UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação

ROSANGELA ELIANA BERTOLDO FRARE

DESCORTINANDO OS BASTIDORES DA SALA DE AULA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA TRAMA ENVOLVENDO AS PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Itatiba
2019

ROSANGELA ELIANA BERTOLDO FRARE - R. A. 002201600976

DESCORTINANDO OS BASTIDORES DA SALA DE AULA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA TRAMA ENVOLVENDO AS PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos formativos.

Orientadora: Prof.ª Dra. Daniela Dias dos Anjos

Itatiba
2019

373.51
F918d

Frare, Rosangela Eliana Bertoldo
Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio: uma trama envolvendo as prescrições referentes às avaliações externas / Rosangela Eliana Bertoldo Frare. – Itatiba, 2019.
268 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

1. Educação – Brasil. 2. Ensino médio – Brasil. 3. Matemática – Estudo e ensino. 4. Avaliação educacional. I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – USF
Ficha catalográfica elaborada por: Monique Sayumi Sasaki – CRB-8/10354

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

EM EDUCAÇÃO

Rosangela Eliana Bertoldo Frare defendeu a tese **"DESCORTINANDO OS BASTIDORES DA SALA DE AULA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA TRAMA ENVOLVENDO AS PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS"** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de junho de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Prof. Dr. Adilson Dalben
Examinador

Profa. Dra. Débora Dainez
Examinadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

A todos os meus alunos dos 3ºs anos A e B do Ensino Médio do ano de 2016, que aceitaram trilhar comigo esta jornada e sem os quais este processo de reflexões sobre a prática não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao trilhar esta jornada, há muitos merecedores da minha gratidão.

Agradeço a **Deus**, por me dar saúde, coragem, persistência para percorrer mais este caminho.

Aos meus **pais** e, em especial ao meu **irmão**, pela compreensão, quando não pude, mais uma vez, estar presente, tampouco, ajudar nas tarefas do sítio.

Ao meu **esposo Marcelo,** por me incentivar, me acompanhar e ser paciente nos momentos em que estive ausente e mergulhada nas leituras, nos dados da pesquisa e no *notebook*.

Aos grandes amigos e parceiros de trabalho, **Marcelo Vicentin** e **Cidinéia da Costa Luvison**, pelo apoio, pelos conselhos, pelos incentivos, e pela escuta das confidências.

Aos meus **alunos do 2º B e 2º C do Ensino Médio do ano de 2014**, sujeitos de pesquisa no meu Mestrado, por me proporcionarem uma experiência inesquecível, possibilitadora do prosseguimento dessa jornada.

Aos **professores, colegas e grupos que fizeram parte do meu Mestrado**, cujas contribuições foram muito importantes para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos **professores Arthur B. Powell, Adair Mendes Nacarato, Débora Dainez,** que compuseram a minha Banca de Defesa da Dissertação de Mestrado, por acreditarem em mim e me encaminharem direto para o Doutorado.

A **CAPES,** pela concessão da Bolsa de Doutorado.

À **Escola Estadual Prof. José Tavares**, pelos ajustes e compreensões no início deste trabalho.

Aos meus **alunos do 3º A e 3º B do Ensino Médio do ano de 2016**, que aceitaram participar desta pesquisa, colaboraram com a produção dos dados, e com os quais construí uma relação não só de aprendizado mútuo, mas também, de amizade.

Aos **professores e colegas das disciplinas do Doutorado** pelas contribuições e pelos conhecimentos compartilhados durante as aulas.

Aos **colegas do Grupo Colaborativo em Matemática (GRUCOMAT) e do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente,** pelas experiências proporcionadas e por contribuírem, de forma direta ou indireta, na constituição da minha prática e da minha pesquisa.

À **Profª. Dra. Daniela Dias dos Anjos**, pelos ensinamentos e pelas contribuições, como orientadora, tanto no fechamento da Dissertação de Mestrado, quanto na elaboração desta pesquisa de Doutorado.

À **Profª. Dra. Adair Mendes Nacarato,** por fazer parte de toda a minha jornada na Universidade São Francisco e por proporcionar, no decorrer desse processo, muitos aprendizados e experiências.

À **Profª. Dra. Márcia Mascia Amador,** por me possibilitar estranhamentos da realidade educacional a partir do pensamento foucaultiano, desde quando cursei a sua disciplina.

À **Profª. Dra. Débora Dainez,** por acompanhar o meu percurso de Mestranda à Doutora e por trazer enormes contribuições para a realização e a concretização dele.

Ao **Prof. Dr. Adilson Dalben,** pela disposição em colaborar para enriquecimento deste texto e por proporcionar que eu tivesse outros olhares sobre os meus dados.

Enfim, agradeço a todos os que participaram da minha trajetória até aqui, e que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

Gratidão eterna a todos vocês!

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire (1996, p. 43-44)

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio:** as prescrições referentes às avaliações externas. 2019. 268p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente texto refere-se a uma pesquisa[1] qualitativa, na perspectiva histórico-cultural e constitui-se uma investigação da própria prática, cujo foco é o trabalho de uma professora de Matemática do ensino público do estado de São Paulo, em um contexto permeado pelas prescrições relacionadas às avaliações externas – Saresp e Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAPs). Desse modo, pretende-se responder à questão: como as prescrições referentes às avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual? Os objetivos da pesquisa, então, são: (1) Identificar quais são as prescrições acerca das avaliações externas para o ensino público estadual e como elas interferem no processo de ensino e aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio; (2) Analisar os modos de lidar com essas prescrições que perpassam a prática da professora-pesquisadora; (3) Verificar as possibilidades de formação emergentes desse contexto de políticas públicas e do movimento de pesquisa. A pesquisa emerge das reflexões suscitadas pelo trabalho de Mestrado da professora-pesquisadora, concluído em 2015, e das inquietações da prática nas turmas de alunos do último ano da escolaridade básica. Fundamenta-se na perspectiva vigotskiana; nas ideias de Yves Clot e outros estudiosos da Clínica da Atividade; de Luís Carlos de Freitas; de Diane Ravitch e demais autores que analisam as políticas neoliberais educacionais e as avaliações externas. A produção dos dados foi realizada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual paulista, em 2016, em que a professora-pesquisadora lecionava a disciplina de Matemática. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: audiogravações; videogravações e fotografias; registros dos alunos no decorrer das tarefas, nas questões propostas ao longo do ano e nas páginas dos grupos formados em *WhatsApp*; diário de campo da professora-pesquisadora; registros das prescrições que chegam para o professor da rede estadual, tanto de maneira informal – reuniões, conversas, comunicados, visitas de pessoal da Diretoria de Ensino, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) – quanto formal – documentos oficiais, avaliações externas, Cadernos do Aluno e do Professor, notícias do *site* da Diretoria de Ensino da Região e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Resoluções etc. Para a análise, realizaram-se a escolha de episódios relevantes e o agrupamento desses episódios em três eixos temáticos, tendo como base a análise narrativa. A pesquisa apresenta como as prescrições referentes às avaliações externas, em que se sobressaem as denominadas de oficiosas, se inserem no ambiente escolar, e como são assumidas por seus membros; evidencia os modos da professora-pesquisadora lidar com as referidas prescrições, sobretudo, o desenvolvimento de microações; revela a formação que foi possibilitada aos alunos nesse contexto, com destaque para a formação política. Além de dar visibilidade aos bastidores de uma sala de aula real, contribui para a perda da ingenuidade perante as políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino Médio. Prescrições. Avaliações externas. Pesquisa da própria prática.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This text is a qualitative research[2] in the cultural-historical perspective and constitutes an investigation of the author's own professional practice. It focuses on the work of a public school mathematics teacher from the state of São Paulo, where external assessments – SARESP and Learning Assessment in Process (AAPs) – prescribe the teaching practice. Thus, the research aims to answer the question: how do the prescriptions regarding external assessments affect the Mathematics teacher and the 3rd-year high school students of a state public school? In doing so, it proposes as objectives to: (1) Identify the prescriptions for state public education coming from external assessments and how they interfere in the teaching and learning process in the 3rd year of high school; (2) Analyze the ways of dealing with these prescriptions that permeate the practice of the teacher-researcher; (3) Examine possibilities of development emerging from the current context of public policies and the research movement. The research is a result of both the reflections brought on by the master's work of the teacher-researcher, completed in 2015, and the concerns over her own practice in the classes of the last year of basic education. It draws on the vigotskian perspective, the ideas of Yves Clot and other Clinic of Activity scholars, as well as the ideas of Luis Carlos de Freitas, Diane Ravitch and other authors who analyze neoliberal educational policies and external assessments. The data were obtained in 2016 from two classes of the 3rd year of High School of a state public school in São Paulo where the teacher-researcher taught the subject of Mathematics. The instruments used for data production were: audio recordings; video recordings and photographs; student records over the course of assignments, on the questions proposed throughout the year, and on the pages of WhatsApp groups; field diary of the teacher-researcher; records of prescriptions that reach the state teacher, both informally –meetings, conversations, announcements, visits by staff from the Board of Education, Collective Pedagogical Work Classes (ATPC) – and formally – official documents, external assessments, student's and teacher's notebooks, news from the website of the Regional Board of Education and the Secretariat of Education of the State of São Paulo, Resolutions, etc. Relevant episodes were chosen for analysis and grouped into three thematic axes following the narrative analysis. The research shows how the prescriptions referring to external assessments, mainly the so-called unofficial ones, fit into the school environment and how they are assumed by their members; it highlights the ways in which the teacher-researcher deals with these prescriptions, especially through the development of microations; and it also reveals students' development in this context, especially in the area of political education. In addition to giving visibility to what happens behind the scenes of a real classroom, this research contributes to the loss of ingenuity in educational policies.

Keywords: Mathematics Education. High School. Prescriptions. External assessments. Research of own practice.

[2]This study was financed in partby the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO

Foto 1: Organização dos alunos nas salas de aula 58

TABELAS

Tabela 1: Número de trabalhos encontrados na plataforma CAPES, de acordo com as sequências de descritores utilizados..... 36
Tabela 2: Trabalhos selecionados quanto ao tipo de pesquisa..... 38
Tabela 3: Trabalhos selecionados quanto ao objeto de estudo..... 44

GRÁFICO

Gráfico 1: Evolução do IDESP da escola..... 129

QUADROS

Quadro 1: Excerto do diário de campo sobre o início da pesquisa..... 60
Quadro 2: Primeiro dia da reunião de planejamento..... 95
Quadro 3: Terceiro dia da reunião de planejamento 107
Quadro 4: Reunião de replanejamento 109
Quadro 5: Prescrições que não chegam até os professores..... 113
Quadro 6: Prescrições na visita da supervisora..... 115
Quadro 7: Discurso sobre o Saresp valer nota para os alunos..... 116
Quadro 8: Preocupação dos alunos após a prova de Matemática do Saresp..... 118
Quadro 9: Visita da supervisora após a divulgação do IDESP 2016..... 127
Quadro 10: Reunião de planejamento para 2017..... 136
Quadro 11: Surpresa com o uso da AAP como “avaliação diagnóstica”..... 143
Quadro 12: Conversa com a professora de Língua Portuguesa sobre a “avaliação diagnóstica..... 146
Quadro 13: Dia de aplicação da “avaliação diagnóstica”..... 147
Quadro 14: Decisão de deixar o término da prova para o dia seguinte..... 148
Quadro 15: Mais tempo para os alunos terminarem a prova..... 150
Quadro 16: Notícia da chegada de outra edição da AAP..... 155
Quadro 17: Confirmação da chegada de outra edição da AAP..... 156

Quadro 18: Planejando as aulas às vésperas da AAP..... 156
Quadro 19: O não cumprimento do planejado..... 158
Quadro 20: Alguns dias depois da prova..... 160
Quadro 21: Chegada de mais uma edição da AAP..... 161
Quadro 22: Outras demandas..... 163
Quadro 23: Última aula antes da AAP do 2º bimestre..... 165
Quadro 24: Tempo ocupado com a correção da AAP..... 166
Quadro 25: Pensando na aprendizagem dos alunos..... 168
Quadro 26: Chegada da AAP do 3º bimestre..... 170
Quadro 27: Organização das AAPs..... 174
Quadro 28: Revisão para o Saresp..... 183
Quadro 29: Envolvimento do 3º A com a revisão para o Saresp..... 189
Quadro 30: Não envolvimento do 3º B com a revisão para o Saresp..... 190
Quadro 31: Desabafo diante do não envolvimento do 3º B com a revisão para o Saresp..... 193
Quadro 32: Discussão 1 sobre o Saresp..... 198
Quadro 33: Discussão 2 sobre o Saresp..... 199
Quadro 34: Visão de aluna sobre para que vão à escola..... 201
Quadro 35: Discussão 1 sobre a reforma do Ensino Médio..... 215
Quadro 36: Discussão 2 sobre a reforma do Ensino Médio..... 216
Quadro 37: Discussão 1 sobre educação a partir de ocupação de escolas como forma de protesto..... 220
Quadro 38: Discussão 2 sobre educação a partir de ocupação de escolas como forma de protesto..... 220
Quadro 39: Discussão sobre educação a partir do envio de provas pela Secretaria da Educação..... 222
Quadro 40: Preocupações com o Enem..... 230
Quadro 41: Discussão sobre as provas do Enem..... 234
Quadro 42: Momento de apresentação..... 264
Quadro 43: Matemática..., eis a questão..... 264
Quadro 44: O terreno do Seu Sebastião..... 265
Quadro 45: Questões de avaliação do bimestre..... 268
Quadro 46: Registro final..... 268

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

PARTE I: A ORGANIZAÇÂO DA TRAMA: definindo, caracterizando e descrevendo a pesquisa..... 18

1. AS DIFERENTES FASES DA HISTÓRIA DA PROTAGONISTA DA TRAMA: a trajetória da aluna, da professora e da pesquisadora..... 19

1.1 A Matemática do tempo de escola..... 20

1.2 A formação para professora de Matemática..... 24

1.3 A atuação como professora de Matemática..... 26

1.4 O "ponto de mutação": a entrada no Mestrado..... 28

1.5 A definição da pesquisa de Doutorado..... 33

1.5.1 Mapeamento das Teses e Dissertações..... 35

1.5.1.1 Metodologia do mapeamento..... 36

1.5.1.2 Resultados do mapeamento..... 37

1.5.1.2.1 Quanto ao tipo de pesquisa..... 38

1.5.1.2.2 Quanto ao objeto de estudo..... 42

1.5.1.2.3 Considerações sobre o mapeamento realizado..... 46

2. APRESENTANDO O CENÁRIO E OS DEMAIS PERSONAGENS DA TRAMA. 48

2.1 O sistema de ensino..... 49

2.2 O município..... 54

2.3 A escola..... 55

2.4 Os alunos..... 60

3. REUNINDO ELEMENTOS PARA RECRIAR NARRATIVAMENTE A TRAMA: a trajetória metodológica da pesquisa..... 64

3.1 Tipo de pesquisa..... 65

3.1.1 A pesquisa da própria prática..... 67

3.2 Produção dos dados..... 75

3.2.1 Os instrumentos de produção dos dados..... 76

3.2.1.1 Registros orais: audiogravações..... 76

3.2.1.2 Registros visuais: vídeogravações e fotografia..... 77

3.2.1.3 Registros escritos: em papel e virtual..... 78

3.2.1.4 Diário de campo..... 80

3.2.1.5 Documentos..... 81

3.3 Análise dos dados..... 81

PARTE II: "*MAL ACABEI DE CORRIGIR UMA PROVA COM OS ALUNOS E JÁ VEM OUTRA?"/"A GENTE NÃO AGUENTA MAIS FAZER PROVA, EXERCÍCIO...*": como as prescrições acerca das avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio..... 85

4. O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS: como chegam e são assumidas no ambiente escolar..... 90

4.1 *"Passar a porcentagem de alunos que está em um nível para o outro?"*: o peso das avaliações externas estaduais nos "encontros coletivos" que ocorrem na escola... 91

4.2 *"Como a gente vai saber a nossa nota individual?":* "Mecanismos" utilizados pela escola para tentar atingir a meta do IDESP..... 116

4.3 "*Mudar as nossas aulas para fazer os alunos irem bem no Saresp?":* o resultado do IDESP e suas implicações..... 126

5. AS MICROAÇÕES: meus modos de lidar com as prescrições referentes às avaliações externas 142

5.1 "*Decisões que afetam o coletivo, mas não são decididas coletivamente*": o caso da aplicação de sobras da AAP como "avaliação diagnóstica"..... 143

5.2 "*Passar só o que vai cair na prova e deixar o resto de lado"*: situações de (re)organização das aulas em função das AAPs..... 154

5.3 "*Já que temos que fazer o que está prescrito, por que não fazer diferente?"*: a tentativa de (re)significar o movimento de revisão para o Saresp..... 182

6. A FORMAÇÃO POSSIBILITADA AOS ALUNOS: uma qualidade para além da "semeada" pelas políticas de avaliações externas..... 197

6.1*"Vamos na escola para aprender e não sermos treinados para uma provinha para dizer que a escola é boa...*": os aprendizados que não aparecem nos índices..... 198

6.2 A formação política: possibilidades que emergiram durante a trama..... 213

6.2.1 *"O governo não quer que a gente acord*e": discutindo sobre políticas públicas 214

6.2.2 *"# aprendi no Enem que as questões são feitas para qualquer pessoa menos para alunos da escola pública":* a experiência com o Enem..... 229

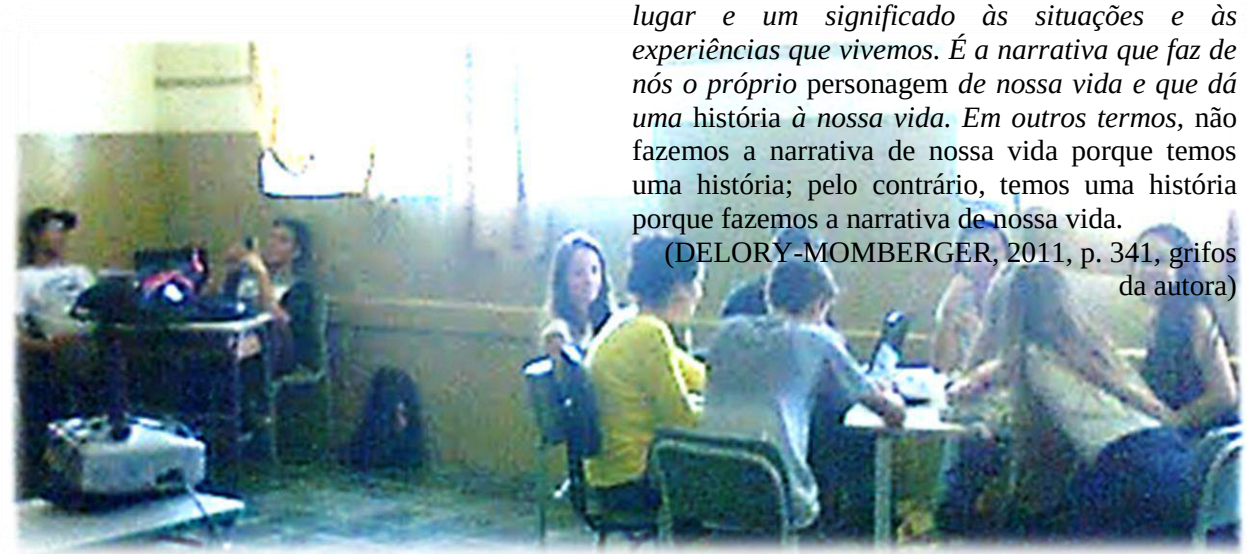
PARA FINALIZAR........ 241

REFERÊNCIAS..... 252

ANEXOS: As tarefas planejadas..... 264

INTRODUÇÃO

> *Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em* episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e às experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio* personagem *de nossa vida e que dá uma* história *à nossa vida. Em outros termos,* não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.
>
> (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifos da autora)



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora, Foto, 3º A, Resolvendo problemas com o *Geogebra*: o terreno do Seu Sebastião[3], 21/03/2016

Ao trilhar esta longa jornada em busca do modo como as prescrições afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior paulista, muitas idas e vindas foram necessárias. Ajustes, estranhamentos, desapegos ocorreram. Desafios foram enfrentados. Olhares antes não tidos foram possíveis. Sugestões pertinentes surgiram e foram acolhidas. Acontecimentos, ações, pessoas fizeram parte desse movimento. Narrando tudo isso – ou, pelo menos, parte disso – terei uma história da qual sou personagem. Transformando isso em episódios, intrigas e personagens, recriando contextos, organizando fatos, estabelecendo relações, estarei buscando significados para as experiências que vivenciei nessa jornada, bem como, dando visibilidade a elas. Afinal, segundo Albuquerque e Galiazzi (2011, p. 392), "quando escreve, a pessoa está fazendo um convite para o diálogo, está se revelando para si e para os outros".

Procurei, então, relatar aqui uma história que faça sentido não só para mim, mas também para o leitor. Para isso, foi necessário recriar narrativamente essa trama vivenciada por mim como professora e, ao mesmo tempo, pesquisadora. Tal intenção demandou a definição dos personagens, a escolha dos episódios, o encadeamento dos fatos, e, como se não bastasse, um investimento na descrição, nos detalhes, almejando possibilitar ao leitor que

[3] As imagens utilizadas no início de seções são registros de momentos de realização de tarefas. Ver Anexo I.

viajasse pelo cenário da trama – escola, sala de aula –, visualizasse seus personagens – professora, alunos, gestores, supervisores, defensores e propositores de políticas públicas – em ação, e a partir disso, encontrasse a "moral da história".

> Contamos para responder questionamentos, para resolver angústias, para nos revelar, para nos conhecer. Escolhemos o que vamos contar e como iremos contar. Essa escolha faz com que mostremos apenas o que queremos que seja mostrado, pois quando contamos uma história enviamos uma mensagem a alguém, mesmo que este alguém sejamos nós mesmos. Dessa forma, o outro nos conhece e nos interpreta a partir das histórias que contamos. [...] Uma história narrada ganha outras possibilidades de interpretação que dependem das características e do momento em que se encontra o leitor. (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 391-392)

Toda trama, também denominada de intriga por Ricoeur (2012, p. 303, grifos do autor)

> faz a mediação entre os eventos ou incidentes isolados e uma história tomada como um todo. [...] uma história é *feita de*... (acontecimentos) na medida em que a intriga transforma esses acontecimentos *em*... (uma história). Um acontecimento, desde então, deve ser mais que uma ocorrência singular e única. Ele recebe sua definição a partir de sua contribuição para o desenvolvimento de uma intriga. Uma história, por outro lado, deve ser mais que uma enumeração de eventos em uma ordem sucessiva, ela deve aferir um todo inteligível dos incidentes [...] o ato de pôr-em-intriga combina em proporções variáveis duas dimensões temporais, uma cronológica e outra não-cronológica. A primeira pode ser chamada de dimensão episódica, ela caracteriza a história como "feita de" - eventos. A segunda é a dimensão da configuração, graças à qual a intriga constrói totalidades significantes a partir de eventos isolados.

Portanto, narro no decorrer das duzentas e sessenta e oito páginas deste texto, essa história. Uma trama, um emaranhado de experiências, acontecimentos vividos por mim no movimento de sala de aula. As narrativas produzidas das experiências e as vivências das pessoas é que dão forma a elas. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 341, grifos da autora), "a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida".

Nessa trama, eu poderia, então, atribuir a cada participante um papel, assim como nas histórias tradicionalmente contadas. Desse modo, haveria uma heroína, alguns vilões e muitos injustiçados. Contudo, a questão de o professor ser considerado como um herói é polêmica, visto que, se o considerasse como tal, estaria reforçando o mito de que ele é o "salvador" da educação, que tem que dar conta de tudo, e afirmando a ideia do "dom", da "vocação", da "missão", o que, segundo Cornélio (2017), remete à figura do professor-herói. Em sua pesquisa, o autor conclui que a verdadeira função ou atribuição da profissão-professor na contemporaneidade varia entre a figura do herói e a do vilão, ou seja, "o professor transfigura

a sua imagem, apresentando-se ora como herói (cumprindo todas essas funções e outras mais...) e ora como vilão (naturalmente deixando alguma exigência, que extrapola o ofício de professor)" (CORNÉLIO, 2017, p. 56). Para ele, uma vez que a docência é perpassada por grandes desafios, os professores não podem ser considerados "nem heróis e nem vilões, pois todos envolvidos têm a parcela de responsabilidade: êxitos, sucessos e fracassos são características do aprimoramento e do desenvolvimento humano" (CORNÉLIO, 2017, p. 59).

Charlot (2008, p. 22), por sua vez, faz uma discussão sobre o professor como herói e também como vítima – "Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada" – e conclui:

> A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição [...] cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor. (CHARLOT, 2008, p. 31)

Cardoso (2017, p. 68), após expor que, desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, o herói é visto como um modelo a ser seguido, traz a questão da figura do um anti-herói, aquele que não faz o que lhe é imposto, porque não é um modelo. Este "carrega consigo, revolta para com o mundo que quer defini-lo e modelá-lo", ele enxerga que há algo errado no mundo. Sob a sua óptica, o anti-herói não é uma oposição ao herói; representa uma transição do homem moderno para o contemporâneo.

Portanto, por se tratar de uma questão complexa, cujos papéis remetem a vários significados, decorrentes de diferentes pontos de vista, optei por atribuir aos participantes da trama, papéis importantes, mas sem a intenção de provocar controvérsias. A heroína da trama, entendida aqui como a protagonista, sou eu. Além de autora, narradora, sou a atriz principal, porque é ao redor do meu trabalho como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio que a trama acontece. Dentre as definições do dicionário Michaelis *online*[4] para a palavra herói, encontram-se: "divinizado depois de sua morte"; "que se notabiliza por feitos guerreiros ou atos de grande coragem"; "que se distingue por seus feitos"; "por quem se tem enorme admiração; ídolo". Já o "protagonista" significa: "principal ator de uma peça"; "principal personagem [...] em torno do qual a ação se desenrola"; "participante ativo ou de destaque em um acontecimento". Assim, me considero a protagonista e não a heroína.

Gestores, supervisores, defensores e propositores de políticas públicas educacionais da rede estadual, que seriam os vilões, prefiro chamá-los de antagonistas. Cada um deles, em particular, é "aquele que é e age contrário ou em sentido oposto a alguém ou alguma coisa;

[4] Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 02 jan.2019.

adversário, opositor"[5], e, ainda, como o que não apoia ideias ou tenta conter ações. Assim, não os enxergo como vilões, como o "personagem que representa o lado mau e sórdido" de uma trama.[6] Também não os considerarei como anti-heróis, aqueles que também são personagens centrais, mas não possuem "qualidade geralmente associada ao herói"[7].

Aos alunos, vistos como os injustiçados dessa história, confiro o papel de personagens fundamentais, considerando cada um deles como aquele "que desfruta de atenção por suas qualidades, habilidades ou comportamento singular e diferenciado"[8] sem os quais o desenrolar da trama não seria possível, assumindo também o papel de protagonistas. Assim, não são apenas os que sofrem injustiça, que são afetados, prejudicados, punidos.

Esta trama, então, se constitui por personagens distintos, muitas vezes separados por tempo e espaço, mas que podem dar sentido a ela, e, além disso, por uma história, ou várias histórias entrelaçadas, que trazem não só as ações, mas também, seus significados. Como aponta Barros (2011, p. 11, grifo do autor),

> uma trama narrativa, por exemplo, precisa ser entretecida por diversos fios que são os vários destinos individuais, e acomodá-los em diversos episódios que, destarte, não poderão estar isolados e desconectados. Determinados *agentes* ou personagens podem ser constituídos à maneira de protagonistas que ocupam certa centralidade na trama maior; outros podem ter a seu cargo uma participação mínima, digamos que bastante "episódica", em uma trama. Uma determinada trajetória humana, dentro desta narrativa, pode estar saturada de eventos importantes (e uns mais importantes do que outros); e outra trajetória pode contribuir com apenas dois ou três eventos, ou mesmo se reduzir a uma participação praticamente pontual.

Sendo assim, a referida trama, com seus cenários, personagens, temas, roteiro de elaboração, episódios, foi contada a partir de seis capítulos, organizados em duas partes e fechada com as considerações finais, para possibilitar que pudesse ser seguida e compreendida pelo leitor, pois

> [...] a inteligibilidade da história como um todo consiste em sua capacidade de ser seguida. Seguir uma história é prosseguir em meio a contingências e peripécias, sobre a pressão de uma espera que encontra sua plenitude na "conclusão" da história. Mas a conclusão não é a implicação lógica de quaisquer premissas anteriores. É o "ponto final" que fornece o ponto de vista de onde a história pode ser percebida como um todo. Compreender a história é compreender como e porque os episódios sucessivos *conduzem* a essa conclusão, a qual ao não ser previsível deve ser finalmente aceitável, graças a sua relação de conveniência com os episódios imitados pela história. [...] A capacidade de a história ser seguida converte o paradoxo em dialética viva. (RICOEUR, 2012, p.303-304, grifos do autor)

---

[5] Significados para a palavra antagonista. Dicionário Michaelis *online*.
[6] Significados para a palavra vilão. Dicionário Michaelis *online*.
[7] Significados para a palavra anti-herói. Dicionário Michaelis *online.*
[8] Significados para a palavra personagem. Dicionário Michaelis *online.*

Destarte, a fim de possibilitar melhor compreensão do que pretendo nesse texto, no primeiro capítulo me dedico a narrar, de forma detalhada, a minha trajetória até aqui e a relação que ela tem com a minha prática. Também apresento momentos que vivenciei e que têm ligação direta com a Matemática, disciplina na qual me formei. Além disso, trago os dados do mapeamento realizado sobre o tipo de pesquisa adotado e o objeto de estudo pretendido. No segundo capítulo, faço a apresentação do contexto de produção da pesquisa, incluindo o sistema de ensino em que se insere, o município, a escola e os alunos envolvidos na produção dos dados. O terceiro capítulo, por sua vez, contempla a trajetória metodológica que utilizei para o desenvolvimento da pesquisa. Partindo da caracterização do tipo de pesquisa realizado, explicito os procedimentos de produção e a análise dos dados. Assim, se constitui o que denomino a Parte I do trabalho.

Vale ressaltar que, na narração dessa trama, optei por não fazer um capítulo teórico inicial e por deixar tal discussão teórica para o momento de análise dos dados, tendo como referência as ideias: da perspectiva vigotskiana; de Yves Clot e outros estudiosos da Clínica da Atividade; de Luís Carlos de Freitas; de Diane Ravitch e demais autores que têm analisado as políticas neoliberais educacionais e as avaliações externas.

Definida, caracterizada e descrita a organização da pesquisa, na Parte II, começo a narrar episódios da trama que vivenciei, a fim de revelar como as prescrições acerca das avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio. No quarto capítulo, então, focalizo a questão das prescrições referentes às avaliações externas, evidenciando o processo de inserção delas no ambiente escolar. O quinto capítulo aborda os meus modos de lidar com tais prescrições, por meio de microações no contexto da sala, mas que também geram ações equivocadas. Por fim, no sexto capítulo trago, a formação possibilitada aos alunos no contexto da pesquisa, com destaque para a formação política, pelos diálogos ou experiências vividas.

A partir daí, teço as considerações finais, apresentando os achados da pesquisa, em defesa de que: o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática do 3º ano do Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo, quando direcionado pelas prescrições referentes às avaliações externas, afeta professora e alunos, tendo em vista a obtenção de um resultado, a revelação de uma "foto" momentânea da sala de aula; enquanto, na verdade, envolve um movimento dinâmico, um "filme", de cujos bastidores reverberam tensões, microações, ações equivocadas e formação.

PARTE I:
A ORGANIZAÇÂO DA TRAMA:
definindo, caracterizando e descrevendo a pesquisa

Nessa parte do texto, procurei reunir em três capítulos informações pertinentes à definição, à caracterização e à descrição da pesquisa realizada, indispensáveis para a constituição e a compreensão da trama vivenciada por mim e meus alunos e narrada nesse texto, a qual envolve as prescrições referentes às avaliações externas e revela como isso incide nos bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio.

Julgo de extrema importância situar o leitor de que, imbricados na referida trama, estão: a minha trajetória, constituída por experiências vividas; o meu contexto de trabalho, incluindo os alunos, o sistema, o município, a escola; e o caminho metodológico percorrido, abrangendo desde os procedimentos de produção até a análise dos dados.

A narrativa da minha trajetória elucida o caminho percorrido por mim na constituição como professora e pesquisadora, culminando no que levou à escolha do objeto dessa pesquisa. O esmiuçamento de todo o contexto em que a produção dos dados aconteceu fundamenta e possibilita a compreensão dos episódios trazidos e analisados no decorrer do texto. A apresentação detalhada a respeito do modo como os dados foram produzidos, reunidos, condiz com o tipo de pesquisa em que o trabalho está ancorado: pesquisa qualitativa sob o viés da perspectiva histórico-cultural e pesquisa da própria prática.

A reunião de tais informações no decorrer dessa Parte I embasa todo o desenvolvimento da Parte II subsequente, em que os dados são agrupados em eixos temáticos, alguns episódios são apresentados e analisados, dando visibilidade a toda a trama que acontece nos bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual paulista, acerca das prescrições referentes às avaliações externas, bem como, colocando em evidência como isso afeta a professora de Matemática e seus alunos durante o ano.

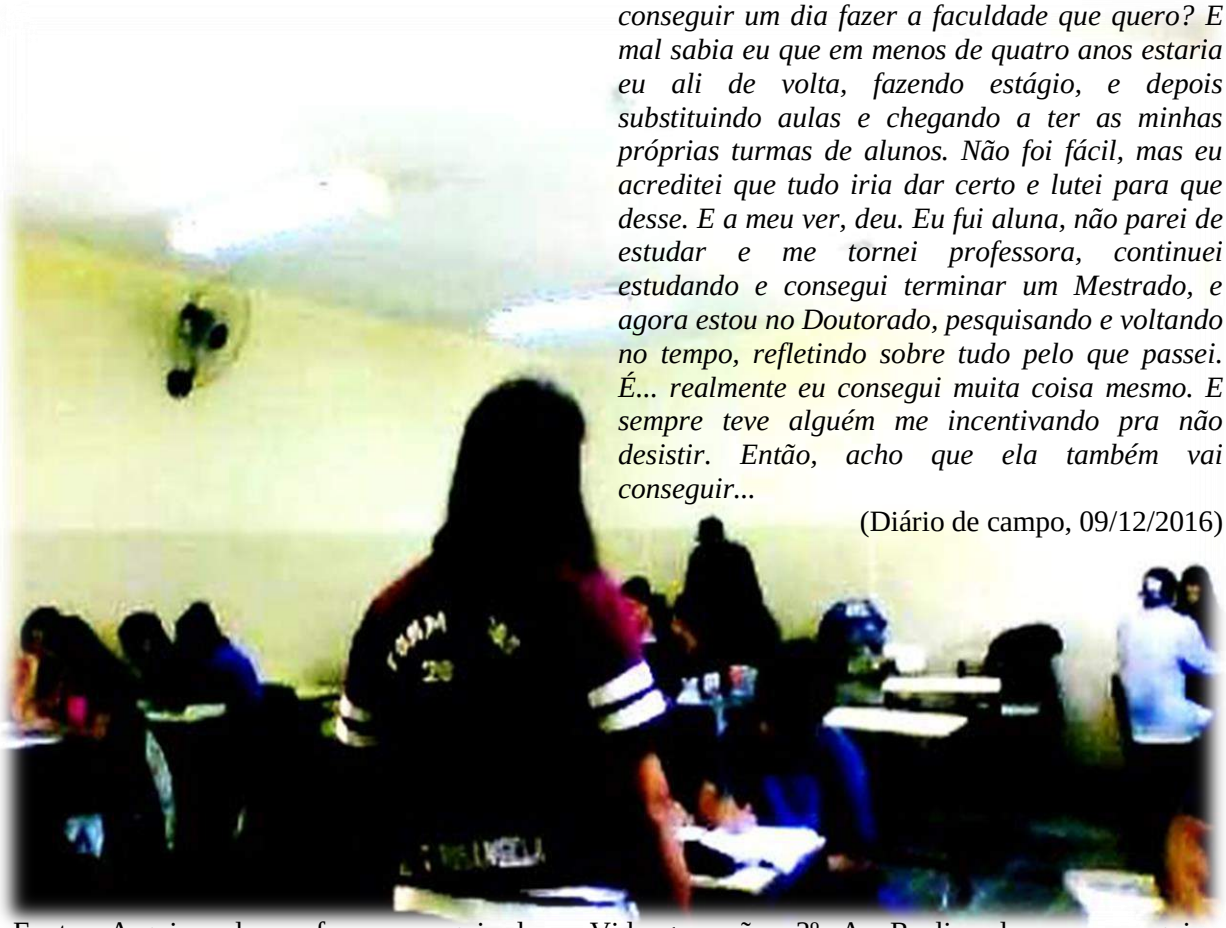
1 AS DIFERENTES FASES DA HISTÓRIA DA PROTAGONISTA DA TRAMA:

a trajetória da aluna, da professora e da pesquisadora

Teve um momento que a Sayuri estava chorando e falamos pra ela não ficar assim... E ela disse que estava chorando não pelo fim das aulas, a separação dos amigos e professores, mas por não saber o que fazer daqui pra frente, não saber como conseguir pagar a faculdade, por ficar nessa incerteza de não saber o que vai acontecer daqui pra frente... se seu pai vai se dar bem no novo negócio... Nossas palavras de conforto foram no sentido de levá-la a acreditar que vai dar tudo certo, que ela vai conseguir, que ela vai fazer sim a faculdade que quer, que basta acreditar e correr atrás.

Nesse momento recordei-me do meu último dia na escola. Eu fiquei olhando pra tudo, como se despedisse de cada canto da escola em que estudei desde a 1ª série do Ensino Fundamental, e com a mesma sensação de incerteza da Sayuri, com as mesmas indagações: O que fazer daqui pra frente? Será que vou conseguir trabalho? Será que vou conseguir um dia fazer a faculdade que quero? E mal sabia eu que em menos de quatro anos estaria eu ali de volta, fazendo estágio, e depois substituindo aulas e chegando a ter as minhas próprias turmas de alunos. Não foi fácil, mas eu acreditei que tudo iria dar certo e lutei para que desse. E a meu ver, deu. Eu fui aluna, não parei de estudar e me tornei professora, continuei estudando e consegui terminar um Mestrado, e agora estou no Doutorado, pesquisando e voltando no tempo, refletindo sobre tudo pelo que passei. É... realmente eu consegui muita coisa mesmo. E sempre teve alguém me incentivando pra não desistir. Então, acho que ela também vai conseguir...

(Diário de campo, 09/12/2016)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Videogravação, 3º A, Realizando uma pesquisa, 10/11/2016

Ao sairem da escola ou ao passarem por outras etapas da vida, parece que as pessoas se sentem perdidas, sem chão. São muitas incertezas. Não sabemos o que nos espera. Há muito que se enfrentar para conseguir realizar sonhos, alcançar objetivos. Comigo não foi diferente.

Para começar a falar sobre o meu trabalho como professora de Matemática, já que esse texto se refere a uma pesquisa da própria prática, há que se contar um pouco sobre a minha trajetória de vida até o início desta pesquisa. Não vejo outra maneira melhor de justificar a construção da problemática deste trabalho, sem passar por este caminho. Para isso, remeti ao meu passado. Fiz uma viagem no tempo. Fui buscar informações nas minhas lembranças e, até mesmo nos meus cadernos de escola e de faculdade, dos quais não me desfiz até hoje.

Nascida em 23 de dezembro de 1981, filha de moradores do município de Tuiuti (SP), ambos trabalhadores rurais, cujo estudo, da mãe, se iniciou aos nove anos de idade e não passou do 4º ano primário[9]; e do pai, sequer começou, por conta de uma doença quando criança: aqui começa minha história. História da qual me orgulho muito, pois sem ela eu não chegaria até aqui.

Assim sendo, no presente capítulo, narro minha trajetória de vida, passando pelos momentos em que assumi o papel de aluna, de professora e de pesquisadora, culminando na definição da pesquisa que deu origem a este trabalho.

1.1 A Matemática do tempo de escola

Entendendo que é impossível falar da minha prática sem antes enfocar a minha trajetória como aluna, faço algumas considerações sobre meu tempo de escola, destacando principalmente a minha relação com a Matemática nesse período.

Comecei a frequentar a escola, como já relatei na minha dissertação de Mestrado (FRARE, 2015), aos sete anos de idade, mas já sabia ler e escrever algumas coisas, pois minha mãe me ensinava em casa. Toda a minha vida escolar, desde a primeira série[10] do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, se passou na Escola Estadual Professor José Tavares em Tuiuti (SP). Durante esse período fui uma aluna muito dedicada aos estudos, que tirava boas notas e nunca ficou com uma "média vermelha"[11],"disciplinada", que sempre gostou de estudar e desenhar.

[9] Referente, hoje, ao 5º ano do Ensino Fundamental.
[10] Denominação anteriormente dada ao que hoje corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental.
[11] Nota bimestral abaixo da média.

Minha mãe, nos primeiros anos, era quem acompanhava meus estudos em casa; olhava meus cadernos e me ajudava com as lições de casa, "tomava" a tabuada para ver se eu a sabia "de cor e salteado". Mas à medida que fui avançando pelas séries, ela não podia mais me acompanhar, pois não tinha conhecimento dos conteúdos que eu passara a aprender. Vez ou outra ia às reuniões, pois além da indisponibilidade de tempo, sabia que não precisava se preocupar comigo. Contudo nunca deixou de me incentivar, de me apoiar.

No que diz respeito à Matemática, fiquei pensando no que teria para escrever neste texto. Em que me basear para não tirar conclusões precipitadas, com pouca veridicidade? Só pelas lembranças? Foi aí que me veio a ideia de procurar pistas em meus cadernos e "folhas" – provas, atividades para nota, trabalhos escritos, apostilas – do tempo de escola, já que tenho tudo guardado mesmo, esquecido em duas caixas sobre o guarda-roupas. E assim o fiz.

Quando comecei a folhear o material, vieram as lembranças. E a Matemática, para minha comprovação, foi "passada" – digo isso porque não sei se posso dizer que foi aprendida por mim e pelos outros alunos – de forma predominantemente mecânica, voltada para a aplicação de técnicas, fórmulas, com trabalhos individuais, com poucas resoluções de problemas. Introdução escrita da matéria passada na lousa, explicação pela professora, resolução de exemplos, aplicação do que fora explicado em exercícios, correção na lousa, mais exercícios... Se aparecia algo diferente nesse exercício, tinham-se mais exemplos, e assim sucessivamente. Eram raras as ocasiões em que se fugia disso.

No Fundamental I[12], estudei no período da tarde. Lembro-me até hoje, do primeiro dia de aula, de como foi uma sensação horrível ter que deixar minha mãe e entrar numa sala onde eu não conhecia ninguém. Foi a primeira vez que fiquei fora de casa sem ter alguém da família por perto. Com relação às aulas de Matemática desse período, quanto fazer a tabuada; decorá-la para a chamada oral; fazer numerais de 0 a 10, depois de 0 a 100, de 0 a 1000 e até de 2000 a 4000; praticar os algoritmos das quatro operações! Não me vem à memória nenhuma brincadeira, jogo, tarefa em grupo. Sempre aquela sala com os alunos enfileirados um atrás do outro e o professor na frente da classe. Recordo-me que a única vez que tive dificuldade com essa disciplina foi na 3ª série, com problemas que envolviam adição e subtração. Eu nunca sabia qual "conta" usar, pois até então, ou elas vinham indicadas logo abaixo do problema, ou era para seguir o exemplo dado, ou era a continuação das contas dadas anteriormente – se estas fossem de somar, o problema também seria; se fossem de

[12] Da 1ª a 4ª série, atualmente, do 2º ao 5º ano.

subtrair, o problema também seria. Eu não compreendia em que situação somar e em qual subtrair. Minha mãe foi quem me ajudou a entender a diferença entre ambas as situações.

Nessa época, tive professoras que pediam para que eu passasse as lições e as correções dos exercícios na lousa, ajudasse a corrigir provas, fizesse a chamada, explicasse as lições aos colegas que tinham dificuldades. Eu adorava fazer isso. Eu já experimentava naquela época algumas atribuições do papel do professor. Será que imaginavam que me tornaria professora?

No Fundamental II[13], época em que frequentei a escola no período da manhã, não foi muito diferente. No começo não foi fácil me acostumar com tantos professores entrando e saindo da sala a cada 50 minutos. Nas aulas de Matemática predominaram os exercícios para "treinar" o conteúdo "passado". Encontrei registros de "atividades práticas", mas pelo jeito foi a professora que as realizou e passou as conclusões na lousa para copiarmos no caderno. Ocorreu uma ou outra situação de trabalho em grupo, sendo que a mais interessante foi a realização de uma pesquisa, em outra sala do período, com questões predeterminadas, cujos dados tínhamos que tabular e construir um gráfico com as respectivas porcentagens.

Ao observar os registros que tenho dessa época, identifiquei que na 5ª e na 6ª série, havia mais exercícios, problemas, situações que favoreciam o desenvolvimento do pensamento matemático do que na 7ª e na 8ª série. Nessas últimas, os professores mais se preocupavam em dar toda a parte de raciocínio matemático pronta para os alunos só fazerem a aplicação das informações nas fórmulas, do que em proporcionar oportunidades em que eles próprios buscassem as estratégias de resolução. Também notei que muitos conteúdos ficaram para trás, sem serem abordados. Não encontrei nada sobre Teorema de Pitágoras, razões trigonométricas, volume de figuras espaciais, resolução de equações do 2º grau de outras formas a não ser pela "fórmula de Báskhara", entre outros. Os conceitos geométricos parecem ter sido os que mais foram deixados a desejar.

Foi nessa etapa da escolaridade básica que passei a ajudar meus colegas de classe com o entendimento da Matemática. Quando não compreendiam a explicação do professor ou tinham dúvidas, recorriam a mim, e assim fui me apropriando de uma das funções de um professor.

No Ensino Médio, também foi uma experiência diferente, pois tinha ido para o noturno. Pessoas adultas, menos aulas no período, professores e disciplinas novas. No 1º ano, mais uma vez, e talvez com mais intensidade que em outras séries, a aula de Matemática era simplesmente uma aula de exercícios a serem resolvidos de acordo com o modelo ou exemplo

[13] Da 5ª a 8ª série, atualmente, do 6º ao 9º ano.

dado. No 2º ano, vieram os problemas para serem resolvidos, mas, como sempre, eram fechados e tinham a função de aplicação do método "aprendido". Foi no 3º ano, que algo começou a mudar. O professor queria nos ensinar, nos levar a compreender o porquê das coisas, nos fazer entender muito do que estava no currículo e não tínhamos visto. Embora ainda continuássemos com os exercícios após a explicação da matéria, eram exercícios que exigiam "pensar", o que antes não fazíamos. Até então, era tudo feito mecanicamente.

Nesse nível de escolaridade, continuei ajudando meus colegas de sala nos exercícios, principalmente no último ano, quando o "pensar" era exigido, e as dificuldades eram maiores do que quando bastava seguir o modelo dado. Os trabalhos em grupos nas aulas de Matemática continuaram sendo raríssimos e de vez em quando se formavam duplas, mas tão somente para resolver listas de exercícios ou provas.

Novamente, ao término dessa etapa, muitos conteúdos ficaram sem ser trabalhados. Quanta coisa que não aprendi na escola! Dentre outros, cito trigonometria, logaritmos, matrizes, estatística, sistemas lineares, e, como era de se esperar, geometria espacial. Talvez isso acontecesse pela não existência de um currículo unificado na rede pública estadual paulista e, consequentemente, pela falta de cobrança para que os professores contemplassem os conteúdos em cada série. As avaliações externas, ou seja, o Saresp, já havia sido introduzido em 1996, mas durante toda a minha trajetória na escola básica – de 1989 a 1999 – não cheguei a vivenciar nenhuma situação de realização delas.

A geometria, por exemplo, possivelmente era sempre deixada para o final do ano, e, como muitas vezes os professores tinham dificuldades com o conteúdo, ela acabava não sendo abordada por falta de tempo. Isso suscita algumas indagações: até que ponto as prescrições ou a falta delas interferem no processo de ensino e aprendizagem? A educação funciona sem elas? Quais são seus "prós e contras"?

Quanta coisa básica que trabalho com meus alunos e não foram trabalhados por meus professores de Matemática! O que vi no 3º ano do Ensino Médio inteiro representa pouco mais do programado para um bimestre no Currículo Estadual vigente de 2008 a 2018.

O professor Fábio de Matemática do último ano foi quem me aconselhou a não parar de estudar, a cursar uma faculdade, a ir para a área da Matemática. Eu segui seus conselhos, apesar de não ser esse o meu desejo, e fui para a Faculdade de Matemática um ano depois.

Na época eu tinha o sonho, há tempos cultivado, de me tornar arquiteta ou engenheira, uma vez que eu tinha muito gosto por desenhar, e por desenhar construções, mas sabia que realizá-lo não estava ao meu alcance. No ano seguinte, fiquei trabalhando no sítio e tentando decidir "o que faria da vida" no ano seguinte. Após muito pensar, chegamos, meus pais e eu,

à conclusão de que eu iria entrar na Faculdade em algum "curso de professora", porque eram os mais baratos, e ele deveria ser na cidade de Amparo (SP)[14], pois a distância era menor e havia transporte mais acessível. Optei, então, pela Matemática, seguindo os conselhos do professor Fábio. Novamente me reportando à minha dissertação de Mestrado, "não era o que eu queria ser quando crescesse", mas "era o que eu podia ser" naquele momento e não me arrependo disso.

1.2 A formação para professora de Matemática

Considerando também que seria impossível falar da minha prática sem trazer a minha formação, apresento, agora, algumas considerações sobre o curso de Licenciatura em Matemática.

Ingressei, então, na Faculdade em 2001. No começo não foi fácil me acostumar àquele ambiente. Cheguei a pensar: "*O que eu estou fazendo aqui? Eu não vou conseguir*!" Afinal, era tudo tão diferente da escola básica: alunos que eu não conhecia, sala enorme e cheia, professores que falavam e não passavam tudo escrito na lousa, liberdade para sair da sala na hora que quisesse, trabalhos entregues com normas, exigência de trabalhos digitados e eu nem tinha computador.

No decorrer dos sete semestres de curso, aprendi muitos conteúdos matemáticos que não tinha visto no Ensino Médio, dentre eles a geometria foi a que mais me chamou atenção. Apaixonei-me por esse conteúdo. Até mesmo o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso foi referente a esse assunto.

Assim como na Educação Básica, na faculdade também sempre fui uma aluna que se dedicava aos estudos e tirava boas notas. Além disso, adorava o curso. Quanta coisa eu aprendi! Quanta coisa eu não sabia! Não podia ter feito escolha melhor. Aprendi conteúdos de disciplinas da grade curricular do curso, que envolviam a Matemática ou não, mas não aprendi a "ser professora".

Na disciplina de Práticas de Ensino da Matemática, praticamente não fizemos nada, além do estágio e da regência. Na de Didática, vimos a aprendizagem na concepção de alguns autores, avaliação e como fazer planos de aula e de ensino. E nas demais, de vez em quando, algum professor dava alguma dica de como trabalhar algo na sala de aula. Recordo-me que, na maioria das aulas, era só explicação da matéria, exercícios, listas de exercícios e respostas,

[14] Faculdades Integradas de Amparo, hoje denominada de Centro Universitário Amparense – UNIFIA.

sem nenhum experimento, nenhuma atividade prática, nada diferente daquilo com o que eu estava acostumada a vivenciar na minha vida escolar inteira.

Como exemplos de situações que fugiram a isso, cito certa ocasião em que, na disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias, fomos para a sala de informática para usar o *Cabri Geométre*. Mas nem chegamos a terminar a apostila com os exercícios propostos, e que, por sinal, eram do tipo instrução programada[15]. Também me lembro de que, certa vez, na aula de Álgebra Linear trabalhamos a construção de tabelas e de gráficos de funções na informática com o Excel. Com exceção dessas situações, os gráficos eram todos construídos a mão, com lápis e régua e após muitos cálculos. Não sei se naquela época não havia *softwares* que permitissem isso ou era o professor que não conhecia ou não tinha domínio do seu uso. Nas aulas de História da Matemática não me lembro de ter visto nada que tenha me ajudado na abordagem dos conteúdos matemáticos que trabalho nas minhas aulas.

Assim foi a minha formação inicial. O que guardo de mais valioso são as palavras do professor Rubens no momento da entrega do canudo na colação de grau, me aconselhando a não parar de estudar. E eu segui seus conselhos; estou aqui caminhando para a conclusão de mais uma etapa de estudo.

Com relação a essa formação, cabe pensar: será que não tínhamos experiências diferenciadas nas aulas porque as prescrições não permitiam, ou seja, não havia espaço para tais atividades? Será que por conta das dificuldades que muitos alunos apresentavam e das lacunas deixadas pelo Ensino Médio, não havia tempo para experimentar formas diferentes de lidar com os conteúdos e, consequentemente, de ensinar aos nossos futuros alunos?

O curso era de sete semestres e, quando estava no sexto, o estado de São Paulo abriu concurso para professores da rede pública e me inscrevi. Fiz a prova, fui aprovada e tive que torcer para ser chamada para a escolha de vagas só depois de julho, quando estaria formada. Por sorte, isso aconteceu nos últimos meses de aula e pude assumir o cargo em agosto de 2004. Porém, não foi tão simples assim, pois, para assumir, eu – e também uma amiga que estudava comigo – precisava estar com o diploma nas mãos e havia um prazo para a sua retirada. Tivemos, então, que pedir o apressamento do diploma, o que também não foi tão simples, porque um dos carimbos de reconhecimento do curso estava vencido. Depois de muito persistir, conseguimos com que o problema fosse resolvido a tempo, e, em 08 de agosto de 2004, assumi as minhas aulas.

[15] Ocasião em que se fornece a sequência de procedimentos, um a um, que deve ser realizada para obter determinado resultado. Eu diria que é uma receita, um passo a passo.

1.3 A atuação como professora de Matemática

Como acabei de relatar, ao terminar a graduação já estava empregada. Contudo, antes de me efetivar, a minha experiência no papel de professora da classe só tinha acontecido enquanto ainda estava no último semestre da graduação. Foram duas substituições de 15 dias cada – que, na verdade, representavam apenas 11 dias letivos cada –, de uma professora de Matemática em licença prêmio, em quatro salas do Ensino Médio. Ela, inclusive havia sido minha professora de Matemática e Física nos dois primeiros anos do Ensino Médio também.

