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Papadopoulos, G. (1994). *L'OCDE face à l'éducation: 1960-1990*. Paris, OCDE.
- Peralta, D. A. (2012). *Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular: contribuições da Teoria da Ação Comunicativa*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Peralta, D. A. (2017). Formação de professores em contexto de reforma curricular: uma proposta habermasiana em educação matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 12(1), 63-77.
- Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Curitiba: Appris.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1- 17.
- Soares, F. (2020). A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 24(e16), 1-26.
- Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of research in education*, 34(1), 1-24.

*Não afirmo que os homens gostariam de seguir conversando, mas que o é necessário.*¹

Jürgen Habermas

1. Habermas, J. (2005). *Diagnósticos do tempo: seis ensaios*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

SOBRE OS AUTORES

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, vinculada à Faculdade de Ciências da Educação. Desenvolve estudos e pesquisas nas seguintes áreas: diversidade cultural e educação; relações étnico-raciais e educação; educação escolar indígena; currículo e ensino; formação de professores; políticas educacionais.

Ana Lúcia Braz Dias

Doutora em Educação Matemática pela Indiana University. Licenciada em Matemática pela Universidade de Brasília. Professora titular (*full professor*), na Central Michigan University, em Mount Pleasant, Michigan, EUA. Professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista. Desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: educação Matemática para o trabalho, etnomatemática, educação matemática comparada e diversidades e Teoria Queer.

Deise Aparecida Peralta

Doutora em Educação para a Ciência e Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho (Unesp). Professora no Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira e no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Unesp. Tem

experiência em Educação Matemática e atuado em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, permeando os campos da Filosofia, do Currículo e da Educação Comparada. Lidera o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac).

Elenilton Vieira Godoy

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário Sant'Anna. Professor do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Ensino de Matemática, desenvolvendo estudos e pesquisas associadas aos aspectos teóricos do currículo da Matemática escolar e à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Gláucia de Nazaré Baía e Silva

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação e Problemas Regionais e em Gestão de Pessoas. Bolsista do Programa Casadinho com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Diretora na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo.

Ila Beatriz Maia

Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, pela Universidade do Minho. Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Interessa-se pelos estudos curriculares e avaliação institucional. Doutoranda em Ciências da Educação, com Bolsa de Doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia Processo 2020. 04489.BD.

Joana Sousa

Doutora em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Licenciada em Educação de Infância, pela Escola Superior de Educação de Santa Maria, com um período de estudos na Oslo Metropolitan University. Investigadora do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho. As suas principais linhas de investigação situam-se no campo dos estudos curriculares e suas relações com outras dimensões, tais como a avaliação educacional.

José Augusto Pacheco

Doutor em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular e Licenciado em História pela Universidade do Minho. Professor Catedrático da Universidade do Minho. É membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Tem colaborado com instituições de ensino superior em países oficiais de língua portuguesa, sobretudo Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Timor Leste. As suas principais linhas de investigação situam-se no campo dos estudos curriculares.

José Carlos Morgado

Doutor em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho. Licenciado em Biologia/Ramo Educacional pela Universidade do Porto. Professor Associado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Diretor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa na mesma instituição, Investigador integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEEd). Tem participado em diversos projetos de investigação no âmbito das políticas e práticas curriculares e da avaliação em educação, sendo autor e coautor de vários artigos e publicações nessas áreas.

José Licínio Backes

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. É sócio da ANPED Nacional desde 2005. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cultura, identidade, diferença e formação de professores para contextos multiculturais. É orientador de Mestrado e Doutorado em Educação e Psicologia. Bolsista Produtividade – CNPq 1D.

Juares da Silva Thiesen

Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (Revalidação no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina), e em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduado em Estudos Sociais e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa ITINERA. Discute e pesquisa os temas: currículo, escola, educação e prospecção de cenários.

Katrina Piatek-Jimenez

Doutora em Matemática – Educação Matemática pela *University of Arizona*. Bacharel em Matemática pela University of California at Santa Barbara. Em termos investigativos, interessa-se pelas seguintes temáticas: Equidade na educação matemática, especialmente em relação ao gênero; Motivação para carreiras matemáticas; Estereótipos de matemáticos e compreensão dos alunos de graduação sobre as provas e a linguagem da matemática.

Ocimar Marcelo de Carvalho

Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté. Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Metodologia de Ensino de História pelo IBPEX e em Tecnologias em Educação

pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará e da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Trabalha no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará.

Patrícia Barbosa Pereira

Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná, vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Setor de Educação, no qual atua nos cursos graduação em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências. Suas temáticas de interesse são: ensino de Ciências e linguagem, estudos decoloniais e interculturalidade no ensino de ciências/biologia.

Preciosa Fernandes

Doutora e Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Professora Associada da Universidade do Porto, Vice-Diretora do Mestrado em Ciências da Educação e Cooordenadora da Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas. Suas temáticas de interesse são: projetos nacionais e internacionais no âmbito das Políticas e Práticas Curriculares, Avaliação e Educação Especial/Inclusiva.



JOSÉ AUGUSTO PACHECO

É licenciado em História e doutorou-se na Universidade do Minho, em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, em 1993. Atualmente, concilia a Direção do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da mesma Universidade, com a docência e investigação. É professor catedrático do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e investigador do Centro de Investigação em Educação. Foi presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e editor da *Revista de Estudos Curriculares*. Tem colaborado com instituições de ensino superior em países de língua oficial portuguesa, sobretudo Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste. É membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e preside à Assembleia Municipal de Paredes de Coura, de onde é natural.

Este livro reúne textos de acadêmicos do Brasil, dos Estados Unidos e de Portugal que, discutindo experiências locais ou questões globais, se colocam numa conversação internacional. A partir das suas vozes especializadas, os autores dialogam com o campo dos Estudos Curriculares, reconstruindo, a fundo, um ideário de unidade na diversidade, capaz de apresentar, com qualificação conceptual plural, um debate crítico sobre Currículo e Avaliação Externa. Nos diversos capítulos, o leitor encontrará análises sobre uniformização e estreitamento de currículos em movimentos de reformas; padronização e controle sobre a avaliação; aprofundamento do processo de *accountability* como ação que promove a responsabilização dos atores; e precarização das políticas educacionais locais, frente ao contexto macroestrutural de reestruturação e de avanço de uma agenda internacional. Para quem se interessa por questões contemporâneas da educação, aos níveis político, curricular e avaliativo, esta obra ajuda a pensar a tensão entre o local, o nacional e o internacional.

ISBN 978-989-755-630-2



9 789897 556302