Como um pouco antes eu havia realizado o estágio ali, na mesma escola em que estudara a vida toda, o diretor me chamou para ministrar essas aulas, uma vez que 15 dias não iam para a atribuição na Diretoria de Ensino Regional. Providenciei todos os papéis necessários para "abrir portaria"[16] na escola e lá fui eu encarar pela primeira vez uma sala de aula, na posição de professora.

A professora titular das aulas me deu todas as orientações antes: como fazer chamada, como preencher o conteúdo, o que passar e de que maneira. Eu aprendi a preencher um diário de classe naquela situação. Com relação ao conteúdo, "tirava de letra". A metodologia para "passar" o conteúdo era: passar a matéria na lousa, explicar, dar exemplos, perguntar se alguém tinha alguma dúvida, passar exercícios de aplicação, aguardar um tempo, vistar o caderno e corrigir na lousa. Não tinha erro; bastava seguir a "receita". Eu fiz tudo direitinho. Segui exatamente a forma tradicional do ensino da Matemática, do "paradigma do exercício" (SKOVSMOSE, 2007). Mas eu tinha um diferencial; andava pelas carteiras tirando as dúvidas e problematizando durante a aula inteira se fosse necessário, e carreguei isso comigo.

Em agosto de 2004, assumindo minhas aulas como professora efetiva, e comecei a trabalhar com quatro salas do Ensino Fundamental. A escola que escolhi, em que ingressei e permaneci por dois anos e meio foi a Escola Estadual Ismael Aguiar Leme em Bragança Paulista (SP), uma escola pequena e que atendia apenas alunos dos anos finais[17] do Ensino Fundamental. Fui aprendendo na prática o que era "ser professora" e o que era "ser professora de Matemática".

Até então, eu havia tido 14 anos e meio de experiência como aluna, ou para ser mais precisa, 10.928 dias letivos na escola básica e 2.980 horas/aula na Faculdade[18], contra apenas 22 dias, mais ou menos umas 90 horas/aula, de experiência como professora. Com base nisso,

[16] Processo de inscrição para trabalhar como professor eventual realizada na época pela escola estadual.
[17] Da 5ª a 8ª série, segmento atualmente indicado como do 6º ao 9º ano.
[18] Com base na carga horária de meus históricos, escolar e da graduação.

é lógico que prevaleceram as experiências com aulas de Matemática que vivenciara como aluna. Mas também, havia algumas situações das quais eu não tinha boas lembranças e comecei a fazer adaptações na minha prática. Eu tinha vários modelos de professores de Matemática e pude selecionar os que eu achava melhor seguir ou não. Fui imitando algumas maneiras de "ensinar Matemática" de uns, outras maneiras de outros. A estas fui acrescentando a minha forma de fazer com que os meus colegas de classe no tempo de escola entendessem o que não compreendiam com a explicação do professor.

Eu sempre procurava buscar atividades diferenciadas, as quais fugissem daquela prática de exercícios e respostas, e que, sempre que possível, não fossem realizadas individualmente. Propunha desafios, jogos, desenhos, histórias em quadrinhos, situações em que os alunos formulassem problemas. Com isso, tinha dificuldade em fazer com que a sala ficasse em silêncio, algo que não era bem visto na escola em que trabalhei. Apesar disso, não conseguia me livrar das listas de exercícios, das provas, dos exercícios de aplicação e dos do tipo "siga o modelo".

Em 2005 e 2006, além de trabalhar ali, suplementei[19] a minha carga com duas salas na escola em que havia estudado. Nesse período, a Secretaria da Educação abriu inscrição para a remoção do cargo para outro local e, em 2007, o meu cargo foi para a Escola Estadual Prof. José Tavares em Tuiuti. Desde que fui removida para essa escola, trabalhei com o Ensino Médio e com salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e praticamente todos os anos, com as turmas de 3º ano.

No mesmo ano, o estado de São Paulo abriu concurso de professores novamente e eu prestei, passei e resolvi assumir mais um cargo, na Escola Estadual Profª. Maria José Moraes Salles, em Bragança Paulista, em 2008, justamente no ano em que o estado de São Paulo começou a implantar a nova Proposta Curricular. Esta escola contemplava tanto os anos finais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Tive que conciliar o horário de ambas. Acumular o cargo não foi fácil, mas nunca deixei de tentar fugir das aulas tradicionais, embora fizesse de tudo para tentar cumprir à risca a tal proposta, acreditando que isso seria o melhor para os alunos.

Devido à minha paixão por geometria, sempre procurei possibilitar situações em que os alunos relacionassem os conceitos geométricos ao mundo à volta deles, criassem, desenhassem, formulassem problemas, representassem situações matemáticas por meio de figuras e, sobretudo, fizessem plantas baixas e representassem-nas na forma tridimensional.

[19] Opção que o professor efetivo tem se desejar ministrar mais aulas que o número definido pela jornada de trabalho escolhida no processo de inscrição, desde que respeitado um limite de aulas semanais.

Com o passar dos anos e o avanço tecnológico, decidi me apropriar desse recurso e introduzi em minhas aulas tarefas que envolvessem o uso de *softwares*, apesar das dificuldades de utilização da sala de informática. E assim minha prática foi sendo construída. Entretanto, ainda não me sentia satisfeita. Fui buscando, então, formas de complementar a minha formação, até que encontrei o que procurava: o Mestrado em Educação.

1.4 O "ponto de mutação"[20]: a entrada no Mestrado

Assim como no filme, a minha atuação como professora teve um "ponto de mutação": o momento em que entrei no Mestrado.

Não contente com a minha formação, realizei alguns cursos. Antes de chegar ao Mestrado, decidi cursar uma especialização, em 2006, na mesma Faculdade em que me formara. Nessa ocasião, optei pela Matemática Empresarial, uma vez que não havia outra que fosse mais relacionada à minha formação inicial. Foi interessante. Pude conhecer conceitos do meio empresarial e também aprendi a trabalhar com a calculadora financeira. Até cheguei a desenvolver alguns trabalhos com meus alunos utilizando esse recurso. Como trabalho de conclusão, desenvolvi algumas tarefas sobre porcentagem e juros com uma série do Ensino Fundamental II. Aprendi formas de trabalhar a matemática financeira com os alunos.

Não me contentando, pretendia cursar outra em seguida. Contudo, a de Educação Matemática, a qual eu acreditava que me traria mais benefícios para a minha prática, não formou turma e não foi oferecida. Participei, então, de alguns cursos ofertados pela Secretaria da Educação Estadual, mas tinham como foco ensinar o professor a trabalhar com a proposta curricular e não possibilitaram o meu desenvolvimento como professora. A maior parte deles focava a transferência do conteúdo dos Cadernos do Aluno para o computador em forma de *slides* e vídeos. O computador era apenas uma ferramenta de reprodução de algo que já vinha no material impresso.

Em 2010, com a chance de cursar uma especialização a distância em Matemática, pela Universidade Federal de São João Del-Rei, cujo polo ficava em Bragança Paulista, esperava

[20] Tomei a liberdade de usar esse trecho no título, com base no filme dirigido por Bernt Amadeus Capra, de 1990, e baseado no livro de Fritjof Capra, publicado em 1983, que trata de um momento de mudanças de paradigmas. Relata a mutação do pensamento cartesiano e newtoniano, mecânico, de um método científico denominado de moderno, para um pensamento sistêmico, desencadeado pela física quântica. O primeiro defendia o estudo das partes para se compreender o todo, enquanto o segundo pregava que o todo não podia ser dissociado para ser compreendido. Nas palavras de Najmanovich (2001, p. 89, grifos da autora), a mutação ocorreu no momento em que "o mundo 'dos tijolinhos elementares' desmoronou estrepitosamente ao som das trombetas quânticas" e o universo passou a ser visto "como uma imensa 'rede de interações' onde nada pode ser definido de maneira independente".

aprender metodologias diferenciadas de ensino de diversos conteúdos matemáticos para mudar o repertório das minhas aulas, tornar a Matemática uma disciplina mais bem vista pelos alunos e mais fácil de ser aprendida. Terminei no final de 2011. Triste engano: só vi Matemática pura. Foram demonstrações, exercícios, problemas que se prolongaram do começo ao fim. No final, tive que entregar um artigo e, mais uma vez optei por desenvolver um assunto que envolvesse geometria espacial, e, inclusive, fiz isso com tarefas realizadas com os alunos.

Mais uma vez, estava insatisfeita. Nessa incansável sede de estudar, eu queria aprender novas coisas, encontrar possibilidades de melhorar a minha prática. Como um professor de Língua Portuguesa que trabalhava comigo fazia Mestrado em Educação, comecei a me interessar e pensar nessa possibilidade. Até que, no final de 2012, fui tentar o processo seletivo da Universidade São Francisco, de Itatiba (SP), mas não consegui entrar como aluna regular. Naquela ocasião apresentei um projeto envolvendo geometria, mas ainda estava muito apegada ao discurso da Secretaria da Educação Estadual. Como eu nunca antes havia "não passado" em alguma coisa de que participei, pensei em desistir. Mas então, me veio a lembrança da professora Regina Célia Grando dizendo, na entrevista, que, se por acaso eu não conseguisse entrar, poderia cursar alguma disciplina como aluna especial[21], e tentar de novo da próxima vez. E foi isso que fiz. Hoje sei ter sido melhor assim. Eu não estava preparada naquele momento. Eu tinha que me adaptar àquele ambiente, às leituras, me apropriar delas e, assim, consequentemente, adequar o meu projeto ao nível do Mestrado.

Em 2013 comecei a cursar disciplinas como aluna especial do curso de Mestrado em Educação. No começo não foi nada fácil me acostumar àquele ambiente diferente de tudo o que eu havia frequentado até então. As leituras, o modo de organização e realização das aulas, as discussões, eram experiências novas.

No final do ano participei do processo seletivo novamente e fui aprovada. Em 2014, entrei como aluna regular. No decorrer do ano, com as disciplinas, fui amadurecendo a minha ideia inicial e, sem perder de vista o meu foco que era a geometria, tentei relacioná-la com o trabalho com construções, a utilização de um *software* e a prática da resolução e da formulação de problemas. Para isso, fui buscar um *software* que tivesse essas potencialidades e pudesse ser utilizado na sala de informática. Optei, então, pelo *Sweet Home 3D*, um *software* livre de construção de plantas de casas e que permite a visualização da casa

[21] Situação em que o aluno cursa apenas a disciplina escolhida, após processo de inscrição, entrega de documentos e seleção, mas ainda não está inscrito regularmente no programa, não necessita ter um projeto a desenvolver e não possui orientador.

projetada em 3D. Depois de muitas tentativas de utilização da sala de informática[22] da escola em que trabalhava, uma vez que desenvolveria a pesquisa em minha própria sala de aula, decidi trabalhar com *notebooks*, sendo alguns dos próprios alunos, outros meus e da professora orientadora. Assim, pude iniciar a produção dos dados em setembro de 2014, o que durou até dezembro. Com base no conteúdo a ser trabalhado, a pesquisa foi desenvolvida com duas turmas de alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Desse modo, a pesquisa tinha como questão central: como e quais conceitos geométricos são mobilizados e construídos em uma sequência de tarefas, envolvendo a geometria articulada ao uso do *software Sweet Home 3D* com alunos do 2º ano do Ensino Médio? E para responder a tal questão, foram estabelecidos como objetivos: (1) Analisar o movimento da sala de aula, dos alunos e da professora-pesquisadora, durante o desenvolvimento das tarefas, envolvendo a geometria articulada ao uso de *software*; (2) Identificar os conceitos geométricos mobilizados e construídos em uma sequência de tarefas.

Como instrumentos de produção de dados, a pesquisa contou com as transcrições das audiogravações feitas durante as aulas; os registros dos alunos em um caderno próprio, contendo as tarefas propostas e os respectivos espaços para os registros; os arquivos das construções realizadas por eles; e o meu diário de campo. Para a análise utilizei três categorias, a saber: a primeira refere-se ao movimento da sala de aula, a segunda aos conhecimentos geométricos mobilizados e construídos durante a realização da pesquisa e a terceira, às reflexões da professora-pesquisadora.

A pesquisa revelou que é possível fazer a diferença na sala de aula, mesmo em condições adversas, que a Matemática deve fazer sentido para os alunos e que a tecnologia pode ser utilizada para mobilizá-los a aprender. Além disso, evidenciou que a mediação, a problematização e os registros, no movimento de sala de aula, são indispensáveis para a elaboração e (re)significação conceitual. Durante a pesquisa notei também que a resolução de problemas e a utilização do *software* possibilitaram a ocorrência de uma variedade de conceitos e procedimentos de resolução, envolvendo medidas de comprimento, geometria e grandezas geométricas. E percebi o quanto a pesquisa contribui para a reflexão do professor sobre sua própria prática, para o seu aprendizado e o seu desenvolvimento profissional.

Além de cursar as disciplinas e de desenvolver a pesquisa, junto com a entrada como aluna regular do Mestrado, experienciei a participação em encontros de grupos de pesquisa. A

[22] Os computadores disponíveis não rodavam o *software* e mesmo fazendo um pedido à Diretoria de Ensino da Região, não foi possível resolver o problema, porque não fui atendida.

princípio, comecei a frequentar o Grucomat[23], e concomitantemente, o Grupo de Orientandos[24]. Tendo esse último grupo, deixado de existir, outro, sob o nome de Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente[25], foi formado, e passei a tomar parte de seus encontros também.

O então Grupo de Orientandos destinava-se ao estudo coletivo de alguns textos relacionados à educação e à leitura crítica tanto dos projetos dos ingressantes no programa como das pesquisas já em desenvolvimento. O grupo funcionava como um momento de orientação coletiva e havia também a realização de pré-bancas. Todos conheciam o trabalho dos demais membros. Os orientandos traziam suas dificuldades, suas angústias, suas dúvidas, ao vivenciarem a produção dos dados ou a análise deles. Também dividiam com o grupo as experiências bem sucedidas e as alegrias. Sugestões eram dadas, ideias afloravam, crenças e discursos eram desnaturalizados. Isso ajudava tanto no desenvolvimento da pesquisa como na prática em sala de aula.

O Grucomat e o Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente mantêm suas atividades até o presente momento. O primeiro vinha trabalhando com a Álgebra desde 2012, tendo como norte o estudo teórico, a elaboração e a (re)elaboração de tarefas a partir do compartilhamento de registros e do desenvolvimento delas com os alunos em sala de aula, e, em 2018 mudou seu foco para o estudo de práticas problematizadoras para o desenvolvimento do pensamento proporcional. Já o Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente se dedica à abordagem de textos teóricos diversos, baseados na perspectiva histórico-cultural, que possibilitam o debate de temas relacionados à Educação, assim como proporciona momentos de discussão de projetos e pesquisas em andamento. Contudo, devido à sobrecarga com o trabalho e a pesquisa do Doutorado, não consegui participar dele de modo contínuo.

Os referidos grupos de estudos promovem o contato com relatos de experiências de outros professores, o compartilhamento delas, o movimento de conhecer e discutir sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e debater textos teóricos para além das disciplinas cursadas. Tudo isso foi aprimorando minha formação tanto como professora, como pesquisadora. Ouvir o outro, refletir sobre, relacionar com a minha prática, a minha pesquisa,

---

[23] Grupo Colaborativo em Matemática, com início de suas atividades em 2003, atualmente coordenado pela professora Dra. Adair Mendes Nacarato, composto por professores da Educação Básica – dos quais alguns ocupam o cargo de direção ou coordenação –, professoras e alunos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

[24] Composto por alunos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, orientandos da professora Dra. Regina Célia Grando.

[25] Formado em agosto de 2015 e composto pelas professoras Doutoras Daniela Dias dos Anjos, Ana Paula de Freitas e Milena Moretto, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e seus orientandos.

foi um processo fundamental. Afinal, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, nos constituímos a partir do outro, das relações com esse outro.

Creio, então, que ao longo da minha atuação docente, duas fases distintas se evidenciam, tendo, como divisor, o Mestrado em Educação. Mesmo que antes eu me considerasse uma professora comprometida com o meu trabalho, com práticas interessantes, preocupada com a aprendizagem dos alunos, a entrada no Mestrado, aliada à participação nos grupos de pesquisas, me proporcionou enxergar tudo isso de outra forma. Fez-me refletir e ter novas percepções. Nesse processo árduo, muitas vezes de reflexões dolorosas, superação de obstáculos, momentos de desafios, fui me constituindo, me fortalecendo, me aperfeiçoando como professora. "Aprendi com os alunos, com os obstáculos que foram aparecendo nesse caminho trilhado, com a análise dos dados, com os referenciais teóricos, com as contribuições das professoras orientadoras"[26] (FRARE, 2015, p.199).

Frequentando as disciplinas "passei pela experiência de conviver com alunos do Doutorado, o que despertou, inclusive, a vontade de enfrentar mais esse desafio após a defesa da minha dissertação" (FRARE, 2015, p.189). Logo após a qualificação, em 18 de junho de 2015, comecei a me organizar para defender antes da abertura do processo seletivo para o Doutorado, decidida a participar dele.

Todo o processo vivenciado durante a produção e a análise dos dados e a escrita da dissertação me fez ver o sentido de ser professora (FRARE, 2015). Sentido, esse, que não seria alcançado sem a participação dos alunos envolvidos na pesquisa. Por isso, prefiro dizer que esse trabalho não era meu e, sim, nosso: meu, das orientadoras e dos meus alunos.

Para esses alunos, participar da pesquisa, saber que suas produções, seu registros, suas falas fariam parte de uma publicação, foi o máximo. Quando mostrei a eles a versão encadernada do texto que foi para qualificação, foi tocante ver o entusiasmo deles, ao se identificarem ao folhear as suas páginas. Assim que comentei sobre a defesa, muitos quiseram assistir e tomei as providências para que isso fosse possível – autorizações, ofícios, transporte. Infelizmente, por motivos diversos, nem todos que manifestaram sua vontade puderam ir.

Estarem eles na minha defesa, em 09 de outubro de 2015, foi uma prova de que eu fiz a diferença na vida desses alunos. Essa cena alimentou ainda mais o meu desejo de continuar estudando para melhorar a minha prática em sala de aula, para tentar fazer a diferença para mais alunos. A partir desse dia compreendi que a profissão que escolhi só tem sentido,

[26] Usei o termo "orientadoras" porque, no início do trabalho, fui orientada pela Profª Dra. Regina Célia Grando, depois recebi sugestões bastante significativas da Profª Dra. Adair Mendes Nacarato, e, por fim, fui orientada, na finalização do trabalho, pela Profª Dra. Daniela Dias dos Anjos.

quando é possível fazer tal diferença. Foi uma experiência inesquecível, para minha constituição tanto como professora, quanto como pesquisadora.

1.5 A definição da pesquisa de Doutorado

No dia da defesa da dissertação de Mestrado, no momento do parecer final da banca examinadora, veio a surpresa: fui encaminhada direto para o Doutorado. E assim começava mais um desafio: a escolha do tema e a elaboração do projeto de pesquisa. Eram muitas as possibilidades: a minha paixão por geometria; a minha prática de trabalho com formulação de problemas; as sugestões da banca – o uso da tecnologia, a questão da elaboração de conceitos geométricos, a imaginação no ensino de Matemática, o como trabalhar os conceitos matemáticos ancorando-os historicamente, a problematização e a argumentação no ensino de Matemática, o uso de instrumentos –; a proposta da professora Daniela sobre o trabalho do professor numa escola pública etc.

Acredito que, devido a todo o movimento de ensino e aprendizagem suscitado pelo projeto de Mestrado, eu tenha mesmo feito a diferença na vida desses alunos e conseguido romper a visão que eles tinham de aula de Matemática e de professora de Matemática. Só lamento por não ter feito ainda mais por esses alunos, quando estavam cursando o 3º ano, pois foram muitas cobranças e problemas que impediram de dar continuidade à cultura de sala de aula estabelecida no ano anterior. Acredito que grande parte das práticas desenvolvidas por mim durante aquele ano, não estiveram muito distantes das aulas focadas no "paradigma do exercício", conforme descreve Skovsmose (2007). Segundo o autor, estas são aulas com uma estrutura tradicional de Matemática, em que é importante apenas chegar ao resultado correto, não havendo a preocupação com as estratégias de resolução, com as ideias, com o pensamento, com a socialização das ideias, com as problematizações, com as investigações. Nessas aulas, o papel do professor é expor os conteúdos e as técnicas de resolução. Os alunos limitam-se a resolver exercícios de livros-texto individualmente, na maioria das vezes em que aplicam as técnicas apresentadas para chegar a uma única solução correta.

Tudo isso só fez crescer a minha vontade de desenvolver uma pesquisa de Doutorado relevante para a educação, que ilustre o que perpassa o trabalho docente. Uma pesquisa que me possibilite aprender ainda mais, para que eu possa criar mais condições para o aprendizado de novas turmas, que promova o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Além disso, uma pesquisa que traga contribuições para outros profissionais.

Recordo-me muito bem da fala da Professora Adair, no dia da defesa: *"Seu trabalho mostra que é possível fazer a diferença na sala de aula, mesmo que as condições externas a ela não sejam as mais favoráveis. Traz a escola pública nas suas condições reais. Mostra o quanto que com a tecnologia é possível mobilizar uma classe para aprender Matemática".* A partir disso, pensei: se essa experiência deu tão certo, por que não desenvolver um projeto de Doutorado que traga indícios de que é possível fazer a diferença em outra turma do Ensino Médio, utilizando outras formas de mobilizar uma classe da escola pública para aprender Matemática, mesmo sabendo que vou encontrar novamente condições não favoráveis?

E assim, me coloquei outro desafio: trabalhar na constituição de um ambiente de aprendizagem para alunos que estão cursando o último ano da escolaridade básica. Mas como, se as demandas e as prescrições referentes às avaliações externas cada vez mais afetam o trabalho do professor? Entendo isso como um desafio, pois, apesar de lecionar Matemática praticamente todo o tempo nesta série[27], eu não conseguia desenvolver um trabalho muito diferenciado, um ensino de Matemática que fizesse sentido para os alunos, como propõem Hiebert *et al*. (1997), devido, sobretudo, às prescrições referentes às avaliações externas.

No decorrer do ano letivo do 3º ano do Ensino Médio, se trabalha, na maior parte do tempo, em função de resultados numéricos, ou seja, dando-se muita ênfase à preparação dos alunos para atingirem índices satisfatórios nas avaliações externas. Por conta disso, muitos alunos saem da escola com uma visão de aula e professor de Matemática como sendo chatos, tradicionais, pautados no paradigma do exercício, descrito por Skovsmose (2007). E eu, cada vez mais, fico com a sensação de que é preciso fazer diferente. Até mesmo, quando esses alunos tinham tido aulas comigo em séries anteriores, quando iam para o 3º ano, afirmavam ter sido melhor o ano anterior, ou seja, mais marcante, mais significativo.

Com base em todas essas considerações – acerca da minha trajetória como aluna, professora e pesquisadora, da realização do Mestrado, das sugestões da Banca, do processo vivido com os alunos participantes da pesquisa, das minhas reflexões sobre o 3º ano do Ensino Médio – emergiu o problema de pesquisa para o Doutorado: como as prescrições referentes às avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual?

Desse modo, tenho como objetivos: (1) Identificar quais são as prescrições acerca das avaliações externas para o ensino público estadual e como elas interferem no processo de ensino e aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio; (2) Analisar os modos de lidar com essas

[27]Desde que ingressei, em 2004, apenas não trabalhei com o 3º ano do Ensino Médio, em três destes anos.

prescrições que perpassam a prática da professora-pesquisadora; (3) Verificar as possibilidades de formação emergentes desse contexto de políticas públicas e do movimento de pesquisa.

Ressalto que, no momento em que procurava a definição do objeto da pesquisa de Doutorado, recorri a uma breve consulta junto ao portal da CAPES[28], em fevereiro de 2016, com a finalidade de saber se já havia produções em torno da temática pretendida. A busca revelou que as pesquisas existentes que diziam respeito ao trabalho do professor de Matemática no Ensino Médio ou à Matemática nas escolas da rede pública do estado de São Paulo, se referiam muitas vezes às práticas de ensino com conteúdos específicos, à organização das escolas em função das avaliações externas, à discussão sobre o currículo implantado em 2008 na visão de professores. Com isso, percebi que valia a pena investir no desenvolvimento de uma pesquisa da própria prática e que tivesse como objeto de pesquisa o trabalho de uma professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio da escola pública estadual paulista.

Definido o objeto, dei início à organização do projeto de pesquisa, à preparação dos instrumentos de produção de dados que comporiam a parte metodológica e submeti o projeto ao Comitê de Ética, sendo ele aprovado[29] e desenvolvido durante o ano de 2016, com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola em que ministrava aulas de Matemática.

Contudo, sabia da necessidade de uma busca mais detalhada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mapeando as pesquisas já produzidas que envolvessem tanto o tipo de pesquisa realizado, quanto o tema a ser investigado.

1.5.1 Mapeamento das Teses e Dissertações

Considerando que, para a produção de uma tese é essencial a realização de um mapeamento, que envolva o assunto a ser abordado e possibilite um direcionamento para o trabalho, então, para o desenvolvimento desta foi indispensável à realização de tal mapeamento[30]. É um tipo de investigação que ajuda ater uma visão geral do que já foi produzido sobre determinado assunto, que permite organizar o que se tem de produção a

[28] *Site* que reúne Teses e Dissertações defendidas e está disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

[29] Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, sob o parecer 1.509.625.

[30] O referido mapeamento foi realizado em novembro de 2016. Portanto, há de se considerar que após esse período, outros estudos envolvendo o assunto abordado foram realizados. Assim, outras pesquisas, além das elencadas aqui, foram consultadas durante o desenvolvimento desta; no entanto, não fizeram parte deste mapeamento inicial que direcionou o trabalho.

respeito do assunto desejado e, a partir daí, levantar características relevantes, identificar semelhanças, diferenças, questões em aberto, lacunas etc.

O intuito do mapeamento realizado foi o de verificar o que já existia sobre o tipo de pesquisa pretendido – a pesquisa da própria prática – e o objeto de estudo almejado – o trabalho do professor de Matemática no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo –, para identificar a abordagem que ainda não havia sido realizada e problematizar ou ampliar o que já havia sido produzido. Para isso, realizei uma consulta em bancos de dados de trabalhos produzidos, analisei os resumos e, como nem sempre os resumos apresentam informações suficientes, recorri às informações contidas nos trabalhos completos.

1.5.1.1 Metodologia do mapeamento

Em vista disso, alguns procedimentos se fizeram necessários. O primeiro foi a definição dos conjuntos de palavras que seriam utilizados como descritores e que nortearam a busca dos trabalhos existentes. Em seguida, no *site*[31] do Banco de Teses & Dissertações da CAPES, que reúne e disponibiliza informações sobre os trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do País, realizei as buscas usando a relação de descritores definidos anteriormente, que culminaram em 14 diferentes sequências. O número de trabalhos para cada sequência de descritores encontrados foi organizado na Tabela 1 e dividido quanto ao tipo de pesquisa e o objeto de estudo pretendido, e também, classificado quanto à modalidade – Mestrado (M) ou Doutorado (D).

Tabela 1: Número de trabalhos encontrados na plataforma CAPES, de acordo com as sequências de descritores utilizados

Sequência de descritores utilizados na busca			**Número de trabalhos**	
			M	**D**
Quanto ao tipo de pesquisa	1ª	"Pesquisa na própria prática"	1	0
	2ª	"Pesquisa da própria prática"	11	1
	3ª	"Investigação na própria prática"	0	0
	4ª	"Investigação da própria prática"[32]	5	4

[31] Disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: nov. 2016.

[32] Não considero que pesquisar e investigar a própria prática sejam duas ações distintas. No entanto, há pesquisadores que optam por apenas uma dessas denominações em suas escritas. Desse modo, escolhi realizar a busca com sequências de descritores contendo ambos os modos de fazer menção ao estudo da própria prática.

Quanto ao objeto de estudo	5ª	"perspectiva histórico-cultural" AND "Ensino Médio"	26	5
	6ª	"trabalho docente" AND "Ensino Médio" AND "Matemática"	51	8
	7ª	"trabalho do professor" AND "Ensino Médio" AND "Matemática"	22	5
	8ª	"Ensino Médio" AND "Matemática" AND "estado de São Paulo"	149	9
	9ª	"currículo do estado de São Paulo[33]" AND "Ensino Médio"	29	4
	10ª	"currículo do estado de São Paulo" AND "Ensino Médio" AND "Matemática"	8	1
	11ª	"prescrições" AND "Ensino Médio" AND "Matemática"	3	1
	12ª	"juventude" AND "Ensino Médio" AND "estado de São Paulo"	8	2
	13ª	"juventude" AND "3ª série do Ensino Médio"	2	0
	14ª	"juventude" AND "3º ano do Ensino Médio"	7	2

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Em seguida, li os resumos, e como os anteriores a 2013 não eram disponibilizados pela plataforma, procurei-os pelo *site* de busca *Google* ou acessando a página da instituição. Posteriormente à leitura dos resumos, ou se necessário, de algumas partes do trabalho completo, selecionei os que realmente tinham relação como o tipo de pesquisa ou com o objeto de estudo pretendido, os quais se encontram organizados nas Tabelas 2 e 3, respectivamente. Na sequência realizei um fichamento de cada trabalho selecionado, identificando o título, o autor, o ano, as palavras-chave, o orientador, a instituição, o programa, a modalidade – tese ou dissertação –, o tipo de pesquisa, o objeto de pesquisa, o problema de investigação, os objetivos, os sujeitos, o contexto, os procedimentos de produção dos dados, os instrumentos utilizados, a forma de análise, o referencial teórico e os resultados. Para finalizar, analisei os dados desse fichamento, relacionei-os e pontuei algumas considerações a fim de direcionar o trabalho pretendido.

1.5.1.2 Resultados do mapeamento

A título de organização, optei pela apresentação dos resultados encontrados com a realização do mapeamento em dois momentos, de acordo com a divisão efetuada na Tabela 1. No primeiro deles, considerarei aqueles que dizem respeito ao tipo de pesquisa pretendido, e no segundo, aqueles que condizem ao objeto de estudo.

[33] Quando fizer menção nesse texto ao Currículo do estado de São Paulo, refiro-me ao que ficou em vigência no estado de 2008 a 2018.

1.5.1.2.1 Quanto ao tipo de pesquisa

Com relação ao tipo de pesquisa que me propus fazer – a pesquisa na/da prática –, constava no banco da CAPES, na época da consulta, 22 trabalhos, no entanto, como 4 deles eram anteriores a 2006, não estavam disponíveis *online*. Dentre todos os trabalhos listados, chamou a atenção o fato de que eram mais recorrentes aqueles que se referiam aos(às) professores(as) da disciplina de Matemática, sendo exatamente 10. Em menor quantidade estavam os que envolviam os das séries iniciais, de Ciências, de Inglês, de Música, e, alunos do curso de Letras e de Pedagogia.

Dos 18 trabalhos disponíveis para consulta, 1 era a minha dissertação de Mestrado e, dentre os demais, foram selecionados apenas 6. Isso porque entre esses 11 trabalhos não escolhidos, 1 deles referia-se à prática de um professor de Música, outro a relação da professora com o uso de materiais didáticos, e 9 traziam o olhar do pesquisador sobre pessoas que refletem sobre suas práticas, ou seja, o pesquisador escreve sobre a forma como professores em sala de aula, em formação continuada, em grupos de estudos, ou alunos de licenciatura pensam a respeito da própria prática.

Tabela 2: Trabalhos selecionados quanto ao tipo de pesquisa

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Curso
2004	Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de matemática	Juliana Facanali Castro	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mestrado em Educação
2006	Investigação da própria prática docente utilizando tarefas exploratório-investigativas em um ambiente de comunicação de idéias matemáticas no Ensino Médio	Claudia Neves do Monte Freitas de Lima	Universidade São Francisco – USF	Mestrado em Educação
2007	Aulas investigativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o movimento de mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s) e profissional(is)	Adriana Aparecida Molina Gomes	Universidade São Francisco – USF	Mestrado em Educação
2008	Uma investigação sobre a prática pedagógica: refletindo sobre a investigação nas aulas de matemática	Maria das Graças dos Santos Abreu	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Mestrado em Educação
2014	Interagir, comunicar, refletir: ambiente de aprendizagem matemática numa perspectiva de resolução de problemas	Elizangela da Silva Galvão	Universidade São Francisco – USF	Mestrado em Educação

2015	Ensino de matemática em libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada	Enio Gomes Araújo	Universidade Anhanguera de São Paulo	Doutorado em Educação Matemática

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Em sua dissertação, Castro (2004) apresentou a sua trajetória profissional, o seu aprendizado com os pares de um grupo colaborativo e o seu trabalho com tarefas investigativas com alunos da 8ª série[34] do Ensino Fundamental de Campinas (SP). A autora aponta como objetivo do trabalho, analisar o papel das experiências pedagógicas com investigações matemáticas em sala de aula em seu processo de constituição como professora de Matemática. Para isso utilizou-se de registros em diário de campo e de audiogravações, tanto das suas discussões com o grupo colaborativo de professores de Matemática, quanto das discussões com seus alunos em sala de aula. Para a análise foi realizada a escolha de episódios. Evidenciou o quanto a reflexão sobre as experiências pedagógicas com investigações matemáticas pode ter um caráter formativo.

Lima (2006) realizou uma pesquisa com tarefas exploratório-investigativas com alunos da 1ª e da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas do interior do estado de São Paulo, e com alunos da licenciatura e professores da Rede de Ensino de Itatiba (SP) por meio de uma oficina. Tinha como objetivos analisar tanto os processos de comunicação de ideias, como a mobilização e a produção de saberes profissionais da professora e o processo vivido por ela no contexto da investigação matemática. Os dados foram produzidos a partir dos registros escritos pela professora-pesquisadora no diário de campo, dos registros em áudio de alguns grupos de alunos e também da sala toda durante a socialização das tarefas e dos registros escritos pelos grupos de alunos durante a realização das tarefas. Para a realização da análise, foram estabelecidas categorias. A pesquisa trouxe como resultado a importância do professor refletir sobre sua prática para (re)significá-la e se desenvolver profissionalmente.

O trabalho de Gomes (2007), realizado com alunos da 5ª e 6ª série[35] da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de Itatiba (SP), também no contexto das tarefas exploratório-investigativas, visou à analise da mobilização e da produção dos conhecimentos matemáticos ali gerados e, além disso, à verificação de quais eram as contribuições trazidas por essa metodologia para o processo de ensino da Matemática e para a constituição profissional e pessoal da professora-pesquisadora. Para constituição dos dados, foram

[34]Hoje denominada de 9º ano.
[35]Hoje denominadas de 6º e 7º ano.

utilizadas as produções e os registros dos alunos em grupos, os relatórios individuais produzidos sobre as aulas, as entrevistas semiestruturadas com alguns dos sujeitos e as audiogravações das discussões em sala de aula e o diário de campo da professora-pesquisadora. A análise foi realizada por meio de categorias estabelecidas pela triangulação dos instrumentos de produção dos dados. Segundo a autora, o trabalho desenvolvido possibilitou o seu desenvolvimento e a constituição da sua identidade profissional, e também, as tarefas utilizadas desenvolveram a autonomia intelectual e crítica dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa realizada por Abreu (2008) ocorreu também no contexto das tarefas exploratório-investigativas, tendo como sujeitos alunos de 5ª à 8ª série[36] de uma escola pública e outra particular de Campinas (SP). A autora pretendeu analisar e compreender o processo de desenvolvimento profissional em um ambiente de tarefas exploratório-investigativas e interpretar a própria prática nesse contexto. Nesse sentido, registros escritos dos alunos, registros escritos da professora-investigadora no diário de campo, registros em áudio de dois grupos e de uma aula de socialização, se constituíram os instrumentos de coleta dos dados, os quais foram analisados a partir de eixos. Com a investigação, evidenciou a importância desse tipo de reflexão para a transformação e a produção de conhecimentos.

Galvão (2014) investigou sua própria prática com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Itatiba (SP), focando a sua mediação e a comunicação de ideias matemáticas no movimento de resolução de problemas. Teve como objetivo geral, compreender como os alunos se apropriam das estratégias de resolução de problemas quando trabalham de forma compartilhada em sala de aula. As audiogravações das aulas, os registros escritos dos alunos e do diário de campo da pesquisadora foram os instrumentos de produção de dados utilizados, e a análise deles centrou-se nas dinâmicas interativas e na análise de episódios. Possibilitou à professora-pesquisadora a produção de novos significados sobre a prática e a pesquisa.

O trabalho de Araújo (2015) trouxe reflexões sobre sua prática de ensino de alguns conceitos matemáticos – ângulo, perímetro e área – em libras para alunos surdos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola especializada de Aracaju (SE). O pesquisador tinha como objetivo analisar o seu desenvolvimento profissional no ensino de Matemática em Libras para alunos surdos, e (re)construir suas práticas pedagógicas diante desse processo, à luz da aprendizagem dos alunos. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados vídeos

[36] Hoje denominadas de 6º e 9º ano.

de todas as aulas com o uso de câmeras de segurança instaladas dentro da sala e foram analisados registros e materiais produzidos pelos alunos. A análise se deu por meio da seleção de episódios. No decorrer do texto, o professor-pesquisador elencou as dificuldades enfrentadas devido às lacunas da sua formação, e o quanto há uma limitação de sinais para o ensino da Matemática. Como resultado da pesquisa salientou o seu desenvolvimento profissional.

Após a verificação desses seis trabalhos que envolvem a pesquisa da própria prática, observei que metade tem como instituição a Universidade São Francisco. Além disso, é interessante que apenas um é uma tese de Doutorado, que também se diferencia dos demais por ser de um programa de Educação Matemática e ter sido defendida por um professor. Apesar de todos os trabalhos selecionados envolverem professores que ensinam Matemática, outra característica recorrente é que quatro deles abrangiam a prática da professora-pesquisadora com tarefas investigativas.

Quanto aos sujeitos tomados pelas pesquisas, evidenciei que apenas uma – Lima (2006) – refere-se ao Ensino Médio. As demais são análises de práticas de professores do Ensino Fundamental I e II.

Com relação aos instrumentos de produção de dados utilizados, com exceção da tese – Araújo (2015) – que utiliza filmagens e não cita o uso registro escrito pelo pesquisador, todos os demais citam a utilização de audiogravações e registros em diário de campo. Para a análise dos dados, todos os autores empregaram a seleção de episódios para análise. A diferença é que alguns elegeram categorias e outros, eixos de análise.

Os objetivos pretendidos nos trabalhos, de modo geral, abrangem o desenvolvimento e a constituição profissional dos pesquisadores como professores que ensinam Matemática. Também se deseja fazer uma análise do processo vivido, da mobilização e da produção de saberes profissionais e verificar quais as contribuições trazidas para o processo de ensino da Matemática.

No tocante aos referenciais teóricos utilizados, há os que são recorrentes em todas as pesquisas ou na maioria delas, a saber: Andy Hargreaves, Bernard Charlot, Francisco Imbernón, João Pedro Ponte, Jorge Larrosa, Julio Emilio Diniz-Pereira, Kenneth M. Zeichner, Lev S. Vigotsky[37], Manoel Oriosvaldo Moura, Marilyn Cochran-Smith, Marta Kohl de Oliveira, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Susan L. Lytle. Nota-se também, que a

[37] Nas obras consultadas o nome desse autor aparece com grafias diferentes. Nesse texto, optei por utilizar esta forma. No entanto, quando se tratar de uma citação literária direta, preservarei a grafia utilizada.

maioria desses trabalhos utiliza os demais, anteriores a ele, como referência na discussão sobre a própria prática.

1.5.1.2.2 Quanto ao objeto de estudo

No que se refere ao meu objeto de estudo – trabalho do professor de Matemática do 3º ano do Ensino Médio da escola pública do estado de São Paulo –, apresento os resultados, conforme explicitado há pouco na Tabela 1, divididos em cinco grupos de sequências de descritores: destacando o âmbito da perspectiva histórico-cultural, uma vez que o meu trabalho será desenvolvido nessa perspectiva; focando o trabalho do professor de Matemática do Ensino Médio, visto que irei olhar para a minha prática como professora nesse contexto; envolvendo a disciplina de Matemática no Ensino Médio no estado de São Paulo, cujo contexto condiz com o da minha pesquisa; abrangendo o currículo do Ensino Médio estadual, ao qual estão relacionadas às prescrições; e olhando para os alunos desse nível de escolaridade, já que é impossível pensar no meu trabalho como professora sem pensar nesses jovens.

Quando o objeto de estudo foi pesquisado na perspectiva histórico-cultural – 5ª sequência de descritores – encontrei listados 31 trabalhos, dos quais 8 não estavam disponíveis para consulta. Dos 23 restantes, muitos envolviam outras áreas do conhecimento como Biologia, História, Sociologia, Geografia, e vários englobavam o trabalho do professor com alunos com deficiências. Apenas 7 abrangiam a disciplina de Matemática no Ensino Médio, sendo que a maioria dava enfoque ao desenvolvimento de um conteúdo ou de uma metodologia específica. As exceções referiam-se a um que abordava a influência das avaliações externas no contexto de educação mineiro, e a outro que envolvia a questão da formação de professores em atividade em um coletivo de trabalho. Desse modo, nenhum deles se aproximava do meu objeto de pesquisa.

Com relação ao trabalho docente ou trabalho do professor – 6ª e 7ª sequência – havia 86 trabalhos produzidos, dos quais 22 não foram considerados por serem anteriores ao ano de 2009, uma vez que o currículo que orientou a Educação Básica no estado de São Paulo até 2018 teve sua implantação em 2008. No entanto, em meio aos 64 trabalhos restantes, não encontrei nenhum que se referisse ao trabalho do professor de Matemática de um ano/série em especial do Ensino Médio ou sequer se aproximasse dele. A maior parte dos trabalhos encontrados tratava do trabalho do professor ou no ensino de um conteúdo matemático

específico, no uso de uma determinada metodologia, ou de outras disciplinas, como Ciências, Biologia, Física, Química.

Partindo para a busca de trabalhos que abordavam a Matemática do Ensino Médio no estado de São Paulo – 8ª sequência –, encontrei 158 trabalhos, mas levando em conta apenas os datados a partir de 2009, esse número foi reduzido para 116. Mais uma vez, ao analisá-los comprovei que a maioria abordava conteúdos e metodologias específicas. Somente os trabalhos de Oliveira (2014), Rampini (2011), Silva (2015) e Wilkins (2013) fugiam a essas características e traziam questões mais amplas da educação pública estadual.

Com relação ao currículo e às prescrições do Ensino Médio do estado de São Paulo – 9ª, 10ª e 11ª sequência –, havia 37 pesquisas distintas, uma vez que algumas se repetiam em duas sequências de descritores. Nesse grupo, apenas 3 trabalhos eram anteriores a 2009 e não foram considerados. Predominavam, aí, estudos que traziam análises dos conteúdos, do material, dos currículos de Filosofia, Língua Portuguesa, Inglês, Biologia, Educação Física, Artes. Somente 9 abordavam o currículo de Matemática, dos quais a maioria propunha trabalho com conteúdos específicos e não do currículo como um todo de um ano/série determinado. Em meio a estes, o que mais se aproximava do objeto de estudo pretendido era a dissertação de Grenchi (2011).

Quanto aos jovens, faixa etária em que se encontravam os alunos sujeitos da pesquisa – 12ª, 13ª e 14ª sequência –, dentre os 21 resultados, constavam no banco da CAPES 20 diferentes pesquisas – pois uma delas apareceu em duas das sequências indicadas –, das quais 3 não estavam disponíveis *online*. Das 17, algumas faziam uma abordagem da juventude em contextos sociais ou educacionais distantes do meu objeto[38], outras, das contribuições de algumas disciplinas específicas para a formação dos jovens, outras, da perspectiva de documentos oficiais em algumas épocas particulares e, havia, ainda, aquelas que versavam sobre as suas representações sobre o trabalho, sobre o acesso à Educação Superior etc. Apenas uma – Barbosa (2011) – discutia a questão do significado da escola para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo.

[38] Digo isso porque se referem a alunos em situação de vulnerabilidade, alunos de escolas particulares, alunos do período noturno, alunos de escolas que participam de programas do governo federal etc.

Tabela 3: Trabalhos selecionados quanto ao objeto de estudo

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Curso
2011	O significado atribuído à escola e ao ensino médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo	Rafael Conde Barbosa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	Mestrado em Educação
2011	Percepções de professores da rede pública estadual de São Paulo acerca do ensino de matemática no contexto mudança curricular	Wanderlei Aparecida Grenchi	Universidade Bandeirante de São Paulo	Mestrado em Educação Matemática
2011	Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo	Elisabete Aparecida Rampini	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Mestrado em Educação
2013	Princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nas avaliações externas	Stefanie Lello Wilkins	Universidade de São Paulo – USP Ribeirão Preto	Mestrado em Educação
2014	Concepções sobre Avaliação do Sistema Educacional (SARESP): investigando sobre docentes	Luciana Lucci de Oliveira	Universidade de Taubaté	Mestrado em Desenvolvimento Humano
2015	Cadernos curriculares: repercussões na organização pedagógica de escolas de Ensino Médio na rede estadual paulista	Flordenice Tavares de Longui Silva	Universidade Cidade de São Paulo	Mestrado em Educação

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Barbosa (2011) realizou um estudo, com a intenção de identificar os significados que os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo atribuíam à Educação Básica e ao Ensino Médio. Para isso, aplicou questionários a 117 alunos e analisou documentos oficiais sobre esse nível de ensino. A análise se deu por meio de eixos. Os resultados indicaram que os alunos reconheciam a importância da escola para a formação, mas advertiam que a forma como os conteúdos eram trabalhados no Ensino Médio não garantiria prosseguir os estudos no Ensino Superior e nem conseguir um bom trabalho, não condizendo com o que o autor verificou nos documentos oficiais.

A dissertação de Grenchi (2011), realizada no município de Santo André (SP), contou com a participação de 36 professores de Matemática da rede pública estadual de 13 unidades escolares distintas. Tinha como objetivo identificar, relacionar e analisar as percepções deles sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática no contexto de reforma curricular que acontecia na época. Os dados foram produzidos a partir de pesquisa documental e da

utilização de questionários de pesquisa exploratória. Para a análise, as respostas foram quantificadas e foi utilizado o *software* CHIC[39]. Evidenciou-se a existência de uma dicotomia nas percepções dos professores quanto ao ensino da Matemática e às influências causadas pelo processo de mudança curricular em suas práticas, ou seja, alguns são favoráveis e seguem o que é proposto e outros são contrários e não aderem às propostas.

Em seu estudo, Rampini (2011) investigou a constituição da identidade docente diante da reforma curricular implementada em 2008 pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, tendo como foco os Cadernos do Professor. Para a produção dos dados, o pesquisador realizou entrevistas com 12 professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio, em que narram como consomem as práticas identitárias expressas pelos Cadernos. A investigação trouxe indícios de que a experiência dos professores é apagada com a utilização desse material, que por sua vez, expressa práticas identitárias que consistem nos objetivos pretendidos para um mundo globalizado.

A questão abordada por Wilkins (2013) diz respeito às avaliações externas em um município do interior do estado de São Paulo. O objetivo era investigar os princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nessas avaliações. Foram utilizados como documentos, instrumentos de avaliação de caráter mundial, nacional e municipal. Com base na teoria histórico-cultural, assumiu que os instrumentos de avaliações externas analisados possuíam um caráter "medidor" do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa também apontou que essas avaliações procuraram enquadrar os alunos em uma matriz produtora de sujeitos competentes para atender às demandas do mercado.

Oliveira (2014), do mesmo modo, tendo como foco uma avaliação externa, o Saresp, objetivava investigar se ela traz implicações na construção de saberes e na prática dos professores do Ensino Médio. A pesquisa teve como sujeitos seis professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam em três escolas estaduais, situadas no interior paulista. Foi utilizada a aplicação de um questionário e a entrevista semiestruturada. Concluiu-se que os resultados do Saresp têm promovido a construção de saberes específicos para o desenvolvimento das ações que favoreçam essa avaliação e têm trazido consequências para as práticas desses professores.

E por fim, Silva (2015) investigou a implementação do Currículo Oficial da rede estadual de ensino de São Paulo vigente até 2018 e debateu sobre o papel da organização pedagógica das escolas de Ensino Médio para a aplicação dos Cadernos Curriculares. A

[39] *Software* de Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva.

pesquisa foi realizada em 42 escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Guarulhos (SP). Foram utilizados documentos oficiais e dados colhidos nas escolas, envolvendo a organização pedagógica, por meio de questionários aplicados aos diretores das escolas. Para a análise, os dados obtidos foram organizados em duas dimensões, uma envolvendo a dinâmica do planejamento escolar e outra, o uso dos Cadernos Curriculares, recursos pedagógicos e tecnológicos. Os resultados indicaram que a padronização do Currículo Estadual é vista por alguns como um facilitador, mas também, por outros como um dificultador.

Observei que todas essas pesquisas constituíam-se dissertações de Mestrado e que a maioria se concentrava na área da Educação. Os sujeitos variavam entre diretores, professores de Língua Portuguesa e Matemática e alunos do Ensino Médio da rede de ensino pública do estado de São Paulo. Apena uma – Wilkins (2011) – não contou com a participação de sujeitos para a realização da sua pesquisa. Todos esses trabalhos utilizaram documentos oficiais para a produção de dados da pesquisa. Alguns recorreram também aos questionários ou às entrevistas como instrumentos.

De modo geral, os objetivos propostos por esses estudos versavam sobre a percepção de alunos, dos professores de Língua Portuguesa e/ou Matemática – disciplinas avaliadas nas avaliações externas –, ou dos diretores sobre a rede pública estadual de ensino e, sobretudo, o Ensino Médio. Algumas pretendiam discutir a implementação curricular de 2008 e verificar suas implicações para as práticas dos professores.

Os autores trazidos para discussão das questões envolvidas presentes em mais de um dos trabalhos são: Acacia Z. Kuenzer, Andy Hargreaves, António Nóvoa, Bernard Charlot, Bernardete A. Gatti, Celso Vasconcellos, Claude Dubar, Claude Lessard, Dermeval Saviani, Donald Shon, Emilio Tenti Fanfani, Francisco Ibernóm, Gaudêncio Frigotto, Dalila Andrade Oliveira, Ivor F. Goodson, José Gimeno Sacristán, Kenneth M. Zeichner, Lev S.Vigotsky, Marília Pontes Sposito, Marli André, Maurice Tardif, Michael W. Apple, Michel De Certau, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Roberto Gonzalez e Stephen J. Ball.

1.5.1.2.3 Considerações sobre o mapeamento realizado

O mapeamento revelou, primeiramente, ao analisar os trabalhos relacionados ao tipo de estudo pretendido, que dentre as poucas pesquisas da própria prática existentes na época, nenhuma abordava exatamente o trabalho de um professor de Matemática do 3º ano do

Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo diante das prescrições referentes às avaliações externas. Posteriormente, ao buscar e analisar os trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo desejado, outras evidências vieram à tona. Ao procurar por pesquisas que envolvem a disciplina de Matemática no Ensino Médio na perspectiva histórico-cultural, notei que a maioria dava enfoque ao desenvolvimento de um conteúdo ou de uma metodologia específica e não ao fato de o professor e seus alunos serem afetados pelas prescrições referentes às avaliações externas, conforme eu almejava.

Com relação ao trabalho do professor de Matemática do Ensino Médio não encontrei nenhuma pesquisa realizada que se refira ao trabalho do professor de Matemática no 3º ano de modo geral, diante do currículo implantado em 2008 e das cobranças com relação ao resultado em avaliações externas, sob um olhar da própria professora da turma e também dos alunos dessa turma. Entre os poucos trabalhos selecionados no tocante à disciplina de Matemática ou ao currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo sob uma visão mais ampla, não havia nenhum em que o pesquisador escrevesse sobre a sua própria prática nesse contexto e, tampouco, ao mesmo tempo, envolvesse a percepção dos alunos do 3º ano sobre essas questões. Assim, o meu objeto de pesquisa ainda não havia sido tomado em nenhuma investigação, dando um caráter de ineditismo a este trabalho, tanto pelo objeto, quanto pelo modo de se estudar o tema.

Findada a abordagem da minha trajetória até a definição e a justificativa do objeto de estudo desta pesquisa de Doutorado, parto, no capítulo seguinte, para a caracterização do contexto de tal pesquisa.

2 APRESENTANDO O CENÁRIO E OS DEMAIS PERSONAGENS DA TRAMA

> *Eu falei para ele repetidas vezes:* Maurício, vamos! *Ele, então, em uma das vezes me respondeu: "*Ah, prô! Eu já tô cansado. Faltam dois meses pra acabar as aulas. A gente não aguenta mais a escola. São 14 anos na escola!"
>
> *Realmente, nessa época, muitas vezes parece que eles já não aguentam mais. É a reta final: fim de ano, fim da escola básica e começo de uma nova vida – emprego, faculdade etc. Época de muita ansiedade, de espera pelas mudanças que virão, de incertezas, de decisões, de pressão, e do fim de uma rotina para muitos entediante, uma obrigação sem sentido: levantar cedo, andar a pé, pegar o transporte, ficar sentado das 6h50 da manhã às 12h, abrir caderno, fazer lição, copiar da lousa, pegar o transporte, andar a pé...*
>
> *Como tentar fazer as tarefas, os conceitos terem um significado para o aluno, se para ele a própria escola parece não ter significado? O que fazer diante dessa situação e tendo uma tonelada de prescrição dizendo que temos que fazer com que esse aluno passe de ano, tenha bom desempenho na AAP e no Saresp?*
>
> (Diário de campo, 20/09/2016)

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Foto, O Dia da Matemática, 05/05/2016

Visto que a trama aqui narrada se passa com alunos de uma escola de características particulares, conforme traz a epígrafe acima, e envolve o meu trabalho dentro deste contexto, considero indispensável caracterizá-lo. Para isso, descrevo o sistema de ensino em que ela se insere, partindo de uma breve retomada do cenário mundial e nacional que o determinou; o município em que está localizada; a escola em si e os alunos que a compõem, entrelaçando diferentes vozes: a trazida pelos documentos e por teóricos, a minha como professora-

pesquisadora e protagonista da trama, e a dos alunos como sujeitos da pesquisa e também protagonistas da trama.

2.1 O sistema de ensino

A escola palco dessa trama se insere em um cenário educacional pertencente à rede de ensino pública do estado de São Paulo, um sistema que carrega a herança de mudanças ocorridas na década de 1990 no mundo e que afetaram o Brasil e seus estados. Desse modo, antes de descrever as particularidades de tal sistema, faço um breve apanhado dos principais fatos mundiais e nacionais que lhes deram origem.

Segundo Freitas, L. C. (2004, p. 135), grandes mudanças aconteceram na década de 1990, seja no nível micro como no macro.

> No nível micro, para tentar recompor taxas de acumulação de riqueza em declínio em razão da grande crise do capital nos anos de 1970, abandonaram-se as formas de organizar o processo de trabalho baseadas em linhas de produção rígidas que geravam excessiva superprodução de bens e serviços. No nível macro, o próprio capitalismo americano entra, no dizer de Wallerstein (2002), em uma fase final de hegemonia, com forte dose de financeirização e virtualização de suas atividades.

Torrezan e Bertagna (2017, p. 127) apontam que, em 1970 o "aumento do preço do petróleo e da queda na taxa de lucro, causada pela elevação do preço da força de trabalho, resultante das lutas travadas entre capital e trabalho na década de 60" provocou uma crise na economia mundial. Com a crise, denominada "crise da dívida externa" (RIBEIRO, 2008), vieram as transformações na sociedade capitalista, primeiro nos países desenvolvidos e depois, em 1980, nos em desenvolvimento. Assim, a economia de países como o Brasil, ficou dependente de financiamento externo, e, com isso, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional ganharam espaço para intervir na nossa economia. Além disso, os financiamentos só eram feitos se cumpridas "condicionalidades", tal como revela Ribeiro (2008, p. 70, grifo do autor):

> [...] por meio das "condicionalidades", o Banco Mundial interfere diretamente na formulação da política interna e influencia a própria legislação dos países, contribuindo para a implementação de um extenso conjunto de reformas estruturais, fundamentadas em uma visão de crescimento adequada ao neoliberalismo, que tem como um de seus eixos principais a privatização dos serviços até então providos pelo Estado.

O compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil levou-o a implantar uma reforma do Estado, em 1990, com a finalidade de inseri-lo na globalização, conforme ressalta

Ribeiro (2008), afetando tanto a sociedade como as suas instituições. Concomitante à reforma do Estado, iniciada durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e continuada na presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve a implantação de uma reforma educacional.

A partir da referida reforma, em que a educação começou a ser entendida como serviço e não mais como um direito (FREITAS, L. C., 2004), a preocupação central passou a "ser a melhoria da 'qualidade'"[40] do ensino por meio do estabelecimento de um novo modelo de financiamento da escola pública e da implantação de mecanismos de controle de "'qualidade' do sistema escolar (avaliações externas de larga escala)" (TORREZAN; BERTAGNA, 2017, p.130, grifos meus). O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 assegura exatamente que caberá à União esse controle por meio das avaliações. Assim, a educação, ao longo da década, foi assumindo uma posição neotecnicista, tornando-se importante a aquisição de competências e habilidades, aferidas constantemente pelas avaliações externas (FREITAS, L. C., 2004).

Também ocorreram outras mudanças, como a implantação da "progressão continuada acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa" (FREITAS, L. C., 2004, p.149), o início das discussões sobre a questão da inclusão, o aumento da cobertura do ensino fundamental etc.

À política de reformas que acontecia no país, como expõe Ribeiro (2008, p. 131), alinharam-se as políticas estabelecidas no estado de São Paulo, na época do governador Mário Covas (1995-2000). De acordo com a autora, quando assumiu o governo do estado de São Paulo, seu objetivo principal já era "implantar reformas educativas pautadas nos princípios que respaldaram as reformas ocorridas nos âmbitos mundial e nacional". Venco e Rigolon (2014, p. 50), apontam que, nessa época, os documentos oficiais traziam a ideia da gestão gerencialista como meio para alcançar "um modelo educacional mais democrático e autônomo, alavancado pela descentralização do sistema e pela desburocratização no ensino", mas que apenas serviu para introduzir formas de controle do trabalho docente, novas prescrições, reduzindo a autonomia, principalmente por meio das avaliações. E desse momento em diante, até os dias atuais, a educação paulista continua sendo amparada por tais princípios – os neoliberais – desencadeados pelo cenário econômico mundial e responsáveis pelas reformas da década de 1990.

[40] Devido à polissemia da palavra qualidade, cuja discussão farei no subcapítulo 6.1, sempre que ela estiver em destaque, significa que se refere ao conceito da palavra do ponto de vista das políticas públicas.

Os documentos e os discursos que regem essa rede atualmente e, de modo especial, o trabalho dos professores, foram guiados por um currículo básico comum, em vigor de 2008 a 2018, pela Secretaria Estadual da Educação, o que trouxe a padronização do ensino na rede. Esse currículo se materializou sob a forma de apostilas organizadas por disciplina/ano/semestre, denominadas de Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno. Os conteúdos eram organizados por situações de aprendizagens, que descreviam habilidades e competências a serem desenvolvidas.

O Currículo do estado de São Paulo pretendia "apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da 'qualidade' das aprendizagens dos alunos" (SÃO PAULO, 2012, p. 7, grifo meu). Além disso, almejava garantir conhecimentos e competências para o funcionamento das escolas como uma rede. Pregava o desejo de ter uma escola que promovesse competências necessárias para que os alunos pudessem enfrentar desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, defendendo que eles tinham direito a alcançar metas.

Nesse cenário, os conteúdos eram vistos como "meios para a formação dos alunos como cidadãos e como pessoas" (SÃO PAULO, 2012, p. 44). Dentro deste contexto, o Currículo de Matemática, encontrava-se organizado em torno de algumas competências:

> capacidade de expressão pessoal, de compreensão de fenômenos, de argumentação consistente, de tomada de decisões conscientes e refletidas, de problematização e enraizamento dos conteúdos estudados em diferentes contextos e de imaginação de situações novas. (SÃO PAULO, 2012, p. 35)

Os alunos da rede pública estadual realizam avaliações externas periodicamente. Antes o Saresp era apenas realizado anualmente,eno ano da produção dos dados dessa pesquisa – 2016 –, as Avaliações da Aprendizagem em Processo, aqui chamadas de AAPs, vieram a ser aplicadas bimestralmente. Ambas as avaliações, até o presente momento, estão focadas em avaliar a aquisição de habilidades pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados obtidos têm que ser utilizados para orientar ações educacionais no decorrer do ano e até mesmo no ano seguinte.

O Saresp[41], implantado em 1996, depois de passar por algumas modificações quanto às disciplinas e às turmas avaliadas, à periodicidade, ao momento do ano em que era aplicado, perdura até os dias atuais. O resultado do Saresp nos componentes curriculares avaliados,

[41] Oliveira (2014, p. 39-41) fez um mapeamento das características das avaliações do Saresp, aplicadas de 1996 a 2012 – com exceção de alguns poucos anos em que não houve aplicação – e um quadro contendo quais séries/anos foram avaliadas. Dando continuidade a esse período, não houve alteração com relação às turmas avaliadas – 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

juntamente com o fluxo escolar[42], compõe o Indice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)[43] da escola, disponibilizado às escolas por meio de boletins de uma plataforma *online*[44]. De acordo com o índice atingido pela escola, uma meta é estabelecida para o ano seguinte. A esse resultado está atrelado também o recebimento de uma bonificação para toda a equipe escolar – professores das diversas disciplinas, gestores, funcionários, supervisores e membros da Diretoria de Ensino Regional. O Saresp possui um documento orientador denominado de Matriz de Referência para o Saresp, que indica quais as habilidades que os alunos devem dominar em cada um dos níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

As AAPs, aplicadas nas escolas públicas estaduais desde 2011, a princípio tinham caráter diagnóstico, vinham uma única vez por ano e apenas para determinadas séries. Depois passaram a ser semestrais e a abranger gradativamente mais séries, até que, em 2016, além de serem aplicadas a todas as séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, começaram a ser bimestrais – referentes aos conteúdos dos 1º, 2º e 3º bimestres. Em 2019, no início do ano letivo, foi proposto às escolas da rede que opinassem sobre a periodicidade com que as referidas avaliações deveriam ser aplicadas, todavia até a finalização deste texto continuaram sendo bimestrais.

Juntamente com a evolução das séries e dos bimestres envolvidos, o mecanismo de organização e apresentação dos dados foi se aprimorando, e um módulo *online* foi criado dentro da plataforma da Secretaria Escolar Digital (SED), que recebeu o nome de Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA), para a digitação dos acertos e dos erros, por aluno. A partir da inserção desses dados, o módulo Foco Aprendizagem gera gráficos e informações a respeito do desempenho dos alunos e das turmas avaliadas. O documento orientador dessas avaliações é a Matriz de Avaliação Processual, publicada em 2016 pela Secretaria de Educação Estadual e dividida em cada um dos componentes curriculares, apresentando os conteúdos e as competências e as habilidades para cada série por bimestre, e as habilidades que devem fazer parte das avaliações realizadas pelo professor e, no caso de Língua Portuguesa e Matemática, das AAPs. E a cada edição dessas avaliações, um novo caderno intitulado de Comentários e Recomendações Pedagógicas é publicado e enviado às escolas.

---

[42] Razão entre o número de alunos aprovados e a quantidade de alunos que continuam matriculados em um nível de ensino, no final do ano.
[43] Indicador de "qualidade" de ensino nas escolas da rede pública estadual, criado em 2007.
[44] Plataforma IDESP. Disponível em: <idesp.edunet.sp.gov.br>.

Desse modo, no caso do Ensino Médio[45], etapa da Educação Básica foco da trama que narro aqui, são avaliadas pelo Saresp somente as turmas de 3º ano, e pelas AAPs, todas as séries. Ademais, esse tipo de ensino tem suas especificidades e desafios, inclusive a questão atual, sobre a qual ainda não se tem uma resposta bem definida, é: qual é realmente a função do Ensino Médio? Tal definição oscila entre o ensino propedêutico, destinado à formação da elite e preparatório para o Ensino Superior; e o profissionalizante, à formação de trabalhadores (KUENZER, 2007).

Essa fase da escolarização, com base no que narra Kleine (2018), começou a existir oficialmente com a Reforma de Capanema, em 1942, quando os cursos complementares que haviam foram substituídos pelo Ensino Médio clássico e pelo científico. Com a reforma educacional de 1970, passou a ser chamado de Ensino de 2º Grau, permitindo que o estudante estivesse habilitado a ir para o Ensino Superior, ao concluir o terceiro ano, ou tivesse uma profissionalização técnica, ao terminar o quarto ano, o que não ocorreu, porque as escolas não possuíam recursos. Em 1996, voltando à denominação de Ensino Médio, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, tinha como objetivo a formação geral para a vida, e a formação profissionalizante deveria ser realizada separadamente. Só em 2009, o Ensino Médio passou a ser obrigatório e com a garantia da gratuidade.

Com relação ao estado de São Paulo, Kleine (2018) conta que a procura pelo Ensino Médio aumentou a partir da crise econômica cafeeira de 1940, quando foi palco de um avanço industrial crescente que exigia mão de obra mais qualificada, explodindo em 1990. Embora a demanda tenha aumentado, a oferta foi sendo realizada sem planejamento, muitas vezes de modo improvisado, apenas em períodos noturnos, até ocorrer uma reorganização das escolas estaduais em 1996, quando houve a abertura de vagas para o Ensino Médio no período matutino.

Nos últimos anos, o referido ensino vem sendo alvo de discussões e está para acontecer a implantação de mais uma reforma. Desde a divulgação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, o Governo Federal vem fazendo campanhas por uma Reforma do Ensino Médio[46], ou pelo assim também chamado, Novo Ensino Médio, a partir de resultados de avaliações que mostram uma queda nos índices e de dados que revelam uma grande quantidade de alunos que abandonam a escola nessa etapa. Tal Medida Provisória foi

[45]Regular e Integral. Apenas alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos não participam dessas avaliações.

[46] Essa reforma consiste em modificar a estrutura atual do Ensino Médio brasileiro, cujas características referem-se, por exemplo, a: organização por áreas de conhecimento ao invés de ser por disciplinas; divisão do curso em uma parte obrigatória e outra flexível, dentre uma das áreas de conhecimento; aceitação de profissionais com notório saber para ministrar aulas etc.

convertida, com algumas mudanças, para a Lei nº 13.415/2017, sendo aprovada pelo Senado em 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo então presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, trazendo alterações em relação à LDB 9.394/96. Além disso, após a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)[47] para o Ensino Infantil e Fundamental, em 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologação em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da educação Mendonça Filho, também foi aprovada a BNCC do Ensino Médio em 04 de dezembro de 2018 e homologada pelo ministro da educação Rossiele Soares em 14 de dezembro de 2018.

Obviamente, quando efetivamente implementadas, essas mudanças provocarão uma (re)estruturação do sistema de ensino da rede pública estadual paulista, principalmente, no Ensino Médio. Por enquanto, a Secretaria de Educação Estadual vem construindo versões do seu novo currículo fundamentado nas referidas Bases aprovadas. Para o ano de 2019, comunicou, inicialmente, que não haveria envio dos Cadernos do Aluno, por estar acontecendo um momento de transição do Currículo Oficial, utilizado de 2008 a 2018, para o novo Currículo Paulista. Assim, foi enviado às escolas da rede um novo documento denominado de Guia de Transição, para prescrever o trabalho dos professores. Recentemente surgiram boatos de que os Cadernos do Aluno retornarão no 2º semestre.

2.2 O município

O município[48] em que esta trama acontece é pequeno, contendo cerca de 6.612 habitantes[49] no ano em que os dados da pesquisa foram produzidos. Tem poucos anos de emancipação política e localiza-se no interior do estado de São Paulo. A população está distribuída quase que na mesma proporção entre a zona urbana e a rural. Município pacato, marcado por uma população simples, acolhedora, que carrega tradições, culturas, as quais ultimamente vêm se chocando com o avanço tecnológico dominado pelas novas gerações.

---

[47] A BNCC é uma das metas do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – assegurada pela Meta 7 e pela estratégia 7.1 a saber: Meta 7: "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb". Estratégia 7.1: "estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local" (BRASIL, 2014, p. 4).

[48] Algumas das informações sobre o município em questão trazidas, aqui, derivam da minha observação.

[49] De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2016. Disponível em: <http://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm>. Acesso em: 05 nov. 2016. A última estimativa publicada pelo IBGE, no ano de 2018, indica que a população do município era de 6.808 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/tuiuti/panorama>. Acesso em: 24 abr. 2019.

A cidade não possui muitos pontos de oferecimento de empregos, então, muitas pessoas, quando não trabalham em negócio próprio, não são funcionários públicos municipais ou estaduais, não estão empregadas nos poucos estabelecimentos comerciais existentes, nem nos serviços temporários em construções, plantações, sítios ou chácaras, têm que buscar o sustendo das famílias nas cidades vizinhas.

Ali, apesar de uma vinda cada vez mais intensa de moradores de fora do município, a maioria das pessoas se conhece e muitas têm parentescos umas com as outras. Quase tudo o que acontece repercute rapidamente, como em toda cidade pequena.

Também não há instituições de cursos profissionalizantes, escola de idiomas, tampouco escola particular ou faculdade. Aqueles que, durante ou após concluir o Ensino Médio, desejam fazer cursos, têm que se deslocar até as outras cidades mais próximas.

Muitos dos munícipes não concluíram o estudo básico[50]. Poucos têm Ensino Superior, número que vem crescendo gradativamente com o passar dos anos, mas ainda não é muito expressivo[51]. E, não tenho conhecimento de mais ninguém, nascido e criado ali, que tenha até o presente momento o título de Mestre e muito menos de Doutor.

Além disso, há apenas uma escola pública estadual, na qual realizei essa pesquisa.

2.3 A escola

Nesse município, parte do ensino básico, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, está sob a responsabilidade do governo municipal. Deste modo, apenas o Ensino Médio fica na escola estadual, palco desta trama. Possui atualmente aulas nos três períodos. De manhã estudam os alunos dos 2º e 3º ano; à tarde, os do 1º ano; à noite, os jovens e os adultos que mudam de ano de escolaridade a cada semestre. No total, frequentam a escola todos os anos, entre 200 e 220 alunos.

Por ser uma escola[52] pequena, possuir poucos alunos, estar situada em uma cidade também pequena, não apresenta grandes problemas de indisciplina, conflitos, violência e

[50] Com base nas informações sobre os eleitores do município, que compreende os habitantes maiores de 16 anos, a respeito do grau de instrução, 72,69% destes não concluíram a Educação Básica – incluindo também os que nem sequer a iniciaram. Disponível em:<http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>. Acesso em: 27 ago. 2018.

[51] De acordo com as mesmas informações sobre os eleitores do município, no ano 2002, por exemplo, apenas 1,5% dessas pessoas possuíam Ensino Superior completo. Durante os anos seguintes essa porcentagem foi se elevando, chegando a 5,3% em 2018. Disponível em:<http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>. Acesso em: 27 ago. 2018.

[52] As informações sobre a escola em questão trazidas aqui derivam da minha observação como professora e pesquisadora.

desrespeito. É uma escola que possui o quadro completo de funcionários e de professores. No entanto, venho notando que, na visão dos alunos e da comunidade, há nela algumas falhas de ordem estrutural, financeira, disciplinar e pedagógica.

Por esses e outros motivos, no momento de transição das escolas municipais para a estadual, alguns alunos cujas famílias têm melhor poder aquisitivo vão para escolas particulares ou técnicas das cidades vizinhas, e a cada ano essa situação vem se tornando mais comum. E isso reflete na forma como os alunos a veem e agem, uma vez que já chegam a ela com uma opinião preformada e, algumas vezes, até mesmo equivocada.

O número de professores que lecionam ali vindos de outras cidades é maior que daqueles que moram no próprio município. Alguns também acumulam cargo na rede de ensino municipal.

A maioria tem apenas uma graduação, poucos fizeram alguma especialização e alguns participam, às vezes, de cursos *online* oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, a fim de adquirir evoluções funcionais, conforme aponta Kleine (2018). Em sua pesquisa, ao estudar a história da formação dos professores de Matemática que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual paulista nos últimos 20 anos, a autora explicita exatamente essa questão. A formação continuada de grande parte dos professores da rede se dá por meio desses cursos *online*, com objetivo principal de alcançar a evolução funcional que, por sua vez, pode ser "pela via acadêmica (Mestrado e Doutorado) ou pelo trajeto não acadêmico, por meio de cursos de Especialização, atualização e aperfeiçoamento. Os cursos de atualização e aperfeiçoamento devem ser homologados pela SEE-SP" (KLEINE, 2018, p.86). Até o ano de 2018, somente eu e um professor de Língua Portuguesa tínhamos o título de Mestre e outro, de Biologia, ainda estava cursando. O professor de Língua Portuguesa também já havia concluído o Doutorado.

Além dos professores, sendo uma escola estadual, a equipe escolar conta com membros em outras funções: agentes de organização escolar[53] e equipe gestora – grupo composto pelo coordenador pedagógico, o vice-diretor e o diretor da escola. Como toda escola da rede estadual, é gerida por um supervisor de ensino[54], que, por sua vez, acata as determinações do dirigente regional[55].

A escola tem diversas particularidades e se difere de outras da rede pública estadual em vários pontos. O tempo de permanência dos alunos, apesar de manter a exigência de seis

[53] Aqueles que trabalham na secretaria ou no pátio como inspetores de alunos.
[54] Aquele que tem a função de fiscalizar e orientar um grupo de escolas.
[55] Responsável por gerenciar a Diretoria Regional de Ensino.

aulas diárias, acaba sendo menor que o de outras. Isso porque, como o transporte é o mesmo para as escolas municipais e a estadual, o horário de saída tem que coincidir com o das escolas municipais. Então, o período da manhã, em que estudam os alunos sujeitos da pesquisa, tem como horário de entrada 06h50min e de saída 12h. Consequentemente, para que a duração do intervalo – entre a quarta e a quinta aula – seja suficiente para os alunos, eles são liberados uns 10 minutos antes do término da quarta aula.

Além disso, até o final do ano de 2016, ano em que ocorreu a produção dos dados, na primeira aula, o município, que cuidava da merenda dos alunos, oferecia um café da manhã, e como os alunos dos bairros, que vinham de transporte, chegavam em cima da hora da entrada, a primeira aula acabava começando somente às 7h.

Com relação ao número de alunos matriculados nessa escola, com base no que há tempos venho vivenciando, essa quantia sempre diminui no decorrer do ano. Nunca a escola termina o ano com a mesma quantidade de alunos com que iniciou. Alguns abandonam a escola quando completam 18 anos, outros são transferidos, pois as famílias se mudam para outras cidades com mais oportunidades de emprego e outros, ainda, começam a trabalhar nas cidades vizinhas e transferem-se para elas para poder conciliar emprego e estudo. Essa situação corrobora o que Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) constataram em uma pesquisa. Os autores evidenciaram que os fatores que mais contribuem para que os jovens abandonem a escola são o trabalho e as questões familiares. Segundo eles,

> [...] o fato de dispor de alguma renda via emprego também seria um desestímulo para continuar na escola: *Muitos adolescentes começam a trabalhar e ficam naquela profissão e começam a ganhar dinheiro e saem, acham que não precisam mais estudar.* A idade de 18 anos também pode ser um marco: *Muita gente começou a trabalhar, porque fez dezoito.*
> Note-se que trabalho e família se entrelaçam, destacando-se como motivos para deixar de estudar. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 66, grifos dos autores)

Outra particularidade é a grande quantidade de ausências dos alunos, por diversos motivos, o que acarreta dias letivos sem aproveitamento. Entre eles destacam-se: as dificuldades de deslocamento na zona rural em dias chuvosos; a falta de oportunidades de diversão e lazer na cidade, o que resulta um hábito de não irem à aula na segunda-feira de manhã após um final de semana de festa; a cultura de emendar dias em semanas com feriado.

A estrutura da escola, por sua vez, lembra o panóptico de Bentham, definido por Veiga-Neto (2011), em que se tem um espaço fechado, todo dividido, com um ponto central de onde é possível enxergar a todos. Cada sala está sob o olhar de alguém superior, seja da sua sala, do pátio ou, como vem ocorrendo ultimamente, por câmeras.

No entanto, ao contrário da maioria das escolas que mantêm uma organização bastante tradicional, se assemelhando a essa mesma ideia de panóptico, com os alunos cada um em sua carteira, em fileiras e o professor na frente para que possa ver a todos, os alunos, aqui, ao entrarem nas salas de aula, organizam-se, como mostra a Foto 1, em duplas, trios, grupos e até mesmo verdadeiros "paredões" nos fundos da sala ou contornando as três paredes contrárias a da lousa, como se formasse um "U".

Foto 1: Organização dos alunos nas salas de aula

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, 17/11/2016

Contudo, no que diz respeito à condução de determinadas aulas, às metodologias, aos recursos, às práticas utilizadas por alguns professores, é uma escola que ainda segue muito o modelo de educação tradicional, em que as aulas são expositivas, não saem da "lousa e giz", baseiam-se em modelos e exercícios de aplicação, a avaliação é vista apenas como punição, por exemplo. Também há certa resistência por parte de alguns membros da equipe escolar em aceitar que mudanças são necessárias, que os tempos são outros.

Os próprios alunos reconheceram e explicitaram um pouco disso, quando lhes solicitei que escrevessem o que pensavam sobre a escola e o que mudariam nas aulas, em uma de nossas conversas no grupo do *WhatsApp*[56]. Jéssica (3º A), por exemplo, disse que *"deveriam*

[56] Um dos instrumentos de produção dos dados, a ser descrito no Capítulo 3. Para compor o texto da pesquisa, os trechos das conversas foram transcritos e houve adequação da escrita, tomando o cuidado de não alterar o

diversificar um pouco, sair daquele negócio repetitivo. Nas aulas de Português, Matemática a gente inova"[57], complementando a fala de Ana Paula (3º A): *"Gosto muito da escola, é uma ótima escola, mas poderia ter mais coisas novas, não só ficar na mesma coisa, todos os dias apostila e caderno. Isso é cansativo. Deveríamos ter mais contato com o laboratório, acessa*[58] *e a biblioteca!!! Gosto bastante das aulas, são interessantes, mas deveria mudar um pouco a rotina!"*[59]

Para essas alunas e outros, é unânime a ideia de que as aulas poderiam ter mais coisas novas, deveriam ser mais diversificadas. Veem as aulas como repetitivas, cansativas, rotineiras, nas quais predomina o uso das apostilas – Cadernos do Aluno – e do caderno. Revelam que apenas as aulas de Língua Portuguesa e Matemática fogem disso.

No entanto, é importante ressaltar que não tenho a intenção de culpabilizar os membros da equipe escolar, pois há muitos outros fatores envolvidos, como a questão da formação, da falta de espaço e tempo para ampliar e refletir sobre a concepção de educação que carregam, o não esforço do sistema de ensino em proporcionar isso, as condições de trabalho, as prescrições, entre outros.

Assim, percebo que a escola palco dessa trama é muito mais do que simplesmente uma "instituição". Ela é um processo de construção inacabado, conforme explicitam Ezpeleta e Rockwell (1989). Cada uma tem sua particularidade, seu cotidiano, sua cultura. Cada uma vai se constituindo social, histórica e politicamente, com o passar do tempo. A "instituição" ganha vida por meio de uma história que não está documentada, mas que envolve o seu cotidiano, em que se misturam contextos de vida e sujeitos tão heterogêneos. Uma escola é formada por aqueles que "possuem práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 18), dentre os quais estão os alunos. E, por isso, são os caracterizados a seguir.

---

sentido do que estava sendo dito. Isso foi necessário, pois se tratando de uma conversa em rede social, é informal, e os alunos, na maioria das vezes, não se atentam para as regras gramaticais, para os erros na grafia das palavras, pontuações etc. Isso se deve também à rapidez com que digitam, ao corretor ortográfico do aplicativo que, muitas vezes, altera a palavra digitada, a não leitura da mensagem antes de enviar. Além disso, utilizam algumas palavras características da linguagem dos jovens, e outras, abreviadas e acompanhadas de *emojis* – imagens que passam a ideia de palavras ou frases –, característicos da linguagem das redes sociais. Até mesmo, utilizam, às vezes, palavras inapropriadas.

[57] Grupo do *WhatsApp*, 17/11/2016.

[58] Acessa Escola: como é chamada a sala de informática na rede estadual.

[59] Grupo do *WhatsApp*, 18/11/2016.

2.4 Os alunos

Por se tratar de uma pesquisa da própria prática, além da professora-pesquisadora, sujeito desse movimento e protagonista dessa trama, os alunos também são considerados sujeitos e protagonistas dela, uma vez que seria impossível analisar o trabalho da professora sem a participação dos alunos. Se, como escreveu Paulo Freire, "não há docência sem discência" (1996, p.23), entendo que, também, não há pesquisa da prática de um professor sem seus alunos.

Já tendo realizado a minha caracterização como professora e pesquisadora e protagonista da trama, no Capítulo 1 deste texto, resta, agora, descrever os alunos que foram convidados a assumir o papel de sujeitos da pesquisa e protagonistas dessa trama, junto comigo. Digo "convidados", porque logo que se iniciou o ano letivo comentei sobre a possibilidade de desenvolver o projeto da minha pesquisa de Doutorado com eles e perguntei-lhes se aceitavam participar, conforme trecho do diário de campo trazido no Quadro 1:

Quadro 1: Excerto do diário de campo sobre o início da pesquisa

Numa primeira conversa com os alunos de ambas as salas, comentei sobre a possibilidade de desenvolver o projeto de Doutorado com eles, falei como pretendia que fosse e, foram unânimes em concordar. Mostrei a minha dissertação de Mestrado, comentei um pouco sobre como tinha sido e eles ficaram muito interessados em participar. Vale destacar que alguns deles já participaram do desenvolvimento de uma tarefa do Grucomat, sobre a qual fiz uma narrativa para o nosso ebook e, portanto, já estão habituados com as audiogravações. Para os demais, vai ser uma nova experiência. Ou melhor, penso que vai ser um ano de novas experiências para todos nós.

Fonte: Diário de campo, 15/02/2016

Mas quem são esses alunos que se dispuseram a participar da pesquisa de uma professora de Matemática, fossem eles conhecedores do seu trabalho ou não? Quem são esses jovens que, no último ano da escola básica, aceitaram vivenciar experiências diferenciadas, que aceitaram se aventurar por caminhos antes não trilhados rumo a uma possível aprendizagem, propostos pela professora de Matemática?

Esses alunos eram jovens de idades que variavam de 16 a 19 anos, sendo que, no momento do ingresso no 3º ano, a maioria estava com 16 anos. A maior parte deles – 44 dos 63 alunos participantes – vinha de bairros, chácaras, fazendas, sítios, todos circunvizinhos à cidade em que a escola está localizada, e, por isso, serviam-se do transporte escolar.

Considerando os centros dos bairros como zona urbana, pode-se dizer que, aproximadamente, metade desses alunos morava na zona rural.

São jovens de gostos variados como: jogar bola, ouvir música, comer, dançar, cantar, dormir, sair e conversar com os amigos, ir à igreja, assistir a filmes, ver TV, gravar e editar vídeos para o canal do *Youtube*, assistir a animé[60] e desenhar mangá[61], jogar capoeira, criar histórias e dar vida a elas por meio de jogos, passear, praticar esportes, praticar *MuayThai*[62], tocar instrumentos musicais, fazer trilha de moto, gastar dinheiro e, até mesmo, ler e estudar.

Apenas 12 estudaram em outras cidades antes de vir para essa escola. A maioria dos demais esteve sempre juntos, nas escolas municipais. Um terço deles, na época da pesquisa, trabalhava meio período, de vez em quando, aos finais de semana, ou ajudando os pais no serviço, e, apenas 19 iniciaram o 3º ano fazendo cursos, como os Técnicos na Escola Técnica Estadual (Etec)[63] – Ciências Contábeis, Logística – Inglês, Japonês, Informática, Auxiliar Administrativo, Gestão Empresarial, Desenvolvimento de Jogos no Computador etc.

Ao iniciar o ano letivo, embora alguns dos alunos não soubessem dizer quais eram as pretensões para os próximos anos, a grande maioria esperava conseguir um emprego e/ou fazer uma faculdade, sendo que, para muitos deles, a segunda realização estava condicionada à primeira, conforme evidenciado também na pesquisa de Barbosa (2011). No entanto, havia também aqueles cujos sonhos eram outros, não atrelados à realização de um curso superior, como, por exemplo, se *"profissionalizar como DJ (deejay)"*[64], "*ter um estúdio de tatuagem*"[65], ou, de maneira tanto singela quanto complexa, "*ser alguém na vida*"[66].

Entre os cursos pretendidos, Engenharia, Administração e Veterinária eram os mais recorrentes. Mas também havia os que desejam cursar Ciências Contábeis, Psicologia, Nutrição, Enfermagem, Direito, Arquitetura, Biomedicina, Química, Matemática e Pedagogia. Assim, se vê que tornar-se professor, naquele momento, era um desejo de poucos. E de ser professor de Matemática, apenas o de uma aluna, e ainda, como uma segunda opção. Mas isso era no começo do ano. No final, muitos haviam mudado suas intenções para o ano seguinte. Dos 57 alunos que frequentaram até o final, 24 haviam participado do Enem, na esperança de conseguir uma bolsa para dar continuidade aos estudos e, além disso, 3 foram apenas no

[60] Nome dados a um tipo de desenho animado de origem japonesa.
[61] Nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa.
[62] Nome dado a uma arte marcial de origem tailandesa.
[63] Instituição de ensino mantida pelo governo do estado de São Paulo, que oferece tanto cursos técnicos como Ensino Médio e é subordinada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
[64] João (3º A), Momento de apresentação.
[65] Amanda (3º A), Momento de apresentação.
[66] Carol (3º A) e Wesley (3º B), Momento de apresentação.

primeiro dia e, desanimados, não foram no segundo. Quanto aos vestibulares, 25 haviam prestado no final do ano e 12 tinham a intenção de prestar somente no próximo ano.

Ao final, ingressaram no Ensino Superior no início de 2017, apenas 9 alunos[67], sendo 2 no curso de Pedagogia, 2 no de Matemática[68] e os demais em Direito, Ciências Contábeis, Administração, Fisioterapia e Mecatrônica Industrial. Também tomei conhecimento de que 5 alunos continuaram com os cursos que faziam antes do término das aulas. No total, dentre os 53 alunos dos 3ºs anos que haviam sido aprovados – pois 4 ficaram retidos por frequência e/ou rendimento insatisfatórios – era apenas 14 o número de alunos que continuavam estudando após terminar a Educação Básica.

Muitos outros, apesar de terem passado no vestibular, de terem conseguido uma nota razoável no Enem, não conseguiram bolsa e precisaram adiar o sonho de cursar uma faculdade. Fiquei sabendo que uma aluna entrou até em um cursinho preparatório para o Enem para tentar uma bolsa novamente. Outros, após a frustração com a realização da prova do Enem, estavam decididos a primeiro arrumar um emprego, para depois pensar em dar continuidade aos estudos. Poucos desses encontravam-se empregados no ano seguinte.

No 2º semestre, mais dois alunos ingressaram no Ensino Superior: um em Educação Física e outra em Tecnologia em Processos Gerenciais. Além disso, um desistiu do curso de Pedagogia ao terminar o 1º semestre, porque queria ir para um curso técnico em Veterinária, o que sempre fora seu sonho, mas em 2018, "se encontrou" no curso de Direito. Nesse ano uma aluna também entrou no curso de Biomedicina. O que queria ser *Dee Jay* está fazendo sucesso nos bailes *funcks* em São Paulo e a que queria ter um estúdio de tatuagem também conseguiu. Aos poucos cada um foi se ajeitando: uns estudando, outros trabalhando e outros fazendo as duas coisas e os demais, não fazendo nada. Confirmando o que afirma Sposito (2008, p. 87): "Não há perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta".

Quando iniciaram o 3º ano do Ensino Médio, muitos alunos esperavam, no que diz respeito à escola, passar de ano, ou seja, concluir o Ensino Médio; tirar boas notas; aprender mais, principalmente em determinadas matérias; ter bom desempenho e condições para

[67] Eram quatro alunas e cinco alunos.

[68] Laine (3º B), que sempre gostou muito de Matemática e já tinha essa intenção, e Fernando (3º A), que sempre foi um aluno não muito participativo nas aulas dessa disciplina, e que resolveu de última hora, nas vagas remanescentes, tentar uma vaga nesse curso. Depois de um ano, Fernando (3º A) trancou a matrícula para trabalhar. Ambos ingressaram na graduação no Instituto Federal de Bragança Paulista (SP).

prestar e passar no ENEM e no Vestibular; ser a escola, como um todo, melhor, mais organizada e os professores melhores.

Eram alunos que caracterizavam a vida escolar das mais variadas maneiras, como: *boa, normal, muito boa, interessante, muito legal, tranquila, ótima, excelente, horrível, regular*. Os que a classificaram positivamente, sendo a maioria, disseram ter se dedicado bastante, tirado boas notas, aprendido várias coisas, feito *"várias amizades"*, tido *"experiências, aprendizados interessantes"*. Os que a classificaram negativamente, alegaram ter tido sempre nota baixa em determinadas matérias, ter feito bastante bagunça, ter tido dificuldades, e outros não justificaram. Houve aquele que se queixou que "*poderia ter aproveitado mais*", que disse "*sempre fui meio largado*" ou "*fui muito preguiçoso*" e que observou que "*tinha que prestar mais atenção".*

Esses são os alunos personagens da trama: jovens com gostos variados, com diferentes ocupações fora da escola, com sonhos diferenciados, que tinham expectativas distintas em relação à escola, que viam a experiência escolar anterior de maneiras diversas, e que pretendiam tomar rumos díspares ao término do Ensino Médio. Esse cenário com tamanha heterogeneidade de gostos, ideias, interesses, desejos, experiências, crenças, verdades, que, muitas vezes, se opõem ao que a escola ou as políticas públicas esperam, engloba sujeitos reais da sala de aula.

Estando no último ano de escolaridade esses alunos tinham suas particularidades. Muitas vezes, já com emprego, já decididos com relação ao prosseguimento ou não dos estudos. Além disso, não foi raro encontrar os que atravessaram todo o processo de escolarização sem ver sentido algum na escola e, principalmente, nos conteúdos da Matemática "passados". Alunos cujos discursos, muitas vezes, se mostraram impregnados de adjetivos negativos com relação à Matemática, de verdades naturalizadas no discurso escolar e social, exigindo um empenho muito grande do professor para desconstruí-las. Paralelas a isso, estão as prescrições que, cada vez mais, norteiam as ações do professor e cobram resultados nas avaliações externas, desconsiderando essas e outras particularidades.

Após descrever esse contexto em que se imbricam sistema de ensino público paulista, município, escola e alunos, sendo um sistema de ensino marcado por prescrições, um município e uma escola com suas especificidades e culturas, alunos diferentes e professora-pesquisadora com sua trajetória, elaborando uma trama bem articulada, apresento no capítulo seguinte, como foi a trajetória metodológica da pesquisa.

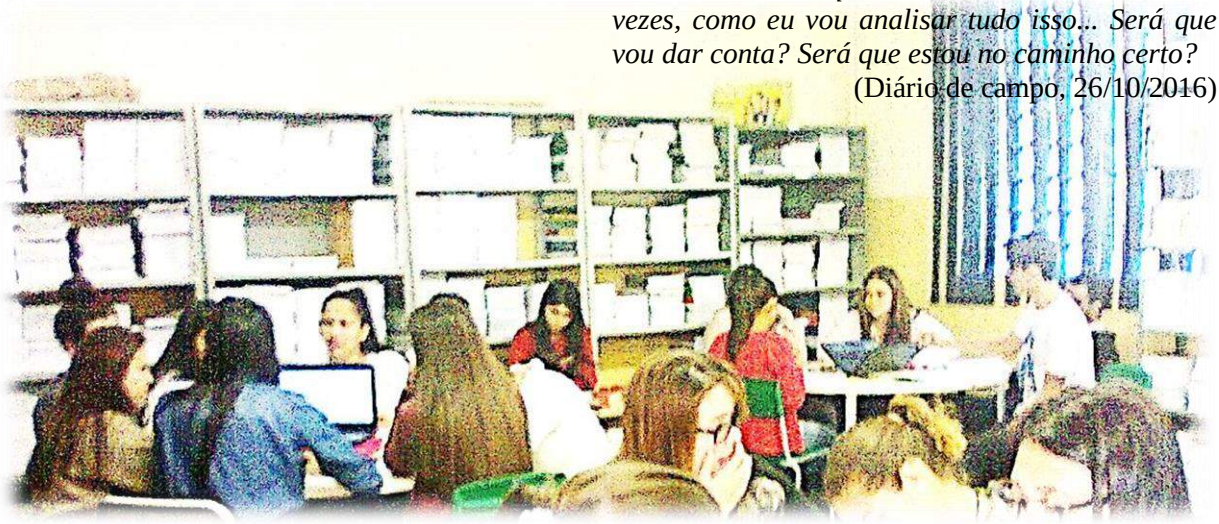
3 REUNINDO ELEMENTOS PARA RECRIAR NARRATIVAMENTE A TRAMA: a trajetória metodológica da pesquisa

Michael: Ela tá gravando de novo? *[...]*
[Pega o gravador que estava sobre a mesa e, como se estivesse me entrevistando, pergunta:]
Michael: Professora, o que você faz com esse material [...] as informações que você coleta dentro da sala de aula?
Rô[69]*:* Essas informações... como constava naquele papel que vocês assinaram pra mim [me referindo ao Termo de Compromisso Livre e Esclarecido], faz parte de um projeto e nesse projeto, que é do meu Doutorado, eu vou falar sobre o trabalho do professor do 3º ano do Ensino Médio. Eu vou escrever a minha tese de Doutorado sobre isso. Sobre o que os alunos pensam, como eles são em aula, sobre o que tanto o professor tem que fazer... Então, é por isso que eu estou coletando essas informações.
Michael: E você escuta tudo?
Eu: Não, ainda não... Eu escuto algumas partes, mas é muita coisa... Eu vou fazer isso, mesmo, no ano que vem, que é quando vou ter tempo pra fazer toda essa análise dos dados.

(Audiogravação, 3º B, 26/10/2016)

Em certo momento, Michael pegou o gravador da mesa e perguntou pela milésima vez o que eu vou fazer com as informações que eu coleto dentro da sala de aula. [...] Ele perguntou se eu escuto tudo o que gravo... Não consigo! É muita coisa ao mesmo tempo. E também, são muitas formas de produção dos dados, dados de um ano todo, uma imensa quantidade de dados... Penso, às vezes, como eu vou analisar tudo isso... Será que vou dar conta? Será que estou no caminho certo?

(Diário de campo, 26/10/2016)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Foto, 3º B, Um olhar "funcional" com o *Geogebra*, 15/09/2016

[69] No decorrer deste texto, nas transcrições das audiogravações, as minhas falas serão indicadas por "Rô".

Para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, para conseguir recriar narrativamente a trama que me propus a contar aqui, precisei reunir muitos elementos. Para isso, percorri uma longa e vasta trajetória metodológica, desde o planejamento das tarefas a serem desenvolvidas com os alunos, a definição e a organização dos demais instrumentos de produção dos dados, até a explicitação dos procedimentos de análise. Tudo isso a fim de garantir a confiabilidade dela, acompanhando o meu próprio trabalho com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, diante das prescrições referentes às avaliações externas.

Não foi um trabalho fácil. Durante todo o percurso surgiram muitas reflexões, lamentações, dúvidas, questionamentos. Eu não conseguia ouvir todas as audiogravações antes da aula seguinte, nem sempre tinha tempo para fazer o diário de campo no mesmo dia da aula, ficava pensando se eu estava no caminho certo, se eu conseguiria encontrar um modo de entrelaçar os dados na análise.

Nesse percurso realizei procedimentos metodológicos condizentes com o tipo de pesquisa adotado, o qual, tomado como orientador do trabalho, bem como os procedimentos utilizados na sua realização, são trazidos na sequência.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, pautada em alguns aspectos essenciais como:

> na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.25)

Segundo a definição de Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural, e o instrumento principal é o investigador; o caráter descritivo prevalece; os pesquisadores têm mais interesse pelo processo que pelos resultados; uma análise indutiva dos dados é feita; uma grande importância ao significado e às perspectivas dos participantes é dada. Nesse tipo de pesquisa, o objeto de estudo é o que determina o método a ser escolhido. Além disso, ao contrário do que acontece nas pesquisas quantitativas em que o objeto é reduzido a variáveis, e o campo de estudo é uma situação artificial; na abordagem qualitativa, o objeto é representado em sua totalidade, ou seja, dentro de seus

contextos cotidianos e estudam-se “práticas e interações na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 25).

Embaso-me também em Freitas, M. T. A. (2002, p. 27), que, ao apresentar as características dos estudos qualitativos à luz da perspectiva vigotskiana, aponta que, nesse tipo de pesquisa, “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu desenvolvimento”. Nessa abordagem,

> [...] a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. [...] A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes; ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 28)

É um tipo de pesquisa que não só exige uma preocupação em compreender e descrever o que está sendo investigado, mas também consiste em procurar relações possíveis, associando o individual com o social. Além disso, é tida como uma relação dialógica entre os sujeitos, cujo processo de investigação tem o pesquisador como integrante, pois, como aponta Freitas, M. T. A. (2002, p.25), ele “faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. Assim, a autora considera que “o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende da sua situação social-pessoal”. Por ser um indivíduo social, acaba levando para a pesquisa “tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive” e realiza análises interpretativas, partindo do “lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos” (FREITAS, M. T. A., 2002, p. 29).

Freitas, M. T. A. (2009, p. 5) ressalta que “pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa”. Há, portanto, uma relação dialética entre pesquisador e pesquisado. Possibilita tanto a criação de um espaço de comunicação, quanto de constituição de sujeitos e de formação. Promove aprendizagem e produção de conhecimento. Conforme a autora, durante o processo de pesquisa, o pesquisador pode aprender, se transformar e se (re)significar, enquanto o pesquisado também pode aprender, refletir e se transformar. Assim, a pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural pressupõe uma intervenção na realidade, um movimento de transformação, de (re)significação, já que ela não consiste, tão somente, em descrever uma realidade, mas em explicá-la. “Para Vygotski a descrição por si só

não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno" (FREITAS, M. T. A, 2009, p. 29).

Diante dessas exposições, é certo que a pesquisa na referida perspectiva traz conceitos que contribuem para pensar nas relações de sala de aula e refletir sobre a prática educativa, posto que o trabalho do professor é algo muito complexo. Nas pesquisas em educação pautadas em tal perspectiva, é impossível compreender algo sem considerar o contexto, o social, as relações, até porque, nela o ser humano é considerado como "uma 'produção social' na qual participa na condição de sujeito" (PINO, 1993, p.17, grifo do autor).

De acordo com Vigotsky (2001, p. 481), "para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras, precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo". Com isso, em uma pesquisa, para entender o que o sujeito fala, é preciso entender seu pensamento e, para tal, entender o contexto. Da mesma forma, para compreender uma ação, uma atitude, o trabalho de um professor, também é necessário considerar um cenário mais amplo, que envolve tanto a sala de aula, como a própria trajetória e experiência desse professor, os alunos, a escola, a rede de ensino etc.

Uma pesquisa na abordagem qualitativa à luz da perspectiva histórico-cultural, então, motiva um movimento em que circulam discursos e sujeitos são constituídos. Nesse cenário, "o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém que *interfere no contexto* [...] a *observação passa a ser um encontro dialógico*" (FREITAS, M. T. A, 2007, p. 10, grifos da autora). Partilho também, com Freitas, M. T. A. (2002), o entendimento de que a pesquisa na perspectiva histórico-cultural tem que ser uma pesquisa com os alunos e não sobre os alunos. Uma experiência que seja significativa, que favoreça um ambiente de aprendizado, de desenvolvimento, de transformação para ambos.

Assim, entendo que pesquisar a minha própria prática se insere nesta abordagem, uma vez que, como aponta Freitas, M. T. A. (2009, p. 9), "os processos reflexivos instaurados no interior das pesquisas têm levado professores a refletirem criticamente sobre sua prática iniciando nela movimentos de mudanças".

3.1.1 A pesquisa da própria prática

O presente trabalho, de abordagem qualitativa à luz da perspectiva histórico-cultural, se caracteriza como um estudo da própria prática, pois nele assumo dois papéis ao mesmo tempo: o de pesquisadora e o de professora. A esse tipo de estudo, geralmente, atribuem-se

duas denominações: “pesquisa da própria prática” e “investigação da própria prática”, conforme indica a Tabela 1, na seção 1.5.1.1, ao trazer os números do mapeamento que realizei. Nesse texto, considerei os dois termos como sinônimos, ao apresentar as concepções de diferentes autores a respeito desse tipo de estudo. No entanto, optei por referir-me à pesquisa que realizei como uma “pesquisa da própria prática”.

Ressalto que existem pesquisas *na* própria prática, que são as realizadas na sala de aula do próprio professor, mas que tem como foco analisar o movimento dos alunos. As pesquisas *da* própria prática, por sua vez, são aquelas em que o professor as realiza em suas salas de aula e analisa o seu próprio trabalho. O professor investigador pode, então, ao realizar uma pesquisa na sua própria sala de aula, estar ou não realizando uma investigação da própria prática. Para Gomes (2007, p.29), o professor é um sujeito que se desenvolve tanto *na* prática, quanto *sobre* a prática e *por meio* da prática, procurando se descobrir

> de modo criativo, crítico e interveniente, numa rede complexa de relações, em que a capacidade de buscar oportunidades, a flexibilidade de raciocínio, a adaptação a novas situações, a persistência e a capacidade de interagir e cooperar são qualidades fundamentais.

Oliveira e Serrazina (2002) indicam que, apesar de todos os que investigam sobre a educação terem a intenção de melhorar a prática de ensino, quando a pesquisa é realizada por um professor, que ao mesmo tempo trabalha e observa a si próprio, a transformação da prática pode ocorrer de forma imediata, no mesmo contexto em que a investigação foi realizada. Isso motiva os professores, pois eles estão construindo seu próprio conhecimento sobre aspectos da sua própria prática, do seu próprio trabalho.

Partindo do princípio de que pesquisar é “um processo fundamental de construção do conhecimento que começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente que se tenta validar e divulgar” (PONTE, 2004, p. 41-42), entendo que a observação e a análise da própria prática pelo professor podem ser consideradas um tipo de pesquisa. Pode ter como objetivo tanto a alteração de algum aspecto da prática, quanto a busca por “compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (PONTE, 2002, p.7). Assim sendo, está em consonância com a ênfase dada por Charlot (2002) ao papel da pesquisa em educação como maneira de entender o que acontece em sala de aula e não para dizer o que o professor deve fazer. A partir do entendimento do que acontece, dos porquês e das questões envolvidas, podem-se levantar ações possíveis, apontar caminhos, mas nunca determinar, receitar o que deve ou não ser não feito pelo professor e demais envolvidos na comunidade escolar. Galvão (2014) ressalta que é

essencial que o professor-pesquisador tenha um olhar crítico e busque tanto questionar o porquê das coisas e situações, como (re)significar e interpretar os fatos, o que, por sua vez, trará contribuições para o processo educacional.

Para Ponte (2004, p.42), o que define esta forma particular de pesquisa é o fato de o "investigador ter uma relação muito particular com o objecto de estudo – ele estuda não um objecto qualquer, mas um aspecto da sua própria prática profissional". O autor entende que, para os inúmeros problemas que afetam a educação e tornam-se cada vez mais complexos, pesquisar a própria prática é uma maneira de o professor tentar encontrar soluções, ao invés de esperar que elas venham de fora da escola. Na visão de Ponte (2004), a referida pesquisa possibilita: (1) esclarecer ou resolver problemas em uma prática, (2) desenvolver profissionalmente o pesquisador e (3) trazer benefícios para a instituição em que ele se insere.

No que diz respeito à primeira dessas características – esclarecimento ou resolução de problemas –, Ponte (2002) destaca que a investigação da prática pelo professor é necessária para que ele possa resolver situações problemáticas com as quais se depara ao atuar em diversos níveis – na condução do processo de ensino-aprendizagem, na avaliação dos alunos, na construção do projeto educativo da escola, entre outros – nas quais a experiência não basta. Com certeza, não há ninguém melhor do que quem está dentro da escola para descrever e problematizar as suas condições concretas de trabalho, buscar soluções para as suas inquietações, suas angústias, situações essas que vem sendo cada vez mais comuns no exercício da docência. Todavia a pesquisa da prática não tem unicamente a intenção de resolver problemas, mas, também, de possibilitar a aprendizagem dos alunos e do professor-pesquisador.

Quanto à segunda característica – desenvolvimento profissional do professor –, o autor reconhece que é indispensável investigar a própria prática para a constituição da identidade profissional do professor. Gomes (2007) afirma que, ao pesquisar a própria prática, o professor aprende a construir seus próprios sentimentos, suas formas de interpretação do mundo. Ao se autoestudar, o professor se torna mais confiante no ensinar, mais ativo e independente nas situações que surgem nas aulas, mais seguro para analisar suas estratégias de ensino; e, ao ficar mais motivado e entusiasmado com relação ao ensino, revalida a importância do seu trabalho. É o que assinalam Zeichner e Diniz-Pereira (2005). Isso é muito evidente também nas pesquisas desenvolvidas por Abreu (2008), Araújo (2015), Castro (2008), Galvão (2014), Gomes (2007) e Lima (2006).

No entanto, conforme afirma Gomes (2007, p.29), para que haja mudança na postura profissional do professor, "deve haver o desejo de transformação pessoal, assim como de

reserva de saber, de energia e de generosidade, que se traduzem em disponibilidade para os alunos, para os colegas em dificuldades, para a escola".

Assim, a última característica – benefícios para a instituição – está apoiada na ideia de que, ao investigar a sua própria prática, o professor constrói conhecimentos sobre ela, possibilitando o seu próprio desenvolvimento profissional e trazendo, ao mesmo tempo, benefícios para a escola em que está inserido. A investigação da prática pode "gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores acadêmicos e para a comunidade em geral" (PONTE, 2002, p. 13), inclusive para os alunos participantes da pesquisa ou para os futuros alunos, os que virão após o professor ter analisado e (re)pensado a sua prática.

Entretanto, pesquisar a própria prática requer uma série de cuidados metodológicos e éticos, bem como o rompimento com uma ideia de que ela não tem validade. Com base nos escritos de Jacky Beillerot (2001), Ponte (2002) enfatiza que, para ser uma investigação da própria prática, um trabalho tem que trazer novos conhecimentos, ter metodologia rigorosa e ser pública. Desses aspectos, o mais problemático é a questão do rigor. Segundo o autor, deve-se encontrar um ponto de equilíbrio entre os procedimentos usados pelos professores que são característicos da docência e os que são característicos da pesquisa acadêmica. Portanto, tem que ter originalidade, rigor e reprodutiblidade, corroborando alguns dos critérios descritos por Kilpatrick (1996) para a análise de pesquisas em Educação Matemática.

Lytle e Cochram-Smith (1990, *apud* PONTE, 2002), já destacavam que a pesquisa da prática há de ser intencional e sistemática, ou seja, tem que ter uma intencionalidade, ser planejada, e tem que ter uma sistematização na forma como os dados serão tanto produzidos como analisados. Apoiando-se nos estudos dessas autoras, Ponte (2002) indica que a investigação da prática tem sido alvo de críticas, devido ao conhecimento gerado, aos métodos e aos fins da investigação. Com relação ao primeiro tipo de crítica, a questão gira em torno do conhecimento produzido pelo professor ser ou não válido. No que se refere ao segundo, questiona-se tanto a falta de clareza e rigor dos métodos quanto a não existência de distanciamento entre o investigador e o objeto de estudo. E no tocante ao terceiro, o que se diz é que a pesquisa da prática não tem relação com a dimensão política e social, estando reduzida apenas à transformação da prática dos professores. Quanto a isso, penso que a partir do momento em que o professor se dispõe não só a abrir a porta da sua classe, mas também expor a sua vida profissional e refletir sobre a sua realidade de trabalho, revelando o que enfrenta dentro das quatro paredes da sua sala de aula, dentro da escola ou de um sistema de ensino,

ele não está apenas constituindo a sua identidade como docente; está trazendo contribuições de ordem social e política.

Ponte (2005), embora considere a pesquisa da própria prática como um novo gênero de pesquisa, chama a atenção para o fato de que um dos problemas que se coloca a ela é a distância entre o pesquisador e o objeto, pois, na verdade, ambos são um só, o professor assume os dois papéis ao mesmo tempo. Como solução, o autor propõe: recorrer à teoria, compartilhar e discutir os dados, os resultados com um grupo, com amigos críticos e, fazer o mesmo, ou seja, divulgar fora do grupo, com outros personagens, da profissão, da educação, da sociedade em geral.

Nacarato (2013, p. 838) reforça a ideia de que a pesquisa da própria prática nem sempre é bem-vista pelos pesquisadores das universidades,

> pois ainda prevalecem ideias advindas do modelo da ciência moderna, que pressupunha a separação do sujeito-objeto de pesquisa. Muitas vezes, esse tipo de pesquisa do professor é questionado, pelo fato de não haver o distanciamento necessário do pesquisador de seu contexto de pesquisa, para analisar com neutralidade o material produzido, como se isso fosse possível em pesquisas de abordagem qualitativa. Não há neutralidade do pesquisador com relação a seu objeto de pesquisa.

Além disso, os próprios pesquisadores, muitas vezes, não estão dispostos a olhar para si e para sua própria prática em sala de aula, uma vez que, como condições para a realização da pesquisa da prática, Ponte (2002) aponta tanto a disposição para questionar, problematizar, refletir, com empenho e compromisso, quanto o domínio de um conhecimento específico, o uso de instrumentos metodológicos diversificados. Como considera Gomes (2007, p. 27), apesar de estimulante e mobilizador, "esse caminho de investigar a si própria é contraditório, ambivalente, dinâmico e um tanto quanto complicado".

Em decorrência desses fatores, o número de professores mestrandos e doutorandos que optam por esse tipo de pesquisa tem um crescimento demasiadamente tímido. Tanto o é que, no mapeamento que apresentei no Capítulo 1, é evidente a pequena quantidade de trabalhos encontrados.

A pesquisa da própria prática deve, então, conforme assume Ponte (2002, p. 21, grifo do autor), seguir a alguns critérios: "(i) referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores; (ii) conter algum elemento novo, (iii) possuir certa 'qualidade metodológica' e (iv) ser pública". Isso posto, a pesquisa que desenvolvi para a elaboração deste texto, atende a esses critérios, visto que tem a ver com inquietações e reflexões sobre o meu trabalho em sala de aula como professora de Matemática. Como novidade traz tanto o fato de ter sido realizada

com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo, quanto algumas particularidades da metodologia utilizada, a serem descritas posteriormente. Com relação à "qualidade metodológica", é garantida pela variedade de instrumentos utilizados e a análise pretendida. Por fim, a pesquisa se torna pública por se constituir uma pesquisa de Doutorado, sendo primeiramente qualificada – por duas vezes – e defendida publicamente e publicada posteriormente. Além disso, houve, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, a apresentação de recortes do texto em eventos.

Para o mesmo autor, a partir do momento que a pesquisa atende aos requisitos elencados anteriormente, ela deixa de ser apenas uma investigação realizada para a resolução de um problema por um professor, e se torna algo que traz contribuições para toda comunidade educativa. Assim, a pesquisa da prática pode ter diversas potencialidades como, por exemplo, servir como instrumento de formação, possibilitar mudanças na área da Educação, produzir conhecimentos. Na visão de Oliveira e Serrazina (2002, p. 285), "a pesquisa valida o trabalho de sala de aula do professor". Acredito ainda que a sua relevância não está apenas nos resultados, mas também nas questões que são colocadas e no olhar dado à realidade (PONTE, 2002).

Corroborando o pensamento de Galvão (2014), entendo que a pesquisa da própria prática vai sendo construída no decorrer do percurso, a partir daquilo que é revelado com a produção dos dados, as análises e as interpretações de quem se põe a analisar. Sendo pautada por processos reflexivos e de questionamentos sobre a prática vivida, segundo Ponte (2002), tal tipo de pesquisa não tem um ponto de chegada definido previamente. Envolve um olhar do professor-pesquisador para si, uma autorreflexão. Para Lima (2006, p. 173), não há como considerar reflexão e pesquisa da própria prática como coisas distintas, pois "há uma interdependência entre elas; são indissociáveis os nexos da pesquisa com a reflexão". Araújo (2015, p. 91) esclarece que "se a reflexão é inerente a todo ser humano, então o professor, a partir do momento em que reflete sobre suas aulas, é um Professor Reflexivo".

Assim como trouxe na epígrafe deste trabalho, concordo com Freire (1996, p.43-44), ao enfatizar que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Ele considera que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental tanto para a formação permanente do professor, quanto para a criação de condições para que aprendizagem aconteça.

Oliveira e Serrazina (2002) expõem três formas de reflexão: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, o professor pode refletir durante a prática, em outro momento fora do contexto da prática, ou olhar para a reflexão feita durante a prática,

(re)formulando pensamentos, crenças e ideias, orientando ações futuras, o que contribui para a constituição do professor. As autoras entendem que refletir é uma condição necessária e não apenas suficiente na prática do professor. Esse movimento é considerado como "um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor" (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 32, grifo das autoras).

Na visão de Lima (2006), pesquisar a prática revela-se um movimento de autoformação, em que se confrontam saberes iniciais com experiências práticas, vivenciadas no cotidiano escolar. Para Oliveira e Serrazina (2002, p.33), ao refletir na e sobre a própria prática, os professores são conduzidos "a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar".

Castro (2004) considera que, na reflexão da prática, o professor, além de se criticar, precisa dispor-se a refletir sobre a crítica feita e a mudar. E, além disso, "quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar" (FREIRE, 1996, p.44). Daí pressupõe-se que

> [...] a reflexão não tem valor por si só. Ao refletirem criticamente, antes, durante, sobre a ação ou sobre a reflexão, sozinhos ou em grupos, os professores conseguem rever e reformular suas próprias práticas, formular teorias sobre a prática e responsabilizarem-se pelo processo de constituírem-se professores de Matemática. Só então se está no caminho de uma prática verdadeiramente reflexiva. (CASTRO, 2004, p. 44-45)

Oliveira e Serrazina (2002, p. 36) assinalam que "a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção", oportunizando o desenvolvimento destes, uma vez que eles podem adquirir mais responsabilidade, melhorar a sua prática e se tornar mais conscientes. Conforme apontam as autoras, a reflexão até pode ser apenas utilizada pelo professor para justificar uma ação com a intenção de defender-se de críticas, mas o seu principal objetivo deve ser a busca de informações sobre a sua ação, bem como suas razões e consequências. Então, não basta unicamante refletir; para refletir é necessário considerar o modo como isso será feito, por que e com que finalidade. Assim, o professor

> [...] que não reflecte sobre o ensino actua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores. (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 36)

No entanto, as autoras alertam que o contexto de trabalho em que os professores estão inseridos é fator condicionante para a forma como as reflexões são efetivadas. Isso porque não é oferecido ao professor tempo e espaço para refletir, pois ele passa mais tempo planejando ações e cumprindo burocracias, do que refletindo sobre sua prática. E quando há espaço para reflexão, ela é direcionada a atender às prescrições, às determinações e aos objetivos de um sistema. Nacarato (2013, p.853) também faz ponderações a respeito:

> [...] para que a professora se torne pesquisadora da própria prática, ela precisaria ter outras condições de trabalho; a escola precisaria se transformar em lócus de formação, onde houvesse a possibilidade de trocas de vivências, compartilhamento de prática e ruptura com o trabalho solitário. Além disso, tais compartilhamentos tornariam possível a diminuição das desigualdades pedagógicas que marcam as escolas.

E completa, apontando que, dentre as diferentes possibilidades de pesquisa por parte do professor – a realizada pelo professor como investigador na sua própria prática; a feita como parte de um grupo de estudos e pesquisas; a efetivada quando ingressa em um programa de pós-graduação – a mais difícil é a primeira. Isso se deve ao fato de o professor ser sempre solitário no seu trabalho, enfrentar uma constante intensificação das suas tarefas e não encontrar pares para as discussões e reflexões de sua prática. Além disso, corre-se o risco de que ela fique restrita ao cotidiano do professor, não se tornando pública, uma vez que não é reconhecida pela academia.

Assim, considero a pesquisa que realizei como um conjunto de ações a fim de fazer novas descobertas, buscar explicações, obter compreensões, produzir sentidos, estabelecer relações e alcançar conclusões, por meio de um método detalhado, rigoroso, realizado cuidadosamente, em um processo de muito empenho, em que foi necessário refletir na prática, sobre a prática e sobre a reflexão da prática. Movimento este que pode me levar a mudanças, à transformação da minha prática como professora-pesquisadora, ao meu desenvolvimento, à constituição da minha identidade como docente.

Compartilho da ideia de Lima (2006): pesquisar a própria prática implica em analisar tanto o movimento de práticas vivenciadas pela professora-pesquisadora no decorrer da pesquisa, quanto os saberes profissionais aflorados durante o processo, bem como as aprendizagens, as transformações e o desenvolvimento. Julgo, também, que pesquisar e, consequentemente, refletir sobre a prática é uma atitude necessária a todo professor, para a sua formação em serviço, sua formação continuada e permanente.

Portanto, defino este estudo como uma pesquisa da própria prática, inserida na perspectiva histórico-cultural, aquela que, embora envolva um processo árduo, de reflexões constantes, leva em conta todo o contexto envolvido, as relações estabelecidas, o social, o cultural, o histórico, e, visa à significação do vivido e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

3.2 Produção dos dados

Realizei a produção dos dados ao longo do ano de 2016, com duas turmas – uma com 33 alunos participantes[70] e outra com 30[71] – do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, em que lecionava a disciplina de Matemática.

Quanto a esse período, há uma justificativa. Como o projeto previa o acompanhamento do meu trabalho na série em questão, durante um ano todo, com as mesmas turmas, para o levantamento de tudo o que interferiu nesse trabalho no referido período, não seria viável deixar a produção dos dados apenas para o ano seguinte, tendo em vista os prazos para o cumprimento dos requisitos do Doutorado e o tempo necessário para a análise desses dados. E ainda, foi um ano propício, devido ao aumento das cobranças em função do não atingimento da meta da escola no IDESP 2015 e aos boatos sobre a implantação de algumas mudanças.

Além disso, eu sabia que esse seria o único ano em que teria a possibilidade de trabalhar com alunos que não haviam sido meus no ano anterior, no 2º ano do Ensino Médio, pois, nos seguintes, havendo somente duas turmas do 2º ano, devido à minha carga horária, eu trabalharia com todos. Com isso eu deduzi ter a possibilidade de obter uma maior variedade de dados, tendo como participantes aqueles alunos que já tinham vivenciado a minha prática de sala de aula e aqueles que não a tinham e traziam outras experiências.

Desse modo, apresento a seguir a descrição dos instrumentos que utilizei para a produção desses dados e do procedimento de análise que adotei.

---

[70] Esta foi a quantidade de alunos do 3º A que participaram da pesquisa durante o ano todo ou apenas em parte dele. No começo do ano, havia 34 alunos matriculados, mas 2 pediram transferência logo no início, nem chegando a participar e, no decorrer do ano, 1 veio de outro município por transferência e 4 abandonaram os estudos, finalizando com 29 alunos.

[71] Esta foi a quantidade de alunos do 3º B que participaram da pesquisa durante o ano todo ou apenas em parte dele. No começo do ano havia 32 alunos matriculados, mas 2 nem chegaram a participar – 1 foi remanejado para o período noturno e 1 abandonou os estudos logo no inicio – e, no decorrer do ano, mais 1 foi remanejado e 1 pediu transferência, finalizando com 28 alunos.

3.2.1 Os instrumentos de produção dos dados

Com o objetivo de obter e registrar o máximo possível de dados e ter elementos para recriar narrativamente essa trama, os instrumentos por mim utilizados foram: audiogravações; videogravações e fotografias, registro dos alunos no decorrer de algumas tarefas[72] e questões propostas ao longo do ano e nos grupos do *WhatsApp*; diário de campo e documentos, os quais descrevo a seguir.

3.2.1.1 Registros orais: audiogravações

A audiogravação é um instrumento que possibilita o registro oral do que ocorre no ambiente de investigação. E, nesse caso, permitiu a captação das minhas falas e as dos alunos durante as relações de ensino, complementando as informações do diário de campo.

Audiogravei as aulas em duas ocasiões distintas: durante a realização e a socialização das tarefas diferenciadas, que não estavam propostas no Currículo Estadual e, em algumas das demais aulas, escolhidas aleatoriamente no decorrer do ano, cujo desenvolvimento envolvia o que estava proposto no Currículo ou era uma adaptação ou ampliação. Em ambas as situações, eu estava com o gravador em mãos durante as aulas, tanto em momentos que estivesse à frente da sala ou que estivesse circulando pelas carteiras dos alunos, duplas, ou grupos.

O meu incansável movimento de registrar as aulas, tendo como recurso a audiogravação era tão evidente que pode ser elucidado com a "piadinha" feita por Alan (3º A) em uma conversa no grupo do *WhatsApp: "A professora quando nasceu nem chorar ela chorou, ela nasceu fazendo exercício e com aquele gravador na mão"*[73]. De acordo com sua fala, de tanto que eu andava com o gravador na mão na sala de aula, eu já teria nascido com ele. Além dos exercícios – forma normalmente utilizada pelos alunos para se referir às tarefas propostas na aula de Matemática –, o uso do gravador havia se tornado algo característico das minhas aulas, algo que já fazia parte de mim.

No entanto, muitas vezes, com o alvoroço no momento do início da aula, ou com a euforia dos alunos, ao começar alguma tarefa, acabava me esquecendo de ligar o gravador.

[72] Tais tarefas encontram-se no Anexo I, uma vez que foram importantes para a obtenção dos dados da pesquisa. Além das tarefas predefinidas pelo Currículo estadual e disponibilizadas pelos Cadernos do Aluno, das que foram necessárias por determinação da escola, da Diretoria de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação e das que partiram da intencionalidade dos alunos, outras foram desenvolvidas de acordo com a minha intencionalidade como professora: 1. Momento de apresentação; 2. Matemática... eis a questão; 3. Resolvendo problemas com o *Geogebra*: o terreno do Seu Sebastião; 4. O Dia da Matemática; 5. Confecção de Jogos; 6. Um olhar "funcional" com o *Geogebra;* 7. Realizando uma pesquisa; 8. Avaliação do bimestre; 9. Registro final.

[73] Grupo do *WhatsApp*, 18 /11/2016.

Outras vezes, não fazia a audiogravação por acreditar que não seria uma aula em que ocorreriam fatos relevantes para serem registrados. Contudo, agora, penso que talvez eu pudesse ter gravado todas as aulas que fossem possíveis para, caso houvesse necessidade, estivessem disponíveis, uma vez que se tratava de uma pesquisa da própria prática, e os dados podiam surgir a qualquer momento, quando menos eu esperasse.

Após armazenar e organizar essas audiogravações, eu as ouvi e fiz a transcrição de excertos, de acordo com a relevância para os episódios de análise emergentes dos dados. Nessas transcrições, a fala de cada um dos alunos está indicada por um nome fictício e as minhas, como professora-pesquisadora, aparecem precedidas por "Rô".

3.2.1.2 Registros visuais: vídeogravações e fotografia

Para registrar o que acontece no ambiente de investigação de forma visual podem ser usados dois instrumentos: as videogravações, quando se tem a intenção de observar além das falas, os gestos e os movimentos; ou então, a fotografia, quando se quer simplesmente registrar a forma de organização do ambiente e a disposição dos participantes.

Segundo Flick (2009), a câmera facilita a captura e o armazenamento de fatos de maior quantidade de aspectos e detalhes e proporciona uma apresentação mais abrangente, permitindo ir além do que pode ser observado e registrado no diário de campo. Possibilita a captura de aspectos que vão além da fala, que pode ser obtida pela audiogravação.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 252-253) indicam que

> [...] o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc.

Sendo assim, nesta pesquisa, esporadicamente realizei videogravações e fotografias para registrar a organização do espaço e o movimento de sala de aula, tanto o meu, quanto o dos alunos. Destaco que esses alunos, nesses momentos, por estarem passando por uma experiência nova, buscam o tempo todo aparecer na frente da câmera. Cantam, dançam, acenam como se dissessem *tchau*, entre outras cenas que flagrei na sala de aula ou depois de assistir aos vídeos.

Também penso ser importante expor que as videogravações foram feitas com um *notebook,* deixado em um dos cantos da frente da sala, o que muitas vezes prejudicava a sua qualidade, pois seu posicionamento não favorecia a visualização da sala toda, embora tivesse escolhido o melhor ângulo de visualização possível, e nem captava os sons vindos do fundo da sala. Barulhos externos ou da própria sala interferiram nessa qualidade. O posicionamento fixo era necessário pelo fato de eu ser a professora e também a pesquisadora, o que impedia a movimentação da câmera pelos diferentes pontos da sala. Essa é uma das dificuldades enfrentadas pelo professor que deseja utilizar a videogravação, ao realizar a pesquisa da sua prática. Por isso, para obter registros orais, a audiogravação configura-se a opção mais viável.

Assim, creio que as videogravações sejam mais apropriadas, ainda que com algumas restrições, por exemplo, quando se pretende ter um registro dos movimentos corporais da professora e dos alunos durante a aula, da organização da sala, da disposição dos alunos, apesar de também ser possível utilizar a fotografia como recurso para essas duas últimas finalidades.

3.2.1.3 Registros escritos: em papel e virtual

Além do registro oral e visual, o registro escrito realizado pelos alunos participantes da pesquisa também foi um instrumento indispensável para a constituição dos dados. A escrita possibilitou reflexões sobre as questões propostas, estabelecimento de relações, expressão seus sentimentos, impressões, desejos, opiniões, críticas etc. Também foi importante para que os alunos que não tinham o hábito de se expressar oralmente em discussões na sala de aula pudessem fazê-lo por meio da escrita.

Os registros foram realizados no decorrer das tarefas propostas durante o ano e foram basicamente de dois tipos: em papel e virtual. A primeira forma de registro foi utilizada como resposta às questões orientadoras propostas, as quais foram organizadas com a intenção de obter o perfil dos alunos, conhecer suas visões a respeito das aulas de Matemática e identificar de que forma avaliavam o que estava sendo desenvolvido durante as aulas.

Já a forma de registro que estou denominando de virtual, consiste nas conversas que os alunos e eu realizávamos nos grupos criados na rede social *WhatsApp*. Flick (2009) afirma que, como cada vez mais as pessoas utilizam a tecnologia, a *internet* passou a ser adotada pela pesquisa qualitativa como uma forma de produção de dados, possibilitando que a comunicação seja deslocada espacial e temporalmente, não sendo necessário estar no mesmo espaço e tempo para observar os participantes de um grupo, por exemplo. O pesquisador se

insere no mundo social dos participantes, e a observação se dá pela leitura das mensagens enviadas. A finalidade da utilização desse recurso foi conhecer mais sobre esses alunos, seus interesses, suas visões em relação às aulas de Matemática e as propostas que estavam sendo desenvolvidas nelas, proporcionar um espaço de discussões que na sala de aula nem sempre eram possíveis e, além disso, promover a interação. No caso desta investigação, eu também atuei no grupo enviando problemas, informações, recados, comentários, curiosidades e problematizando as postagens dos alunos, tendo como segunda intenção, além da produção de dados, a mobilização dos alunos para a aprendizagem matemática, através de um espaço que fazia parte do mundo deles.

Não ocorreram imprevistos quanto ao registro escrito no papel no decorrer da pesquisa. Contudo, quanto aos registros virtuais, passei por uma série de problemas. A princípio, tive que descobrir como fazer para ter o aplicativo no *notebook*. Para isso, recorri ao *Google*. Precisei baixar um instalador, o *BlueStacks App Player*, e depois instalar o *WhatsApp*. Como eu nunca tinha mexido nessa rede social, tive que aprender. Aprendi a adicionar os contatos que os alunos já haviam me passado e a criar grupos. Sofri um pouco, mas consegui. Depois de alguns dias, houve um problema com o meu *notebook* e tive que restaurá-lo. Decepção tamanha aconteceu quando percebi que tinha desinstalado o aplicativo e que, mesmo instalando-o novamente, não tinha conseguido recuperar as conversas anteriores. Para consegui-las, eu solicitei aos alunos que me enviassem os *prints* das telas. Foi a partir desse episódio que decidi começar a salvar tais conversas em um arquivo do *Word*. Para evitar possíveis perdas dos dados, quinzenalmente eu as armazenava, usando o *print* das telas, uma vez que a referida rede social estava sendo acessada por mim pelo *notebook.*

Além disso, a minha participação nas discussões dos grupos nem sempre era possível por falta de sinal de *internet*, por falta de tempo, ou por disponibilidade para entrar na conversa naquele momento. Muitas vezes, lancei problematizações depois que já tinha passado o calor da discussão, que já não estavam todos *online*, e isso impossibilitou a obtenção de uma quantidade maior de dados relevantes.

Outro aspecto negativo da utilização desse recurso, no contexto da pesquisa que realizei, é que nem todos tinham um celular. Entre os que possuíam o aparelho, nem todos tinham o *WhatsApp*. E os que tinham o aplicativo, muitas vezes, ficavam um tempo sem acesso à i*nternet*, por estarem sem créditos no aparelho.

3.2.1.4 Diário de campo

De acordo com Flick (2009, p. 25), “as reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa”. Essa forma de registro constitui um complemento das audiogravações e videogravações ou fotos, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), entendo que o gravador ou câmera não captam visão, cheiros nem impressões.

Bogdan e Biklen (1994, p.150) denominam essa forma de registro como notas de campo e as definem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Para os autores, as notas de campo são formadas por dois tipos de materiais: o descritivo e o reflexivo. A parte descritiva consiste em registrar os detalhes do que aconteceu em campo, trazer descrições dos sujeitos, do local, dos diálogos, das atividades, dos acontecimentos particulares e até mesmo do comportamento do observador. A parte reflexiva das notas de campo é aquela que o pesquisador relata “especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.165), além de planejar outras ações, confessar erros, fazer questionamentos. Para os autores, um bom estudo qualitativo exige autorreflexão e precisão no registro de métodos, procedimentos e análises desenvolvidas.

Lopes (2009), ao se referir ao registro de práticas pedagógicas, destaca a relevância de registrar sobre: o desenvolvimento do grupo ou de um aluno em particular, as tarefas propostas, as intervenções e problematizações propostas, as reflexões, os encaminhamentos, os sentimentos, os dilemas e dificuldades e os questionamentos.

Considerando que a presente investigação é uma pesquisa da própria prática, foi indispensável que eu utilizasse o diário de campo como forma de registro, atentando para esses detalhes no momento da escrita. Assim, esse recurso não se constituiu apenas uma maneira de apresentar e sistematizar o que acontecia, mas também se configurou em um modo de refletir sobre tais acontecimentos. Para isso, o registro no diário de campo era realizado diariamente, durante o ano, nos dias em que eu dava aulas nas duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Algumas vezes, quando acontecia algum fato que dizia respeito a essas turmas, era necessário esse registro também em outros dias da semana. Fizeram parte desses registros, ainda, o relato e a reflexão das prescrições que a escola recebeu de maneira informal – reuniões, conversas, comunicados, visitas de pessoal da Diretoria de Ensino, ATPC.

Realizei a escrita no computador e, para fins de organização, nomeei cada arquivo gerado por data e agrupei em pastas, uma referente a cada mês. Contudo, nem sempre era possível fazer isso no mesmo dia da aula. A correria diária entre as obrigações com a escola, o desenvolvimento do projeto nas aulas dos 3ºs anos, as disciplinas do Doutorado, a vida particular, impediam, às vezes, descrever e refletir sobre o ocorrido naquele dia. Por isso, anotava em forma de tópicos o que havia me chamado a atenção e, assim que tivesse tempo, ou aos finais de semana, desenvolvia os tópicos apontados. Por isso, digo que a gravação da maioria das aulas poderia ter facilitado esse processo, já que o que fosse esquecido, estaria gravado. Isso mostra o quanto é difícil conciliar diversas funções e mais a de pesquisadora da própria prática.

3.2.1.5 Documentos

Segundo Flick (2009), os documentos são encontrados tanto na forma de textos como de arquivos eletrônicos. O autor recomenda que, para a utilização de documentos em um estudo, o pesquisador deva sempre se perguntar sobre quem produziu o documento, com que objetivo e para quem.

O que estou aqui considerando como documentos diz respeito ao que vem prescrito para o professor da rede estadual de maneira formal – documentos oficiais, avaliações externas, Cadernos do Aluno e do Professor, notícias do *site* da Diretoria de Ensino da Região e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Resoluções, Comunicados etc.

Alguns desses documentos foram recolhidos ao longo do ano, outros verificados posteriormente e recortes foram realizados, conforme fui percebendo tal necessidade para a discussão dos dados e explicação de fatos, comentários etc. Portanto, a intenção não era a de analisar todos esses documentos, pois, apesar de serem muitos, fazer uma análise documental ou curricular não era o foco desta pesquisa. Entendo a utilização dos documentos como um instrumento para esclarecer dados no processo de análise e não para fazer uma análise em si.

3.3 Análise dos dados

Quanto à análise dos dados produzidos, compartilho da ideia de que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45, grifo das autoras). No caso desta pesquisa, analisar significa trabalhar com as transcrições das audiogravações; as imagens gravadas ou fotografadas; os registros

obtidos com as questões propostas; os registros deixados no grupo do *WhatsApp*; o meu diário de campo; e os documentos selecionados. As autoras propõem que o material produzido seja organizado, separado por informações que se relacionem a fim de identificar o que há de relevante. Assim, nesta pesquisa, a análise foi realizada a partir da seleção de episódios e documentos que contemplassem os eixos temáticos emergidos dos dados e de acordo com os objetivos pretendidos.

Ressalto que não foi uma tarefa fácil pela imensa quantidade de dados produzidos. Devido ao grande número de conversas nos grupos do *WhatsApp* e de registros no meu diário de campo, optei, primeiramente, a título de organização, por fazer um levantamento das informações contidas em tais instrumentos. Essa organização se deu por meio de tabelas, contendo colunas com a data, os assuntos relevantes suscitados e as possíveis "categorias" em que esses dados poderiam ser classificados para a análise.

Com a realização da primeira qualificação[74], ficou evidente que eu precisaria definir um foco, uma vez que os dados possibilitavam várias discussões, várias teses diferentes. Assim, inicialmente, defini tal foco, o que facilitou a escolha dos episódios. Percebi que o que chamava mais a atenção e era mais recorrente era a questão das prescrições acerca das avaliações externas e o impacto delas na minha prática. A partir daí, busquei, entre os dados elencados, momentos que retratavam essa questão. Em se tratando de muitos, mais uma vez tive que fazer uma seleção mais refinada, pensando nos pontos de maior destaque.

Desse modo, como uma primeira forma de organização, optei pela análise em três capítulos, pertencentes à Parte II do Trabalho, cada um abordando uma avaliação: Saresp, AAP e Enem. No entanto, na segunda qualificação, a banca ressaltou a necessidade de uma (re)organização dos episódios por categorias ou eixos de análise, a fim de conseguir um adensamento analítico. Eu tinha então, diante de mim, mais um desafio: enxugar as páginas, sem deixar que a riqueza do material se perdesse.

Tendo isso em vista, e pelo fato de a pesquisa se tratar de um relato sobre a minha própria prática, decidi utilizar a análise narrativa. Partindo desse princípio, estabeleci três eixos temáticos de análise, por intermédio das quais vou narrando e analisando a trama ocorrida nos bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual paulista, envolvendo as prescrições referentes às avaliações externas. Tais eixos são: o processo de inserção das prescrições referentes às avaliações externas no ambiente escolar;

[74] A partir de 2015, todos os ingressos no Doutorado em Educação da Universidade São Francisco passam duas vezes pelo processo de qualificação do trabalho.

as microações que emergem nesse contexto; as possibilidades de formação dos alunos suscitadas.

Conforme define Bolivar (2002, p. 14, tradução minha), a análise narrativa refere-se ao estudo de ações e eventos, de cujo movimento se origina a narração de um enredo ou argumento, dando significado aos dados e representando-os no contexto em que ocorreram. A intenção é

> configurar os elementos dos dados em uma história que unifica e dá sentido aos dados, a fim de expressar de maneira autêntica a vida do indivíduo, sem manipular a voz dos participantes. A análise requer que o pesquisador desenvolva um enredo ou argumento que lhe permita unir os elementos temporária ou tematicamente, dando uma resposta abrangente do por que algo aconteceu. Os dados podem vir de muitas fontes diferentes, mas a questão é que eles são integrados e interpretados em uma intriga narrativa. O objetivo final é, neste caso, diferentemente do modo paradigmático, revelar o caráter único de um caso individual e fornecer uma compreensão de sua particular complexidade ou idiossincrasia.

É uma metodologia em que, segundo o autor, interessa mais buscar elementos singulares que moldam a história, que elementos comuns, permitindo compreender como os sujeitos dão sentido ao que fazem, a partir de uma retrospectiva de eventos passados, organizados em uma sequência. Consiste em sintetizar um montante de dados em um conjunto coerente. Esse é um "processo complexo e reflexivo de mutação de textos do campo para textos para o leitor. O pesquisador recria os textos para que o leitor possa 'vivenciar' as vidas ou eventos narrados" (BOLIVAR, 2002, p.18, grifo do autor), transformando-os, assim, em documentos públicos, exigindo a inclusão de evidências e argumentos para garantir a plausibilidade, a autenticidade e a coerência da narrativa.

Ao analisar um diálogo, um recorte de um registro escrito, uma mensagem no *WhatsApp*, um documento publicado, foi possível perceber que se interligam-se a fatos relacionados a um cotidiano. Refletem uma realidade, uma história, apontam contextos mais amplos do que os relatados ali, extrapolam os limites de uma folha de papel, um arquivo do *Word*, uma conversa no *WhatsApp*, uma publicação *online* ou impressa. Diferentes episódios se entrecruzam e revelam uma trama bem articulada, que envolve sistema de ensino, escola, professores, alunos diante das prescrições acerca das avaliações externas. Serão compreendidos, interpretados e terão significados distintos para cada leitor, dependendo do seu papel social, seu conhecimento, seu contexto sócio-histórico.

Por se tratar de uma pesquisa da própria prática, procurei, nas discussões, sempre que possível, fazer uma tessitura entre o antes, o durante e o depois da produção dos dados da pesquisa, ou seja, para enriquecer os episódios que compõem essa trama, fui retomando

vivências anteriores e trazendo experiências da minha prática como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio na rede pública estadual paulista, pois entendo que esses diferentes momentos estão imbricados. Busquei, também, na construção do texto, entrelaçar as vozes dos alunos e de alguns documentos com os referenciais teóricos e as minhas reflexões.

Desse modo, finalizando essa Parte I, no próximo capítulo inicio a narração, a discussão e a análise dos dados produzidos, dando início, então, à Parte II desse texto.

PARTE II:

"*MAL ACABEI DE CORRIGIR UMA PROVA COM OS ALUNOS E JÁ VEM OUTRA?"/"A GENTE NÃO AGUENTA MAIS FAZER PROVA, EXERCÍCIO..."*: como as prescrições acerca das avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio

O meu trabalho na rede pública de ensino do estado de São Paulo é permeado por uma diversidade e imensidão de prescrições próprias. Já antecipo que são os Cadernos do Aluno e do Professor, o documento curricular, a Matriz de Referência para o Saresp, os Relatórios do Saresp anualmente produzidos, as Matrizes de Avaliação Processual, os Comentários e Recomendações Pedagógicas das AAPs, as Resoluções, os Comunicados da Secretaria da Educação Estadual e da Diretoria de Ensino Regional, as Circulares semanais dessa mesma Diretoria, entre inúmeras outras disseminadas não só de maneira escrita, como também oralmente, muitas vezes, instituídas pela própria escola.

Concordo com Barricelli (2012, p. 44), que prescrições são textos, tanto orais como escritos, que descrevem "objetivos, e/ou procedimentos, e/ou condutas com valor injuntivo, em maior ou menor grau de acordo com o emissor". Elas podem ser provenientes de

> (1) instâncias superiores, por exemplo, MEC, Secretarias de Educação correspondendo a *Prescrição descendente*; (2) pares ou membros do coletivo de trabalho, por exemplo, outros professores sendo denominada *Prescrição ascendente*; (3) grupos não profissionais vinculadas indiretamente ao trabalhador, por exemplo, os pais, os alunos sendo tratada como *Prescrição crescente*, e, finalmente, (4) oriunda do próprio trabalhador, ou seja, a *Auto-prescrição*. (BARRICELLI, 2012, p.44, grifos meus)

Também reconheço que, no âmbito das escolas públicas estaduais paulistas, prescrições expressam-se na forma de "regulações, documentos, discursos que chegam, dando a ideia de 'cura', de 'salvação', de algo que se seguido à risca vai resolver todos os problemas da Educação, de algo que tem que ser feito para atingir uma meta, uma Educação de 'qualidade'" (FRARE; ANJOS, 2016, p. 93, grifos das autoras). As prescrições podem vir tanto de instâncias internas quanto externas à escola, podem ser implícitas ou explícitas. Podem ser interpretadas de diversas maneiras pela escola e seus membros.

Entretanto, uma vez que assumi a existência de muitas prescrições, de modos de formulação e disseminação diversos, tive que fazer escolhas para a construção deste texto e, optei, então, por dar ênfase às prescrições referentes às avaliações externas, uma vez que elas representam uma recorrência entre os dados produzidos neste estudo. E, justamente, são elas a

principal fonte das angústias que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa da própria prática.

Estou considerando como avaliações externas todas aquelas que não são elaboradas dentro da escola, sejam elas advindas de instâncias estaduais ou nacionais, também denominadas de testes padronizados, avaliações de larga escala. Limito-me, aqui, a abordar o Saresp e as AAPs, ambas estaduais.

Todas as situações envolvendo as prescrições – ou até mesmo a falta delas, em alguns casos – referentes a tais avaliações implicam em considerar a atividade docente, de acordo com a Clínica da Atividade[75], como sendo perpassada pelo trabalho realizado pelo professor, pelo trabalho que lhe é prescrito e pelo real do seu trabalho, constituindo-se, assim, em uma atividade que abrange tudo o que foi e o que não foi feito. Deste modo, entendo que o trabalho realizado envolve o que é aparente, como gestos e atos linguageiros (ROGER, 2013). "Cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados" (CLOT, 2006c, p. 21), o que significa que a atividade realizada representa apenas uma pequena parte daquilo que é possível.

O trabalho prescrito refere-se ao que é determinado pelas prescrições provenientes de qualquer um dos âmbitos descritos acima citados com base em Barricelli (2012). As prescrições, conforme aponta Nogueira (2012), são constitutivas do trabalho realizado, e também trazem indicações sobre o real do trabalho.

O real do trabalho, por sua vez, abarca dimensões subjetivas, que não são observáveis (ROGER, 2013). Baseando-se na ideia de Vigotsky de que o homem está pleno de possibilidades não realizadas, Clot (2010, p. 103) afirma que estas "formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa". O real da atividade não corresponde apenas ao tempo presente – o que eu fiz –, mas também ao passado – o que poderia ter feito – e ao futuro – o que é possível fazer em outro momento. É "o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido [...] o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto" (CLOT, 2010, p. 103-104).

O que não foi realizado é algo muito mais amplo, abarcando também o que não foi realizado de modo visível, que foi contrariado, impedido, e que, no entanto, é muito real para

[75] Perspectiva teórica e metodológica defendida por Yves Clot que tem como foco a análise e a transformação das situações de trabalho pelos trabalhadores.

o sujeito, algo que o afeta (CLOT, 2006c). Nas palavras de Clot (2010, p. 104): “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente”. Por mais que esteja ausente, o que não foi realizado fica no inconsciente e pode afetar, inclusive, a saúde do trabalhador. O real, então, se compõe pelo possível e pelo impossível. Inclui tanto o social quanto o subjetivo. Dele também faz parte a atividade sonhada (CLOT, 2010).

Assim, partindo do que entendo como prescrições e dos três diferentes âmbitos do trabalho – prescrito, realizado e real – defendidos por Yves Clot, e que estão imbricados no desenvolvimento da docência, tentei, ao longo deste texto, trazer dados que vão revelando as implicações das prescrições referentes às avaliações externas para a minha prática como professora de Matemática com turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Logo que se inicia o ano letivo, a escola começa uma constante caçada aos resultados numéricos, e os 3ºs anos do Ensino Médio tornam-se o centro das atenções. Não porque é o último ano de escolaridade básica desses alunos e há uma preocupação em possibilitar-lhes condições de prosseguir os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, mas porque é a “série do Saresp”. A maioria das recomendações, das ações, das falas está direcionada ao atingimento de metas. Parece que não há outras coisas com que se preocupar. Tudo que se planeja fazer é em função das avaliações externas vindas da Secretaria da Educação Estadual. As reuniões, os momentos coletivos entre professores e gestores, giram em torno da discussão dos resultados do Saresp do ano anterior e do estabelecimento de planos de ação para que as turmas atuais recuperem as habilidades e as competências não atingidas pelas turmas anteriores.

As demais turmas são deixadas em segundo plano. Quando, finalmente, elas são lembradas, é porque o assunto passou a ser o desempenho dos alunos de qualquer uma das séries nas AAPs. A preocupação, então, se volta para as habilidades em que eles estão tendo “menor aproveitamento” e que são cobradas no Saresp. Então, irá ser traçado um plano de ação para que os professores, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, “preparem” esses alunos para resolver questões com essas habilidades, seja usando o Caderno do Aluno[76], ou modelos dessas provas.

Nesse incessante movimento de análise e comparação de habilidades do Saresp, das AAPs e dos Cadernos do Aluno, uma avaliação que poderia ter caráter possibilitador de acesso ao Ensino Superior – ainda que nem sempre o seja e, sofra críticas –, como o Exame

[76] Em alguns momentos, no decorrer deste texto, ao fazer referência a esse material, o denominei simplesmente de apostila, pois é a maneira comumente usada pelos alunos, professores e demais membros da equipe escolar.

Nacional do Ensino Médio (Enem), passa despercebida, como se fosse algo inexistente. Entre escrita de habilidades e competências em "papéis pardos" e a apresentação para os demais professores nos dias de reunião, não há espaço, nem iniciativas, para se pensar no futuro desses alunos; apenas nos números que eles precisavam trazer para a escola no final do ano.

Então, todas as ações no decorrer do 3º ano do Ensino Médio se voltam para os resultados nas avaliações externas criadas pela rede estadual de ensino. Isso afeta a equipe escolar. Afeta também a professora de Matemática e os alunos que vivenciam essa situação. É, com o intuito de fazer uma análise em torno dessas questões, que trago os capítulos 4, 5 e 6 compostos por seus respectivos subcapítulos.

Não poderia deixar de ressaltar que, para trilhar este caminho, alguns autores e/ou leituras foram de extrema importância. Entre eles, destaco Diane Ravitch, com seu livro "Vida e morte do grande sistema escolar americano", que despertou em mim um desejo maior de reflexão da prática, ao relatar sua mudança de pensamento em relação às medidas as quais foi defensora. Suscitou muitas analogias, e também muitos questionamentos acerca das políticas educacionais pelas quais somos regidos. Não é por acaso que José Clovis de Azevedo, no prefácio do livro, nos convida a fazermos uma leitura, atentando para a educação pública brasileira e eu a fiz, olhando, sobretudo, para a educação pública estadual paulista.

Luiz Carlos de Freitas é um autor que escreve bastante sobre a educação brasileira e, inclusive, corrobora as ideias de Diane Ravitch. Além de artigos, alguns dos quais conheci nas disciplinas do Doutorado, publica críticas e reflexões periodicamente em seu *blog*[77] intitulado "Avaliação Educacional – Blog do Freitas".

A partir da leitura de textos de Yves Clot, bem como de outros autores que bebem da fonte da Clínica da Atividade para falar do trabalho do professor, cujo contato se deu no Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, pude compreender as questões específicas que perpassam o trabalho e, sobretudo, o trabalho docente. Conhecê-lo pessoalmente, então, em um minicurso ministrado na Universidade São Francisco e depois, em uma conversa com os participantes do mesmo grupo de estudos, só fez aumentar a admiração e a compreensão de seus textos. A Clínica da Atividade, como apresentada por Ruelland-Roger (2013), tem como propósito fazer com que o trabalhador reflita sobre a sua própria situação de trabalho, proporcionando-lhe desenvolver o poder de agir. Não utilizo aqui a metodologia dessa clínica, mas a partir desse referencial, faço uma reflexão da minha própria prática como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio de uma escola

[77] Disponível em:<https://avaliacaoeducacional.com/>.

pública estadual paulista, cujo movimento traz elementos do desenvolvimento do poder de agir diante das prescrições referentes às avaliações externas.

Enfatizo, ainda, que o olhar neste texto é o de uma professora de Matemática – embora atualmente ocupando a função de vice-diretora de escola –, com base em elementos encontrados em sua prática em sala de aula, nas demandas recebidas, nas cobranças vindas de instâncias superiores, em confronto com sua intencionalidade, e, motivada por diversos "outros" – autores, professores e colegas da trajetória acadêmica, grupos de estudos, orientadoras, membros das bancas. Conforme o lugar em que as prescrições, as demandas, as decisões e as ações forem observadas e, dependendo das experiências de quem as vivencia, a interpretação das situações apresentadas a seguir, ao longo dessa segunda parte desse trabalho, pode ser outra.

4. O PROCESSO DE INSERÇÃO DAS PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS:

como chegam e são assumidas no ambiente escolar

Até quando isso vai durar?! Uma política de resultados por provas do estado de São Paulo, que determina o que a escola é e como os professores são. Classifica e exclui escolas. Coloca os professores de Matemática e Língua Portuguesa, muitas vezes, em situações constrangedoras. Uma política de pressão. Os mais pressionados sempre são os professores e, como consequência, os alunos também são afetados.

(Diário de campo, 30/11/2016)

Fonte: Arquivo da Professora-pesquisadora, Foto, 3º A, Confecção de jogos, 18/08/2016

Pertencendo ao sistema de ensino público do estado de São Paulo, a escola em que esta trama se passa se constitui em um ambiente regido por prescrições, conforme já antecipei. Há as que são formais, estabelecidas por Cadernos do Aluno, do Professor, por documentos oficiais, avaliações externas, matrizes de referência para as avaliações, publicações nos *sites* da Diretoria de Ensino da Região e da Secretaria da Educação. Além disso, também chegam de modo informal – reuniões, conversas na hora do intervalo, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), visitas da supervisão. Desse modo, considero que tudo o que acontece na escola é devido à existência não só das prescrições oficiais como também das oficiosas. A maioria delas tem relação com um único tema: resultados nas avaliações externas. E isso, conforme revela a epígrafe deste capítulo, afeta a escola de modo geral, mas, particularmente, seus professores e alunos.

Assim, optei por me referir a "inserção" das prescrições, porque entendo ser um termo que abrange tanto a entrada, como a aceitação, a implantação, a fixação delas no interior das

escolas. É um processo, porque é algo contínuo, que vai se naturalizando, consolidando, envolvendo vários personagens, cada um assumindo-o e interpretando-o ao seu modo.

Assim sendo, neste capítulo serão abordadas algumas questões que perpassaram essa trama e que evidenciam as diferentes vias pelas quais tais prescrições chegam até o ambiente escolar e como elas passam a ser assumidas ali. Para isso selecionei alguns episódios que compõem três subcapítulos. O primeiro deles é trazido, a seguir, e se refere às prescrições que chegam principalmente em momentos de "encontros coletivos".

4.1 *"Passar a porcentagem de alunos que está em um nível para o outro?"*[78]: o peso das avaliações externas estaduais nos "encontros coletivos" que ocorrem na escola

Para os professores não faltam oportunidades de receber incumbências sobre as avaliações externas, oriundas da rede de ensino estadual, principalmente nos "encontros coletivos" que ocorrem na escola.

Antes de iniciar essa discussão, deixo claro o que estou considerando como "encontros coletivos". A escola era para ser um espaço de encontros coletivos variados, entre eles: reuniões de planejamento e replanejamento, reuniões de Pais, do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (APM), Conselhos de Classe e Série, ATPC. Infelizmente era para ser, mas não é. O que vem realmente acontecendo em muitas escolas estaduais é uma tentativa de "destruição" desses encontros coletivos. Então, por não haver efetivação de tais encontros, trago o termo em evidência. Momentos indispensáveis à consolidação de uma gestão democrática e à formação do professor vêm sendo furtados do ambiente escolar.

Com relação à gestão democrática do ensino público, já incorporada à Constituição Federal em 1988, conforme evidencia Mendonça (2000), há uma grande distância entre a regra, definida na legislação, e o jogo concreto, praticado no interior das escolas. Apesar de, cada vez mais, legislação e os órgãos administrativos defenderem que a gestão escolar deva ser participativa, democrática, muitas vezes, como afirma o autor, os sujeitos que deveriam sustentá-la continuam tendo valores tradicionalistas.

Mendonça (2000) e Paro (1992, p. 262) apontam que é muito comum a existência das Associações de Pais e Mestres por pura formalidade e dos Conselhos de Escola de modo ineficiente.

> [...] a APM tem existência meramente formal e o Conselho de Escola, apesar de importante local de discussão e de explicitação de conflitos, não tem

[78] Diário de campo, 10/02/2016.

> logrado constituir um foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no da escola.

Na escola contexto da pesquisa, as reuniões do Conselho de Escola e da APM inexistiam, e aos seus membros cabia apenas dar ciência e assinar a ata contendo as decisões já tomadas pela equipe gestora. Ambos os autores consideram que, dentre os determinantes que afetam a gestão democrática nas escolas[79], um bastante expressivo é o institucional, que se refere, principalmente, à questão da hierarquia de autoridade dentro da escola e ao fato do cargo de diretor ter natureza monocrática.

> Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Percebe-se, ao mesmo tempo, a natureza monocrática da direção de escola pública estadual paulista, com mandato "vitalício" do diretor, que é provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. (PARO, 1992, p. 262, grifo do autor)

Segundo Mendonça (2000), o diretor tem papel fundamental na gestão democrática da escola, pois é capaz de dificultar ou facilitar a sua implantação. Muitas vezes, ele é o mais resistente à instituição efetiva dela, abrindo espaço para o surgimento de relações domésticas no interior das instituições de ensino. Também não é raro o próprio sistema de ensino propor obstáculos à gestão democrática, como a burocracia elevada, a centralidade de informações e decisões na pessoa do diretor, o autoritarismo do sistema com relação à escola e a ausência de uma tradição democrática. E essa cultura se reflete nos demais momentos coletivos escolares. Se o Conselho de Escola e a APM não funcionam como deveriam, não se pode esperar que com o Conselho de Classe e as Reuniões de Pais seja diferente.

Reportando novamente à escola contexto da pesquisa, como não podia haver dispensa de aula[80], as Reuniões de Pais, que deveriam juntar professores e pais, acabavam se reduzindo a entrega das notas aos responsáveis, que se propunham a aparecer na escola, pela equipe gestora, que na maioria das vezes não conhecia o aluno, não sabia sobre suas dificuldades, seus problemas, suas atitudes, seu desenvolvimento em sala de aula. Os Conselhos de Classe e Série, por terem de ser "participativos", passaram a ser realizados em dias normais, na sala

[79] Ao examinar a participação da comunidade na gestão das escolas públicas, Paro (1992), indica a existência de condicionantes internos – de ordem material, institucional, político-social e ideológica – e externos – de ordem econômico-social, cultural, institucional.

[80] Alunos e professores continuam a aula normalmente enquanto a reunião acontece. Apesar de alegar ser uma exigência da Diretoria de Ensino, acreditávamos – eu e os demais professores – que fosse uma opção da própria equipe gestora da escola.

de aula com os alunos presentes naquele dia, com a participação apenas do professor daquela aula, de um dos membros da equipe gestora e eram mera exposição de notas e faltas.

Com relação ao momento de formação dos professores dentro das escolas, as ATPC, fruto da conquista dos próprios professores que sentiram a necessidade de um espaço dentro do horário de trabalho para discussões coletivas e formação, conforme aponta Lourenço (2014), instituído na rede de ensino estadual paulista pela Portaria CENP n.1/96 e pela Lei Complementar n.836/97, têm se resumido, em sua maioria, em locais de resolução de urgências cotidianas e tarefas burocráticas.

> Embora as reuniões na escola tenham legalmente o potencial de oportunizar a reflexão sobre os processos educativos, notamos que a maneira como o HTPC tem sido atualmente realizado na maioria delas pouco colabora para que o isolamento vivido pelos professores seja minimizado e para que mudanças significativas na prática docente possam ocorrer, por não oportunizar que os professores reflitam sobre sua prática e assumam posturas diferenciadas frente aos desafios que enfrentam. (LOURENÇO, 2014, p.114)[81]

Na visão da autora, falta consciência da importância das ATPC, por parte tanto dos professores como da gestão escolar, como momento coletivo de formação. Seus estudos evidenciam que os momentos que deveriam ter a finalidade de proporcionar aos docentes uma formação em seu próprio ambiente de trabalho são constantemente desperdiçados.

É fato que esse tipo de formação que acontece no interior da escola está totalmente exposto às microrregulações. Na escola contexto da pesquisa, o que deveria ser um tempo efetivo de encontro coletivo entre os professores da unidade escolar, de coletivo nada tinha. O que deveria ser um espaço formativo, nem sempre era. Muitas vezes havia uma flexibilização dos horários estipulados para esses encontros, por conta da disponibilidade dos professores, acarretando uma divisão em turmas, como por exemplo, a "turma de segunda" e a "turma de quinta". Além disso, as ATPC eram usadas ali como "moedas de troca". O professor que cobrira a falta de outro em sua "janela" e não podia receber por já ter o número máximo permitido de aulas era dispensado de uma ou mais ATPC, conforme negociação. Aquele que dera "recuperação" aos alunos que estão no nível Abaixo do Básico, desde algumas semanas que antecedem o Saresp até o dia da prova, fora do seu horário de aula, era dispensado das ATPC naquele período. O que elaborara algum projeto para ser enviado à Diretoria de Ensino ou participara da organização de algum evento na escola, sem ser seu dia de trabalho, também podia escolher ATPC para tirar. Enfim, eram diversas as possibilidades de troca. E para os

[81]A denominação ATPC passou a ser utilizada a partir de 2012 pelas escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo, quando o tempo de duração passou de 60 para 50 minutos, deixando de ser Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

que estavam presentes nesses encontros, quando havia, porque o coordenador pedagógico não tinha sido convocado para uma reunião da Diretoria de Ensino naquele dia, restavam: papéis para preencher; planos de ação para elaborar, tendo em vista os resultados das AAPs, do Saresp, ou a porcentagem de cumprimento do Caderno do Aluno naquele bimestre; textos para ler e questões para responder sem sequer haver um momento para socialização. Caberia aí uma interferência da supervisão no sentido de fazer com que as ATPC atendessem ao seu verdadeiro objetivo que é a formação coletiva. Tais ações que vêm sendo realizadas pelas escolas, convertendo a finalidade desses momentos, podem vir a se tornar justificativa para o seu fim.

Tudo caminha para uma não organização e não participação coletiva. Seria proposital? Sem dúvidas, essa é uma tática neoliberal. Quanto menos oportunidades os professores tiverem para se reunir, terão menos possibilidades de resistir às prescrições, às políticas educacionais. Com base nas ideias foucaultianas, quanto mais os professores são divididos, separados, a classe docente fica mais enfraquecida e mais suscetível ao controle pelo sistema.

Para Clot (2006a), o coletivo pode ser um recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual. O autor relata que "o real do trabalho impõe cada vez mais, um trabalho coletivo" (CLOT, 2006a, p. 103), e com o trabalho do professor não é diferente; cada vez mais há de se fortalecer esse coletivo, para, por exemplo, discutir os critérios que tornem o trabalho defensável aos trabalhadores e possibilitar o empoderamento deles diante das exigências do real. Portanto, o coletivo é um instrumento de trabalho indispensável. Só assim os professores terão força para agir diante das prescrições e das condições concretas de trabalho. Na sua visão, o coletivo deve ser reencontrado. Mas como, se a escola parece, propositalmente, não conceder tempo e espaço para tal? Penso que isso só será possível com a criação de táticas, de estratégias de sobrevivência pelo próprio coletivo de professores, ou porque não dizer, do desenvolvimento de microações no interior da escola.

É certo que há instituições que lutam contra a organização coletiva dos trabalhadores, há uma atividade impedida. Como escreve Clot (2006a), o coletivo está sendo sacrificado. Isso é claramente perceptível nas reuniões de planejamento, quando já se tem uma pauta predefinida, em que cabem apenas discussões direcionadas aos interesses da Secretaria da Educação, que nada mais é que a melhoria dos índices, como se isso significasse melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que discutirei ainda no decorrer desta trama.

Haverá desenvolvimento do trabalho realizado na equipe escolar e surgirão possibilidades de resistência às prescrições somente mediante a existência de situações que proporcionem ou permitam trocas de informações e troca de experiências entre os pares, o que

não vem acontecendo na rede pública estadual, pois os encontros coletivos são muitas vezes, tão somente "'coleções' de professores visando tarefas técnicas e precisas" (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 136, grifo do autor). "O trabalho coletivo tem a necessidade de um coletivo de trabalho, cuja história permeia cada um e da qual cada um possa sentir-se responsável: algo diferente que merece ser defendido a fim de que a vida no trabalho, em cada dia, permaneça defensável para cada um" (CLOT, 2010, p. 79).

Enfim, todas as supostas reuniões citadas não são dignas de serem chamadas de "encontros coletivos". Os momentos em que há maior concentração de professores e demais membros da escola são as reuniões de planejamento e replanejamento que ocorrem, respectivamente, no início do primeiro e do segundo semestre, as quais considero como "encontros coletivos" neste capítulo e, por essa razão, estão sendo escritos entre aspas.

Retomando a questão do peso das avaliações externas estaduais nos referidos encontros, tudo começava na reunião de planejamento, no início do ano letivo. "Foco no Saresp" parecia ser o lema da escola. Planejávamos, os demais professores e eu, basicamente o que fazer para que os 3ºs anos do Ensino Médio atingissem a meta estabelecida, que variava de acordo com o resultado das turmas do ano anterior. O objetivo era sempre bater a meta, que variava a cada ano. Semelhante a isso, temos o que aconteceu com a educação americana. Ravitch (2011, p. 27) aponta que a testagem, ou as avaliações externas, se tornou a preocupação central nas escolas, de tal modo que, "não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma". Isso pode ser facilmente observável na redação do excerto do meu diário de campo que trago no Quadro 2.

Quadro 2: Primeiro dia da reunião de planejamento

Hoje voltamos das férias com a reunião de planejamento. E o assunto principal qual foi? Resultado do Saresp 2015.

Fomos informados que a escola não havia atingido a meta de 3,18, que iríamos receber apenas uma parte do bônus, que nos próximos dias teríamos que traçar um plano de ações para que a porcentagem de alunos do nível "básico" passe para o nível "adequado". Mais uma vez pensei: Passar a porcentagem de alunos que está em um nível para o outro? Como vamos "passar" os alunos de um nível para outro se a turma que fará a prova neste ano é outra. As dificuldades são outras, assim como as ditas "habilidades". Como fazer uma turma "passar" de um nível para outro, sem sabermos sequer onde ela está?

Se esse assunto já começou, com certeza será um ano de muitas cobranças para o 3º ano, ou melhor, para as professoras de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano. O que dá a entender é que querem que a gente trabalhe o ano todo "preparando" os alunos para o Saresp. Toda vez é a mesma coisa: todo o discurso feito tem como foco alcançar a meta do Saresp.

> *Esse é um dos discursos mais ouvidos: "passar" os alunos de um nível para outro. Para que? Para a escola conseguir bônus no início do ano seguinte e ficar bem posicionada no "ranking" das escolas de maior IDESP da Diretoria de Ensino da região. Pensa-se no benefício próprio e na competitividade entre escolas. Nada em prol do aluno. E essas avaliações externas influenciam nas internas, sendo que outro discurso é de que as provas bimestrais têm que ser montadas nos "moldes" do Saresp, e que professores de outras disciplinas tem que dedicar um tempo para trabalhar com exercícios que venham a ajudar os professores de Língua Portuguesa e Matemática nas habilidades para essa avaliação externa.*
>
> *No entanto, além de não conseguir o bônus, não obter um bom desempenho no Saresp no ano anterior implica em maior controle de tudo que será feito pelos professores na escola nesse ano, por parte dos gestores, que são cobrados pelos supervisores de ensino e pelos PCNPs*[82] *indicados para tal, que por sua vez são cobrados pelo dirigente regional, que por fim, é cobrado pela Secretaria da Educação. A escola sai perdendo porque sofre mais pressão; tem que gastar mais tempo com relatórios sobre as ações que estão sendo planejadas e desenvolvidas e mais recursos com a preparação de simulados e premiação dos alunos de maior desempenho em tais provas com a finalidade de estimulá-los a ir bem; os professores têm menos liberdade em suas aulas; e os alunos desse ano são cada vez mais "adestrados" para conseguir um índice que os do ano anterior não conseguiram.*
>
> *Nesse cenário, o professor se vê "engessado", desanima, trabalha em função de resultados quantitativos e não qualitativos. Será que sempre vai ser assim?*

Fonte: Diário de campo, 10/02/2016

Nesse excerto é possível perceber que a preocupação maior da escola era passar os alunos de um nível para o outro para atingir a meta. Não se trata apenas de saber o *"grau de aprendizado*" dos alunos, como escreveu Jéssica (3º A)[83], a partir do Saresp; implica uma classificação por níveis de desempenho, por sinal, semelhante à adotada pela educação federal americana. Um leitor desavisado pode pensar que isso não afeta em nada os alunos, pois não há identificação dos que ficaram no nível Abaixo do Básico, dos que sabem o Básico, dos que conseguiram ir para o Adequado ou dos que são do grupo Avançado. No entanto, com base nos dados estatísticos percentuais do Boletim do Saresp da escola, calcula-se qual é o número de alunos que está em cada nível e predefinem-se quantos alunos da próxima turma a ser avaliada terão que passar de um nível para o outro e quais são esses alunos. O Saresp é, então, mais um desencadeador do processo de classificação e exclusão que pode ocorrer de diversos modos, até mesmo implicitamente, durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

As atuais políticas educacionais estaduais defendem essas quatro diferentes classificações para os alunos de acordo com seu aprendizado, o que Freitas, L. C. (2014, p.

[82] Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico composto por professores da Educação Básica estadual das diversas disciplinas designados para atuar nas Diretorias de Ensino.
[83] Grupo do *WhatsApp*, 02/12/2016.

1090, grifos do autor) indica ser uma tese liberal na qual "ir além do básico depende das 'aptidões' e do 'dom' das pessoas". As oportunidades são iguais; o que varia é o mérito, o esforço de cada um para aproveitá-las. "É como se garantir o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que a vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho" (FREITAS, L. C., 2014, p.1.090). E com isso a "exclusão branda"[84] continua.

Estimada por processos estatísticos, decorrente dos resultados do Saresp, devendo ser cumprida pelas escolas e seus profissionais, a meta é a principal ferramenta da meritocracia, definindo o recebimento ou não do bônus. Os resultados dessa avaliação são admitidos como apropriados "para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela" (FREITAS, L. C., 2011, p. 15). Desse modo,

> a meritocracia opõe-se à equidade, pela ênfase estrita nos resultados acabados. Os esforços feitos, mesmo quando não atingem os resultados, são fundamentais, pois eles podem levar, no momento seguinte, a resultados consistentes e mais duradouros. Quando são interrompidos pela ênfase precoce nos resultados fixados pela lógica meritocrática, geram desresponsabilização ou busca de culpados. Esvaziam os próprios esforços aplicados que poderiam, no momento seguinte, produzir os resultados esperados. (FREITAS, L. C., 2016a, p. 135)

A meritocracia, além de apagar a história, as condições sociais reais dos alunos e da escola, traz muitos efeitos questionáveis, conforme aponta Freitas, L. C. (2012b), pois: leva à penalização justamente dos "bons" professores, uma vez que sua motivação para trabalhar, que, na verdade é o desenvolvimento dos alunos, passa a ser vista como restrita ao recebimento de mais dinheiro; ocasiona a desmoralização dos professores, a partir de sua exposição a sanções e aprovações públicas; acarreta a rotulação de melhores e piores professores a partir de dados inconsistentes; não traz a melhoria da educação, conforme já foi evidenciado em estudos em outros países, promovendo apenas um ensino para realizar o teste (RAVITCH, 2011). Apesar de o autor enfatizar que os efeitos são para os professores e a escola, eu diria que os alunos também são afetados, pois eles sofrem com a mudança de ação de seus professores e da escola em função da corrida pela meta estabelecida, cujo atingimento

[84] Segundo Freitas, L. C. (2002, p. 304, grifos do autor) o conceito de "exclusão branda", oriundo da obra de Pierre Bourdieu, se assemelha ao de "eliminação adiada" e refere-se a um processo de exclusão das camadas populares que ocorre no interior da escola, gradual, insensível e imperceptivelmente, uma "estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas *no interior* da própria escola, alterando o 'metabolismo do sistema escolar' de forma a reforçar práticas de *interiorização da exclusão*".

levará ao bônus. E como se não bastasse, o sistema meritocrático envolve fraudes, como afirmam Freitas, L. C. (2011) e Ravitch (2011).

Contudo, conforme minhas reflexões no próprio excerto, não atingir a meta acarreta outras implicações: *"além de não conseguir o bônus, não obter um bom desempenho no Saresp no ano anterior implica em maior controle de tudo que será feito pelos professores na escola nesse ano, [...] a escola sai perdendo porque sofre mais pressão; tem que gastar mais tempo com relatórios sobre as ações que estão sendo planejadas e desenvolvidas e mais recursos com a preparação de simulados e premiação dos alunos de maior desempenho em tais provas com a finalidade de estimulá-los a ir bem; os professores têm menos liberdade em suas aulas; e os alunos desse ano são cada vez mais "adestrados" para conseguir um índice que os do ano anterior não conseguiram".* Portanto, não é bom para a escola não alcançara meta.

A impressão tida por Jéssica (3º B)[85], de "*que era pra ver se estamos aprendendo mesmo*" não parece ser o interesse, ou o sentido dado pela escola ao Saresp. Os discursos transparecem uma grande preocupação com os números, com o índice de atingimento da meta, com o bônus, com a diminuição das cobranças. As ações são traçadas em função disso e não do aprendizado do aluno.

Os números obtidos com uma prova podem até mostrar o aprendizado dos alunos, mas, no entanto, não obter tais números não significa unicamente que o aluno não aprendeu, bem como, obtê-los, não quer dizer que houve realmente aprendizado. Há muitos fatores envolvidos. É uma questão muito complexa, subjetiva. Diane Ravitch, em uma entrevista para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 2010, ao falar sobre o sistema educacional americano fracassado, destaca exatamente isso. Ela afirma que o foco deve ser melhorar a educação e não aumentar as notas nas avaliações. E acrescenta:

> O que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (RAVITCH, 2010)

Seguindo tal lógica, se nota alta fosse sinônimo de aprendizado, eu saberia, por exemplo, História e Geografia. No meu tempo de escola eu sempre tirei notas altas nas provas dessas disciplinas, mas era porque eu decorava as respostas das questões ou o texto do caderno. Passava-se uma semana e já não me lembrava de mais nada.

Mas por que tamanha preocupação com metas, notas, resultados?

[85] Grupo do *WhatsApp*, 02/12/2016.

De acordo com Freitas, L. C. (2016a), a educação brasileira vem seguindo uma lógica empresarial, em que a concorrência usada para melhorar a característica de serviços está sendo adotada para promover a concorrência entre professores e escolas. É exatamente isso que o ranqueamento das escolas do estado de São Paulo a partir do IDESP, composto pela nota do Saresp, vem provocando.

Atualmente, há uma disputa pelo controle do processo pedagógico das escolas, remetendo a uma nova versão do tecnicismo, em que se incentiva a implantação de novas formas didáticas, com a contribuição do fortalecimento da gestão, da introdução de tecnologias, da responsabilização e das avaliações externas (FREITAS, L. C., 2014). Com o surgimento das atuais políticas públicas educacionais, para aumentar as médias de desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais, as avaliações externas atreladas aos processos de responsabilização passaram a ser fundamentais. Aos poucos, de acordo com Ravitch (2011), sob a influência da mídia, o aumento das notas dos alunos em tais avaliações tornou-se sinônimo de "boa educação". Assim, um neotecnicismo educacional foi se consolidando e está estruturado em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, L. C., 2012b), que constituem uma nova racionalidade de gerenciamento. A ideia central de tais políticas é controlar os processos, para se obterem resultados, medidos a partir dos testes padronizados.

Para a vertente neotecnicista, na visão de Freitas, L. C. (1997), a escola pode ser modificada se for bem gerenciada. Assim como nos anos 1970, 80, época do tecnicismo, em que se pensava em transferir conceitos da administração da indústria para a escola, hoje, acontece o mesmo: busca-se nas indústrias conceitos como o de "qualidade total" e leva-os para dentro da escola. Por isso a denominação neotecnicismo. Saviani (2011, p. 439) também escreve sobre isso. Para ele, agora estamos

> diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Conforme aponta Freitas, L. C. (2011), o neotecnicismo se constitui no interior das políticas públicas neoliberais. A política neoliberal é uma reformulação do liberalismo do século XIX, a partir da ascensão e das exigências da globalização (TOZONI-REIS, 2010). O neoliberalismo é um modelo de organização do capitalismo, uma doutrina política, econômica, social. Tudo passa a ser tratado como mercadoria. A agenda da educação

começou, então, a ser disputada pelos chamados “reformadores empresariais” (FREITAS, L. C., 2012a, 2012b; RAVITCH, 2011).

Ravitch (2011) explica que o termo “reformadores” foi atribuído pela mídia aos educadores e aos políticos americanos que defendiam a implantação das ideias do mercado à educação. Isso deu início a um “vale tudo” para a produção de pontuações maiores, como testes, responsabilização, pagamento por mérito – meritocracia – e escolha das escolas – o que está prestes a acontecer no Brasil com a reforma do Ensino Médio. Freitas, L. C. (2012b, p. 380, grifo do autor), por sua vez, define o termo “reformadores empresariais” da seguinte maneira:

> reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

No entanto, no decorrer deste texto, optei por substituir o termo por outro não menos expressivo: “decisores de políticas públicas”, compreendendo todos aqueles que participam ou interferem, direta ou indiretamente, nas decisões políticas educacionais. Deste modo, somente manterei o termo original, quando ele estiver contido em uma citação direta do autor.

O que move tais decisores nessa disputa pela agenda da educação é, segundo Freitas, L. C. (2014, p. 1089), a “contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas”. Contudo, a escola passou a ser responsabilizada por não garantir que todos dominassem uma base comum. Na visão deles “cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento” (FREITAS, L. C., 2014, p. 1.090), ao básico, cuja tese é de âmbito liberal.

Os decisores de políticas públicas de hoje estão retomando as ideias liberais do início do século passado e lhes dando aparência de algo novo, apoiando-se em outros graus de exigências tecnológicas e de controle social. “Trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza” (FREITAS, L. C., 2014, p. 1.105), referindo-se ao momento em que despontou o desenvolvimento industrial e surgiu a necessidade de oferecer conhecimento às camadas populares.

As ideias desses decisores, como expõe Freitas, L. C. (2014), vem ganhando cada vez mais força em virtude dos anos de experiência com elas e a existência de novos mecanismos

de pressão, como, no âmbito internacional, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)[86], e, no nacional, o Movimento Todos pela Educação, financiado e dirigido por empresários. Isso mostra que o aspecto econômico é muito forte.

Tozoni-Reis (2010, p. 28, grifo da autora) enfatiza que

> a educação ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal. De um lado, de preparação *para* o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob a nova base técnica da automação e da multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, inclusive a escolar, com função ideológica, de transmitir as ideias liberais e neoliberais.

Em decorrência disso, na visão da autora, o processo educativo acaba incorporando as ideias de organização social provenientes do neoliberalismo como competição, individualismo, eficiência, produtividade, imediatismo, busca da "qualidade". Freitas, L. C. (2011, p. 2-3, grifos do autor), por sua vez, também enumera "uma série de termos trazidos da convivência das grandes corporações como 'valor agregado', 'qualidade assegurada', 'responsabilização', 'transparência', 'melhores práticas', 'mérito', etc". Cito ainda outros termos, como: desempenho, competência, habilidade, eficácia, planejamento, planejamento estratégico, responsabilidade, empreendedorismo, liderança, gestão, meta, entre muitos outros. Todos estes são emprestados da empresa, ou seja, vieram junto com a ideia de resolver os problemas da educação com a lógica empresarial, a qual é norteada pela visão da educação como serviço e não como direito. Ressalto que o problema não é o uso desses termos, mas a concretização da lógica embutida neles.

Esses termos são, hoje, empregados com a maior naturalidade dentro dos ambientes educacionais, sem levar em conta que o objeto da empresa em nada coincide com o da escola. Como aponta Azevedo (2011), o objeto da empresa são os bens materiais, as coisas físicas, e o da escola são os sujeitos, com suas histórias, seus sentimentos, suas experiências sociais e culturais, suas subjetividades. Porém, nessa nova lógica, professores e alunos deixam de ser sujeitos e passam a ser meros instrumentos e os resultados passam a ser o objeto.

A educação vem sendo, assim, contaminada por políticas cujos atrativos precisam ser desconstruídos (FREITAS, L. C., 2012a, p. 13), como é o caso da rede estadual paulista, que parece

> entender que o problema educacional se resolve se você implantar o pagamento dos professores por mérito. Isso, basicamente, significa destruir a ideia de que o professor tem de ter estabilidade no emprego. No fim é isso que se quer, copiar para dentro da escola o modelo empresarial, em que você pode demitir e admitir professores sem estabilidade, como qualquer

[86] Organização internacional que reúne atualmente os 37 países considerados mais ricos do mundo.

> contratação via CLT. Essa é a política global que começa pagando bônus, e evolui para a precarização do trabalho, porque o ideal para os reformadores empresariais é poder demitir aqueles que não ensinam segundo os padrões que eles estabeleceram, independentemente das condições de trabalho. Se há estabilidade, não podem.

Assim, a pretensão principal é desmoralizar e fragilizar o professor.

> Isso é um pacote que inclui também o apostilamento das redes, que é outra indústria, fortíssima, que fornece apostilas para as redes. A ideia que se tem é que não precisa de um professor muito elaborado para seguir uma apostila em sala de aula, não entendem o professor como profissional, mas como um tarefeiro, pode até ser um tutor, nem precisa ser professor. (FREITAS, L. C., 2012a, p.13)

Oliveira (2007) aponta que os princípios da eficácia, típica da lógica do mercado, começaram a orientar as políticas públicas educacionais, sendo que a escola, instituição pública e estatal, vem sendo regulada tendo em vista produtividade e excelência. Um modelo regulatório, que tem provocado maior responsabilização e intensificação do trabalho docente, pautado no desempenho dos alunos nas avaliações, e que acarretou perda do poder, do controle, do ritmo e do produto de seu trabalho, consequentemente um processo de alienação e degradação de tal trabalho.

> O paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política. (OLIVEIRA, 2007, p. 367-368)

Assim, com essa nova regulação educativa, os professores se veem "forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções" (OLIVEIRA, 2007, p. 368). À medida que ganham maior autonomia – o que, na mentalidade neoliberal denota ser empreendedor de si mesmo – os professores, segundo Oliveira (2007), ficam cada vez mais presos às atividades e aos compromissos. É como se passassem a ser algozes e escravos de si mesmos.

No Brasil, de acordo com Freitas, L. C. (2014), os decisores de políticas públicas, primeiro, trataram de garantir a necessidade de uma avaliação externa nacional censitária e consolidar o INEP como agência nacional de avaliação, depois conseguiram padronizar a

cultura escolar a partir das matrizes de referência para tais avaliações. Assim, as práticas da escola com a finalidade de possibilitar aos alunos uma formação integral ficaram travadas.

Além disso,

> a indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais. (FREITAS, L. C., 2011, p. 9)

O que mais tem influenciado na educação brasileira, conforme Freitas, L. C. (2012a, p. 8), é a posição que ela vem assumindo no contexto internacional. Quanto mais investimentos produtivos entram no Brasil, aliado a outros fatores, eleva-se a atividade econômica "que passa a demandar um volume de mão-de-obra em algumas áreas maior do que no passado, melhor infraestrutura (portos, estradas, aeroportos), mas o que interessa no caso da educação mais diretamente é a questão da mão-de-obra".

No estado de São Paulo a adesão às políticas neoliberais avança e se fortalece cada vez mais. Trata-se de uma política "imediatista de controle e responsabilização verticalizada" (FREITAS, L. C., 2016a, p.128). Um dos grupos a serviço das ideias dos decisores de políticas públicas no estado é o "Parceiros da Educação" (FREITAS, L. C., 2012a).

Conforme aponta Freitas, L. C. (2014), com as políticas neoliberais na educação, surge a necessidade de invenção de mecanismos para padronizar e controlar o processo de ensino e aprendizagem das escolas. Como exemplo disso, cito os testes em larga escala e a recente aprovação da BNCC para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Como se não bastasse, a equipe que assumiu o Ministério da Educação (MEC) e que participou da organização da referida Base é a mesma que estava na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na implantação do seu Currículo em vigor de 2008 a 2018. Com a definição de objetivos e a instituição das avaliações externas para a educação, ocorrem direcionamentos nas avaliações internas das escolas, tendo como consequência o controle dos conteúdos e dos métodos de ensino.

O que acontece, então, é exatamente o que mencionei no excerto do meu diário de campo trazido anteriormente, *"essas avaliações externas influenciam nas internas, sendo que outro discurso é de que as provas bimestrais têm que ser montadas nos "moldes" do Saresp, e que professores de outras disciplinas tem que dedicar um tempo para trabalhar com exercícios que venham a ajudar os professores de Língua Portuguesa e Matemática nas habilidades para essa avaliação externa".* Assim, as avaliações externas orientam e

determinam o que será trabalhado, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, a partir da definição de objetivos e da quantificação deles. Para aumentar ainda mais o controle surgem também as apostilas, como fez o estado de São Paulo. Parece que estamos agora diante de um novo panóptico: somos vigiados e controlados pelas avaliações externas. Para Freitas, L.C (2014), devido ao controle verticalizado, ao apostilamento e à indicação do modo como trabalhar, uma preparação profissional ampla deixa de ser necessária, basta apenas que os professores sejam treinados para seguir as apostilas e obedecer às ordens.

O registro apresentado também revela a minha apreensão com o que o poderia acontecer durante o ano e, ao final, afirmo que "*o professor se vê 'engessado'"* diante desse contexto. Mas agora, analisando esse excerto, após vivenciar situações com essas turmas de sujeitos da pesquisa, entendo que, dependendo da experiência desse professor, é possível transformar as prescrições em meios de (re)significação da própria prática, conforme trarei mais adiante. Então, as prescrições não apenas engessam o trabalho do professor. Ele pode entrar em conflito com as suas concepções e ações anteriores e assumir outra postura diante delas. Como diz Clot (2010), as experiências vividas podem se tornar meios de viver outras experiências.

Com relação ao meu questionamento final – *Será que sempre vai ser assim?* – sem sombra de dúvidas, cada vez se intensificam mais as prescrições, as cobranças por resultados, o controle do trabalho do professor e da escola. Um exemplo disso foi a implantação, em 2017, do Programa Gestão em Foco pela Secretaria da Educação que se baseia em planejamento estratégico e utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR)[87] para obter avanços nos índices das escolas no IDESP. Inclusive porque há uma meta estabelecida para 2030, e as cobranças caminham nesse sentido. Assemelha-se, assim, ao que ocorreu na educação americana, pois lá, escolas, diretores, professores e alunos sofriam as consequências por não atingir o impossível, ou seja, alcançar um objetivo estabelecido pelas políticas públicas de caráter inatingível – todos os alunos proficientes até 2014 (RAVITCH, 2011).

[87] Essa política pública chegou às Diretorias de Ensino do interior do estado apenas em 2019. Consiste, primeiramente, no levantamento de três problemas da escola com base nos dados da plataforma Foco Aprendizagem, que contém os resultados obtidos nas avaliações externas. Em seguida, uma comissão é formada por professores, funcionários, alunos, pais e equipe gestora, que se reúnem para discutir as possíveis causas desses problemas, e elencarem cinco "causas raiz" para cada um deles. A partir disso, a escola elabora o Plano de Melhoria com: ações; etapas para a implementação das ações; responsáveis por cada etapa, cronograma, recursos necessários. Tudo isso deve ser digitado no *site* Secretaria Escolar Digital e atualizado conforme as etapas previstas vão ou não sendo cumpridas. Além disso, há um monitoramento pelo supervisor de ensino da escola.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal lançado em 2007, e das cinco metas traçadas pelo movimento "Compromisso Todos pela Educação"[88], de 2006, o governo do estado de São Paulo criou o Programa de Qualidade das Escolas (PQE), no ano de 2008, com o estabelecimento de metas a longo prazo para cada nível de ensino, sendo que para o Ensino Médio foi determinado o atingimento da nota 5 até 2030. A finalidade do Programa é apoiar o trabalho das equipes escolares estaduais, bem como "promover a melhoria da 'qualidade' e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com 'qualidade'" (SÃO PAULO, 2017, p.1, grifos meus).

A lógica que compõe o PQE segue a proposta do movimento "Compromisso Todos pela Educação", a qual Saviani (2007, p. 1.253) entende como sendo uma espécie de "pedagogia de resultados" em que "o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas". O autor aponta que tal pedagogia adota uma lógica de mercado guiada pelos mecanismos da "pedagogia das competências" e "qualidade total", cujo objetivo é satisfazer os clientes. Ele explica que, nessa lógica,

> [...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do "método da qualidade total" que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2007, p.1.253, grifos do autor)

Houve uma transposição do conceito de "qualidade total" das empresas para a escola, conforme descreve Saviani (2011). No neotecnicismo, há tanto uma busca pela referida "qualidade total" na educação, como uma penetração da "pedagogia corporativa". Tal pedagogia é uma corrente pedagógica que se configura na ação das empresas que se convertem em agências educativas, a partir da adoção do modelo empresarial tanto na organização, quanto no planejamento das escolas. Nesse contexto, essa "qualidade total" expressa-se em duas dimensões: a que se refere à satisfação total do cliente e a que diz respeito à captura da subjetividade do trabalhador, conduzindo-os a "vestir a camisa da empresa". Assim, "a busca da 'qualidade' implica, então, a exacerbação da competição entre

[88] "1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido". (SAVIANI, 2007, p.1.239)

os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa" (SAVIANI, 2011, p. 440, grifo meu).

Segundo nota técnica divulgada pela Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2017, p. 7, grifo meu), o que se espera das escolas da rede estadual é que "atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de 'qualidade' da educação", reforçando a questão dos interesses econômicos existentes por trás das políticas educacionais. Além disso, corrobora o Plano Nacional da Educação (PNE), cujas "metas educacionais do País foram ajustadas segundo expectativas que o país tem em relação ao seu desempenho no PISA que é organizado pela OCDE"[89] (FREITAS, L. C., 2012a, p.8). Isso deixa claro que a obtenção de boa pontuação no PISA tornou-se uma aspiração de todos os governantes, por isso os documentos trazem essa questão explícita em seus textos (FREITAS, L. C., 2011).

Assim, entendo que os objetivos educacionais do próprio estado de São Paulo estão sendo definidos "de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude. Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é o básico" (FREITAS L. C, 2011, p. 12). E a partir disso, vão sendo definidos também as matrizes de referência e o currículo, pautados em "competências e habilidades".

O referido documento estadual aponta que, para que o estado de São Paulo possa cumprir as referidas metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola e, ainda que "as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola" (SÃO PAULO, 2017, p.7). Além disso, reforça que tais metas de "qualidade" foram constituídas a partir de critérios objetivos e transparentes, mas não se explicita exatamente como isso se dá, qual é o cálculo ou a função matemática utilizada para a sua estipulação.

Alguns efeitos da política educacional que está por vir, no âmbito nacional, também são elencados por Freitas, L. C. (2016b). O autor indica que o primeiro passo é a implantação de uma base nacional comum e, a partir daí, vai apontando que a educação não vai melhorar, que a diferença entre alunos pobres e ricos não vai diminuir, que haverá um estreitamento do currículo em função das avaliações, dentre outras decorrências de tal política, o que afetará sem dúvidas a rede de ensino estadual.

[89] PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos.

Voltando ao episódio da reunião de planejamento para o ano letivo de 2016, esse havia sido apenas o primeiro dia; mais dois estavam por vir. Dentre eles selecionei um trecho do meu diário de campo, referente ao terceiro dia, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Terceiro dia da reunião de planejamento

Último dia de reunião de planejamento. Tivemos que preparar um plano de ação para o 1º semestre, analisando os resultados da AAP do 2º semestre de 2015, as "habilidades" do Saresp 2015 que necessitam de mais atenção, de acordo com a plataforma "Foco Aprendizagem", e os Cadernos do Professor, para todas as séries. *Eu, como professora do 3º ano, tinha que olhar para as dificuldades que eles tiveram no ano passado na referida AAP, para as "habilidades" com "menos aproveitamento" no Saresp 2015 e para o conteúdo do 1º semestre, e, elaborar esse plano.* *Em primeiro lugar, as dificuldades da AAP dessas turmas já foram trabalhadas no ano passado. Em segundo lugar, as "habilidades" com "menos aproveitamento" das turmas do ano passado no Saresp podem não ser as mesmas da turma desse ano. Em terceiro lugar, como as provas não são iguais, pode acontecer de determinada "habilidade" ter caído na prova de alunos que justamente não a dominavam, o que não significa que era algo não apropriado pela maioria da turma. Que dificuldade!*

Fonte: Diário de campo, 12/02/2016

Como é possível perceber em meus relatos, além do Saresp, a AAP, outra avaliação externa estadual provocadora de muitas reflexões e angústias entrou em pauta já na reunião de planejamento do início do ano – sempre atrelada ao Saresp e, é claro, mas não com a mesma intensidade com que ele fora.

Nem bem o ano letivo havia começado, e os acontecimentos já nos davam sinal de que o controle, a busca por resultados não só no Saresp, mas também na AAP estaria presente nas nossas aulas. Essa avaliação parecia ter começado a assumir, no 3º ano do Ensino Médio, juntamente com o Saresp, o papel de direcionar as nossas ações, a ponto de termos que encaixar tudo aquilo que os números apontaram como não adequado no plano de ensino a ser desenvolvido durante aquele primeiro semestre, o que, mais tarde viria a ocorrer também no segundo semestre do ano – Quadro 4.

A elaboração do plano de ações, do qual trata o excerto acima, acontece após a análise tanto das habilidades em que houve menor porcentagem de acerto – nomeadas de habilidades de "menor aproveitamento" – pelas turmas do ano anterior na prova do Saresp, como também das habilidades com maior dificuldade na última AAP realizada pela turma, cuja divulgação se dá em forma de relatório *online*, próprio para cada escola, pela Secretaria da Educação Estadual. A partir daí, os professores de Língua Portuguesa e Matemática tinham que definir o

que iriam focar em cada uma das séries do Ensino Médio, conciliando com o conteúdo do Caderno do Aluno. Enquanto isso, os demais professores tinham que dizer com o desenvolvimento de quais habilidades poderiam contribuir, ao trabalharem com seus conteúdos, sob a crença de estarem realizando um trabalho interdisciplinar.

A análise desse trecho evidencia o meu descontentamento, ao ter que elaborar tal plano, cujas razões fui elencando no terceiro parágrafo. Resumindo, eu tinha que: garantir que as minhas turmas de 3º ano de 2016 dominassem as habilidades cobradas na última AAP, realizadas no 2º ano; pressupor que essas turmas tivessem as mesmas dificuldades das turmas de 3º ano de 2015 e buscar soluções, correndo o risco de deixar de lado o desenvolvimento de conceitos tão mais importantes para esses alunos, enquanto os treinava para não errarem as mesmas questões das turmas do ano anterior no Saresp; e, além de tudo, assumir que as habilidades em que foi indicado que não houve desempenho satisfatório representavam que a maioria dos alunos de 2015 não tinha se apropriado de determinado conceito, mesmo sabendo que o que pode ter acontecido é que aqueles que estavam com a prova que a continha não dominavam esse conceito. Isso porque cada nível de proficiência é constituído por várias habilidades, cada uma envolvendo um conceito diferente, e cada uma das 26 provas de composições diferentes traz algumas das habilidades dentro de cada nível de proficiência, o que, consequentemente, implica que muitas vezes os conceitos não coincidem entre os tipos de provas.

Isso sem considerar os demais fatores que podiam ter influenciado no resultado, pois, conforme aponta Menegão (2015, p. 176), a respeito das avaliações externas, elas podem gerar

> interpretações equivocadas, sobre os próprios resultados dos testes, pois partem do pressuposto de que todos os alunos têm iguais oportunidades na escola, desconsiderando o contexto socioeconômico de origem e assim tomam os pontos de partidas como iguais ou semelhantes.

Essa centralidade das avaliações externas foi reforçada no replanejamento do meio do ano, quando voltamos das férias de julho. Mais uma vez, o grupo gestor e nós, professores, estávamos reunidos para planejar o segundo semestre de 2016. Mais um “encontro coletivo” em que todos eram levados, forçados, conduzidos a discutir sobre um bem comum: atingir a meta no IDESP, a partir dos resultados do Saresp.

Como era de se esperar, a supervisora esteve presente novamente, e os resultados das avaliações externas assumiram caráter de maior relevância na reunião. Dentre elas sobressaiu a questão do Saresp, conforme aponta o registro no meu diário de campo no Quadro 4. Já

eram poucos os momentos de encontros nesse âmbito e, quanto eles aconteciam, era para discutir os interesses do Estado.

Quadro 4: Reunião de replanejamento

Além de serem passados alguns recados organizacionais e definidas algumas datas, o assunto que, é claro, não podia faltar, além do Saresp, foi a análise de resultados numéricos obtidos com a AAP do 2º bimestre e o estabelecimento de metas e ações para o segundo semestre. *Como a supervisora estava presente, não poderia deixar de falar conosco, para variar, sobre as avaliações externas: AAP e Saresp. Conforme disse, a AAP veio porque os professores reclamavam de que não tinham uma devolutiva do Saresp. Então, quer dizer, que a AAP funciona para irmos preparando os alunos para o Saresp?* *Também defendeu que a avaliação por competências é extremamente importante porque a partir dela podemos ver quais as habilidades e competências que os alunos não dominam e retomar. Essa metodologia de avaliação adotada pela Secretaria da Educação, conforme a sua fala, é uma forma de saber qual é a dificuldade, qual é a defasagem do aluno, qual é a habilidade que eu tenho que recuperar em cada aluno em específico. Como se fosse possível, houvesse tempo para trabalhar com cada aluno de uma forma em cada conteúdo! Como se fosse possível dedicar grande parte das aulas a retomadas sem se preocupar com o cumprimento do currículo bimestral!* *Em seu discurso defende que temos que nos preocupar com o aprendizado e não com nota, não com Saresp, pois a nota e o resultado do Saresp são consequências do trabalho da escola. Que aprendizado? Para atender aos interesses de quem? Para mostrar números apenas? Sua fala não condiz com sua ação e seu discurso em outros momentos.*

Fonte: Diário de campo, 30/07/2016

Foi nesse momento também, início do 2º semestre e reunião de replanejamento, que nos foi revelada uma possível causa do surgimento das AAPs. Não é à toa que sempre que se toca na questão das AAPs, volta-se para o Saresp. Procura-se sempre atrelar os resultados de uma avaliação à outra. Tentando se resolver uma limitação do Saresp, cria-se outra avaliação, na mesma lógica.

A supervisora nos cobrou a respeito, porque acreditava ser esse o caminho. Cada um tem as suas verdades e as defende. Porém, o que percebo, ao analisar os dados, é que, ao trabalhar com as AAPs, continuamos preparando os alunos. Tais avaliações vieram, então, para oficializar uma preparação que já era realizada informalmente. E junto trouxe mais um processo de preparação, acarretando uma preparação dupla: preparamos para as AAPs, que, por sua vez, são preparatórias para o Saresp. Assim sendo, os alunos que fazem a prova no 3º ano do Ensino Médio já vão sendo preparados desde o 1º ano.

Não seria mais apropriado aumentar a transparência com relação ao Saresp, disponibilizar as provas às escolas, dar retorno individual aos alunos, ou até mesmo, substituir o Saresp pelas AAPs? Pode até ser que a implantação da AAP tenha ocorrido também no intuito de que a escola pudesse acompanhar o desenvolvimento de uma turma no decorrer de um ano, ao invés de comparar uma turma com outra como acontece no Saresp, mas estaria correto isso, visto que em cada bimestre se cobra um conteúdo específico, diferente dos demais bimestres, em que é natural que os alunos tenham mais ou menos facilidade, de acordo com suas experiências anteriores com os conceitos envolvidos?

Como é possível observar no excerto, este foi mais um dia dedicado ao Saresp. Um dos assuntos foi a metodologia de "competências e habilidades" adotada pela rede. O Currículo do estado de São Paulo é todo estruturado com base em "competências e habilidades" que os alunos devem adquirir em cada bimestre e disciplina, ao longo dos vários anos do ensino básico. A supervisora, em defesa da avaliação pautada nessa metodologia, disse que "*é uma forma de saber qual é a dificuldade, qual é a defasagem do aluno, qual é a habilidade que eu tenho que recuperar em cada aluno em específico".*

Conforme aponta Saviani (2011), nas escolas o ensino por competências passou a substituir o ensino de conceitos centrados nas disciplinas de conhecimento, com o objetivo de tornar os indivíduos mais produtivos, aumentar a eficiência. Para o autor, os objetivos dessa pedagogia dizem respeito a um modo de colocar a responsabilidade sobre o próprio sujeito, fazendo com que ele adquira comportamentos flexíveis para que possa se ajustar às condições da sociedade. Nas palavras de Freitas, L. C. (2002), as políticas públicas neoliberais transferem a responsabilidade do Estado para o indivíduo.

Por já estar agoniada com a regularidade com que passaram a vir as AAPs, discordei em pensamento das palavras da supervisora. Tanto os documentos prescritivos quanto a supervisora pregam a avaliação por "competências e habilidades" como facilitadora no agir do professor, possibilitando identificar o ponto de defasagem e promover ações para recuperar cada aluno em sua especificidade. Contudo, cada vez mais cercam os professores de demandas e os alunos de avaliações, diminuindo a disponibilidade de tempo para retomadas, para recuperações, principalmente porque não podemos parar o trabalho com o que cai na prova no final do bimestre. Eis aí a primeira contradição do dia.

Bendassolli (2001, p. 65, grifo do autor) propõe uma discussão sobre o tão utilizado vocabulário das "competências e habilidades", "caracterizado como um complexo discursivo articulado pelas noções de personalidade, de ação individual, de performance e pela noção de

learning society, ou seja, da ideia de uma sociedade voltada para o conhecimento e aprendizagem constantes". Na verdade, não é só um vocabulário,

> é uma poderosa maneira de descrever como é que se articulam certos objetivos e propósitos, muitos deles ligados a questões de poder, força, violência física, dominação, exploração etc., com nossas crenças sobre *quem devemos ser* em matéria de trabalho e/ou desempenho profissional. (BENDASSOLLI, 2001, p. 68, grifo do autor)

Tanto a coerência do vocabulário das "competências e habilidades", conforme explica o autor, quanto o

> seu caráter de necessidade ou naturalidade [...], advém de sua reificação no quadro de descrições, justificativas e razões que identificam o jogo de linguagem do trabalho nas chamadas sociedades pós-industriais, nas sociedades em que passa a predominar a flexibilidade dos mercados e da economia, enfim, nas sociedades orientadas pelo viés neoliberal. (BENDASSOLLI, 2001, p. 68)

Desse modo, o referido discurso das "competências e habilidades", como destaca Bendassolli (2001), tornou-se parte de uma época em que há uma obrigação de que as pessoas formem a sua própria individualidade, construam a sua identidade pessoal, focando a excelência e a competitividade com os outros. Para o mesmo autor, tal discurso se consolida na articulação de alguns itens como: as condições pessoais dos indivíduos em aprender; a conscientização sobre a necessidade de agir individualmente, mesmo que em equipe; a capacidade de solucionar problemas que atingem o cotidiano; a conscientização de que para ser reconhecido como sujeito de desempenho satisfatório, são necessários conhecimento, habilidades, algo que o diferencie dos demais.

A outra contradição diz respeito à afirmação da supervisora de que *"temos que nos preocupar com o aprendizado e não com nota, não com Saresp"* porque *"a nota e o resultado do Saresp são consequências do trabalho da escola"*. Batem-se incontáveis vezes na tecla do atingimento da meta do IDESP, de tirar os alunos de um nível e passar para o outro para que a escola vá bem no Saresp, e não se faz menção ao aprendizado e, de repente, a preocupação não deveria ser com a nota? É por isso que expresso no excerto que "*sua fala não condiz com sua ação e seu discurso em outros momentos".* Como em todo "encontro coletivo", cujos momentos são perpassados por vários discursos, que muitas vezes se contradizem, defendo a preocupação com o aprendizado, como pensa Alexia (3º A)[90] – *"Pra avaliar nosso aprendizado na escola, ou no colegial"–*, mas prega-se o atingimento de uma meta numérica

[90] Grupo do *WhatsApp*, 02/12/2016.

e da passagem de alunos de um nível para o outro, o que só reforça o que já era revelado por Saviani (2007): uma "pedagogia de resultados".

Tal pedagogia implica a existência de uma matriz de referências que, por sua vez, é composta pelas tais "competências e habilidades" frisadas pela supervisora. Na matriz de referência está implícito o modelo de sujeito que a escola tem que formar, que tem que sair para o mercado de trabalho, para o exercício da cidadania. Tem-se a ideia de que, para obter resultados, basta seguir essa matriz.

> Como são milhares de objetivos a serem trabalhados durante o ensino básico, estabelecem-se processos de avaliação centrados em "competências e habilidades" consideradas básicas para o desenvolvimento do estudante (uma "matriz" de referência para a avaliação). Emerge dessa prática o entendimento de que a definição do que é a "boa educação" está contemplada na "matriz de referência", a qual deve, então, dar base para a elaboração dos itens para os testes que deverão verificar se ela está, de fato, sendo implementada nas escolas. E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação.
> Cria-se uma identidade entre a "boa educação" e as competências e habilidades da matriz. (FREITAS, L.C, 2016b, p. 143, grifos do autor)

Freitas, L. C. (2011, p. 14) assinala que as escolhas educacionais feitas por equipes de assessorias junto ao poder público expressam "matrizes teóricas assumidas por estas equipes, do ponto de vista de sua concepção de educação, de suas opções epistemológicas, psicológicas, sociológicas e filosóficas". Contudo, o produto de tais escolhas é sintetizado em um documento, as matrizes de referência, a partir das quais são produzidos os itens que compõem as avaliações externas.

Não é o currículo nem a Base Nacional Comum que definem o que é o básico, ao qual todos têm o "direito de aprender", mas as matrizes de referência para as avaliações externas. Tanto o é que, ao elaborarem os planos de ensino anuais, os professores são "orientados" a colocar como bibliografia utilizada a Matriz de Referência para o Saresp. Então, seria correta a ideia de que apenas os conteúdos priorizados pelas matrizes de referência devem ser aprendidos/ensinados?

Corroboro o pensamento de Sforni (2015, p 376) que, pautada nas ideias vigotskianas, enfatiza que o papel da escola é "propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria". Consiste, assim, em socializar o conhecimento que historicamente foi produzido e consolidado nas áreas do conhecimento. Desse modo, na instituição escola, os conhecimentos teóricos, sistematizados pelas diferentes ciências, tornam-se os principais conteúdos da atividade pedagógica.

Apesar da minha intenção nesse subcapítulo ser discutir a questão da centralidade que as avaliações externas estaduais assumem nos "encontros coletivos", não posso deixar de ressaltar que as prescrições relacionadas a tais avaliações, advindas de instâncias superiores, sejam elas internas ou externas à escola, não se limitam às ocasiões acima elucidadas; elas também ocorrem em outros momentos, fora dos ditos encontros. Conforme indícios, nesses momentos, as referidas prescrições nem sempre chegam até o grupo de professores. Para exemplificar isso, coloco, no Quadro 5, um excerto do meu diário de campo:

Quadro 5: Prescrições que não chegam até os professores

Hoje eu não tive aula nos 3ºs, mas estava corrigindo tarefas avaliativas dos alunos na sala dos professores após o término das minhas aulas, quando chegou a supervisora [...] Uma das coisas que queria saber é como estava o plano de ação da escola para trabalhar com as competências e habilidades do Saresp. *Uma de suas falas foi a de que a equipe gestora deve observar se os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos 3ºs anos estão trabalhando "semanalmente" com as questões do Saresp, destrinchando o enunciado das questões e as alternativas para que os alunos aprendam a interpretar as questões. Também disse que é para começarmos a aplicar simulados [...] e que é para a equipe gestora "vigiar" se isso está sendo feito.* *Pensei: Lá vem mais cobrança! Ainda bem que eu não sou "vigiada" pela equipe gestora, se não eu estaria perdida!*

Fonte: Diário de campo, 23/09/2016

O referido excerto ilustra mais uma das vias pelas quais as prescrições chegam às escolas, bem como o modo como podem ser recebidas pelos seus diferentes personagens. A equipe gestora informou que o trabalho dos professores estava sendo acompanhado e que estávamos trabalhando, sim, com as tais habilidades e competências do Saresp. Aí estão também mais aspectos que influenciam na prática: o controle e a vigilância.

Há prescrições vindas de diferentes personagens ou segmentos da educação, e que muitas vezes, apesar de convergirem para o mesmo ponto – a obtenção de resultados, o alcance da referida "qualidade", o atingimento da meta – divergem no que prescrevem. Concordo com Pino (2004) que diferentes concepções de ensino determinam diferentes modos de ensinar, os quais definem diferentes relações pedagógicas e, como consequência, repercutem em diferentes resultados escolares, e estendo esse raciocínio às prescrições. Entendo que diferentes concepções de ensino determinam diferentes modos de interpretar as prescrições, sobretudo as relacionadas às avaliações externas, os quais definem diferentes relações de ensino e acarretam diferentes resultados.

A Secretaria da Educação, a partir de uma publicação, indica o que as escolas devem fazer. O Dirigente Regional de Ensino interpreta aquilo de determinado modo, faz acréscimos de acordo com a sua óptica, seus interesses, e delega aos membros da Diretoria de Ensino a função de cobrar das escolas a execução dessa prescrição já com modificações. Os supervisores vão às escolas e acrescentam algo seu nessa prescrição. A equipe gestora assimila a seu modo, filtrando, acrescentando ou transformando, aquilo que lhe foi imposto. Por fim, os professores assumem as prescrições que lhes são passadas ou as (re)significam de acordo com suas intencionalidades, suas concepções de ensino, os interesses de seus alunos, seus contextos e condições concretas de trabalho.

Muitas vezes, as prescrições expostas aos gestores, fora de "encontros coletivos", não chegam até o grupo de professores. É como se elas fossem filtradas. A equipe gestora diz que não vai fazer e poupa os professores de mais cobranças. São prescrições que não chegam até o coletivo da escola. Morrem na sala da direção, nas reuniões da Diretoria de Ensino, nos *e-mails* ou nos telefonemas da supervisora. Até que ponto isso é bom?

Por um lado, sinto que havia certa preocupação da equipe gestora em não nos sufocar com tantas cobranças, tantas prescrições oficiosas. Por outro lado, porém, deixávamos de ter conhecimento sobre muitas coisas e, além disso, esse segmento, muitas vezes, transformava uma prescrição recebida em outra, conforme a sua vontade, ou seu entendimento do que seria mais acessível à escola, mas se esquecia de pedir a opinião dos que teriam de executar essas prescrições: os professores. Não nos cobrava a respeito daquilo que era cobrada, mas criava outras cobranças, muitas vezes sem sentido, sem nexo, que não levariam a lugar algum.

O excerto mostra também, ao final, a minha reação diante desse episódio, pois eu estava tentando fugir ao máximo das prescrições, tinha planejado tarefas diversificadas, não propostas pelos Cadernos do Aluno ou Professor, principalmente porque eu queria proporcionar aos meus alunos experiências significativas, diferentes das quais eu vivenciara no meu tempo de escola e até mesmo das quais eu estava acostumada a seguir no 3º ano do Ensino Médio, justamente em função das cobranças a respeito dos resultados nas avaliações externas.

Além disso, eu não estava trabalhando "*semanalmente*" com as questões do Saresp, com as habilidades e as competências cobradas na prova, tampouco aplicando simulados. Eu trabalharia com tais questões apenas em novembro, nos dias que antecediam a prova, a partir de uma lista composta por questões de anos anteriores e de outras fontes também, como era de costume fazer. Antes, a minha intenção era o término da abordagem de alguns assuntos e a revisão para o Enem, conforme pediram os alunos que fariam a prova.

A cobrança pela tal vigilância que a equipe gestora deveria fazer vai ao encontro ao que acontecia no sistema educacional americano com a implantação das reformas. De acordo com Ravitch (2011), nesse sistema os diretores tinham que atuar como líderes, visitar as salas de aula, observar os professores para que seguissem as prescrições definidas, acreditando que, assim, elevariam as pontuações nos testes. Os que não seguiam as ordens eram demitidos ou transferidos. Criavam-se, então, medidas para pressioná-los a seguir as imposições dos decisores de políticas públicas.

No estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 1.256, de 06 de janeiro de 2015, deixa bem claro que os aprovados no concurso de diretor de escola passarão por "treinamento" – cursos de formação –, "avaliações" constantes – estágio probatório e avaliações de desempenho – em que terão que demonstrar competências e habilidades referentes a: comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar; responsabilidade; capacidade de iniciativa e liderança; eficiência na gestão educacional; produtividade; assiduidade; disciplina. Em resumo, os diretores que não defenderem os interesses da Secretaria de Educação Estadual, seguindo as prescrições e fazendo a escola mostrar resultados, sofrerão certas "punições" como a obrigatoriedade de participação em um Programa de Desenvolvimento Profissional, no qual serão privilegiadas as dimensões em que apresentarem vulnerabilidade.

Outros episódios ocorridos também exemplificam que tais cobranças por resultados não eram o foco apenas dos "encontros coletivos" nas escolas, especialmente nos meses mais próximos ao da aplicação das provas. No Quadro 6, está a evidência de que qualquer visita da supervisora à escola nesse período acabava tendo o Saresp como assunto principal.

Quadro 6: Prescrições na visita da supervisora

Hoje, sendo sexta-feira, não tive aula nos 3ºs anos, mas a supervisora veio na escola, de novo, com o pretexto de assistir ao Sarau, e falou que o mais importante da escola são os professores. Segundo ela, se eles - os professores - não apoiarem as ideias e não as realizarem, nada dá certo. Não se atinge meta, Saresp, IDESP... *Então, quer dizer que é só pra isso que o professor serve? Para "treinar" os alunos para a prova? Essa parece ser mesmo a lógica do estado: "treinar" os alunos para mostrar números. E seus profissionais "subordinados" - agentes, professores, coordenadores, vice-diretores, diretores, supervisores, dirigentes, secretário da educação - fazem de tudo para que a escola siga essa lógica. Afinal, o estado é quem paga seus salários.*

Fonte: Diário de campo, 07/10/2016

Mais uma vez, o registro revela a minha indignação com tanta cobrança pelo atingimento de resultados e pelo peso colocado sobre os professores com relação a isso. Conforme aponta Saviani (2007), sob a lógica do mercado transferida para a educação, os professores, atuando como participantes do processo, são obrigados a se engajarem para alcançar uma educação de "qualidade", traduzida na apresentação de resultados, o que se caracteriza como uma forma de responsabilização dos professores.

Ravitch (2011, p. 206) apresenta a ideia que muitos tinham na educação americana: o professor era a chave para o desempenho do aluno, ou seja, "os professores eram a causa da baixa performance e a cura para baixa performance". Os decisores de políticas públicas defendiam que ter professores "ótimos" ou "efetivos" era a solução para seus objetivos. Assim, bastava que eles elevassem os resultados nos testes para que recebessem esses adjetivos, indicando que qualquer um poderia entrar na profissão desde que contribuísse para tais fins. Essa parece ser também a intenção da Lei 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, uma vez que permite que aulas sejam ministradas por profissionais com "notório saber".

Embora eu tentasse fugir das prescrições referentes às avaliações externas, pelo fato de fazer parte de um sistema e estar inserida em um contexto escolar, eu não conseguia ir contra alguns dos discursos e estratégias já naturalizados ali com relação ao Saresp, bem como às AAPs. Eu tinha que me sujeitar ao que não acreditava, conforme narro a seguir.

4.2 *"Como a gente vai saber a nossa nota individual?"*[91]**: "Mecanismos" utilizados pela escola para tentar atingir a meta do IDESP.**

O que estou chamando de "mecanismos" refere-se tanto às ações, quanto às prescrições oficiosas ou aos discursos criados, adotados, copiados, e postos em prática pela escola. Dentre estes, ressalto o que denomino de "mecanismos de convencimento", pois são táticas, que visam "convencer" os alunos a se empenharem na realização do Saresp. Um deles é o discurso de que as provas valem nota para todas as disciplinas no 4º bimestre. O excerto do Quadro 7 aponta para essa questão.

Quadro 7: Discurso sobre o Saresp valer nota para os alunos

Quiseram saber quando saía a nota e eu tive que dizer que saía até o final das aulas, para não contrariar o discurso da escola. Daí, quando eles perguntam como é

[91] Luana (3º A), Grupo do *WhatsApp*, 30/12/2016.

que vamos corrigir se os envelopes com as provas são lacrados ou se as provas são todas diferentes, temos que dizer que eles - a Secretaria da Educação Estadual - corrigem e mandam apenas os resultados pra gente.

Não posso ir contra o discurso da escola. Imagina como vai ficar a minha situação diante dos outros professores e os demais membros da escola se eu desmentir tudo isso! Pra muitos deles o bônus é o que interessa. Mas também, é a única possibilidade de receberem um dinheiro extra, para complementar o salário que recebem! Apesar de que, com a crise, nem acredito muito que o estado vá pagar o bônus referente ao resultado desse Saresp.

Ninguém vai poder dizer que não fiz a minha parte: dei a revisão para o Saresp, retomando conceitos, uma semana e meia antes da prova, ao invés de ser em vários momentos do ano inteiro, mas não deixei de dar; compactuei com o discurso de que vale nota e incentivei-os a fazer a prova, mas não deixei de informá-los, mesmo que fosse após a prova, que a intenção do Saresp não é avaliar os alunos, e sim, a escola e, por traz disso, os professores de Língua Portuguesa e Matemática; cumpri quase todo o conteúdo previsto no Currículo, mas trabalhei fazendo adaptações e respeitando o tempo dos alunos.

Fonte: Diário de campo, 29/10/2016

Não haveria nada de relevante nesse excerto se não fosse o fato de a escola não ter acesso às provas na íntegra, aos gabaritos e não haver o recebimento de notas individuais dos alunos. As escolas não têm acesso a nenhum dos 26 cadernos de questões de diferentes tipos aplicados aos alunos nos dias do Saresp. Os envelopes chegam lacrados e também o são pelos aplicadores vindos de outras escolas, assim que recolhem todas essas provas. Raras vezes, quando o aplicador é alguém conhecido e não há fiscais externos, consegue-se xerocar um dos cadernos de questões. No início do ano seguinte, é divulgado o índice atingido em cada disciplina avaliada, o IDESP atingido e o índice de atingimento da meta alcançada – que varia de 0 a 120%. Portanto, qualquer tentativa de atribuir nota para os alunos participantes por seus desempenhos é mera ilusão.

Assim como a escola não transmite informações aos alunos a respeito da real finalidade do Saresp, em um primeiro momento eu também não o fiz. Tive que me sujeitar ao discurso da escola e isso me angustiava. Novamente, o excerto mostra uma situação de tensão em que tive que me sujeitar ao que não acreditava. Ele revela uma realidade comum em muitas escolas estaduais. Naquela em que fui escalada para aplicar a prova de Língua Portuguesa[92], por exemplo, tive até que entregar para os alunos uma folha de respostas confeccionada pela escola para a qual eles deveriam transferir as respostas assinaladas para

[92] Isso acontece porque são os próprios professores da rede estadual que aplicam as provas, porém há troca de professores entre as escolas. Por exemplo, a escola A escala os professores que aplicarão na escola B, e esta, por sua vez, escala os que aplicarão na escola A.

cada uma das questões. Assim, os alunos preenchiam dois gabaritos: o oficial da prova e o falso, criado pela escola para fazer com que eles acreditassem que seria usado na correção via escola, para atribuição de uma nota. E eu achando que nós estávamos enganando demais os nossos alunos! Uma tática para forçá-los a se empenharem na prova? Uma tentativa de fugir das cobranças no ano seguinte? Uma estratégia a mais para participar do jogo da Secretaria de Educação? Por fim, no ano seguinte, a nossa escola copiou essa estratégia. Mais uma mentira, mais um "mecanismo de convencimento", mais uma prescrição oficiosa.

Na realidade o que acontece é que as escolas, ao invés de compartilharem boas experiências, sondam o que as outras fazem para trabalhar com o Saresp, para convencer os alunos, para tentar fazê-los irem bem na prova, para depois copiar a ideia. Essas táticas dificilmente são compartilhadas, uma vez que, mesmo que implicitamente, uma escola receia que a outra se sobressaia na pontuação ao usar tal tática. Para Ravitch (2011), a competição entre as escolas para obter maiores pontuações nos testes faz com que os professores gastem mais tempo preparando seus alunos. Elas deveriam aprender umas com as outras, e não competir, manterem-se rivais. Freitas, L. C. (2016a) afirma que as avaliações externas censitárias muito mais estimulam a competição do que ajudam a melhorar a educação, e defende que, se o objetivo é avaliar as políticas educacionais, basta que elas sejam amostrais.

Ressalto também que, conforme aponta Freitas, L. C. (2012b), as políticas de responsabilização colocam os professores e as escolas uns contra os outros, em um processo de competição, diminuindo a colaboração, tão dependente das relações construídas no interior da escola, sejam elas interpessoais ou profissionais. Assim, "colocados em um processo de concorrência, os professores têm que contar com recursos exclusivamente pessoais, sem aproveitar o potencial do trabalho coletivo, colaborativo" (FREITAS, L. C., 2016a, p. 134). Contudo, devido ao número reduzido de turmas de alunos e de professores da escola contexto da pesquisa, tal competição entre professores não era percebida, o que não significa que houvesse colaboração e trabalho efetivamente coletivo em seu interior.

Retomando a questão do "mecanismo de convencimento" adotado pela escola correspondente ao discurso de que o Saresp valeria uma nota, há indícios de que os alunos estavam preocupados com isso. No dia da prova de Matemática, conversei pessoalmente com alguns deles assim que a terminaram, como mostra o relato no Quadro 8.

Quadro 8: Preocupação dos alunos após a prova de Matemática do Saresp

[...] no momento em que foram acabando a prova e saindo da sala eu estava no pátio esperando-os para saber como tinha sido.

> *Uns disseram estar fácil e outros, difícil. Mas a maioria concordava que muito do que fizemos na revisão caiu. Falaram de algumas questões específicas, comentaram sobre a resposta colocada e queriam que eu falasse se o raciocínio estava certo, se a resposta assinalada estava correta. Até mesmo alguns que tinham ficado na dúvida entre as respostas quiseram que eu confirmasse se estava certo ou errado. Fiquei ali no pátio um bom tempo ouvindo-os, tirando suas dúvidas e confirmando raciocínios.*

Fonte: Diário de campo, 29/11/2016

Essa preocupação dos alunos em saber se as estratégias utilizadas ou as respostas dadas estavam corretas se deve ao fato de acreditarem que valeria nota. Mas nunca saberão tal nota, nem sequer se foram bem ou não. Tampouco podemos dar uma devolutiva aos alunos, confirmar ou refutar suas respostas, pois não temos acesso às provas.

No último dia de aplicação da prova, ao propor uma discussão sobre ela, Luana (3º A)[93] me surpreendeu com a pergunta: "*Prô, tenho uma dúvida. Tipo, o resultado só sai em janeiro, como a gente vai saber a nota individual? Pois as provas são todas diferentes*". Respondi que "*eles* [a Secretaria da Educação] *mandam a quantidade de acertos antes".* Não contente, insistiu: *"Antes do dia 9?"* e confirmei que sim.

Como ela soubera que o resultado só sairia no começo do próximo ano? Geralmente o IDESP da escola é divulgado no início de fevereiro. Naquele momento, como diz o ditado popular, "fiquei entre a cruz e a espada". Estava numa situação difícil. Minha vontade era dizer que não tinha nota individual alguma, mas não podia ir contra ao que ficara combinado. Acabei dizendo que a Secretaria da Educação mandava a quantia de acertos e confirmando que era provável que isso ocorresse até dia 09 de dezembro, o último dia em que iriam à aula.

Passados mais alguns dias, os alunos continuavam insistentes em saber quando sairia a tal nota prometida pela escola, inclusive após o último dia de aula. Até mesmo no *WhatsApp* perguntavam sobre ela, como fez a Gabrielli (3º A)[94]: *"Prô, você sabe qual é a nota do Saresp?"* E eu, mais uma vez, sem saber o que falar, dizia que não tínhamos recebido ainda, ou dava outra desculpa parecida. Até que o tempo foi passando e eles não tocaram mais no assunto. Talvez estejam até hoje esperando a tal nota.

A fim de cumprir às prescrições recebidas pela escola – prescrições descendentes – referentes às avaliações externas, muitas vezes, ela própria cria outras – prescrições ascendentes –, que vão sendo incorporadas nas ações dos seus membros, ano a ano e acabam sendo naturalizadas no interior daquela escola. Clot (2010, p. 87) lembra que "o meio profissional nunca é somente um meio social, mas sempre, de algum a forma, um meio

[93] Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 30/11/2016.
[94] Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 10/12/2016.

histórico". Assim, no contexto de trabalho escolar, há imbricada uma gama de experiências, ou um ritual de mecanismos e modos de lidar com as prescrições longevas, que vêm passando de ano a ano e que, muitas vezes, por estarem consolidados, entram em conflito com tentativas de mudança, tanto no agir quanto no olhar dado as questões prescritivas, na organização do trabalho docente. E nem paramos para discutir tais prescrições ou mecanismos, nem sequer nos damos conta disso tudo.

Por que os professores se submetem a isso? Justamente para não passar pelas questões ilustradas no capítulo anterior, porque são cobrados para atingir a meta e responsabilizados por não a atingir, porque desejam conseguir o tal bônus. Com base nas análises de Roger (2013), entendo que os professores, muitas vezes, são aprisionados nas maneiras institucionais de fazer e pensar as prescrições, repetindo-as e não conseguindo escapar delas.

Na rede de ensino do estado de São Paulo, as políticas de responsabilização pressionam os professores a fazer com que o desempenho das turmas avaliadas pelo Saresp cresça, ano a ano, associando tal desempenho ao pagamento do bônus. Já ouvi tantas vezes: *"Se não tiver mais bônus, por que eu vou continuar preparando para o Saresp?"*. Essa fala nos remete à questão da importância dada ao resultado da prova para o recebimento do bônus. Para muitos, a escola tem que alcançar a meta ou até mesmo ultrapassá-la porque a quantia recebida será maior. Prepara-se o aluno para uma prova em que os beneficiados ou prejudicados serão os diferentes segmentos da educação. Isso mostra que está havendo uma inversão de valores do professor: ensina-se para o bônus e não para o aluno aprender. Mais uma vez confesso: eu também já pensei assim, já "preparei" meus alunos pensando no bônus. Com isso, consequentemente, a pressão recai também sobre os alunos.

Carregando esse e outros fardos, como o de passar uma boa imagem da escola à comunidade, os professores se sujeitam às estratégias defendidas pelo sistema, pela Diretoria de Ensino Regional e seus membros, pela escola e seus gestores e pares, além de adotar os "mecanismos de convencimento" dos alunos para irem bem nas provas. Como apontado por Freitas, L. C. (2012b, p. 391), "as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos". Além disso, "as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude" (FREITAS, L. C., 2012b, p. 392-393).

Nogueira (2012) aponta que o trabalho do professor é composto pelos diversos discursos produzidos acerca do seu próprio trabalho, que fazem com que ele se ajuste a essas

concepções e se aproprie delas. Então, não só as condições concretas constituem o professor e seu trabalho, mas as prescrições também, sejam elas oficiais ou oficiosas.

Com base nos escritos de Barricelli (2012), julgo que, devido à insistência das prescrições relacionadas às avaliações externas estaduais, os professores acabam incorporando-as e passam a se autoprescrever. Assim, além das prescrições descendentes e ascendentes, no âmbito das avaliações externas, lidamos também com as autoprescrições. Isso decorre do fato de vivermos em uma sociedade do desempenho em que os sujeitos se tornaram empresários de si mesmos, seguindo a exigência da lógica neoliberalista. Segundo Venco e Rigolon (2014, p. 47), com essa lógica instala-se entre os professores a chamada "cultura do desempenho", que se "concretiza na adoção de mecanismos que visam assegurar o alcance das metas propugnadas a cada novo ano letivo e os índices de produtividade que desconsideram as condições objetivas de trabalho".

A questão que se coloca aqui é: o professor pode se autoprescrever em função das avaliações externas, visando à obtenção de resultados apenas? Defendo que, além dessa possibilidade, a autoprescrição realizada pelo professor que reflete sobre a sua própria prática pode ocorrer com o propósito de fugir de tais prescrições descendentes e ascendentes irrefletidas e, (re)significá-las em defesa do aprendizado do aluno, de acordo com seu contexto de trabalho, suas experiências, suas concepções. Acredito, assim, que entre os fatores que implicam a adoção de um desses dois posicionamentos pelo professor, está a sua formação e a atuação do coletivo de trabalho em que está imerso.

No ano seguinte, após a realização das provas, quando já acreditava ter conseguido escapar da participação no desenvolvimento desses "mecanismos", nos dias que antecediam o Saresp, ouvi professores e gestores dizendo que era para todos falarem aos alunos que contaria como nota para todas as disciplinas, e eu não concordei, mas também não discordei, porque sabia que iria desencadear uma polêmica. Depois da prova fui surpreendida por um aluno, comentando que tinha registrado todas as estratégias de resolução das questões na prova e querendo saber se eu iria considerar na nota. Outros queriam saber quando seriam divulgadas tais notas. Mais uma vez eu me via mentindo e omitindo para atender a uma prescrição oficiosa, já tão enraizada no discurso interno das escolas estaduais. A tensão em ter que me sujeitar ao que não acreditava continuava. Eis, aqui, um exemplo do que a responsabilização provoca.

Contudo, vale ressaltar que as avaliações externas, sejam elas utilizadas na constituição dos Índices do Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP) ou nos Índices do Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB), não desencadeiam somente as ações

aqui trazidas. Há casos de redes de ensino em que os mecanismos utilizados não são apenas de convencimento dos alunos, mas de professores, avaliadores, e envolvem muitas outras medidas, muitas vezes inimagináveis, para alcançar, cada vez mais, índices melhores e posições mais altas nos *rankings*.

Segundo Ravitch (2011), no sistema educacional americano, para melhorar o desempenho valia tudo, como por exemplo, mudar – diminuir – a pontuação nos níveis que compunham os testes. Nesse sistema, os incentivos para melhoria das notas nos testes iam desde a distribuição de bônus – chamados pagamentos por mérito – para diretores e professores de escolas que aumentassem a pontuação, ao pagamento de uma quantia para alunos também. Isso fazia com que os professores se dedicassem cada vez mais ao "ensino" de Leitura e Matemática. Nessa política, em que escolas de baixa pontuação nos testes corriam o risco de serem fechadas, "vergonha e humilhação eram consideradas remédios adequados para incentivar a melhora" (RAVITCH, 2011, p. 106). Pela lógica de economistas e líderes empresariais, incentivos e sanções são importantes, como ressalta a autora, uma vez que as pessoas trabalham mais por temerem uma demissão e por receberem mais se trouxerem mais lucro para a empresa. A responsabilização é, então, a alavanca para melhorar os resultados.

A tão falada responsabilização, como já mencionei nesse texto, está entre os três conceitos utilizados pelos decisores de políticas públicas na implementação de suas propostas. A partir dela cria-se

> uma lógica de que os professores e a escola são responsáveis pelo desempenho dos alunos, com isso encontra-se um culpado para os problemas da educação. A culpa é desviada do Estado para a escola e para o professor. Então é um processo de responsabilização do outro. Os Estados lavam as mãos, muitos não querem nem pagar piso salarial, não cuidam das condições de trabalho e querem que a responsabilidade seja do outro, da escola ou do professor. (FREITAS, L. C., 2012a, p.13)

Nessa lógica, estão articuladas avaliações externas para os alunos, divulgação pública dos resultados dessas avaliações e bonificações ou penas de acordo com esses resultados. Portanto, a meritocracia, já abordada no subcapítulo anterior, perpassa a responsabilização (FREITAS, L. C., 2012b). A intenção é "legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a própria privatização das escolas" (FREITAS, L. C., 2011, p. 16), em que se imbricam

> objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria

> educacional que fatura com a implementação destas estratégias. (FREITAS, L. C., 2011, p. 17)

Os processos de responsabilização, desse modo, atingem: “a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno” (FREITAS, L. C., 2011, p. 16). Assim, diretorias de ensino, gestão escolar, professores e alunos sofrem consequências desse processo, que “está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (FREITAS, L. C., 2012b, p.383).

Conforme reconheceu Ravitch (2011), tais medidas não melhoraram a educação, pois podem ser boas para as empresas, que visam ao lucro, mas não para as escolas. Para mais, na visão da autora, a responsabilização imbeciliza as escolas, à medida que se promove uma luta para alcançar metas, muitas vezes, irrealistas. A responsabilização baseada nos testes, tal qual está sendo usada pelo sistema americano e copiado, seja na íntegra ou em partes, por outros, como o estado de São Paulo, na visão de Ravitch (2011) não trará melhorias para a educação. As estratégias utilizadas pelas políticas públicas são equivocadas e estão corrompendo os valores educativos. Os testes, as visitas às escolas, a responsabilização, deveriam existir para ajudar as escolas e não para puni-las, ou julgá-las. “O objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições” (RAVITCH, 2011, p. 189).

Devido a todas as consequências que uma pontuação baixa nas avaliações externas pode provocar, professores, diretores e outras pessoas ligadas à educação procuram brechas no sistema de avaliação e usam táticas, criando prescrições oficiosas a fim de atingir os resultados desejados, sem que a educação efetivamente melhore. Se o objetivo das avaliações externas fosse apenas fazer um diagnóstico não haveria motivo para a criação de prescrições ou de táticas para burlar o sistema, para trapacear, muito menos de “mecanismos de convencimento” dos alunos.

Contudo, como tais provas trazem como consequência a responsabilização, gera-se uma pressão, levando ao aumento das pontuações, muitas vezes, por “maneiras que nada têm a ver com a aprendizagem” (RAVITCH, 2011, p. 177). Desse modo, distorceram “a função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor” (FREITAS, L. C., 2011, p. 19), potencializando suas imprecisões, uma vez que seus resultados passaram também a ser usados para interferir na vida das pessoas.

Ao ser exposto, o resultado da escola nas avaliações torna-se "'verdade' absoluta sobre o trabalho da instituição, já que se reveste de uma capacidade objetiva e neutra de atestar sobre a qualidade de ensinar das redes, sistemas e escolas [...] com a pontuação entendida como 'certificação' de qualidade" (MENEGÃO, 2015, p.51, grifos da autora). Contudo, além das pressões vindas do exterior da escola a respeito dos resultados, há uma pressão interna, e até mecanismos concorrenciais podem vir a ser utilizados entre professores e alunos (FREITAS, L. C., 2014).

Freitas, L. C. (2016b) ressalta que a macropolítica pode se firmar ou se perder na micropolítica das escolas. Ela pode se firmar ou não em menor ou maior quantidade, de acordo com a proporção em que a realidade política de tais escolas é levada em consideração. Na visão do autor, os agentes educativos, que vão desde gestores, especialistas, professores e estudantes, "conhecem a realidade e dispõem de meios para reprocessar os desejos advindos da política educacional traçada pelas secretarias" (FREITAS, L. C., 2016b, p. 146). Acredito que tal reprocessamento pode ser a favor dos interesses do Estado ou do cumprimento da verdadeira função da escola, isto é, da obtenção de resultados numéricos ou do ensino.

Contudo, ir contra tais interesses não é tarefa fácil, nem aceitável por todos. A escola, como afirma (FREITAS, L. C., 2016b, p. 146, grifo do autor) é uma relação e não somente "um prédio habitado por agentes educativos comandados por um 'gestor eficaz'". Exatamente por isso, as relações entre as pessoas deveriam contar mais que os números.

Como mais um exemplo da importância dada aos números, na escola contexto de pesquisa, além do que já citei, ao se aproximar o final do ano, procurava-se tirar da lista, lançando transferência para a EJA, segmento que não entra na conta do fluxo escolar – que compõe a nota do IDESP –, os alunos que tinham frequência muito irregular ou já não compareciam mais às aulas. Sem contar que no Conselho de Classe e Série Final, há sempre quem advirta: *"Cuidado com a retenção que o nosso fluxo vai cair!". "Vocês têm certeza que querem reter esse aluno? Olha o bônus!".* Ou seja, é comum que as escolas não permitam ou limitem a retenção de alunos para não diminuir o índice do tal fluxo. Além disso, há histórias de escolas que convidam alunos com problemas de aprendizagem a ficarem em casa no dia da prova, corroborando o que relata Ravitch (2011) com relação ao sistema americano. Conforme aponta a autora, a pressão para aumentar a pontuação nas avaliações pode levar a obtenção de notas mais altas, mas isso se dará por meio de trapaças, de treinamento, de manipulação dos que estão sendo avaliados. Aluno e aprendizado são reduzidos ao atingimento da meta e ao bônus.

Como se não bastasse, de acordo com menção feita nos meus registros em diário de campo, trazidos no subcapítulo precedente, outra tática utilizada pela escola consistia em anunciar premiação aos alunos que mais pontuassem nas provas do Saresp. Até mesmo a própria Secretaria da Educação já se utilizara da premiação como "mecanismo de convencimento" na tentativa de aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Médio no Saresp do ano de 2011. Nessa ocasião, ela prometeu um *notebook* para o aluno que obtivesse a maior pontuação em cada uma das turmas do 3º ano da rede estadual. Uns acreditaram, outros não se importaram, e muitos duvidaram que isso realmente acontecesse. A lista de alunos contemplados com o prêmio só foi divulgada em dezembro de 2013.

Com a notícia, alguns alunos de outras turmas questionaram sobre o fato de que, dentre as alunas que receberam o *notebook*, na época, uma não estava entre os melhores colocados na premiação do Saresp interna realizada pela escola e a outra nem sequer havia sido elencada para tal premiação. Por conta disso, o discurso da escola caiu em contradição e sua credibilidade foi, de certo modo, abalada. Isso era perfeitamente previsível, pois fomos nós, professores, que fizemos a lista de alunos que "mereciam" ser premiados pela escola, utilizando como parâmetro o desempenho no simulado realizado, visto que não era possível ter acesso ao desempenho individual de cada um deles na prova oficial.

Todavia, o fato foi esquecido e nos anos seguintes a escola pôde continuar pondo em prática o seu "mecanismo de convencimento". Em consequência disso, mais porções das verbas destinadas à compra de materiais de uso pedagógico, ou das arrecadações dos bingos promovidos pela escola também para fins pedagógicos, continuaram a ser gastos com premiações para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, nos últimos dias de aula, por suas supostas *performances* nas provas do Saresp. Aqui está um exemplo claro do alerta feito por Freitas, L. C. (2012b): as políticas educacionais atuais estão provocando um desperdício de recursos públicos. Além disso, enfatiza que aqueles que conduzem essas políticas estão se descuidando da dimensão ética de sua ação, uma vez que, praticando tais políticas públicas, estão afetando a sociedade, sem evidências empíricas consistentes. Por muitos anos eu também acreditei e me sujeitei a esses e outros "mecanismos de convencimento" dos alunos.

Assim como apresentado em relatos em Ravitch (2011), a respeito do sistema educacional americano, com a implementação de medidas que visavam a resultados, os professores e os diretores tinham medo de falar e agir, pois queriam sobreviver no sistema, no emprego, tinham medo das consequências do não cumprimento das prescrições. Além de estreitamento do que eram permitidos a ensinar, havia controle do pensamento. Na rede pública de ensino estadual paulista também se percebe isso. Há um receio por parte da equipe

escolar em reprocessar os interesses da Secretaria da Educação em função de possibilitar o ensino. Conforme expõe Freitas, L. C. (2011), meritocracia e responsabilização são utilizadas para controlar o comportamento humano. Professores e outros membros mudam suas práticas e ações perante tais mecanismos. É o que a escola parece ter a intenção de fazer, ao utilizar os tais "mecanismos de convencimento" para os alunos irem bem na prova.

As referidas políticas públicas atuais, muitas vezes, levam o professor a cumprir os objetivos predefinidos, o que não significa que esteja seguindo a sua intencionalidade, um motivo. Ele segue o que está prescrito, mas não vê sentido nisso. É Clot (2006b, p. 232) quem traz a ideia de que, em uma ação, pode haver discordância entre o motivo e o objetivo. "O objetivo da ação é a representação cognitiva do resultado a ser atingido – o que o planifica –, o motivo se refere ao que é vital para o sujeito e suas pré-ocupações, é a acentuação subjetiva da ação".

Apesar de tamanha preocupação da escola em que essa trama se passa em aplicar os "mecanismos de convencimento" para atingir a meta do IDESP, isso não aconteceu e, em 2017, vieram as implicações desse resultado.

4.3 "*Mudar as nossas aulas para fazer os alunos irem bem no Saresp?*"[95]: o resultado do IDESP e suas implicações

Nos dois dias de realização das provas do Saresp, após o término tanto da de Língua Portuguesa, quanto da de Matemática, conversei com os alunos pelos grupos do *WhatsApp* sobre elas. Suas falas revelaram que a prova de Língua Portuguesa, como sempre, estava mais fácil de ser resolvida. Entretanto indicaram que o conteúdo abordado na avaliação de Matemática estava mais relacionado com o que haviam aprendido do que na de Língua Portuguesa, inclusive, alguns identificaram questões iguais às trabalhadas na revisão.

No dia seguinte à realização do Saresp, no início das aulas de cada sala ou durante elas, os alunos continuaram expondo suas opiniões e comentários sobre as provas. Enquanto, para alguns, a de Matemática estava mais fácil porque tinha questões que eu tinha trabalhado na revisão e os textos da de Língua Portuguesa eram muito extensos, para outros, como a de Língua Portuguesa era só leitura e interpretação, parecia ter sido mais fácil.

Naquele momento, ao ouvir seus relatos, parecia que tinham ido bem. Isso significaria menos "marcação" por parte da Diretoria de Ensino Regional, da supervisora e da equipe

[95]Diário de campo, 03/02/2017.

gestora. Mas a resposta só viria no ano seguinte. Eu sabia que, de certo modo, seria uma das responsabilizadas, mesmo que não explicitamente, se o resultado não agradasse aos demais membros da equipe escolar. Na verdade, isso se assemelha a um jogo em que a regra é clara: maior índice de cumprimento da meta corresponde a menos cobrança no ano seguinte e mais dinheiro no bolso dos envolvidos com a educação pública estadual. Contudo, mesmo fazendo parte desse jogo, eu consegui mudar algumas pequenas regras dele, a partir de algumas microações, que serão abordadas no Capítulo 5.

Em outros tempos, nessa ocasião, eu já estaria, assim como fazem professores, coordenadores, gestores, supervisores, desejando que os alunos tivessem garantido o atingimento de 120% da meta estabelecida. Contudo, após tantas experiências que suscitaram reflexões e tensões, eu já não agia mais como antes. Conforme explica Nogueira (2012), a partir do momento em que o professor domina o seu gênero profissional e conhece os instrumentos técnico-semióticos da sua atividade, desenvolve o poder de agir. É, portanto, necessário, conhecer e se apropriar das prescrições para agir, para pensar e tentar fazer a educação acontecer de outro modo.

Assim que saiu o resultado do IDESP 2016, que, conforme já apresentei aqui, é composto pela nota do Saresp em Língua Portuguesa e Matemática e o índice de fluxo escolar, recebemos a visita da supervisora, e as cobranças para o ano seguinte começaram, como relato no excerto do Quadro 9.

Quadro 9: Visita da supervisora após a divulgação do IDESP 2016

Hoje, recebemos a visita da supervisora e a equipe gestora pediu para chamar a mim e a professora de Língua Portuguesa. Logo pensei: ela vai falar do Saresp. Isso porque saiu o resultado de cada escola.

Nos mostrou os resultados e começou com aquele discurso de que temos tantos por cento de alunos "abaixo do básico" e que temos que tirá-los desse nível de proficiência. Como se fossem os mesmos alunos! Em sua opinião, temos que dividir os alunos em grupos por "nível" e colocar um aluno que sabe mais como monitor em cada grupo. Que absurdo! Temos também que dar exercícios de recuperação para esses alunos fazerem em casa, usar aulas práticas etc etc.

Quis saber se tínhamos trabalhado com as competências e habilidades do Saresp com eles no ano passado, e é claro que eu disse que sim, que tinha me baseado nos resultados da AAP, que eles tinham feito simulados, que tinha seguido o plano de ação elaborado. Enfim, nesse momento, eu disse tudo o que ela queria ouvir.

Insistiu várias vezes que devemos mudar as nossas aulas para fazer os alunos irem bem no Saresp, que temos que transformar o conteúdo em algo prático. Mudar as nossas aulas para fazer os alunos irem bem no Saresp?

Argumentei que eu trabalhava com jogos, com programas de computador, com pesquisas e tratamento dos dados. Na sua visão isso não adiantava. Tinha que pegar o

conteúdo do Currículo e transformar em algo do cotidiano dos alunos, algo que pudessem fazer na sala de aula ou fora dela, como por exemplo, medir, calcular. Falei então, que as questões do Saresp não traziam situações contextualizadas, envolvendo a prática e que nem tudo na Matemática pode ser transformado em algo da prática.

Com o andar da conversa, tentava nos convencer de que a culpa pelos resultados era nossa e que tínhamos que mudar esse resultado esse ano. Foi me dando uma angústia e não aguentei. Falei que eu não concordava com esse tipo de avaliação, que achava que não mostrava a realidade da escola e do trabalho dos professores, não mostrava o desenvolvimento dos alunos, que não adiantava comparar uma turma com outra, pois cada turma é diferente, cada aluno é diferente. Mas ela, como sempre, não aceitou e quis impor a sua opinião. Então, desisti. Preferi ouvir calada e concordar com tudo, porque expressar o que eu acreditava e o que eu entendia como avaliar seria em vão.

Até fico chateada quando penso que meus alunos não atingiram a pontuação necessária no Saresp, prejudicando o bônus da escola inteira, fazendo aumentarem as cobranças,... mas quando eu olho pra tudo que nós fizemos, pra tudo o que foi possível fazer, eu me esqueço disso, e não me arrependo do que fiz. Mesmo que eu não tenha atingido todos os alunos, como eu esperava no começo do ano, vejo que a nossa experiência não foi em vão. Há de ter deixado alguma marca na vida desses alunos, assim como deixou na minha.

Não posso pensar só em notas, números. Tenho que levar em conta o lado humano, a minha função social enquanto professora, conselheira, incentivadora,... Eu fiz o que podia. Tenho limitações. Talvez não tenha conseguido fazer tudo o que era possível, mas foi uma experiência, e as experiências, ora boas, ora ruins, contribuem para o nosso crescimento.

Comparar uma turma com outra não é o ideal. O ideal seria analisar o desenvolvimento dessa turma ao longo dos anos: "Em que ela melhorou?" Qual foi o seu desenvolvimento? Que alunos foram atingidos? [...]

Posso não ter contribuído para que tenham atingido uma meta, mas contribuí para muitas outras coisas na vida desses alunos, acredito que fiz a diferença na vida deles. Só eu sei o que fiz para esses alunos, o que consegui, no que os fiz avançar..

Fonte: Diário de campo, 03/02/2017

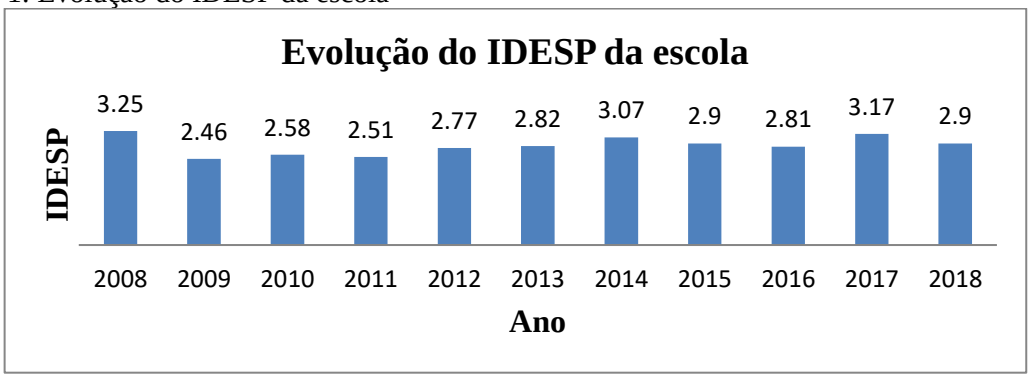
A situação que trago nesse episódio faz reverberar tensões que estavam dentro de mim, pois, embora fosse contrária ao tipo de avaliação incutida no Saresp, não me sentia confortável em saber que minhas turmas não tinham atingido a meta estabelecida. De certo modo eu me sentia culpada, porque como não tinha me sujeitado a todas as prescrições referentes às avaliações externas, previa que os demais me olhariam e pensariam que não havia feito o possível para os alunos irem bem no Saresp.

Somente a professora de Língua Portuguesa, a supervisora e eu, participávamos dessa conversa. Enquanto a supervisora e eu tentávamos convencer uma a outra de nossas crenças, a professora de Língua Portuguesa permanecia calada. Talvez porque não quisesse se expor diante de um superior ou porque não tinha o que dizer naquele momento. A conversa

terminou após a supervisora apresentar todos os seus argumentos para nos convencer de que teríamos que mudar nossas aulas para os alunos irem bem no próximo Saresp, como se dissesse que nós é que estávamos fazendo tudo errado e não os decisores de políticas públicas. Encerrou dizendo que iria conversar com a equipe gestora sobre a elaboração de um plano de ação para recuperar os alunos que estavam no nível Abaixo do Básico e assim poder atingir a próxima meta.

A tão buscada meta para o ano de 2016 era de 3,02 e conseguimos um IDESP de 2,81, sendo um pouco menor que, no ano anterior, que fora de 2,90. A partir desse resultado, a meta estabelecida para 2017 foi de 2,96. O Gráfico 1 traz um panorama comparativo dos resultados dos últimos 11 anos do IDESP da escola palco desta trama.

Gráfico 1: Evolução do IDESP da escola



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Observando esses números é possível perceber que se passaram 11 anos, e a escola não conseguiu, após uma queda brusca, alcançar a pontuação do primeiro ano em que o bônus foi pago, de acordo com o atingimento da meta estabelecida a partir de um IDESP anterior. Quem se basear somente nesse gráfico para avaliar a escola, evidentemente, concluirá que, para ela, esses anos foram perdidos, pois não conseguiu avançar, melhorar a sua "qualidade" sob o ponto e vista dos decisores de políticas públicas. Contudo, visto que estou defendendo que os resultados numéricos não são sinônimos de uma qualidade que envolve uma formação mais ampla na qual acredito, considero que esses anos foram perdidos, porque houve desperdício de tempo, saúde, tentando alcançar números e, com isso, provavelmente, muitas outras coisas ficaram de lado, muitas outras dimensões da qualidade que espero da educação, a respeito do que tratarei no Capítulo 6.

Em função do resultado do IDESP 2016, a supervisora, conforme mostra o excerto trazido, foi nos indicando o que teríamos que fazer e questionando sobre o que havíamos feito. Não estou criticando a sua ação, mas o modo como foi feito. É claro que ela também

recebe cobranças do dirigente regional de ensino e, segundo a Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013 (SÃO PAULO, 2013, p.32), o supervisor de ensino "é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas" e entre as suas atribuições está "identificar e atuar proativamente em relação a problemas e oportunidades de ações centradas na melhoria do ensino e da aprendizagem". Como a melhoria de ensino, na visão neoliberalista da educação, está atrelada ao resultado do IDESP, o nosso não atingimento da meta era visto pela supervisora como um problema a ser resolvido.

A mesma resolução informa que cabe ao supervisor de ensino "orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de 'qualidade' a todos os alunos e, consequentemente, para a melhoria do desempenho das escolas" (SÃO PAULO, 2013, p.32, grifo meu). Sem discutir a questão do "ensino de qualidade" e da "melhoria de desempenho", já que compete à supervisora orientar com base na democracia e na participação, durante a sua visita, poderia ter nos ouvido, nos consultado, ao invés de simplesmente tentar impor o que teríamos que fazer para que isso não se repetisse com as próximas turmas de 3ºs anos. Para Ravitch (2011), é essencial que haja democracia, discussão e participação pública nas decisões sobre as políticas educacionais. Desconsiderar a participação dos pais, da população e dos educadores, não vai resolver os problemas que perpassam a educação.

Exatamente como aponta Freitas, L. C. (2016, p. 143, grifos do autor), "a ingênua 'verificação' se converte em 'cobrança' no momento posterior, seguida de consequências de alto impacto nos profissionais e nos estudantes". O Saresp, conforme Laís (3º A) descreveu, em 2016, como sendo para *"avaliar o nosso desempenho e o da escola"*[96] e afirmam os documentos prescritivos como sendo para "coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos" (SÃO PAULO, 2009, p.7), foi convertido em cobrança pelo não atingimento de um resultado numérico que fora projetado tendo como base as provas do ano de 2015. E esse resultado afetou a mim e à professora de Língua Portuguesa, nossas aulas e os alunos do 3º ano de 2017.

Ao contrário do que a supervisora defendia, na revisão para o Saresp, eu não me limitei à Matriz de Referência para o Saresp. Eu trabalhei brevemente com cada conceito requerido para o Ensino Médio e para os últimos anos do Ensino Fundamental, porque a minha intenção era proporcionar experiências e aprendizado aos meus alunos e não os treinar, conforme tratei no subcapítulo 5.3. Desobedeci à prescrição? Fui a culpada pelo não

[96] Grupo do *WhatsApp*, 02/12/2016.

atingimento da meta? Seguindo as ideias de Ravitch (2011), desde quando nota é sinônimo de boa educação, de que a escola é boa, de que os professores são bons?

Supondo ter a finalidade de apoiar o trabalho do professor em sala de aula, as avaliações externas de larga escala acabam controlando todo o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente com relação à Língua Portuguesa e Matemática nas turmas avaliadas. Nas palavras de Freitas, L. C. (2016b, p.143), como os decisores de políticas públicas "apostam que a avaliação (e a que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes", e que ela expressa a "qualidade" da educação oferecida pela escola, quando essa melhoria não ocorre, significa que a escola falhou, que ela não deu a devido atenção a seus alunos, e, portanto, não é uma escola de "qualidade". Com isso, introjeta-se nos pais e na sociedade e, porque não dizer, até nos próprios alunos, a crença de que só as escolas com médias altas são escolas de "qualidade". Além disso, como consequência, a escola, cuja média foi baixa, passa a ser considerada escola que precisa de "corretivo", porque perdeu a referida "qualidade" (FREITAS, L. C., 2016b). Há também um senso comum, em culpabilizar os professores pela educação, pelo não aprendizado, uma vez que eles são os que estão diretamente em contato com os alunos durante sua permanência na escola.

Conforme apontam Venco e Rigolon (2014, p. 48), "os efeitos dos resultados insatisfatórios revelados pela avaliação repercutem na percepção dos docentes sobre o sentido do trabalho, e mesmo sobre sua capacidade em exercê-lo", levando-os a incorporar o fracasso a eles atribuído. Responsabilizar os professores pelo fracasso é uma forma de isentar as outras instâncias do sistema (MENEGÃO, 2015).

Corroboro a ideia de Freitas, L. C. (2016b, p. 144), que não é adequado verificar o desempenho da escola por meio da avaliação, por meio de testes de larga, devido a vários fatores:

> seja pelo fato de que são variadas as disciplinas ensinadas nela (não apenas duas ou três) e avaliar todas levaria a um dispêndio muito grande de recursos e de tempo de aprendizagem do aluno; seja pelo fato de existirem na escola objetivos que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes.

Não há dúvidas de que "os testes aprisionam os sujeitos aos conteúdos, disciplinas e formato das provas, extraindo-lhes o máximo de esforços e tempo em detrimento dos demais aspectos formativos substanciais para o desenvolvimento dos estudantes" (MENEGÃO, 2015, p. 225). A tendência é que os jovens sejam formados mais em Língua Portuguesa e

Matemática que em outros aspectos. Ainda mais, o fato de esses testes serem associados a recompensas faz com que a escola se sinta mais pressionada e acabe focalizando apenas a preparação para os testes, acarretando um estreitamento curricular, o que vou abordar no subcapítulo 5.2. Os testes, assim como o Saresp, mais medem o efeito da "preparação para o exame" do que o aprendizado dos alunos (FREITAS, L. C., 2016b). Para Ravitch (2011), há uma adoração cega aos dados, que acabam não tendo valor algum, justamente porque refletem apenas a quantidade de tempo investido na preparação.

Com base nisso, não me restam dúvidas, partilhando das ideias de Freitas, L. C. (2016) e Ravitch (2011), de que nenhuma reforma educacional trará avanços se antes não for definido o que se entende por uma "boa educação". Enquanto isso não acontecer, o aumento da nota em testes continuará significando "boa educação"; e a diminuição da nota, "má qualidade" do ensino da escola.

Retomando o meu tempo de escola, quando não havia avaliações externas, os professores de Matemática se preocupavam em obedecer ao ritmo de aprendizagem dos alunos, ou, melhor dizendo, de "memorização" dos cálculos usados em cada conteúdo. Não havia corrida contra o tempo para dar conta do currículo, porque depois iria cair na prova. Os alunos não se sentiam pressionados pela escola ou pelos professores. O ano letivo acabava sendo insuficiente para a abordagem de muitos conteúdos, mas o pouco que se via, conforme a concepção de ensino de Matemática da época, era bem trabalhado.

A trama vivenciada em torno das avaliações externas sugere, assim, uma reflexão: na atualidade, os demais docentes e eu estamos educando para as avaliações. A escola vive em função delas. Apesar de o Saresp, e de as AAPs imporem um ritmo para a sala de aula, anteriormente os professores, por não terem a obrigação de dar conta de conteúdos determinados em cada bimestre, não se preocupavam com a quantidade, ensinavam o que e para o que queriam. E agora o que prevalece é a preocupação com a quantidade em detrimento da qualidade. Se antes o foco estava no que o professor acreditava, hoje ele está na obtenção de resultado nas avaliações externas. Qual dos dois cenários é mais adequado?

Embora agora exista uma cobrança exagerada para que os alunos adquiram competências e habilidades predefinidas para cada série/ano/bimestre, já houve épocas em que cada professor abordava um conceito, no momento em que desejava, do modo que pensava ser mais conveniente, usando o tempo, muitas vezes, no conteúdo que mais tinha facilidade e deixando outros por último, ou até mesmo, de lado. O ensino da geometria é algo que retrata bem isso, pois sempre era deixada por último e acabava nunca sendo trabalhada, como aconteceu comigo, conforme escrevi ao relatar sobre o meu tempo de escola, no

Capítulo 1. Então, as regulações trazidas pelas avaliações externas surgiram como tentativa para melhorar o que não estava bom, contudo, também não possibilitaram tal melhoria.

Houve períodos no decorrer da educação brasileira, por exemplo, em que se cobrava o trabalho com uma parte comum e uma diversificada, mas como não existia controle, nem sempre era o que os professores desenvolviam na sala de aula. Em outro momento, o professor passou a ter maior autonomia, mas, ao mesmo tempo, introduziram-se as avaliações externas como forma de regulação. Na verdade, a escola passou a dar atenção aos currículos, orientações curriculares, somente a partir do momento em que as avaliações vieram dando o tom ao trabalho dos professores.

Ainda, além de não ter regulação, antes o acesso à educação não era para todos, não havia democratização. O ensino era muito pautado no método tradicional de memorização, não que hoje ele tenha deixado de existir completamente. E muitas outras transformações aconteceram. Apesar de a educação brasileira ter mudado muito nos últimos 20 anos, sob a influência de alguns dos fatos trazidos no Capítulo 2, no estado de São Paulo, um dos mais ricos do país, houve um retrocesso. Um período marcado pela predominância de um mesmo partido político, com várias tentativas de reestruturação das políticas educacionais, mas que não, necessariamente, representaram uma melhoria da educação pública paulista. Embora haja o comprometimento de muitos profissionais que estão no chão da sala de aula em fazer a diferença para seus alunos, muitas práticas inovadoras, muitas pesquisas sendo desenvolvidas com o olhar voltado para a educação, conforme revelam os dados da plataforma CAPES, o ensino paulista continua focado em adotar e copiar cada vez mais medidas sob a lógica neoliberal, que, como aponta Ravitch (2011), já se mostraram ineficientes e catastróficas no sistema educacional americano.

Nem é preciso voltar tanto no tempo. Comparando com o período em que ingressei na rede pública estadual e com os primeiros anos da minha atuação como docente, quando o Saresp não estava atrelado a IDESP, metas, não me recordo de passar por estas cobranças, me ver forçada a controlar o ritmo de aprendizagem dos alunos, de mudar as minhas aulas em função de uma meta a ser atingida. Não éramos controlados por números. Tudo parecia mais fácil, mais tranquilo. As relações de ensino eram outras, eram constituídas sem o fardo da obrigação de mostrar resultados. Agora, desde o momento da escolha das aulas, já nos é predeterminado tal obrigação, mesmo que implicitamente. Os “bons professores”, geralmente, têm que ter “prioridade” para ficar com as salas do Saresp. O que é um “bom professor” para a Secretaria da Educação Estadual? É o que produz dados quantitativos com suas aulas, é o que gera números cada vez mais elevados, é aquele que consegue “preparar” bem seus alunos

para responder às questões das avaliações externas. Desse modo, “boa educação” ou “educação de qualidade”, para a atual política educacional, é aquela que tem a escola que faz aumentar os índices, nessa mesma lógica.

Ressalto que, com essas colocações, não pretendo defender que antes a educação era melhor, que as avaliações não devam existir, ou que aos professores deva ser dada uma autonomia total. Apenas reflito sobre tais questões, comparando diferentes momentos da educação tanto no âmbito nacional, quanto na minha trajetória de aluna e professora.

Voltando à trama, o lema do momento era a “gestão de resultados”, e a estratégia “sugerida” no excerto do Quadro 9 é a formação dos denominados “grupos produtivos”, em que os alunos devem ser separados dentro da sala de aula, ao menos uma vez por semana, por níveis de aprendizagem, segundo o Saresp: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. De acordo com essa “metodologia”, o professor tem que preparar questões diferentes para cada grupo, de acordo com o seu nível, a fim de que adquiram as competências e as habilidades necessárias para migrarem do grupo em que se encontram para o grupo posterior, ao realizarem as provas do Saresp no final do ano. Sua função é ficar com os alunos dos grupos Abaixo do Básico e Básico, enquanto os demais grupos trabalham sozinhos ou com um aluno – que no caso é o “melhor” da turma – atuando como monitor. Além disso, “deseja-se” que os professores das demais disciplinas escolham, semanalmente, uma questão de Língua Portuguesa ou de Matemática para trabalhar com esses grupos. No entanto, esse entendimento difere da verdadeira concepção de grupo produtivo que pressupõe que os alunos a serem agrupados tenham conhecimentos diferenciados para que uns ajudem aos outros, compartilhem entre si o que sabem, avancem e se apropriem de novos conhecimentos (BRASIL, 2001).

O que é mais importante? Fazer os alunos irem bem no Saresp, produzir números ou deixar marcas na vida deles? Construir um ambiente de aprendizagem significativo, proporcionar experiências para além dos conteúdos escolares, das quais os alunos jamais vão se esquecer ou construir um espaço segregado de “preparação” para avaliações externas?

Conforme aponta Freitas, A. P. (2018), o desenvolvimento é determinado pelas condições sociais em que é produzido e pressupõe a participação do outro, a mediação, a colaboração com pares mais capazes, para a constituição de processos de elaboração compartilhada. Assim, com base na perspectiva de ensino e aprendizagem em que acredito, o desenvolvimento, que é um processo, se dá por um trabalho colaborativo, de mediação, pelo contato com diferentes outros, com conhecimentos distintos para que possa haver compartilhamento, troca de experiências.

Ao invés de um avanço, há um retrocesso: tanto que lutamos para organizar as salas de aula de modo que os alunos com mais facilidade desenvolvam tarefas junto com os que têm mais dificuldades para que estes os auxiliem, agora se tenta "apartar" esses alunos de modo extremamente excludente, classificando-os em partes e para cada uma aplicar uma metodologia diferente. Por ser uma estratégia que, de certo modo, expõe os alunos, corre-se o risco de que aqueles que têm a ajuda exclusivamente da professora sejam rotulados. Além disso, o professor tem que preparar materiais diferentes para uma mesma turma, não podendo "desperdiçar o tempo" com as dúvidas dos alunos classificados em níveis superiores ao Básico. O aluno com menos dificuldades não pode ter dúvidas e querer esclarecê-las?

Freitas, L. C. (2013, p. 353) faz uma observação muito pertinente com relação a essa exclusão de alunos classificados nos níveis Adequado e Avançado.

> [...] não posso dizer que, por a pessoa estar acima da média, eu não preciso ter tanta preocupação com ela. Essa postura remete à defesa de que o importante é garantir o básico; garantindo o básico, o resto é optativo. E esse é um problema, um dilema da educação no Brasil. Pedimos pouco para as escolas. Graduamos por baixo as escolas. Nossas exigências às escolas são pelo mínimo. E sabemos que, pedindo o mínimo, vai sair menos do que o mínimo.

Nem sequer comentamos com os alunos sobre essa ideia de separá-los, mas certamente seriam contra, como escreveu Jucelena (3º A)[97]: "*Minha proposta é que esse ano os alunos se misturem trocando experiências, ou seja, que aqueles que têm mais facilidade com a matemática possam ajudar os outros alunos com menos facilidade".* Entendiam que nas aulas de Matemática era necessário haver troca de experiências entre os mais e os menos avançados.

Recusamo-nos a fazer a referida "separação" dentro da sala de aula e tivemos que, além de encontrar outra saída, convencer a supervisora de que o que pretendia que fizéssemos não seria viável. Ficou decidido que trabalharíamos, a professora de Língua Portuguesa e eu, com os alunos que não estavam tendo desempenho satisfatório nas aulas ou nas avaliações, uma vez por semana, em nossa "janela", como uma espécie de aula de reforço, ou recuperação. Não que essa tenha sido a melhor decisão a ser tomada, mas foi a única possível naquele momento. Era para trabalharmos com questões do Saresp, mas optei por reforçar conceitos em que eles tinham dificuldades, uma vez que conhecia meus alunos, sabia quais conceitos não dominavam e idealizava poder ajudá-los a avançar dentro daquelas circunstâncias as quais me foram postas.

[97] Matemática... eis a questão, 16/02/2016.

Na reunião de planejamento para o ano de 2017, novamente contamos com a presença da supervisora e praticamente não falamos de mais nada, a não ser do Saresp, de como obter bons resultados, atingir a meta, apresentar bons números, segundo os relatos do Quadro 10.

Quadro 10: Reunião de planejamento para 2017

Após o resultado de não atingimento do índice do Idesp era de se esperar que o assunto dessa reunião de planejamento seria o Saresp. *A supervisora, mais uma vez, estava presente. [...]* *[...] o foco agora, com base nas planilhas do boletim do Sarep, será "tirar" os alunos do "abaixo do básico" e "passar" para o "básico", enquanto que no ano passado falava-se em tirar do "básico" e passa para o "adequado". Como assim "tirar" esses x alunos, "passar" esses x alunos? São pessoas, não números. E, além disso, são não são as mesmas pessoas. Toda vez é o mesmo discurso.* *A gestão da escola aproveitou para demonstrar matematicamente como se calcula o IDESP e o quanto é mais vantajoso "tirar" os alunos do "abaixo do básico".* *Números, números e mais números. Ninguém falava nada. Até que o professor de Língua Portuguesa, que como eu, faz Doutorado, se estressou e falou que todo o discurso dito até aquele momento era da empresa, do mercado, do neoliberalismo, fixando metas, analisando estatísticas. Dizer isso de "tirar daqui" e "por ali" é o discurso da empresa, como se estivesse chamando os alunos de "peças defeituosas" e o professor tem que dar um jeito nelas. Concordo com ele. Não estamos lidando com números, com objetos, mas sim pessoas, alunos com n fatores para estarem nesse tal nível. Para ele, não se pára para pensar "para que a gente educa".* *Realmente temos que pensar se estamos focando o trabalho no número ou no aluno, naquilo que eu espero dele. Mas fazemos parte de uma rede, e muitas vezes temos que nos sujeitar ao que é imposto, contudo, isso às vezes pode nos levar a criar táticas, a buscar possibilidades, mas para isso o professor precisa ter claro pra que ele está formando.* *O professor continuou sua fala dizendo que esse Currículo de cima para baixo e centralizado é o maior exemplo de que não se tem autonomia na escola. Nesse Currículo a gente não pode "adaptar", porque há um Currículo único, centralizado, "posto". O que a gente faz é escondido, é criando táticas.* *A supervisora, é lógico, não aceitou e começou mais uma vez com o discurso de que a meta deve ser uma consequência, que temos que usá-la como mais um instrumento de análise do nosso trabalho, e não simplesmente como um número.* *Mas não é isso o que parece. Se isso é verdade, porque tanta cobrança por resultados?*

Fonte: Diário de campo, 02/03/2017

Participar das reuniões de planejamento tornou-se algo entediante, o mesmo ritual de sempre, os mesmos discursos, as mesmas prescrições. Se não atingimos a meta planejam-se ações para atingi-la no próximo ano. Se atingimos, planejam-se ações para melhorar ainda

mais o resultado, pois a meta seguinte será maior também. São momentos em que reverberam ações de classificação, estigmatização, exclusão dos alunos.

Enquanto tudo isso acontecia, a supervisora expunha suas ideias e o professor de Língua Portuguesa discordava, os demais presentes, equipe gestora e corpo docente, permaneceram calados, como fizera aquela professora de Língua Portuguesa no episódio da conversa com a supervisora após a divulgação do resultado do Saresp. Logo depois da sua última fala trazida no excerto, a supervisora tratou de encerrar a discussão, dizendo que em outro dia continuaríamos essa conversa, porque tínhamos que dar andamento à pauta da reunião de planejamento. Planejar o que fazer para atingir a meta para o ano de 2017 tornou-se mais importante e conveniente do que discutir políticas públicas educacionais de avaliação. Afinal, como já enfatizei anteriormente, os encontros coletivos na escola eram raros e, quando havia, eram para tratar de interesses do Estado. Possibilitar reflexões, desnaturalizar crenças, não era a intenção, e era podado qualquer direcionamento para esse sentido.

Não foi à toa que o professor de Língua Portuguesa explodiu – bem como eu tive vontade de fazer, mas me contive – diante daquele discurso extremamente neoliberal. De fato, *"'tirar daqui' e 'pôr ali' é o discurso da empresa, como se estivesse chamando os alunos de 'peças defeituosas' e o professor tem que dar um jeito nelas".*

> A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum "desvio". Muito diferente disso, a escola e a sala de aulas se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. (FREITAS, L. C., 2014, p. 1099, grifo do autor)

Apesar de sabermos que a sala de aula não é uma linha de produção, na realidade, essa não parece ser a visão dos decisores de políticas públicas. Ravitch (2011, p. 26) reforça que, ao estabelecerem falsas semelhanças entre a educação e o mundo empresarial, eles mostram que não entendem nada sobre educação. Para a autora:

> Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

A educação não é um negócio, um mercado. Não se lidam com bens materiais, produtos físicos, mas com pessoas, seres humanos. Contudo, com o neoliberalismo, a pessoa

como sujeito é apagada, posto que o que interessa mais é o número que ela representa, o quanto ela consome, o lucro que se obtém com ela. Sem dúvidas, o mercado não é a melhor maneira de proporcionar serviços públicos como a educação. “A educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores” (RAVITCH, 2011, p. 248). Além disso, concordo que a transferência de relações existentes no mercado para a educação acaba mascarando o que realmente acontece no interior das escolas, forçando o surgimento de relações artificiais, produzindo disputas entre seus membros e afetando a confiança e a colaboração entre eles (RAVITCH, 2011).

Para Freitas, L. C. (2016a), as lógicas do mercado concorrencial e da educação são incompatíveis, pois na primeira é comum que haja ganhadores e perdedores, já na segunda só pode haver ganhadores. Assim, muitas vezes, os princípios utilizados pelas políticas públicas neoliberais para melhorar a educação estão equivocados. O fato, por exemplo, de se estabelecerem metas e de elas não serem atingidas pelas escolas, pode

> [...] gerar um grau importante de desencantamento com a carreira, de sentimento de injustiça e de constatação, pelos professores, do abandono de propostas de aprendizagem condizentes com as especificidades dos estudantes, que passam a ser substituídas pela padronização do ensino, via material didático, cuja utilização é atrelada à avaliação. (VENCO; RIGOLON, 2014, p. 50)

A fala do professor de Língua Portuguesa coincide exatamente com o que Ravitch (2011) ressalta: precisamos nos perguntar por que nós educamos. Para possibilitar aprendizagens e oportunizar experiências para os meus alunos ou para obter números para o Estado? Refletir sobre a própria prática implica fazer questionamentos como esse e muitos outros: Para que eu me formei? Para que eu preciso continuar estudando? O que eu posso fazer para tentar mudar o atual contexto educacional? O que é importante para os meus alunos? É fato que o sentido, a finalidade da educação, tende a ir se transformando a serviço da produção dos sujeitos necessários para cada sociedade.

Ao se definir que o que importa na educação é apenas a mensuração de resultados, tende-se a esquecer que a função da escola é a formação para democracia e não apenas para habilidades básicas de Leitura e Matemática, e do que se quer dizer ao falar em boa educação (RAVITCH, 2011). Usar apenas os resultados dos testes com todas as suas limitações não pode ser a “tábua de salvação” da educação.

Ravitch (2011) destaca que os testes objetivos, de múltipla escolha, são questionáveis. Eles começaram a ser utilizados na educação devido à facilidade de serem corrigidos, muitas vezes por máquinas leitoras. Para a autora, apesar de serem usados para classificar os alunos

de acordo com suas habilidades, não representam o que aluno aprendeu a fazer realmente. A autora cita como exemplos da imprecisão dos testes a possibilidade de erros, as questões mal escritas, as respostas ambíguas, as com mais de uma resposta correta, dentre outros. Conforme relatos dos alunos sujeitos da pesquisa, a prova de Matemática que fizeram continha uma questão com duas alternativas corretas e outra incompleta. Não é a primeira vez que isso ocorre e acontece também com as AAPs. O que é feito com tais questões? São anuladas? Não há divulgação alguma acerca disso. E depois pregam a transparência das informações!

Há também a questão dos fatores externos e internos à pessoa que está realizando o teste, que podem fazer com que ela própria obtenha diferente pontuação no mesmo teste em diferentes momentos. Nas palavras de Ravitch (2011, p.175), "a performance dos estudantes pode ser afetada pelo clima, pelo estado emocional do estudante, distrações fora da sala de aula, ou condições dentro da sala". Por isso eles deveriam ser utilizados, para tomadas de decisões, conjuntamente com outras avaliações da aprendizagem do aluno. A autora também adverte que os testes se tornam inválidos, se for gasto muito tempo com a preparação dos alunos para realizá-lo. Algumas limitações dos testes são, ainda, apontadas por Freitas, L. C. (2011, p.13):

> a) os testes podem medir apenas uma parte dos objetivos educacionais e não todos os objetivos educacionais, e b) mesmo aqueles objetivos que são passíveis de serem medidos, são apenas pequenas amostras que são usadas para estimar o desempenho de grandes domínios de conhecimentos e habilidades.

A cobrança desenfreada por uma boa pontuação em testes por parte dos decisores de políticas públicas, atribuindo a responsabilidade apenas aos professores do 3º ano do Ensino Médio, mais precisamente ao de Língua Portuguesa e ao de Matemática, da escola em que o aluno se encontra matriculado, implica também desconsiderar que esse aluno esteve na escola por no mínimo 12 anos, divididos em ensino municipal, estadual e, algumas vezes, até mesmo particular, – o que não é o caso dessa turma de alunos. É como se esses professores pudessem e tivessem a obrigação de "fazer milagre" em apenas um ano letivo e fazer com que os alunos superassem todas as suas dificuldades, aprendessem tudo o que não aprenderam antes e, ainda, dessem conta de tudo o que está previsto no currículo da disciplina na referida série. Estaríamos, então, diante de um professor "super-herói", "mágico", detentor de "poderes inexplicáveis". Desse modo, desconsidera-se que o conhecimento dos alunos do 3º ano do Ensino Médio é resultado de um processo de aprendizagem.

Entendo que, conforme apontado por Freitas, L. C. (2013, p. 363), muitos fatores interferem na aprendizagem; não apenas o que acontece na sala de aula e que diz respeito ao professor.

> Os estudos mostram que 50% a 60% das variáveis que afetam a proficiência dos alunos são externas às escolas. Resta quanto para elas: 40%, 50%? Desse total, 17% a 20% dizem respeito ao professor.
> Queremos atuar em 17% ou 20% – sendo generoso – dos efeitos que definem a aprendizagem, e deixamos os outros 60% debaixo do tapete. Reconhece-se que é assim, os estudos disponíveis dizem que é assim, mas, na hora de fazer a política, aumenta-se a pressão sobre o professor.

O professor que se manifestou no excerto trazido anteriormente, também critica o Currículo Estadual, ou seja, o modo como ele vinha sendo implementado e cobrado. Para Ravitch (2011, p. 257-258), é significativo haver um currículo bem definido em cada escola, não "um roteiro de teatro, mas um conjunto de orientações gerais", que "proporciona a direção, a clareza e o foco em torno de fins importantes, sem interferir nas decisões dos professores sobre como ensinar", envolvendo as diversas áreas do conhecimento. Afinal, como escreve a autora, parafraseando "o gato Cheshire em *Alice no País das Maravilhas*, se você não sabe aonde está indo, qualquer estrada serve" (RAVITCH, 2011, p. 258, grifo da autora). Assim, é relevante ter um currículo, mas o que não pode acontecer é ele ser utilizado tão somente como apoio para o atingimento de resultados, ao invés de o ser para a formação plena do aluno.

No registro trazido sobre o planejamento, é possível perceber que tudo o que era discutido partia da análise das planilhas numéricas com base no boletim do Saresp publicado *online*. Julgo ser imprescindível (re)significar o modo de analisar tais planilhas, tais resultados, sempre levando em consideração a limitação dos testes e os fatores que interferem na aprendizagem. Para isso, é necessário, antes, (re)significar a concepção de avaliação, bem como o modo como se entende o ensino, a concepção de educação e de qualidade da educação. Para Dalben e Almeida (2015, p. 24), a avaliação deve ter como objetivo, como finalidade, "garantir que os alunos, independentemente de sua característica social, tenham acesso e permaneçam em escolas com boas condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas para que a aprendizagem ocorra".

Uma vez que as aprendizagens possibilitadas pela escola são multidimensionais, a escola precisa (re)significar os resultados das avaliações, agregando novos dados a elas e, a partir disso, estabelecer prioridades. É preciso que as escolas realizem uma avaliação institucional, com a participação de todos os seus segmentos, para a organização do trabalho em busca de uma qualidade de ensino mais ampliada, orientando as ações coletivas e

analisando os resultados das avaliações, agregando dados internos (DALBEN; ALMEIDA, 2015). É imprescindível, assim, para a formação dos alunos, uma avaliação

> de larga escala multidimensional, que abranja o processo vivenciado no cotidiano escolar trazendo não apenas um retrato da escola, mas informações concretas para que essas instituições possam planejar novos rumos, aprimorando-se constantemente em um processo interno de autoavaliação, não se limitando a dados medidos quantitativamente, já que depende do que é captado qualitativamente. (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 26)

É indispensável, também, deixar de acreditar que só os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ano do Ensino Médio são responsáveis pelo resultado obtido. É preciso se preocupar com a escola de modo geral, com o aprendizado, com a motivação dos alunos para estudar, com as relações de ensino, com a existência de um verdadeiro coletivo de trabalho, entre muitos outros. Um conjunto de ações, que, às vezes, desprezadas por serem pequenas demais pode fazer uma grande diferença. Ações que possibilitem alcançar resultados positivos, seja no índice do Saresp ou no fluxo escolar, porque se deixou de focar os números e mirou-se no aprendizado, que é a função da escola. Portanto a avaliação educacional há de ser vista como um processo

> contínuo, que acompanha a trajetória realizada pelo aluno em sua construção/produção do conhecimento, geralmente mediatizada e potencializada pela ação do professor. Nessa direção não se pensa em um professor possuidor de habilidades técnicas, tão somente, limitado à ação de transmitir conhecimentos que podem ser avaliados em provas e testes. (MENEGÃO, 2015, p. 37)

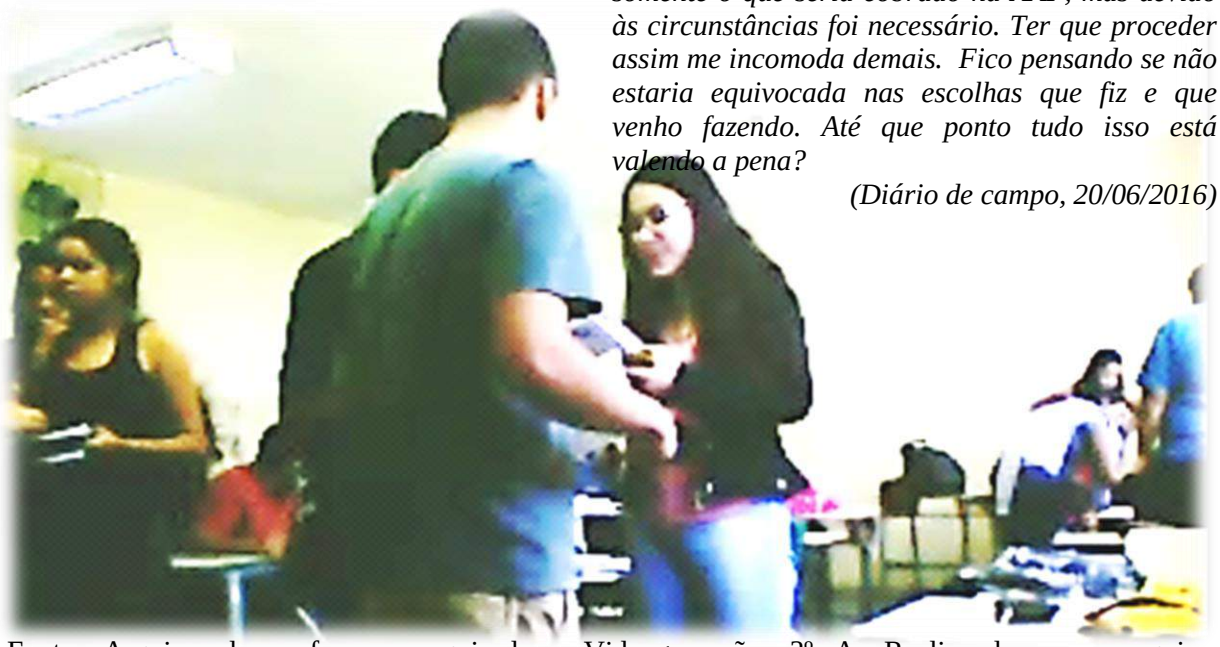
Contudo, um professor sozinho não consegue mudar a tradição de uma escola. O que ele pode é, como eu fiz, encontrar brechas e, dentro do seu alcance, fazer modificações na sua prática. Somente um esforço do coletivo da escola ou um engajamento da sua equipe gestora possibilitariam essa (re)significação mais ampla dos tão adorados resultados numéricos, advindos das avaliações externas. Além disso, os alunos precisam ser considerados. Suas ideias, seus posicionamentos diante das situações vivenciadas pela escola, suas opiniões, suas críticas, suas visões deveriam ser levadas a sério. Eles têm muito a dizer e não lhes damos chances para isso. Se lhes damos espaço para dizer, não lhes damos ouvidos.

Após narrar e discutir a respeito desse episódio e dos anteriores, cujo foco é revelar situações dos bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio que envolvem o processo de inserção das prescrições referente às avaliações externas, dou continuidade a tal movimento, mostrando, no Capítulo 5, os meus modos de lidar com tais prescrições diante desse contexto.

5. AS MICROAÇÕES:

meus modos de lidar com as prescrições referentes às avaliações externas

> *Novamente, simplesmente "passei" pelo que é número complexo e "cheguei" nas transformações de figuras no plano a partir das operações, sem passar pela formação de outros conceitos para a compreensão do conteúdo de forma significativa. Não foi à toa que ouvi a Maria Eduarda (3º B) comentando com as amigas:* "Nossa, como chegamos rápido no fim da apostila!" *Pois é, chegamos! Mas em que condições? Com quais aprendizagens? Com a formação de quais conceitos? De forma satisfatória? Fez sentido para os alunos? A única certeza que tenho é a de que não fiquei nem um pouco satisfeita com isso, com a minha atitude de "pular" para o final da apostila, "passar" somente o que seria cobrado na AAP, mas devido às circunstâncias foi necessário. Ter que proceder assim me incomoda demais. Fico pensando se não estaria equivocada nas escolhas que fiz e que venho fazendo. Até que ponto tudo isso está valendo a pena?*
>
> *(Diário de campo, 20/06/2016)*



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Videogravação, 3º A, Realizando uma pesquisa, 09/11/2016

Como relatei no capítulo anterior, na trama da qual participei os sujeitos da escola foram submetidos a uma imensidão de prescrições oficiais e oficiosas referentes às avaliações externas estaduais, diante das quais, modos de assumi-las variados se revelaram. Nessa trama, como evidencia o excerto trazido pela epígrafe acima, muitas vezes, me flagrei simplesmente "passando" pelos conteúdos, "pulando" a abordagem de alguns conceitos para "chegar" no que cairia na AAP, a ponto de os alunos se surpreenderem com o quão rápido eu estava chegando ao final da apostila. Questionava minhas escolhas, mas, algumas vezes, não tinha

outras saídas. Contudo, em alguns momentos, pude desenvolver o poder de agir diante das prescrições, buscando (re)significá-las.

Assim, deixei transparecer modos próprios de lidar com as referidas prescrições, ora criando táticas, estratégias de sobrevivência ao prescrito, desenvolvendo microações, ora tendo ações equivocadas, subordinando-me à lógica do sistema. Nesse capítulo, então, me dedico ao enfoque de alguns episódios em que tais modos estiveram presentes, e os distribuo em três subcapítulos. Inicio com o que trata da aplicação de sobras da AAP como "avaliação diagnóstica".

5.1 "*Decisões que afetam o coletivo, mas não são decididas coletivamente*"[98]: o caso da aplicação de sobras da AAP como "avaliação diagnóstica"

Como se não bastasse tamanha cobrança sobre as avaliações externas estaduais – Saresp no final do ano e AAP em dois momentos do ano, conforme era esperado a princípio, com base no ano anterior – a escola resolveu "instituir" mais uma, logo no início das aulas, aproveitando sobras de uma AAP anterior e caracterizando-a como "avaliação diagnóstica", assunto sobre o qual faço ponderações a partir de agora.

Passados exatos 20 dias da reunião de planejamento do início do ano letivo, momento em que nada havia sido cogitado a respeito de utilizar a AAP como "avaliação diagnóstica" de início de ano, fomos – a professora de Língua Portuguesa e eu – surpreendidas com uma prescrição criada pela escola, conforme o excerto no diário de campo no Quadro 11.:

Quadro 11: Surpresa com o uso da AAP como "avaliação diagnóstica"

Por mais que eu esteja acostumada com tantas decisões que afetam o coletivo, mas não são decididas coletivamente, hoje fiquei muito insatisfeita com o que aconteceu. *Chegando à escola, vi um recado colado na porta de todas as salas de aula, mas não na sala dos professores, dizendo que os alunos de todas as salas farão a Avaliação em Processo (AAP) de Língua portuguesa (24 questões) na sexta-feira e de Matemática (24 questões) na segunda-feira, valendo nota para todas as disciplinas.* *Em primeiro lugar, essa prova não foi enviada pela Secretaria da Educação para este ano; é sobra do ano passado.* *Em segundo lugar, não fomos comunicados ou consultados de nada a respeito, nem no ATPC, nem no planejamento de início de ano.* *Em terceiro, eu vi uma cópia da prova colocada em meu armário, no dia*

[98]Diário de campo, 03/03/2016.

anterior, dizendo que era para eu fazer um gabarito. Mas ninguém falou nada comigo a respeito, por isso não imaginei que seria aplicada.

Em quarto, é uma prova referente ao conteúdo do 2º bimestre. Como podemos aplicar uma prova cobrando conhecimentos que ainda serão tratados no decorrer do 2º bimestre se estamos ainda no 1º? E, além disso, valendo nota no diário de todas as disciplinas? Como assim? Estou indignada!

Em quinto lugar, isso veio da Diretoria de Ensino ou é uma decisão da escola?

Os alunos queriam saber o que iria cair, que aula iria ser... e a minha resposta foi: "Não sei de nada, fiquei sabendo agora, assim como vocês. Vou procurar saber e amanhã converso com vocês"

Só sei que hoje à tarde vou procurar informações.

[...]

Esta tarde cheguei à escola para o ATPC e fui procurar informações a respeito das provas. Não questionei nada sobre a decisão de aplicá-las, apenas sobre os conteúdos que ainda não foram vistos pelos alunos. Argumentei que era incoerente avaliar o aprendizado dos alunos em algo ainda não aprendido, que aplicar esta prova seria perda de tempo, e, que os alunos iriam chutar qualquer alternativa e iriam ser prejudicados em todas as disciplinas, já que valeria nota para todas elas.

Obtive a seguinte resposta: "Foi a supervisora quem mandou aplicar esta. Você quer que eu fale o que pra você? Que não é para aplicar a prova?" Novamente eu disse que podia até aplicar a prova, mas seria perda de tempo e seria algo injusto para com os alunos, cobrar algo que ainda não faz parte dos conteúdos trabalhados até o momento.

A responsabilidade pela decisão foi jogada para a supervisora para que o assunto morresse ali. E mesmo que fosse, penso que não pode interferir nas decisões internas da escola de tal modo a exigir essa e não aquela prova. [...]

Alegaram que seria enviado um e-mail para a supervisora perguntando se a prova poderia ser trocada. Duas aulas depois, fui informada que a supervisora havia respondido o e-mail e dito que se fosse necessário, a prova poderia ser trocada.

Não acreditei, mas enfim, apesar de tudo, pelo menos consegui com que a prova aplicada tenha conteúdos já conhecidos pelos alunos.

Fonte: Diário de campo, 03/03/2016

A AAP que havia sido escolhida correspondia a 11ª edição, aplicada ao 3º ano em agosto de 2015, referente ao conteúdo do 2º bimestre. A de Matemática versava sobre as equações do 2º e 3º graus, a relação entre seus coeficientes e raízes, os polinômios, a divisão de polinômios por binômios, os números complexos, as operações com esses números e as suas respectivas representações no plano. Portanto, eram conteúdos específicos dos referidos bimestre e série. Não havia possibilidade alguma de os alunos conseguirem resolver as tais 24 questões, a não ser "no chute". E ainda, foi estabelecido que valeria nota para todas as disciplinas. O que fazer diante disso? Agi corretamente?

Na definição de Roger (2013, p. 112), agir é

> a cada momento, se encontrar em meio a conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade, em que a relação consigo mesmo, nas suas contradições, é confrontada em permanência com o objeto da atividade dos outros sobre o mesmo objeto em sua diversidade e em suas próprias contradições. Agir é, então, se engajar necessariamente, mas de forma geralmente naturalizada pela experiência, na solução desses conflitos; essa será uma ação efetiva, atividade realizada que emerge do real da atividade.

A atividade muitas vezes coloca o professor em situações de tensão, conflito e, diante disso ele não pode permanecer passivo. Para Clot (2010, p. 104-105, grifo do autor), "seu 'oficio' se revela na sua capacidade de luta contra adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado [...] contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas". Assim, faz parte do ofício do professor enfrentar essas questões.

Eu não podia simplesmente aceitar aquela prescrição e não fazer nada. Aquela foi uma forma que encontrei para tentar reverter a situação. Consegui, então, que fosse trocada pela da 10ª edição, aplicada ao 3º ano no início do primeiro semestre de 2015, contendo somente 11 questões e abrangendo conteúdos do 2º ano – matriz, geometria plana e espacial, probabilidade, análise combinatória, sistema linear, função trigonométrica e lei dos cossenos.

Outra questão para ser discutida é a das prescrições não oficiais, aqui chamadas de "oficiosas". Se a escola já está sobrecarregada com tantas demandas, por que criar outras? Por que tanta preocupação em avaliar os alunos através da prova?

É possível comparar o excesso de regulações ou microrregulações contidas nessa trama com a teoria dos fractais[99], ou seja, quanto mais regulação tem para levar a aprendizagem ao infinito, mais a aprendizagem vai tendendo a zero. Era tanta regulação que a tendência era que eu, na posição de professora inserida nesse contexto, adoecesse, desistisse ou alienasse-me, mesmo sem perceber, para sobreviver nele. Ao invés de nos perguntarem o pensávamos a respeito dessa avaliação, se tínhamos outras sugestões, como sempre apenas nos convocaram: "*Agora vocês vão fazer isso, isso, mais isso...*" Cada vez mais somos inclinados a nos tornar meros executores dentro da escola. Decidem tudo por nós, não nos é dado o direito de discutir, nem antes das decisões, nem sequer sobre as que foram tomadas. Parece que estamos sendo tratados, muitas vezes, como robôs que ensinam o que se está programado, que não têm a capacidade de decidir, não têm autonomia própria.

O objetivo explicitado era diagnosticar, mas o que diagnosticaria uma avaliação definida nessas condições? Não foi um combinado entre o corpo docente, sequer com os

[99] Na Esponja de Menger, formada por um cubo que é dividido em 27 cubos menores, retira-se o cubo central e o cubo central de cada uma das faces e repete-se o processo em cada um dos cubos restantes, enquanto a área da superfície tende ao infinito, o volume tende a zero.

professores das disciplinas avaliadas – ficamos até sabendo depois dos alunos – e valendo nota. Se for apenas para diagnosticar, não tem que valer nota. É a velha ideia de que, para os alunos se empenharem numa avaliação, tem que valer nota. E eu, é claro, quando fui questionada por eles sobre o conteúdo, não hesitei em contar-lhes que eu não estava a par da situação, que não havia participado dessa decisão e nem sequer comunicada, afinal eles seriam os principais afetados pela referida nota, e em todas as disciplinas.

No dia seguinte, ao encontrar a professora de Língua Portuguesa, conversamos sobre a decisão, como registrado no Quadro 12. Nessa ocasião, alguns fatos novos vieram à tona.

Quadro 12: Conversa com a professora de Língua Portuguesa sobre a "avaliação diagnóstica"

Hoje, chegando à escola a professora de Língua portuguesa veio me perguntar a respeito da questão das provas incompatíveis com o conhecimento dos alunos. [...] Expus o ocorrido e ela, que então, só confirmou a minha suspeita: não foi a supervisora que ordenou que a prova a ser aplicada seria aquela, mas sim, a escola é que comentou sobre aplicar as sobras de provas do ano passado e a ideia foi aceita. Se foi a escola quem tomou a decisão, por que não assumiram o erro? Por que ficaram retrucando meus argumentos ao invés de ouvir, refletir junto comigo para chegarmos a uma decisão? *Nesse mesmo dia, passei nas salas comentando como seria a prova, já que no dia anterior ao ser questionada pelos alunos, não tinha respostas para lhes dar, pois não estava sabendo de nada a respeito.* *Mas foi apenas a prova de Matemática que foi substituída. A de Língua Portuguesa continuou referente ao 2º bimestre. No entanto, como nessa prova as questões versam principalmente sobre a compreensão de textos, não há tantos empecilhos para a sua resolução.*

Fonte: Diário de campo, 04/03/2016

O excerto deixa claro que as ações relacionadas às avaliações não são transparentes. Parece haver uma preocupação em se proteger, transferindo sempre a responsabilidade para o outro. A prescrição oficiosa é criada, mas sua autoria não é assumida.

Já que não tínhamos escolha, tivemos que aplicar a prova. Apesar de a prova aplicada aos 3ºs anos envolver conteúdos abordados no 2º ano, havia a necessidade de uma retomada desses conteúdos. Embora algumas questões fossem idênticas às contidas no Caderno do Aluno, outras abordavam o conteúdo de modo diferente ao presente nesse material. Contudo nos 3ºs anos não havia tempo para que eu pudesse fazer essa retomada, pois a aplicação tinha data marcada para acontecer – Quadro 13.

Quadro 13: Dia de aplicação da "avaliação diagnóstica"

Dia da aplicação da "avaliação diagnóstica". Nos 3ºs anos, ao contrário dos 2ºs, não tive tempo para revisar alguns conteúdos que cairiam na prova. Isso porque fiquei sabendo dela na quinta-feira, não tinha aula nessas salas na sexta e na segunda e, hoje, já era a data determinada pela escola para a aplicação.

Incomoda-me muito exigir dos alunos, um conhecimento visto há tempos, valendo nota.

Antes da aula, retomei muito brevemente algumas coisas. Entreguei as provas e como era de se esperar foram surgindo as dúvidas e eu fui, na medida do possível, tentando dar algumas pistas e ao mesmo tempo, dizendo que não podia falar nada. Fiquei muito angustiada. Eu não queria agir assim, mas eu não podia nem deixar de ajudar os meus alunos, nem ajudá-los demais, afinal era uma "prova". Mas o tempo todo eu insistia que tentassem fazer, que conseguiriam, que deixassem os cálculos realizados na folha para que eu considerasse na nota.

Enquanto alguns alunos desistiam, assinalavam qualquer alternativa sem ao menos ler o enunciado, outros foram persistentes.

Eles queriam discutir entre eles as respostas, expor suas ideias, ouvir uma confirmação de que estavam ou não no caminho certo, mas não era possível. Até era, mas se eu deixasse, se eu ajudasse em todas as questões, eu seria questionada pela escola pelo resultado apresentado.

Eram duas aulas em cada sala, e por isso, à medida que alguns iam terminando, queriam conversar e eu "tinha a obrigação" de contê-los para não atrapalhar os demais. Alguns que faziam a prova, pareciam querer desesperadamente uma resposta de um colega mais adiantado. [...]

Muitos não conseguiram finalizar nesse dia, então ficou combinado - é lógico que essa decisão foi minha e dos alunos, sem a consulta à escola - que no dia seguinte eles poderiam continuar.

Fonte: Diário de campo, 07/03/2016

Esse registro mostra o quanto o professor se vê em situações em que não sabe como agir, em função dessas prescrições. Vi-me sem saber o que fazer. Queria ajudar, mas tinha receio. Revela ainda o quanto os alunos – assim como os professores e a escola de modo geral – podem ser afetados por essas prescrições verticalizadas, oficiosas, que imperam no interior da escola. Estavam desesperados para garantir uma nota, para não começarem o ano com "vermelho" em todas as matérias. Eu, que já tinha intervindo na escolha da prova de Matemática a ser aplicada, me vi diante de mais um conflito.

Considerando que o agir do professor é composto por maneiras de fazer e conceber já consolidadas, constituintes do gênero profissional professor, que podem, então, ser transformadas, descartadas, e ainda, novas maneiras podem ser inventadas (RUELLAND-ROGER, 2013), fui buscando ações diante daquela situação prescritiva que, por não ser oriunda de uma decisão coletiva, não teve suas consequências medidas.

O gênero profissional é descrito por Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2001) como uma reorganização da tarefa, uma recriação dessa reorganização pelo coletivo, que existe entre a organização do trabalho e o sujeito. É algo que está entre o prescrito e o real, formado tanto por discursos como por técnicas. Consiste em "obrigações compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescritiva do trabalho" (CLOT, 2010, p.119). É uma memória composta por maneiras de fazer, por técnicas, gestos, falas, modos de agir dentro de um contexto. E quando o sujeito faz ajustes nesse gênero, tornando-o um instrumento de ação, ele desenvolve um estilo, pois cada um tem a sua singularidade. Assim, por mais que algumas prescrições tentem antecipar tudo o que pode acontecer no trabalho, sempre há brechas, que é por onde se pode agir, criar. Sem elas o trabalhador não teria voz (BARRICELLI, 2012).

Uma das decisões foi deixá-los terminar a prova no dia seguinte, como mostra o excerto do Quadro 14. Foi mais uma estratégia, desta vez minha e dos alunos. Isso os favoreceu, pois muitos puderam retomar o que aprenderam no ano anterior e, assim, conseguiram resolver as questões.

Quadro 14: Decisão de deixar o término da prova para o dia seguinte

Continuação da prova. Como combinado no dia anterior, os alunos que não terminaram a prova, poderiam continuá-la.

De mesmo modo que no dia anterior, foi uma situação tensa: alunos queriam pistas para poder fazer os exercícios e se lembrar de procedimentos de resolução; professora queria ajudar, mas não podia; alunos que haviam terminado não conseguiam ficar quietos por muito tempo etc.

Percebi que alguns alunos conseguiram resolver alguns exercícios que não haviam conseguido no dia anterior, muito facilmente. Certamente pesquisaram e tentaram fazer em casa ou pediram ajuda a algum colega que sabia a resposta. Mesmo assim, nem todos terminaram e eu deixei que terminassem na próxima aula.

No intervalo, fui cobrada a respeito das provas. Certamente porque iriam tabular os dados e fazer os gráficos com a porcentagem de acertos por questão da série na disciplina ou o gráfico com a porcentagem de acertos de cada aluno daquela série para a disciplina, para depois, como é de costume, rotular aquele aluno que não atingiu 50% de acertos como fraco, com dificuldades de aprendizagem, que não estuda, desinteressado, que precisa ter aula de recuperação, como aluno "abaixo do básico", e assim por diante. Ou também para rotular aquela série como mais fraca, em que precisam ser realizadas ações, como listas de exercícios de revisão, porque, se não seremos prejudicados no Sarespe ...blá, blá, blá... o mesmo discurso de sempre. As mesmas desculpas, os mesmos culpados...

E eu, é claro, falei que alguns alunos ainda estavam fazendo e já que era para fazer, que eu iria respeitar o tempo deles.

Fonte: Diário de campo, 08/03/2016

No registro, é possível observar que a decisão de deixá-los dar continuidade à resolução da prova no dia seguinte possibilitou que os alunos procurassem pelas questões que naquela ocasião não sabiam resolver e tivessem uma nova chance. No entanto, teve, como consequência, a cobrança a respeito das provas corrigidas. Mais uma vez eu argumentei em favor dos meus alunos, ao invés de culpabilizá-los pela demora em resolver as 11 questões. Se eu tivesse tido tempo de retomar as questões com eles, afinal envolvia todos os conteúdos trabalhados no decorrer do 2º ano do Ensino Médio, teriam demorado menos tempo.

É claro que uma avaliação diagnóstica pressupõe a avaliação de conceitos já trabalhados com os alunos, mas é comum que eles se esqueçam, de um ano para o outro, de determinadas estratégias de resolução de conteúdos específicos em Matemática. E ainda mais quando se trata de uma situação de prova, com carteiras enfileiradas, pressão para alcançar uma nota satisfatória, sem a possibilidade de consulta, discussão ou esclarecimento de dúvidas. Pensando no sentido da palavra, a partir do "diagnóstico" se "prescreve" um tratamento. Isso significa que, após o resultado da prova, viriam mais prescrições.

Entendo a "instituição" dessa avaliação por uma prescrição oficiosa, ou ascendente, conforme a denominação usada por Barricelli (2012), já que foi oriunda de pares ou membros do coletivo de trabalho e, além disso, foi apenas imposta ao invés de proposta no interior da escola.

A intenção pode ter sido a de auxiliar os professores na identificação dos conhecimentos em que os alunos precisavam avançar para dar continuidade aos conteúdos previstos para o ano, de acordo com o Currículo Estadual (SÃO PAULO, 2012), isto é, a de promover um ponto de partida para o trabalho dos professores. Para Sforni (2015), comparar o ponto de partida e a expectativa de aprendizagem dá ao professor condições para redirecionar as ações de ensino durante o processo de ensino e aprendizagem. Ter dados iniciais do desenvolvimento do aluno é importante para o momento da avaliação final do processo, pois ajuda comparar o aluno com ele próprio, conhecer o seu desenvolvimento.

No entanto, foi muito mais em uma perda de tempo e um obstáculo para professores e alunos, do que uma contribuição para as relações de ensino e aprendizagem. Partindo das ideias de Sforni (2015, p. 383), entendo que, embora a identificação do desenvolvimento do aluno possa ocorrer por meio de avaliações formais ou informais, nem sempre as formais representam o melhor modo de fazer isso. Eu preferia as informais "resultantes da observação, da análise de atividades dos estudantes, dos diálogos com a turma, dentre outros procedimentos".

Uma prova de múltipla escolha não seria a maneira mais apropriada, em Matemática, para investigar o conhecimento dos alunos. Uma avaliação que contempla apenas questões de determinado bimestre não pode ser tomada como diagnóstica e definidora do que o aluno sabe ou não. A formação do aluno é composta por outras disciplinas curriculares, mas que não seriam avaliadas, dando a entender que não são importantes, que tanto faz se aluno sabe ou não tais conteúdos. Vejo aí uma crença de que o resultado de testes por si só representa o aprendizado dos alunos, permitindo classificações em níveis, como apontei no Capítulo 4, e de que a escola deve dar atenção somente às disciplinas avaliadas no Saresp, provocando um estreitamento curricular, cuja questão discutirei no subcapítulo seguinte.

É sabido que prescrições implicam mais prescrições, se juntam a outras prescrições oficiais e, assim sucessivamente, virando uma verdadeira "bola de neve", em que o professor está no centro e acaba sendo, cada vez mais, soterrado, envolvido, sufocado. Desse meio ele só escapa ou encontra brechas para respirar se tiver forças, conhecimentos suficientes, ou se a própria situação lhe proporcionar forças para tal reação. E esse movimento de resistência, de sobrevivência, tem que ser contínuo, acompanhar o professor enquanto estiver nesse cenário.

Voltando a tratar das referidas avaliações diagnósticas, apesar de ser cobrada a respeito das provas corrigidas, assumi uma posição e defendi meus alunos. Dei mais tempo a eles e, mesmo assim, para alguns não foi o suficiente, como está no Quadro 15.

Quadro 15: Mais tempo para os alunos terminarem a prova

Mais um dia de continuação da prova. No entanto, nem todos terminaram, pois estava chovendo forte pouco antes do horário de entrada e quando isso acontece, muitos faltam, uma vez que grande parte dos alunos vem da zona rural, andam pedaços da estrada a pé, o chão é de terra e a "perua" não vai buscar porque o morro que não recebe cascalho há tempos está liso. *O que fazer? Se eu os deixar terminarem, depois a escola vai reclamar que precisa tabular os dados. [...] Se não os deixar, não estarei sendo justa, pois não foi culpa deles se não puderam ir à aula.* *O que acontece é que mais uma semana se passou, passaram-se 5 aulas em cada 3º ano e não pude prosseguir com o que havia planejado para as aulas por conta da tal prova.* *Penso que na escola perde-se muito tempo com coisas desnecessárias e depois o professor é que não deu conta do conteúdo, de recuperar alunos com "defasagem", de retomar conteúdos, de variar suas aulas, de desenvolver projetos etc.*

Fonte: Diário de campo, 10/03/2016

Esse trecho mostra a minha indecisão sobre a continuidade da prova em mais um dia. Na verdade, as duas turmas já estavam tempo demais fazendo a mesma prova, mas estavam

tratando-a como um desafio a ser encarado, como problemas a serem resolvidos, justamente porque eu os havia avisado que consideraria na nota os cálculos e as estratégias utilizados e eles estavam se empenhando o máximo possível, para não ficarem sem nota. O que mais me incomodava era ter de decidir entre não ser cobrada mais uma vez pela equipe gestora e respeitar o tempo dos alunos. Os ritmos dos alunos são heterogêneos, enquanto nos cobram que o processo seja homogêneo, ou seja, eu tinha um prazo para terminar a aplicação da prova e entregar as notas, mas cada aluno necessitou de um tempo para a resolução da prova, visto as exigências e os fatores externos que interferiram na continuidade do processo.

Analisando a situação vejo que foram cinco aulas gastas com a referida prova diagnóstica que, a meu ver, só serviu para diagnosticar o que não se deve fazer, que prescrições oficiosas impensadas, sem objetivo definido, sem planejamento, sem comum acordo com os docentes, acabam mais atrapalhando o professor no desenvolvimento do seu trabalho do que auxiliando, como era para ser a intenção dessa avaliação.

O caso discutido, aqui, evidencia também o quanto as condições externas, do local em que a escola está inserida, interferiram no meu planejamento como professora. Deparei-me com outras situações para as quais não estava preparada e tive que administrá-las. São as condições concretas de trabalho do professor. “Em razão da complexidade e da diversidade da sala de aula em qualquer nível de ensino, o professor necessita tomar decisões rapidamente em suas ações pedagógicas” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.5). Essa tomada de decisões requer, muitas vezes, ir contra ao que está posto e determinado, seja por prescrições criadas internamente na escola ou advindas das políticas públicas.

Para Sforni (2015, p. 379), é fundamental que o professor conheça didática e processos de ensino e aprendizagem para que possa analisar e redefinir sua prática.

> Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula. Pode, portanto, analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos de sua área de atuação, adquirindo, assim, domínio sobre sua própria atividade.

Por fim, havia se passado uma semana, cinco aulas despendidas com essa avaliação e ainda tivemos que dispor de praticamente mais duas para a correção das questões. Os alunos fizeram comentários, socializaram as suas estratégias de resolução, estando elas corretas ou não, e puderam conhecer as estratégias que os levariam aos resultados apropriados para cada questão.

Os episódios relatados referentes à aplicação dessa avaliação revelam principalmente, que muitas das decisões no âmbito escolar não são tomadas coletivamente, que não se aproveita o momento destinado para tal, como as reuniões de planejamento e, por isso, acaba-se assumindo um caráter prescritivo imposto e sequer comunicado, que atinge o coletivo da escola, aqui representado pelos alunos, as professoras de Língua Portuguesa e Matemática e os demais professores que teriam que acrescentar as duas notas nos seus diários e computá-las para o fechamento do bimestre. Por que isso não foi colocado em pauta na reunião de planejamento? Ou pelo menos nas reuniões de ATPC? Ou ainda, por que nem sequer fomos comunicados antes que a notícia fosse divulgada aos alunos?

Ressalto o alerta feito por Freitas, L. C.(2012b, p. 390): "nem mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato". Assim, o estresse causado pela aplicação de uma prova com o intuito de diagnosticar apenas duas disciplinas, cuja decisão não foi tomada coletivamente, prejudicou o coletivo da escola, principalmente por ela ter sido instituída e realizada sob o fardo de valer nota e, por ter abarcado conceitos específicos de duas áreas do conhecimento, dentre eles alguns não trabalhados ainda – como no caso da prova de Língua Portuguesa.

Com relação à prova de Língua Portuguesa que não havia sido substituída como a de Matemática fora, os alunos se manifestaram diante dos resultados, apontando que, além de injusto, não havia sido nada inteligente a ideia de aplicar uma avaliação referente a um conteúdo que ainda seria trabalhado. Se eu não tivesse "brigado" para trocar as provas de Matemática, estariam reclamando dela também. Além disso, ficariam com notas baixas em todas as disciplinas. Mas de qualquer modo, acabaram sendo prejudicados, uma vez que a nota atribuída ao conhecimento que apresentaram ter sobre matriz, geometria plana e espacial, probabilidade, análise combinatória, sistema linear, função trigonométrica e lei dos cossenos, foi utilizada para compor a nota bimestral das demais disciplinas. Qual seria a relação entre esses conceitos e Inglês, História, Sociologia, por exemplo?

Diante desse caso, ao invés de me deixar dominar pelas prescrições oficiosas e ter o meu poder de agir amputado, o que ocorre quando "a atividade imposta se torna *instransformável"*, e, então, o "sujeito já não dispõe de sua atividade, mas está à sua disposição" (CLOT, 2010, p. 63, grifo do autor), busquei alternativas, para lidar com tal prescrição, almejando diminuir os danos que essa "avaliação diagnóstica" traria aos alunos.

No entanto, o ideal seria uma organização coletiva diante dessa prescrição oficiosa, imposta, repentina, já que ela afetaria todas as disciplinas. Para Freitas, L. C. (2016a, p. 134)

“isso não se consegue inspecionando nossas escolas e submetendo-as à constante auditoria baseada em comparação de médias ou proporções de alunos neste ou naquele nível de aprendizagem”. Pelo contrário, só é possível mobilizar e fazer a escola avançar com a atuação do seu coletivo, se houver a criação de uma cultura sólida de responsabilização participativa que lhe possibilite enfrentar tanto os problemas do dia a dia como a sua micropolítica local. É preciso que os membros da equipe escolar “tenham, efetivamente, as condições e o estímulo para trabalharem coletivamente. Devem ser desafiados a isso e não desestimulados por padronizações de fora para dentro, gerando passividade” (FREITAS, L. C., 2016a, p. 134). Trata-se, assim, de negociação interna da escola, de mobilização de seus atores em função de uma formação significativa, de um novo modo de organização em que a pressão é transformada em participação, já que ela acaba provocando o rompimento das relações na micropolítica da escola e promovendo a competição, ao invés de ajudar a melhorar a educação.

Clot (2010) defende a participação dos trabalhadores na análise do seu próprio trabalho como modo de desenvolver o poder de agir, a partir da metodologia da Clínica da Atividade, sempre apoiada no coletivo. Para ele, o sujeito se constrói “ao fazer o que deve ser feito ou refeito com outros, pares ou superiores hierárquicos. Seu poder de agir é conquistado junto aos outros e aos objetos que os reúnem ou os dividem no trabalho comum” (CLOT, 2010, p. 23). Desse modo, o fundamental para as construções subjetivas é que haja uma transformação coletiva da situação real do trabalho.

Eu não utilizo tal metodologia, mas entendo a importância de um processo de reflexão sobre o próprio trabalho a partir de um coletivo que, muitas vezes, não está presente nesta reflexão, mas que se manifesta nela, implicitamente, de algum modo. Até porque, na rede pública estadual, há indícios de uma grande distância entre ações isoladas e coletivas para transformar a situação de trabalho dentro das escolas. Se eu não tivesse vivenciando tudo isso concomitantemente a uma pesquisa da própria prática, talvez eu não tivesse essas percepções nem realizasse essas ações. Se eu não tivesse passado pelas experiências coletivas na Universidade durante o Mestrado e o início do Doutorado, eu não teria segurança para tomar tais decisões, confirmando a ótica de Clot (2013, p. 9) de que “o coletivo está no indivíduo” e, portanto, são inseparáveis. Muito menos teria sentido o desejo de estudar a minha prática, atentando para a influência das prescrições referentes às avaliações externas.

Complementando as exposições de Sforni (2015, p 378), que revelam que, para que o professor seja sujeito da sua própria ação, para que a sua ação “não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis

na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário", creio que, tal conhecimento teórico também é indispensável para que ele se torne sujeito da sua própria ação diante das prescrições recebidas.

Destaco que, em 2018, a própria Secretaria da Educação Estadual distribuiu no início do ano uma AAP de caráter diagnóstico para verificar a aprendizagem assimilada pelos alunos nos anos anteriores, a fim de que tais resultados, após serem estipulados apenas pela verificação das alternativas assinaladas no gabarito, fossem tratados estatisticamente, servindo para rotular os alunos em grupos de acordo com o nível de aprendizado e utilizados para traçar planos de ação. O que antes fora considerada uma prescrição oficiosa se tornou oficial.

O que antes tinha tido data marcada pela escola para acontecer, sem consultar previamente os professores, neste ano teve data estipulada pela Diretoria de Ensino Regional. O cerco parecia estar se fechando cada vez mais, dificultando a resistência dos membros da educação. Se antes, quando se tratava de uma prescrição ascendente, podíamos nos contrapor à aplicação da prova, ou às questões que a comporiam, embora isso não resolvesse muita coisa, neste ano nem isso foi possível mais fazer, pois foi uma prescrição que assumiu um caráter descendente.

Voltando aos dados produzidos para esta pesquisa, foram praticamente sete aulas despendidas em cada um dos 3ºs anos em função dessa avaliação. Mas não parou por aí. Esse fato foi só o começo de um ano intensamente sobrecarregado e extremamente marcado pela tentativa de controle das aulas a partir das AAPs. Estávamos em meados de março e, no início de abril, veio a notícia de que a AAP oficial estava por vir.

5.2 "*Passar só o que vai cair na prova e deixar o resto de lado*"[100]: situações de (re)organização das aulas em função das AAPs

A partir do momento em que as AAPs foram instituídas, aos poucos foram se consolidando como uma nova forma de controle das aulas, sobretudo as de Matemática. Cada vez era mais evidente a minha preocupação em (re)organizar o andamento das aulas, uma corrida rumo à abordagem de determinados conteúdos, um salto sobre algumas partes da sequência trazida no Caderno do Aluno em função de tais avaliações.

Mal havíamos – a professora de Língua Portuguesa e eu – acabado de fazer a devolutiva de uma prova, a qual foi denominada de "avaliação diagnóstica" e, iniciado o

[100] Diário de campo, 14/06/2016.

conteúdo programado para o 1º bimestre, já surgiu a notícia de que outra estaria por vir, de acordo com o que relato no Quadro 16.

Quadro 16: Notícia da chegada de outra edição da AAP

Mais tarde entrei no site da D.E. e uma das notícias dizia respeito a Avaliação em Processo disponível para ser retirada na própria D.E. De novo? Pensei... Eu não acredito que vamos ter que perder mais tempo com essa avaliação. Por que a escola tinha que inventar aquela prova no começo do ano? Era só ter esperado essa chegar. [...] *Por conta da forma como estou conduzindo as aulas estou meio atrasada com o conteúdo e agora, mais uma parada para essa prova. Para respeitar o tempo dos alunos, serão umas 3 aulas de prova ou até 4, dependendo do caso. Os feriados estão chegando, o calendário apertado. O que fazer? Não posso interromper o trabalho que planejei fazer, mas também não posso ficar muito atrasada no cumprimento do conteúdo do bimestre, pois logo vem a cobrança para preencher um papel com o que eu não consegui cumprir no bimestre e quais as ações que desenvolverei para conseguir trabalhar o que está em atraso de forma rápida.*

Fonte: Diário de campo, 07/04/2016

Começava aí mais um momento de angústia. Tudo o que eu tinha programado, justamente para fugir do modo como eu vinha desenvolvendo as aulas de Matemática com os alunos de turmas anteriores do 3º ano do Ensino Médio dava mostras de estar sob ameaça. Estaria eu sonhando demais, ao pensar que podia escapar das prescrições referentes às avaliações externas? Que iria cria rum ambiente de aprendizagem, considerando a minha intencionalidade e os interesses dos alunos, diante de tais prescrições? O tempo, a partir daí, passou a ser motivo de preocupação.

Eu já havia gastado sete aulas com a "avaliação diagnóstica", tempo suficiente para que tivéssemos avançado mais no conteúdo do 1º bimestre, ou seja, dar continuidade à resolução da tarefa denominada "O terreno do Seu Sebastião". Comecei a pensar que não iria dar tempo de concluir o que havia planejado. Não queria interromper a tarefa que estava dando tão certo, mas também não queria ser cobrada com relação ao atraso no conteúdo. Além disso, não daria conta de tudo o que cairia na prova até o prazo determinado para a sua aplicação. Tudo isso porque as atuais políticas educacionais, conforme aponta Freitas, L. C. (2016a, p.132), "ao controlarem o conteúdo e o método da instituição de ensino, tendem a unificar tempos de aprendizagem e a promover o aumento da segregação escolar".

Por quase um mês, ficamos sem mais notícias sobre as AAPs. Apesar de ouvir rumores de que não teríamos que aplicá-la devido à aplicação daquela que denominamos de

"diagnóstica", nada foi confirmado. Continuei, então, com o que havia planejado, até que as caixas com as provas chegaram, conforme o trecho explicitado no Quadro 17.

Quadro 17: Confirmação da chegada de outra edição da AAP

Logo de manhã vi as caixas de AAP em cima da mesa dos professores. Eu que tinha achado que não iríamos aplicar. E agora, vamos ou não? Mais tempo perdido em função da preparação para uma prova? *[...]* *Em Atpc, fomos comunicados de que teríamos que aplicar a AAP novamente e argumentei não ser justo perder uma semana com ela e que não coincidia com tudo que era exigido pelo caderno do aluno e que eu não tinha dado conta de todo o conteúdo. Então, disseram que o prazo em que eu teria que entregar os gabaritos corrigidos seria até o dia 20-05. Menos mal. Assim, dá tempo de fechar com os 3º's anos a questão da geometria analítica, mas acho que não vai dar tempo de abordar as cônicas, sobre o que há duas questões na prova.*

Fonte: Diário de campo, 05/05/2016

Ainda que a escola comentasse que, como tínhamos acabado de aplicar uma AAP, não aplicaríamos essa, não foi isso que realmente aconteceu. Naquele momento eu já tinha trabalhado com eles as tarefas de geometria analítica que havia elaborado e estávamos vendo os usos dos conceitos trabalhados nos exercícios do Caderno do Aluno. No entanto, temia não dar tempo de trabalhar com as cônicas, que compunham o conteúdo do 1º bimestre e seria contemplado pela AAP, conforme constava no material elaborado para as professores, que continha "orientações específicas para os docentes, instruções para a aplicação (Anos Iniciais), quadro de habilidades de cada prova, gabaritos, orientações e grades para correção e recomendações pedagógicas gerais" (SÃO PAULO, 2016a, p.2).

Sabendo da data limite para aplicação da AAP, combinei com eles o dia em que gostariam de realizá-la. Planejava conseguir utilizar as tarefas que havia preparado para retomar o problema de geometria analítica após o trabalho com as questões do Caderno do Aluno, como revisão para o que iria cair na prova – recorte no Quadro 18.

Quadro 18: Planejando as aulas às vésperas da AAP.

Iniciei em ambas as salas - no 3º A somente após corrigirmos as questões propostas na aula anterior sobre circunferência - algumas tarefas para finalizar a geometria analítica abordada com problema do terreno do Seu Sebastião, referentes ao mesmo, abordando os conceitos principais envolvidos - distância entre dois pontos, ponto médio, inclinação da reta, posição relativa de duas retas, distância entre ponto e reta, alinhamento de três pontos, inequação e equação da reta, e equação da circunferência.

> *Essas tarefas já estavam programadas, mas, as aproveitarei como retomada ou sistematização, ou até mesmo - apesar de não ser da minha vontade - "preparação" para a AAP que terei que aplicar na próxima semana. Comentei isso com os alunos e também conversei com eles a respeito da data que queriam fazer. Como na segunda-feira perderemos duas aulas, pelo fato do feriado municipal em comemoração ao aniversário da cidade ter sido antecipado, teremos uma aula na terça e duas na quinta.*
>
> *A maioria dos alunos, nas duas salas, preferiu terminar as tarefas na terça e esclarecer dúvidas e fazer a prova na quinta. Mas já estou prevendo que não vai dar tempo de terminar e a escola me deu como prazo final a sexta feira para entregar os gabaritos corrigidos. Como da outra vez, sei que vão demorar mais que isso. Ainda mais sendo 15 questões. Incentivo-os a fazer com calma, tentar, rever, deixar as estratégias registradas e isso demanda tempo, algo que parece sempre um empecilho para o desenvolvimento da intencionalidade do professor e seus alunos, principalmente na Matemática.*

Fonte: Diário de campo, 12/05/2016

A minha prática em sala de aula era permeada por um conflito entre o tempo do aluno e o da prescrição, ou seja, nessa trama era comum me deparar com situações de embate entre o tempo dos alunos e o tempo da escola, entre o processo de ensino e aprendizagem e a política de resultados. O aluno precisa de tempo para as apropriações, para a resolução de problemas, e as prescrições vêm com tempos predefinidos, que tentam impedir que o professor se desvie delas ou que o fazem desviar do que planejara para atendê-las. Como enfatiza Roger (2013, p. 111), "o real da atividade é um espaço de conflito entre (e no interior de) diversos pólos aos quais aquele que age dirige sua atividade". Esses polos podem ser: o objeto de trabalho do professor; a atividade dos outros – alunos, pares, superiores membros da rede de ensino, pais, responsáveis pelas prescrições etc – dirigida a esse objeto; e o próprio sujeito, uma vez que a atividade também é dirigida a ele próprio.

No excerto fica evidente que havia uma cobrança para que os conteúdos previstos para o bimestre fossem contemplados, independente da interrupção em razão da aplicação das AAPs ou outro motivo qualquer. E ainda no final do bimestre tínhamos que, em ATPC, completar a planilha de ações para o 2º bimestre. Como dar conta do conteúdo do bimestre, e para ser mais precisa, do semestre, se deixamos de trabalhar com ele por um período aproximado de três semanas semestralmente – entre retomada do conteúdo, realização da prova e correção com os alunos – em função das AAPs? Como conseguir espaço para envolver os alunos em situações que realmente lhe possibilitem aprendizados ao invés de focar a obtenção de números?

Já que nem sempre o que está programado coincide com o que é realizado, na aula seguinte tive que fazer mais adaptações em função da AAP – Quadro 19 – devido ao tempo que a tarefa demandou e ao prazo para a aplicação da prova.

Quadro 19: O não cumprimento do planejado

Hoje, como combinamos na semana passada, os alunos terminariam de responder as questões sobre o terreno do Seu Sebastião e depois faríamos a correção. Mas como sempre, não deu tempo de fazer tudo o que estava programado. *Muitos alunos tinham questões por fazer, por terem dúvidas ou por não terem tentado adiantar em casa. Auxiliei-os primeiro, e vendo que não daria tempo de terminar tudo, pois era uma aula apenas em cada sala, resolvi corrigir com eles apenas uma questão de cada conteúdo que seria exigido na AAP (inclinação da reta, equação e inequação da reta e equação da circunferência).* *Quando comentei isso com eles, em ambas as salas, muitos fizeram questionamentos. A Sayuri, por exemplo, perguntou: "Não vai cair distância?" Na outra sala, Igor disse: "É só isso que vai cair prova, professora!?" É como se estivessem dizendo que, depois de tanta coisa que estudaram, usariam somente alguns conceitos específicos para realizar a prova.* *[...]* *A minha intenção era abordar as cônicas que não vimos ainda, mas o tempo não foi suficiente nem para que terminassem as outras questões, quanto mais para falar de outro assunto novo.* *O tempo muitas vezes parece um inimigo na sala de aula. Por mais que tentemos administrá-lo, nos programarmos, a sala de aula demanda muito mais do que aquilo que estava planejado. São muitas situações inesperadas, que acontecem porque fazem parte daquele contexto, que fogem ao controle, que merecem atenção, e, num piscar de olhos o inspetor já está na porta avisando que é para trocar de sala.* *Fico pensando se as duas aulas de quinta serão suficientes para os alunos terminarem a prova. E quem faltar? Tenho que entregá-las corrigidas para a equipe gestora até sexta. Não acho certo fazer essa prova, mas já que têm que fazer, que tenham o tempo suficiente para tal.*

Fonte: Diário de campo, 17/05/2016

Conforme apontam ambos os trechos do diário de campo – Quadros 18 e 19 –, para otimizar o tempo, dentre todos os conceitos trabalhados no bimestre até as vésperas da AAP, optei por focar os que cairiam nela. Mais uma vez, foi preciso (re)organizar a aula. Tinha planejado fazer de uma forma e, de repente, me vi obrigada a encontrar uma solução para não prejudicar os alunos e, ao mesmo tempo, não deixar de cumprir a prescrição.

Embora a minha intenção fosse aproveitar as tarefas para retomar, sistematizar conceitos e, de certo modo, "preparar" os alunos para tal avaliação, tive que mudar de planos por conta do tempo que necessitaram para realizar as tarefas. Como eu já havia visto o

caderno de questões, resolvi socializar apenas aquelas que envolviam o que estava sendo cobrado nela. Isso causou indignação nos alunos. Realmente, não iria cair tudo o que haviam estudado, ao trabalhar tanto com o problema do terreno do Seu Sebastião, quanto com as questões do Caderno do Aluno. Nessa ocasião ainda não tínhamos recebido a Matriz de Avaliação Processual – ainda desconhecíamos a sua existência – que traz apenas as seguintes habilidades a serem avaliadas:

> [...] Determinar a inclinação de uma reta. [...] identificar a equação da reta por dois pontos ou por sua inclinação e um ponto. [...] Resolver problemas, visando situações de otimização (máximos e Mínimos). [...] Resolver problemas por meio das equações da circunferência e das cônicas, com centro na origem em situações simples. (SÃO PAULO, 2016b, p.42)

Calcular a distância – como perguntou Sayuri (3º A) – entre dois pontos, entre um ponto e uma reta, determinar o ponto médio de um segmento, identificar quando há alinhamentos de três pontos, reconhecer as posições relativas entre duas retas e resolver problemas, envolvendo esses conceitos, não fazia parte do que era considerado referência para avaliar o processo de aprendizado dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no 1º bimestre. Consequentemente, não cairiam na AAP. Não constituíam o que é esperado que os alunos façam "na resolução de cada tarefa no contexto de uma prova objetiva" (SÃO PAULO, 2016b, p.9). No entanto, no mesmo documento, esses conceitos estão explícitos entre os conteúdos indicados para o bimestre e, implícitos entre as competências e as habilidades contempladas pelas situações de aprendizagem dos Cadernos do Professor e do Aluno, que integravam o Currículo do estado de São Paulo vigente de 2008 a 2018.

Infelizmente, as cônicas foram deixadas de lado. E novamente o tempo tornou-se objeto das minhas reflexões. Isso revela, portanto, que as prescrições referentes às avaliações externas afetam o planejamento e a organização das aulas do professor.

O realizado e o real da atividade se confrontam, devido ao prescrito. Como aponta Clot (2006c, p. 20), baseando-se nos escritos de Vigotsky, "a atividade é uma luta, um conflito". E o processo viabilizado por esses conflitos "se coloca como o caminho para compreender e transformar o trabalho, o próprio trabalhador e rever o prescrito visando a aperfeiçoar a situação de trabalho" (BARRICELLI, 2012, p. 54). Na atividade docente, estamos o tempo todo retomando e transformando histórias anteriores a partir de conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade. Para Roger (2013, p. 112), nesse processo

> se recicla tudo o que a atividade passada deixou como resíduo de possíveis não realizados. Recicla-se também todo o histórico de soluções que permitiram, pessoal e coletivamente, libertar desses conflitos o estoque de

> modos de fazer técnicos e simbólicos acumulados, fossilizados na história de uma profissão.

Assim, o conflito, a tensão, a que nos referimos, estão intrinsecamente atrelados ao prescrito, ao realizado e ao real da minha atividade como professora de Matemática, diante do que eu buscava refletir e rever as minhas aulas, minhas decisões.

Em virtude do tempo insuficiente para cumprir o planejado, não vi outra saída, a não ser explicar para os alunos o conteúdo não contemplado durante as aulas – cônicas – no momento da realização da prova. Já que eu não havia dado conta de abordar todo o conteúdo que cairia na avaliação, me senti na obrigação de dar algumas dicas e explicações no momento em que a realizavam. Dias depois, no momento da correção das questões, falei mais um pouco sobre o assunto e anunciei que seria aprofundado nas aulas seguintes – Quadro 20.

Quadro 20: Alguns dias depois da prova

Hoje, duas aulas cada sala, fizemos a correção da AAP do primeiro bimestre e terminamos a correção das questões do terreno do Seu Sebastião. *Com relação à avaliação da aprendizagem em processo, os alunos foram manifestando seus acertos e erros em cada questão. Muitas vezes surpresos por terem acertado, outras por terem errado. Na questão que envolvia as cônicas, dei uma breve explicação sobre a diferença entre cada uma delas para que pudéssemos identificar a alternativa correta, lembrando-os de que seria o próximo conteúdo a ser estudado.* *[...]* *Para finalizar as surpresas e indignações do dia, saiu no site da diretoria de Ensino que as avaliações da aprendizagem em processo do 2º bimestre estão disponíveis para retirada. Mas de novo? Mal acabei de corrigir com os alunos uma prova e já vem outra? E o conteúdo do 2º bimestre eu nem comecei! Será que vamos ficar o ano todo trabalhando em função de provas?*

Fonte: Diário de campo, 30/05/2016

Não pensávamos que as AAPs viriam de novo ao final do 2º bimestre, pois, como dito anteriormente, até então, eram semestrais. Porém, para nossa surpresa e indignação, nós as receberíamos brevemente. A notícia me deixou angustiada outra vez, pois como mostra o registro, estava fazendo a correção da que era referente ao 1º bimestre, e ainda tinha que abordar as cônicas para, só depois, dar início ao conteúdo do 2º bimestre. A padronização dos processos de ensino, reforçados pelas avaliações externas, inclusive quando há apoio de sistemas e materiais didáticos que também são padronizados, tenta levar à unificação dos ritmos de aprendizagem dos alunos (FREITAS, L. C., 2016a). Quando se tem um controle verticalizado da organização do trabalho pedagógico, "adequar o desenvolvimento da

aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes" (FREITAS, L. C., 2014, p. 1103) deixa de ser algo necessário.

Eis que em meados de junho tivemos a confirmação da sua chegada, conforme relatei no meu diário de campo – Quadro 21.

Quadro 21: Chegada de mais uma edição da AAP

No intervalo fiquei sabendo que teríamos que aplicar a Avaliação em Processo novamente, agora referente ao conteúdo do 2º bimestre. Como o prazo para ele digitar os resultados no sistema SARA é até 06 de agosto, temos que aplicar até 24 de junho, pois na última semana, como não tem prova e temos que fechar a as notas, os alunos não vem para a aula.

Logo reclamei. Principalmente ao ver o conteúdo da prova.

[...]

Agora vou ter que fazer algo que não concordo: passar só o que vai cair na prova e deixar o resto de lado. Na verdade eu vou "prepará-los" para a prova e não para compreensão do todo que envolve um conteúdo. Eu vou ter que citar qual é a matéria e pular para a explicação de como se resolve aquele exercício específico. Eu não queria fazer isso, mas se eu não fizer... Sendo obrigada a aplicar a prova, não posso cobrar algo que não foi ensinado.

Então, as minhas opções são: (1) aplico a prova sem "passar" o que vai cair e aguento as reclamações dos alunos e as cobranças para que eu apresente um plano de ação para que eles melhorem o desenvolvimento; (2) "passo" só o que vai cair sem possibilitar sentidos com relação ao conteúdo, (3) não "passo" o que vai cair na prova e praticamente dou as respostas na hora da prova para não ser injusta com eles, cobrando algo que não trabalhamos.

É. Pelo jeito não dá mais para evitar seguir à risca a apostila. Essas provas cobram quase o conteúdo de todo o bimestre. Por que isso agora? Vejo isso como uma forma maior de controle do cumprimento do Currículo.

Fonte: Diário de campo, 14/06/2016

Nesse registro, começo a perceber o quanto o controle para o cumprimento do Currículo do estado de São Paulo vinha aumentando. Ao que tudo indicava, enquanto, nos anos anteriores, a preocupação era com o Saresp, anualmente, em 2016, a partir do momento em que as AAPs passaram a chegar bimestralmente, a inquietação passou a ser constante, sendo a responsável pela definição de muitas ações durante as aulas.

Evidencia a minha angústia por ter que "passar" apenas o que cairia na prova e deixar o resto de lado, o que já era muito forte no excerto trazido na abertura desse capítulo. Não era esse o modo que eu acreditava possibilitar o aprendizado dos alunos, mas, uma vez que estava com o conteúdo do Caderno do Aluno atrasado e a prova estava marcada, não tinha outra

escolha. Até tinha algumas possibilidades, conforme enumero no excerto, mas tinha que escolher a mais sensata, isto é, pelo menos foi a que eu considerei como a mais prudente.

Diante da exigência de ter que aplicar a AAP antes do término das aulas do 2º bimestre, elenco três opções. No entanto, nenhuma delas resolveria o problema da falta de tempo. Eu apenas estava criando outros problemas para tentar resolver aquele. Estratégias para conseguir que os alunos apenas "vissem", e não que se apropriassem dos conceitos da prova, porque não achava justo cobrar deles algo que não tinham estudado e não queria ser cobrada pelo resultado.

No final do excerto também comento que as AAPs "*cobram quase o conteúdo de todo o bimestre"* e "*vejo isso como uma forma maior de controle do cumprimento do Currículo".* Nesse momento não faço menção à cobrança do que foi visto no bimestre, mas do que estava previsto e que não dera tempo de contemplar. Refiro-me ao documento curricular, implantado pelo estado em 2008, que descreve todos os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas em cada bimestre de cada série/ano pelas escolas da rede de ensino e a partir do qual foram elaboradas os Cadernos do Professor que trazem também o modo como isso tem que ser trabalhado e o tempo previsto para cada etapa, e os Cadernos do Aluno. Quero dizer que a AAP cobra uma habilidade correspondente a cada situação de aprendizagem do Caderno do Aluno. Então, se o professor não conseguir chegar até a última, não terá ofertado aos alunos todo o conhecimento a ser utilizado na prova. Além disso, nem sempre é possível fazer uma seleção dos conhecimentos a abarcar no bimestre, pois, em Matemática, muitas vezes um depende do outro.

Se eu não tivesse optado por trabalhar com as tarefas que me propus a desenvolver com eles, ao invés de seguir a risca o Caderno do Aluno e o do Professor, talvez a situação fosse menos tensa. Retomando a epígrafe de abertura desse capítulo, várias vezes eu ficava "*pensando se não estaria equivocada nas escolhas que fiz* [...]. *Até que ponto tudo isso está valendo a pena?"* O que seria melhor para os alunos? E para o sistema? E para mim, como professora de Matemática daquelas turmas?

Cada vez mais parecia impossível fazer adaptações, trabalhar seguindo a minha intencionalidade. Comecei a (re)pensar sobre as tarefas que havia planejado desenvolver com meus alunos até o final do ano e a cogitar a hipótese de seguir apenas o que continha no Caderno do Aluno e desistir de continuar o que havia programado para aqueles alunos, mas prossegui insistindo. Parecia que essas prescrições iam me dando mais força para criar táticas, para (re)significar as minhas aulas, a minha prática.

Para Clot (2006a), por meio do real do trabalho, os trabalhadores podem desenvolver estratégias de ação alternativas, que vão contra as estratégias de prescrição da subjetividade utilizadas pelas empresas. No caso da rede de ensino estadual, tais estratégias de prescrição tentam fazer com que o professor aja conforme os ideais da Secretaria da Educação.

Apesar de as prescrições procurarem definir como os trabalhadores devem atuar, eles podem conseguir desenvolver um poder de não serem apenas sujeitos passivos diante delas. É o que Clot (2010, p.15) denomina como "poder de agir em situação de trabalho". Mas o que dá ao professor esse empoderamento, fazendo-o agir contra a uma prescrição ou (re)significá-la? O coletivo que está no indivíduo (CLOT, 2013), como já enfatizamos, é um fator determinante para isso. Tanto o coletivo que compartilha dessa vivência, como aquele que não. Tanto o coletivo do presente, como o do passado. O coletivo como grupos de trabalho ou grupos de estudo. O coletivo incorporado no sujeito a partir de suas experiências anteriores. As histórias, as memórias, as discussões, as reflexões. O professor, então, precisa transformar a sua prática, e isso só é possível se ele conhecer, na teoria ou na prática, as questões que perpassam a educação, sobretudo da rede de ensino em que atua. E para isso, o coletivo, as experiências, a reflexão são fatores de extrema importância. É indispensável um coletivo que reflita, discuta coletivamente as questões do trabalho, que conforme aponta Clot (2006a), se difira da ideia de coleção de pessoas almejada pelas empresas, em que cada indivíduo é subjetivado a voltar-se apenas para sua tarefa a conformar-se com seus ideais.

Porém, esse coletivo, muitas vezes causa o enfraquecimento do poder de agir. Ao chegar à sala de aula, com tudo (re)programado para dar conta de "passar" o que cairia na prova, mais demandas surgiram inesperadamente, trazidas pela gestão da escola, como mostra o Quadro 22, impedindo que eu concretizasse o que havia planejado.

Quadro 22: Outras demandas

Logo que entrei nas duas salas conversei com os alunos sobre a AAP, comentei que substituiria a avaliação bimestral e que seria no dia 23. [...] *Como já havia programado, corrigimos os exercícios da última aula e depois de uma breve explicação sobre o que são polinômios, "expliquei" a divisão de polinômios e propus alguns exercícios sobre isso, da apostila. Simplesmente, "pulei" do que é polinômio para como se divide um polinômio por um binômio, sem passar antes pelas outras operações. Eu não queria fazer isso, mas eu não tinha outra saída.* *Quando estava no final da última das duas aulas no 3º B os alunos do grêmio estudantil e os representantes de sala forma chamados pela gestão para assistirem a uma videoconferência.* *Os alunos dessa sala que saíram não puderam terminar os exercícios. Nesse momento, vi que os alunos do 3º A que precisaram sair, estavam revoltados porque*

> *queriam terminar a prova que estavam fazendo e não os deixaram. Disseram também que iriam perder a aula de Matemática de novo e que não viam a necessidade de ir tanta gente assim.*
>
> *Nisso, fui para essa sala, e muitos alunos estavam lá também e não participaram da explicação de como se dividia polinômio por binômio.*

Fonte: Diário de campo, 16/06/2016

A avalanche de demandas recebidas pelo professor pode fazer com que haja contracondutas, como o caso da avaliação bimestral. Como relato no excerto, eu tinha que escolher entre a AAP ou a avaliação bimestral. O tempo não era suficiente para ambas serem realizadas, então optei por aquela sobre a qual a cobrança seria maior, mas é lógico que a avaliação bimestral me daria muito mais indícios do desenvolvimento dos meus alunos do que a AAP. Os alunos e eu burlamos, portanto, mais uma prescrição oficiosa, criada pela escola: a obrigatoriedade de aplicação da prova bimestral prevista no calendário de provas. Isso evidencia que, diante da pressão, tomam-se, muitas vezes, atitudes ilícitas diante das regras e dos combinados da escola. Não comentei nada com ninguém, não perguntei se podia deixar de fazer. Apenas decidimos e não fizemos. Assumimos juntos a transgressão da norma. Contei com os alunos como cúmplices, os quais se incumbiram de não comentar nada a respeito. Era eu mais uma vez, entrando no jogo de "faz de conta" da escola. Uma medida tomada por impulso, uma solução momentânea, mas que não era a resolução para o problema enfrentado. Muitas vezes, os professores tomam decisões, sem perceber que elas não ajudam em nada a resolver seus conflitos, mas os auxiliam a sobreviver às prescrições referentes às avaliações externas.

Para Clot (2010, p. 101) "o aspecto que escapa ao sujeito é parte integrante da atividade, componente de seus conflitos; aliás, ao ponto de ser, às vezes, a origem monopolizadora das fadigas". Muitas vezes o professor deseja fazer algo, mas as situações impostas o fazem parar, o que não significa que há ausência de atividades, mas, sim que se trata de uma atividade, de acordo com o autor, enrustida, que faz parte do real da atividade. No entanto, ressalta que tal atividade "inverte-se em desenvolvimento subjetivo, entendido como ampliação do raio da ação do sujeito em si e fora de si; mas, [...] esse desenvolvimento pode ser interditado e a atividade intoxicada, imobilizada pela repetição de procedimentos defensivos" (CLOT, 2010, p. 116).

Esse episódio revela também que, além de ter que dar conta do que cairia na prova, chegavam, concomitantemente, outras demandas, trazidas muitas vezes pela gestão da escola, que impediam o andamento da aula que já havia sido (re)planejada uma vez e exigiam que ela

o fosse novamente. Não é por acaso que Roger (2013) define o trabalho do professor como pluridimensional, pois é formado de conhecimentos, saberes, modos de organização, práticas, relação consigo, com os outros e com o mundo.

A saída dos alunos da sala atrasou o desenvolvimento dos exercícios do Caderno do Aluno, provocando uma abordagem mais "atropelada" ainda dos conteúdos restantes, até mesmo na véspera da avaliação, o que se percebe no excerto do Quadro 23.

Quadro 23: Última aula antes da AAP do 2º bimestre

Mais uma vez, como ontem no 3º B, eu simplesmente "passei" pelo que é número complexo e "cheguei" nas transformações de figuras no plano com as operações, sem passar pela formação de outros conceitos para a compreensão do conteúdo de forma significativa. E acho que nessa sala foi de forma mais rápida ainda porque a aula era a anterior ao intervalo e por isso só tinha 40 minutos e a quantidade de coisas do qual precisávamos falar era grande. *Mais uma vez me senti angustiada por estar fazendo aquilo. Por estar "treinando" para responder as questões que cairiam na prova. Para "fazer de conta" que eu tinha conseguido trabalhar com todo o conteúdo do bimestre de acordo com o Currículo.*

Fonte: Diário de campo, 21/06/2016

Mais uma vez, surgiram as (re)organizações, as preocupações sobre o trabalho com o conteúdo do Caderno do Aluno que iria ser cobrado nessa prova.

Nesse excerto, como em muitos outros, usei o verbo "passar", sempre em destaque, ao me referir ao que havia feito para conseguir com que os alunos vissem os conteúdos ou conceitos a serem cobrados na AAP. A palavra dá a ideia de passividade, de transmissão e, na contramão dessa linha de raciocínio o professor não passa o conhecimento, mas, ao trabalhar junto com o aluno, auxilia-o a se apropriar dele. Não acredito que o papel do professor seja esse: simplesmente passar a matéria, as estratégias de resolução. Pelo contrário, penso que é indicar, apontar, pois o conhecimento, de acordo com Pino (2002, 2004), resulta de uma atividade cujo sujeito que aprende segue as indicações e as orientações de um sujeito que ensina, uma atividade em que é necessária a ajuda do outro. Assim, aprender não é apenas a recepção do conhecimento, nem sequer é adquirir conhecimento pela repetição e, sim, um processo de significação. Nessa concepção acredita-se que o aluno, com a mediação do professor, investiga e elabora informações a partir de um determinado objeto de conhecimento.

É um processo muito mais dinâmico, no qual não cabem os termos "passei", "pulei", "cheguei", "expliquei", aflorados nos excertos trazidos. Por isso a minha angústia. Foram

modos de conduzir as aulas que adotei para conseguir com que os alunos vissem o que seria cobrado na avaliação. Quem faz a aula não é só professor, mas o professor junto com os alunos. Essa concepção está embasada na perspectiva histórico-cultural, ou seja, "uma elaboração conjunta entre professores e estudantes, orientada pelo professor" (SFORNI, 2015, p. 386), e tais termos deixam claro que não foi isso que eu fiz. Como escreve Sforni (2015, p. 386, grifo da autora),

> para que de fato se aprendam conceitos e não apenas palavras ou procedimentos vazios de significado, é necessário que o estudante atue mentalmente com o conceito. Nesse sentido, o *princípio ativo da aprendizagem* implica a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, na qual estão aliados pensamento e linguagem.

Agir da maneira descrita nesse excerto do diário de campo, para mim era um "faz de conta", em que eu fingia que havia trabalhado todo o conteúdo com os alunos e eles fingiam que tinham realmente aprendido, e a estatística apresentada era boa. Assim eu atendia à expectativa da equipe gestora, da supervisora, da Diretoria de Ensino Regional e da Secretaria Estadual da Educação, que era a "produção de resultados numéricos", que para eles indicava uma "qualidade" da educação. De acordo com Freitas, L. C.(2005, p. 920, grifo do autor), a referida "qualidade", defendida pelas políticas públicas neoliberais, tem uma "concepção que é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de 'padrões de qualidade' externos ao grupo avaliado".

De modo geral, a preocupação que eu tinha com o tempo envolvia não só o apressamento do ensino dos conteúdos para a prova e as aulas despendidas para retomadas e a sua realização, mas também o período que a correção das questões com os alunos demandava – Quadro 24 –, focando no que haviam errado.

Quadro 24: Tempo ocupado com a correção da AAP

[...] neste momento faremos a correção da AAP, para que vejam seus acertos e equívocos ou conheçam o que poderiam ter feito e deixaram de fazer. Dessa forma já estarei pondo em prática o "plano de ação" que tive que elaborar na reunião de replanejamento em função dos resultados da AAP do 2º bimestre.
Não era isso o que realmente eu queria fazer. Mas o que o estado quer é que eu dê conta nesse bimestre, tanto das "habilidades" que os alunos não adquiriram no bimestre anterior, quanto das que fazem parte do 3º bimestre, de acordo com o Currículo.

Fonte: Diário de campo, 01/08/2016

A fim de tentar otimizar o tempo para dar conta do planejado, eu aproveitava a ocasião de correção das questões com os alunos como momento de pôr em prática o "plano de ação" que tivemos que elaborar na reunião de replanejamento para suprir as tais "habilidades e competências" em que os alunos haviam apresentado maior dificuldade na AAP, conforme indica o excerto do meu diário de campo acima trazido.

O material enviado aos professores a respeito das AAPs expõe que o registro do professor, as informações do SARA[101], os resultados originados do desempenho dos alunos na avaliação

> "devem" auxiliar no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, mobilizando procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens. (SÃO PAULO, 2016a, p. 2, grifo meu)

Portanto, eu tinha que, após a realização de cada AAP, cruzar essas informações e promover a recuperação da aprendizagem dos alunos. Recuperar o que eles não tinham atingido na prova, muitas vezes porque eu não tinha tido o tempo suficiente para trabalhar isso com eles no decorrer do bimestre. Aí está mais uma prescrição, que, reforçada pela palavra "devem", indica o que os professores têm que fazer a partir dos resultados da avaliação.

Sobre os textos prescritivos do trabalho, de modo geral, e também, do meio educacional, Machado e Bronckart (2005) levantam a questão de que tais textos são escritos de tal maneira que, mesmo implicitamente, indicam que, se o destinatário seguir tudo o que está indicado ali, vai ser bem-sucedido em relação aos objetivos esperados. É como se estivessem tentando convencer o leitor de que é necessário acompanhar passo a passo o que está sendo recomendado. No entanto, tais prescrições podem apresentar-se também vagamente, imprecisas. De qualquer jeito, "os documentos prescrevem e prefiguram sentidos [...] marcam a forma como o professor compreende seu próprio trabalho" (NOGUEIRA, 2012, p. 1248).

Ao fazerem a análise de alguns documentos prescritivos, Machado e Bronckart (2005, p. 206), apontam, ainda, para o fato de que, mesmo que as prescrições sejam necessárias para o trabalho docente, seu texto nega ao professor a sua condição de ator. Muitas vezes, "os professores não são representados como atores reais, com motivos e intenções próprias". O

[101] Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações.

professor recebe prescrições, que indicam tanto como ele deve agir, quanto como ele deve prescrever o agir dos alunos. Em suma, o agir prescrito visa ao agir prescritivo.

Barricelli (2012, p. 46, grifos da autora) enfatiza que o conteúdo dos documentos prescritivos gira em torno de três eixos – por que, o que e como –, os quais podem aparecer juntos, combinados entre si, ou individualmente, contendo: "1) Objetivo – relacionado ao 'por quê', que visa a prescrever a finalidade do trabalho [...]; 2) Procedimentos – refere-se ao 'o que', envolvendo o modo de atuar [...]; 3) Condutas – pertinente ao 'como', que compreende o comportamento moral." Assim, subentende-se, nas atuais prescrições estaduais referentes às avaliações externas, que o objetivo é fazer com que os índices do Saresp subam, para tanto os procedimentos necessários são acompanhar os resultados das AAPs; recuperar os alunos que não estão tendo um bom desempenho, tirando-os de um nível e passando-os para o outro; e, por fim, convencer a escola, de modo geral, que essas ações promoverão o alcance dos objetivos, se ela fizer tudo como está sendo dito, sem resistência, críticas ou reflexões, e que o professor continue sendo mero executor ao invés de ator na sua atividade.

Muitas vezes o movimento de correção da prova se estendia para a aula seguinte, porque eu não conseguia simplesmente "corrigir por corrigir" a AAP, como indica o excerto do Quadro 25. Eu aproveitava para oportunizar aos alunos um momento a mais de aprendizagem.

Quadro 25: Pensando na aprendizagem dos alunos

A aula não foi suficiente para finalizá-la. Como sempre, íamos dialogando durante esse momento: lia o enunciado pausadamente, questionava-os sobre o que tinham que fazer para resolver, ouvia suas respostas, suas reclamações, suas dúvidas e explicava outras formas de chegar a essa resposta, diferente das dadas por eles. E isso leva tempo. Por isso não finalizamos as 15 questões. Então, a continuação ficou para a aula do dia seguinte. *Eu fico indignada: e ainda o estado quer que eu dê conta do conteúdo previsto para o bimestre de modo que todos os alunos aprendam tudo e da mesma forma, no mesmo tempo! Os alunos, assim como todos nós seres humanos, não são iguais. Vivemos na heterogeneidade e querem - o estado e seus subordinados - a homogeneização. E em busca desse ideal - do estado e não dele próprio - o professor se vê obrigado a deixar de proceder da forma que acredita ser necessária para possibilitar aprendizagens a seus alunos para "treiná-los" a resolver questões de avaliações externas.*

Fonte: Diário de campo, 02/08/2016

Isso me indignava, porque sabia que qualquer ação do professor requer tempo e depende das condições concretas da sala de aula, das demandas recebidas, do contexto em que

a escola está inserida, dentre outros fatores. Contudo o Currículo, as prescrições parecem desprezar isso e não considerar o quanto uma turma pode ser heterogênea. O sujeito da sala de aula se opõe ao que a escola ou as políticas públicas esperam, é um sujeito real, que tem problemas, intenções, interesses, experiências etc. Dá uma impressão que há uma intenção da Secretaria da Educação de que todos aprendam as mesmas coisas, no mesmo tempo, ou pelo menos façam parecer que aprenderam, a partir dos resultados que trazem para as escolas, tanto nas AAPs, quanto no Saresp.

Para isso, eu fazia com que a correção assumisse um caráter de socialização da avaliação, em que os alunos faziam comentários, davam suas respostas, perguntavam por que fizeram de outro jeito e chegaram à resposta, e assim por diante. Como estávamos começando o bimestre e voltando das férias de julho, além de ser uma ocasião de socialização, foi também de retomada do que fora trabalhado no bimestre anterior e de indicação do que ainda seria abordado, já que foram necessárias adaptações para contemplar o que era exigido na AAP do 2º bimestre.

Desse modo, após esse momento de socialização das questões, voltávamos aos conteúdos que não haviam sido contemplados de modo satisfatório por ter de trabalhar com o que cairia na prova. Além de tudo o que eu tinha para dar conta, precisava de tempo para abordar conceitos que não constavam do Caderno do Aluno do 3º ano do Ensino Médio, mas que faziam parte do conteúdo trabalhado e eram basilares para a abordagem de outros assuntos. Provavelmente isso aconteceu porque já se pressupunha que o aluno trazia tais conceitos das séries anteriores. Porém não é isso o que ocorre. Os alunos chegam ao Ensino Médio sem a formação de muitos conceitos com os quais temos que trabalhar também. Então, como se não bastassem as prescrições ditarem o que deve ser trabalhado, evidencia-se que, com a vinda das AAPs, temos que encontrar espaço para proporcionar aos alunos a formação desses conceitos dos quais manifestam não ter se apropriado anteriormente.

Parece haver, por parte das políticas educacionais, uma tentativa incessante de aproximar mais o prescrito do realizado, mas nunca o prescrito e o realizado coincidirão, até porque há muitas outras variáveis abarcadas no trabalho docente. Barricelli (2012, p. 35) discute sobre o fato de o trabalhador ser também o criador de sua tarefa, portanto isso não significa que o prescrito seja sempre o realizado. À medida que o professor executa seu trabalho, de certo modo ele acaba imprimindo nele algo seu. A questão é: o fato de "desviar-se" da prescrição contribui para o desenvolvimento do aluno? E para o desenvolvimento do professor? Essa ação pode tornar a aprendizagem significativa? Que garantias o professor tem disso?

Entendo que o trabalho docente envolve: professores com estilos profissionais diversos, formações escolares e acadêmicas diferentes, experiências variadas, conforme indiquei no Capítulo 1; sujeitos heterogêneos, com gostos, pretensões, realidades diferentes, com trajetórias escolares variadas, conforme trazidos no Capítulo 2. E o que faz a diferença nesse processo de resistir a essas prescrições é o real do trabalho do professor. Aquilo que está por trás de todo o movimento de trabalho dele, as reflexões, a perda da ingenuidade (FREITAS L. C., 2016b), o "abrir os olhos" para as reais intenções do governo estadual e a busca por modos de enfrentamento a tais políticas. Barricelli (2012, p.37) aponta que, na Clínica da Atividade, defende-se "o desenvolvimento do pensar em direção ao desenvolvimento do saber, pois o saber seria um meio e um recurso para o pensar". Assim, ter conhecimento do que está por trás das políticas públicas educacionais atuais é indispensável para o professor refletir sobre o seu trabalho, sua prática, e a partir disso, agir.

Os próprios alunos percebiam que, algumas vezes, havia um apressamento dos conteúdos, como fez a Maria Eduarda (3º B), citada na epígrafe desse capítulo, ao se admirar com a chegada ao final da apostila, nos dias que antecediam a data da realização da AAP. Outras vezes, no entanto, eles também faziam comentários acerca do atraso no conteúdo em função das paradas para as avaliações, das (re)organizações, das retomadas. Nesse caso, eu procurava justificar a mim mesma que aquilo que estávamos vivenciando era uma experiência, nada mais do que

> esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos sedimentados no decorrer de sua vida, que podem ser vistos, também como um estoque de prontos para agir em função da avaliação da situação, espécie de gênero interior que constrange, facilita, e, eventualmente, distorce sua ação. (CLOT, 2010, p. 128)

Entender isso pode contribuir para o agir em situações futuras, tanto facilitando o desenvolvimento de novas ações, como impedindo que as mal sucedidas venham a ser repetidas. E essa experiência estava longe de acabar. Como já era de se esperar, no 3º bimestre o fantasma da AAP voltou a nos assombrar, conforme revela o excerto do Quadro 26.

Quadro 26: Chegada da AAP do 3º bimestre

[...] no intervalo ficamos sabendo que as provas da Avaliação em Processo haviam chegado e que eu tinha que aplicar até o fim do bimestre. Olhei o caderno de questões e vi que alguns conteúdos terão que ser acelerados e/ou focados em determinadas partes e estratégias de resolução para que os alunos façam a prova. Novamente o treinamento, a mudança no curso natural do processo de ensino

> *aprendizagem. Até quando isso vai durar?*
>
> *Será que de agora em diante vai ser sempre assim? E como fica a intencionalidade do professor e o respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos?*

Fonte: Diário de campo, 30/08/2016

Novamente comecei a me preocupar com o que seria cobrado na prova e tomar decisões para economizar tempo, para poder dar conta das outras tarefas que eu havia planejado desenvolver com eles.

Apesar da minha indagação sobre sempre ser assim daquele momento em diante, no ano seguinte o controle ficou ainda maior. Como se não bastassem as avaliações continuarem vindo bimestralmente, de vez em quando aparecia um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)[102] da Diretoria de Ensino da Região para acompanhar a aplicação das provas e ficávamos apenas sabendo disso na véspera, ou até mesmo, cinco minutos antes de entrarmos na sala. Não podíamos mais tirar dúvidas, apontar caminhos, colocar fórmulas que pudessem ajudá-los nas questões, com medo do que isso pudesse acarretar, afinal um relatório era redigido ao término do acompanhamento.

Em função da cobrança por resultados e da vigilância, muitos outros "mecanismos" passam a ser utilizados, como relatei com relação ao Saresp. Quanto mais a pressão aumenta, mais a escola cria estratégias para "maquiar", para realmente "produzir números". Alguns alunos vindos de outras escolas relataram, por exemplo, que os professores passavam todas as questões da AAP e suas respectivas respostas aos alunos, às vésperas da prova. Com tanta pressão, tanta ênfase em mostrar resultados satisfatórios, os professores acabam entrando nesse jogo de produção de números.

Os (re)direcionamentos das aulas, as decisões para otimizar o tempo continuaram a ocorrer até o término do período de trabalho com a AAP do 3º bimestre, que envolvia, como nas outras ocasiões, a finalização do conteúdo, a retomada, a realização da prova, a correção e a abordagem das habilidades em que houve mais erros. A aula passava sempre de modo tão rápido, que o tempo não era suficiente para cumprir o programado. Contudo, algumas vezes, ao invés de simplesmente dizer o que cairia na prova, transformei a forma de conduzir a aula que antecedia a prova em um diálogo, em uma conversa. Por mais que eu tentasse só "passar" a matéria da prova, como eu fizera em ocasiões que antecediam outras AAPs, nem sempre eu conseguia. Eu procurava envolver os alunos em tudo, mesmo que isso demandasse mais tempo.

[102] Professor designado a atuar na Diretoria de Ensino Regional com a função de oferecer apoio pedagógico aos professores para o desenvolvimento do trabalho com o Currículo.

Naquele momento, eu já não era mais a mesma professora retratada na introdução deste texto. Aquela que começou a lecionar na rede estadual como efetiva praticamente apenas com as experiências do tempo de escola, que pensava que tinha que dizer "amém" a tudo, que seguia o material na íntegra, que acreditava ser sua função "preparar" os alunos para irem bem no Saresp. Minhas experiências, minhas reflexões a partir da entrada no Mestrado, a partir das contribuições de diversos "outros", passaram a ecoar nas minhas ações diante das prescrições.

Segundo Ruelland-Roger (2013), na teoria da Clínica da Atividade, as atividades contrariadas, impedidas, podem tanto provocar perda de sentido e sofrimento, como se transformar em fonte de energia e de mobilização. O fator determinante para uma ou outra ação do trabalhador é o gênero da atividade profissional, um estoque de maneiras de pensar e desenvolver o trabalho "por um momento estabilizados e admitidos entre os pares num dado meio profissional" (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 134) e que serve de subsídio para que possa agir. Assim, atividades contrariadas podem ou não se transformar em modos de agir, dependendo das condições em que estiverem inseridos esses trabalhadores. Os gêneros profissionais também têm o papel de intermediar o sujeito no seu trabalho e aqueles que organizam e fazem prescrições a esse trabalho.

Além disso, apoiada nas ideias de Vigotsky, a autora defende que o social está sempre em nós e, por isso, nossas ações estão impregnadas das nossas experiências, dos coletivos com os quais convivemos. Assim, apesar de ter de mudar as minhas aulas para cumprir a prescrição, eu buscava, na medida do possível, trabalhar do jeito que eu acreditava, levando em conta as experiências que foram me constituindo professora.

Convém destacar que todas as AAPs do 3º ano do Ensino Médio recebidas em 2016 apresentavam 15 questões de múltipla escolha, sendo que 12 envolviam habilidades da Matriz de Avaliação Processual, lançada neste mesmo ano, e 3 referentes às habilidades cobradas pelo Saresp – representar por meio de funções, relações de proporcionalidade direta, inversa, e direta com o quadrado; resolver problemas envolvendo equações do 2º grau; identificar a localização de números reais na reta numérica –, conforme aponta o documento do professor da própria avaliação:

> As habilidades selecionadas para a AAP, em Língua Portuguesa e Matemática, têm como referência, a partir de 2016, a Matriz de Avaliação Processual elaborada pela CGEB e já disponibilizada à rede no início deste ano. Além dessas, outras habilidades, compondo cerca de 20% das provas, foram escolhidas da plataforma Foco Aprendizagem e serão repetidas nos diferentes bimestres, articulando, dessa forma, a AAP com os aspectos mais significativos apontados pelo SARESP para o desenvolvimento das

> competências leitora, escritora e conhecimentos matemáticos. (SÃO PAULO, 2016a, p.2)

Com isso, os elaboradores do material esperam

> que o comprometimento e o empenho dos professores com o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e competências que integram esta Matriz da Avaliação Processual possam contribuir para melhorar a "qualidade" do ensino e das aprendizagens ao longo da Educação Básica, reduzindo eventuais desigualdades entre escolas e regiões do Estado. (SÃO PAULO, 2016a, p.11, grifo meu)

É passada a ideia de que seguir o material possibilita a melhoria da educação e coloca as escolas de toda a rede no mesmo "nível", embora o documento já afirme que as desigualdades entre as escolas e nas diferentes regiões do estado de São Paulo existem eventualmente. Com isso, é colocada certa responsabilidade sobre nós professores, ou seja, se ensinarmos com mais "qualidade", os alunos aprenderão com mais "qualidade". Pressupõe-se também que, caso os resultados não sejam positivos, nós que não trabalhamos, que não desenvolvemos o indicado nessa matriz.

Transparece aí, ao mesmo tempo, uma (des)responsabilização do Estado. A matriz está sendo oferecida aos professores, mas o modo como nós vamos lidar com as prescrições contidas nela é que vai levar a uma melhoria da educação. Ou seja, se os alunos não forem bem nas AAPs, significa que nós é que não estamos trabalhando adequadamente para que adquiram as habilidades previstas para a referida Avaliação Processual.

Analisando as provas que vieram durante o ano, é possível perceber que, dentre as questões que contemplam as habilidades da Matriz de Avaliação Processual para o bimestre, se em que grande parte, ou a maioria delas, eram idênticas a questões apresentadas no Caderno do Aluno e/ ou apenas com valores numéricos diferentes aos exercícios desse material, era significativa a quantidade de questões que envolvia a aplicação de conceitos matemáticos abordados em tal Caderno ou modos de abordagem dos conceitos e, até mesmo, denominações não trazidas por esse material, incluindo questões que abrangiam os conceitos previstos para o bimestre juntamente com outros conceitos, partindo do pressuposto de que os alunos tinham se apropriado deles nos anos finais do Ensino Fundamental. Aqui cabe a observação de que esses alunos cursaram o Ensino Fundamental todo seguindo o material apostilado *Dom Bosco*, portanto, diferente ao da rede estadual, por ser municipalizado. Além disso, em todas as edições da prova havia pelo menos uma questão que continha símbolos e/ou conceitos matemáticos não abordados pelo Caderno do Aluno. E questões tinham que ser anuladas ou já vinham anuladas por falta ou incoerência nas informações que continham.

Refiro-me a isso e faço outra crítica a essas avaliações no Quadro 27.

Quadro 27: Organização das AAPs

É uma prova muito desorganizada, a meu ver. Tanto na elaboração das questões, quanto nas recomendações dadas, na forma que se quer a correção – no gabarito apenas – possibilitando apenas que sejam registradas duas opções: certo ou errado, não permitindo que façamos uma avaliação das estratégias de resolução e consideremos como meio certa a questão. *Eu faço isso, prova por prova, sempre, observando os raciocínios utilizados, por isso peço para deixarem os cálculos na folha, mas não conheço ninguém que se dê a esse trabalho também.* *Certa vez já comentei com a equipe gestora a respeito, o que ouvi foi que "Ou o aluno acertou ou errou. A Matemática é exata. Ou está certo ou está errado; não existe meio certo". É por essas e outras razões que passo uma coisa para a escola e no diário de classe – já que tem que valer nota – considero o raciocínio, as estratégias do aluno.*

Fonte: Diário de campo, 19/05/2016

Nesse registro, além de criticar o modo de elaboração da prova, aponto não concordar com a forma de correção realizada, cujas opções são apenas "certo ou errado" como em qualquer teste. Refiro-me, assim, a duas concepções diferentes de avaliação: a primeira está pautada apenas no ato de medir, no monitoramento, e a segunda considera o processo de aprendizagem, a formação, vê o professor como mediador desse processo. Condizentes a essas duas concepções, há dois tipos de registros com finalidades distintas: um, para monitorar resultados, exigido pela Secretaria da Educação Estadual; outro, para acompanhar o processo, defendido por mim. Nesse movimento, enquanto a escola tinha a intenção de aproveitar o registro para classificar os alunos em níveis, eu buscava estratégias para subverter o mecanismo, usado para convencê-los a se empenharem na resolução da prova, em instrumento de avaliação das aprendizagens e, a partir disso, atribuir-lhes a tão desejada nota.

Assim como Freitas, L. C. (2011, p. 10), penso que os testes

> foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. [...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo.

A concepção de avaliação que muitos professores ainda têm, principalmente, os da disciplina de Matemática, é baseada no "paradigma do exercício" (SKOVSMOSE, 2007). Entendem eles que apenas o resultado final deve ser considerado, que "ou está certo ou está

errado", desprezando a análise das hipóteses, das estratégias, do movimento de resolução e das ideias matemáticas mobilizadas e registradas. De acordo com Sforni (2015, p. 385), "mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, é preciso observar se [...] ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada". A autora refere-se, aqui, à observação da explicitação verbal do aluno durante a realização de tarefas, mas, a meu ver, podem também ser observados os registros deixados em uma tarefa ou uma prova. Sem dúvida a análise de questão por questão demanda mais trabalho que simplesmente corrigir o gabarito, mas traz evidências mais precisas sobre o aprendizado do aluno, sobre suas dificuldades.

É possível também notar com base no excerto anterior que aquela ideia de fazer com que os alunos se empenhassem mais em fazer a prova, atribuindo-lhe uma nota que valeria para todas as disciplinas, instituída para o Saresp e estendida para a "avaliação diagnóstica", continuava sendo posta em prática. A diferença com relação à primeira situação era que, agora, tínhamos acesso às provas para fazer isso.

Conforme indica Clot (2010, p. 10), quando a atividade perde o sentido, significa que o poder de agir foi amputado e, consequentemente, o trabalhador se sente impotente diante das situações que o cercam. Na maior parte das vezes, os sujeitos deixam de ver sentido na atividade devido ao desaparecimento da "relação entre os objetivos que lhes são impostos, os resultados a obter obrigatoriamente e o que é verdadeiramente importante para eles", o que vai gerando tensões. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do poder de agir, que nada mais é que uma renovação do sentido da ação, pode acontecer quando o trabalhador encontra um novo objetivo, percebe haver possibilidades de realização da atividade, de acordo com o que importa para ele, encontra modos de (re)inventar a sua atividade. Atribuir nota apenas pelos acertos ou erros, conforme a prescrição oficiosa da escola, não era o meu objetivo, e, então, encontrei outra possibilidade de realização de tal prescrição.

Assim como relatarei no subcapítulo seguinte, com relação ao movimento de revisão para o Saresp, ocorreu uma transformação de artefato em instrumento no momento de aplicação das AAPs. Se eu tivesse proposto aos alunos que apenas resolvessem a prova, assinalando somente uma resposta, sem deixar os cálculos, ela seria apenas um artefato. Uma tentativa de torná-la instrumento de aprendizagem foi insistir para que deixassem os cálculos na folha, para eu considerar na avaliação, uma vez que era minha a incumbência de atribuir as notas e passar a lista com as de todos os alunos para a coordenação.

Os alunos que não vão bem nas avaliações em processo são rotulados como aqueles que serão Abaixo do Básico no Saresp e, por isso, há uma preocupação em "recuperá-los",

fazê-los “passar de um nível para o outro”. São alunos que merecem atenção, aos quais os professores têm que se dedicar mais. Não porque ele não está aprendendo, ou por qualquer outra questão pessoal ou escolar que tenha atrapalhado o seu desenvolvimento, mas porque ele vai “derrubar” o índice da escola. Assim, quando a escola percebe que uma turma não está alcançando o aprendizado esperado, não está avançando – principalmente com base nas AAPs – seja no 1º, no 2º ou no 3º ano, logo alguém explicita preocupações como: *“A gente tem que fazer alguma coisa com esses alunos porque se continuar assim não vão bem no Saresp”*; “*Se a gente não der um jeito nesses alunos, quando estiverem no 3º não vai ter bônus”*;*“ Se esses alunos não melhorarem nosso índice vai cair”*. Consequentemente, as AAPs passaram também a ser um modo de prever quais turmas não trarão bônus para a escola.

Então, ao optar por olhar questão por questão, prova por prova, eu pude verificar o desenvolvimento dos alunos, diferentemente do que se costuma fazer que é corrigir apenas o gabarito e considerar tão somente erros e acertos para “encaixar” o aluno em um dos níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. No entanto, o que vale, na produção de planilhas e gráficos, que serão expostos nas reuniões e ATPC, enviados para a supervisora e a Diretoria de Ensino e lançados na plataforma Foco Aprendizagem são os tais erros e acertos, não as estratégias de resolução, os pensamentos matemáticos mobilizados e registrados.

As chamadas Avaliações da Aprendizagem em Processo, então, por ironia, não estavam servindo ao propósito do nome que receberam, ou seja, apesar de se referirem à avaliação de um processo de aprendizagem, estavam orientadas mais para a aquisição de resultados e o controle deles, que para a constatação do modo como os alunos aprendem e do auxílio que se pode dar ao desenvolvimento deles, da professora e de sua atividade docente. Tendo por base a perspectiva vigotskiana e os escritos de Freitas, A. P. (2018, p. 325), entendo que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes: “o desenvolvimento é suscitado e impulsionado pela aprendizagem, e ela depende de condições de desenvolvimento oferecidas pelo meio sociocultural circundante”.

Moraes (2013) discorre sobre dois tipos de práticas avaliativas: a estática e a dinâmica. A primeira é baseada em provas e testes, na lógica da resposta certa, uma vez que é isso que importa para a sociedade; é realizada individualmente; considera apenas o produto do processo de ensino e aprendizagem; apresenta resultados quantitativos, não permitindo a observação das funções psicológicas; não reflete o trabalho pedagógico; é retrospectiva, descritiva e prognóstica, isto é, deseja verificar o que o aluno já sabe, descrever isso em nota e causar um julgamento antecipado, definindo um resultado.

Já a segunda, a qual eu defendo, acompanha o processo de apropriação de conhecimento, o desenvolvimento do aluno; pode ser realizada tanto de modo coletivo como individualmente, e com a interação do professor, avaliando a atividade em sala de aula; considera todo o processo de ensino e aprendizagem; evidencia dados qualitativos, permitindo a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas; traz informações relevantes sobre estratégias e processo de aprendizagem, apontando caminhos para o trabalho pedagógico; é prospectiva, ou seja, oferece possibilidades de aprendizagem.

Partilhando da ideia de Clot (2013, p. 7), "libertamo-nos das normas, não as negando, mas as transformando. Emancipamo-nos da tarefa não lhe virando as costas, mas renovando-a". Assim, já que não podemos nos livrar dessas avaliações e das prescrições referentes a elas, talvez pudéssemos mudar o olhar dado à sua forma de aplicação e aos seus resultados, tirar proveito delas para pensar na aprendizagem dos alunos e não apenas na determinação de quais alunos vão ser um problema para o IDESP da escola se não forem contemplados com um plano de ação para que ele aprenda o básico.

Como na minha escola eu não tinha um coletivo disposto a lutar por essa causa, e muito menos uma equipe gestora que se interessasse por essa questão e se dispusesse a compreender que "certo ou errado" não mostra nada sobre a aprendizagem dos alunos em Matemática, tive que restringir minhas crenças e minhas ações às minhas salas de aula. Como defende Clot (2010), para que uma experiência ganhe força e se transforme, é fundamental que o sujeito tenha à sua volta um coletivo. Se esse coletivo não estiver presente, ao menos, que ele esteja refletido nas nossas ações.

Embora os membros da escola não concordassem com o modo como eu avaliava e atribuía as notas, como evidenciam os trechos do diário de campo no Quadro 27, eu, diante dessa prescrição oficiosa que se mantinha, continuava com a minha tática de pedir aos alunos para que deixassem os registros das questões para que eu considerasse as estratégias na referida nota. Lopes, D'Ambrósio e Corrêa (2016, p. 288) enfatizam que, quando os professores desejam melhorar a aprendizagem de seus alunos, bem como as condições para que isso ocorra, tendem a adotar procedimentos "que estão alinhados com a sua identidade profissional. Essas atitudes são de forma responsavelmente subversiva e resultam em atos de insubordinação criativa".

Os professores acabam não questionando certas decisões, prescrições oficiosas criadas pela escola, e elas tornam-se parte do repertório de "mecanismos de convencimento" utilizados para que os alunos se empenhem na realização das AAPs, assim como já relatei no

que diz respeito ao Saresp. O discurso da nota continuava sendo muito forte na escola. Como realça Charlot (2008, p. 23), "enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual". Apesar de o tempo passar, nossa sociedade "continua mais do que nunca, a avaliar, avaliar, avaliar e a pedir notas, notas, notas" (CHARLOT, 2008, p. 26). A atribuição de valor excessivo à nota, conforme reiteram Biani e Betini (2010, p. 81), estabelece

> [...] uma relação utilitarista com o conhecimento (valor de troca). Essa é a face mais comum da avaliação considerada oficialmente pela escola e, pode-se dizer, legitimada e naturalizada por uma cultura escolar baseada no esforço individual, na meritocracia que recompensa os melhores e na punição.

Em conversas nos grupos do *WhatsApp*, foi possível perceber que os alunos também se sentiam incomodados com a questão de a AAP valer nota para todas as matérias. Para eles "*é desnecessário a nota da prova se usada em todas as matérias*"[103], "*já que pode prejudicar as outras notas*"[104]. Havia quem pensasse serem elas desnecessárias, porque "*o governo nem liga, vai servir de que para eles*?"[105]. Mal sabiam eles de todas as intenções imbricadas nessas avaliações por parte dos decisores das políticas públicas!

Fazer com que os acertos na AAP gerassem uma nota para cada aluno em todas as disciplinas tornava, a aplicação da prova, em cada bimestre, uma ocasião muito tensa, porque alguns alunos queriam a todo custo tirar uma boa nota, ou pelo menos uma nota 5[106] e, por isso, reclamavam muito, tentavam olhar na dos colegas, pediam explicações, confirmações.

Como as provas eram todas iguais, em cada edição havia uma tentativa muito forte por parte de alguns alunos de tão somente "colar" as alternativas corretas daqueles que eram considerados pela escola como "bons alunos", sem sequer se darem ao trabalho de ler o enunciado, tentar resolver e registrar suas estratégias de resolução. Tudo isso, provavelmente, porque se sentiam pressionados pelo fato de a prova valer nota. A "cola" se torna estratégia de sobrevivência. Como enfatiza Charlot (2008, p. 26):

> Quanto maior a pressão exercida pela nota, mais os alunos desenvolvem estratégias de sobrevivência: frear o professor, colar, decorar os conteúdos sem entendê-los etc. [...] tentam sobreviver numa escola que os coloca em situações que contradizemos objetivos de espírito crítico e autonomia proclamados por ela.

---

[103] Sara (3º A), Grupo do *WhatsApp*, 19/05/2016.
[104] Jucelena (3º A), Grupo do *WhatsApp*, 19/05/2016.
[105] Amanda (3º A), Grupo do *WhatsApp*, 19/05/2016.
[106] Nota considerada como mínima ideal pela rede de ensino estadual, na escala de 0 a 10. Média. Nota "azul" mínima.

A prova também era vista pelos alunos, durante conversas no grupo do *WhatsApp*, como por exemplo, por Jucelena (3º A), como algo que "*serve para testar um pouco do nosso conhecimento... Porém são mal elaboradas. A forma que é feita é um pouco mais complicada do que a gente faz em sala de aula"*[107]. Jéssica (3º B) enfatizou que eram "*sempre questões mais difíceis, que às vezes até os professores se confundem*"[108].

Diante dessas provas, os alunos se posicionaram, apontando que havia nas questões um grau de dificuldade maior do que naquelas do Caderno do Aluno. Contudo a referente ao 3º bimestre, foi considerada "*uma prova fácil em relação as anteriores"*[109] e, por isso, eles cogitaram até a possibilidade de "*colocar nos diários das outras matérias"*[110] a nota, uma vez que a escola, nesse bimestre, havia deixado de exigir que ela valesse para todas as disciplinas.

Com base na composição das três AAPs realizadas em 2016 pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas vozes de alguns deles trazidas pelos excertos das conversas dos grupos no *WhatsApp,* e dos registros do meu diário de campo, ouso afirmar que se tem a impressão de que, se por um lado, as provas vêm para controlar as aulas de Matemática – e Língua Portuguesa também –, para verificar se o professor segue o Caderno do Aluno em suas aulas, por outro lado, elas levam a pressupor que o professor tenha ido além dele ou que os alunos estejam aptos para aplicar os conceitos aprendidos na resolução de questões mais amplas, cujo modo de abordagem não é proporcionado pelo material.

Não estou, com isso, criticando o fato de parte das questões da AAP envolver a metodologia da resolução de problemas, mas o de ser uma avaliação cuja situação é marcada por ansiedade, nervosismo, pressão para conseguir uma nota boa. Entendo que as questões podem ser uma maneira de ver se os alunos sabem aplicar o que foi trabalho na apostila, mas, devido à complexidade de algumas delas, a situação de prova não contribui, ou pelo contrário, atrapalha o aluno a pensar, buscar em sua memória, relacionar conceitos aprendidos e encontrar uma solução, prejudicando o resultado obtido e a nota atribuída, principalmente se o professor considerar apenas erros e acertos para tal.

Estando pautada na Matriz de Avaliação Processual, que anuncia o intuito de "sinalizar os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados aos estudantes paulistas ao longo da Educação Básica" (SÃO PAULO, 2016b, n. p.), corre-se o risco de os professores se limitarem a trabalhar com os alunos apenas o que contempla a referida habilidade a ser avaliada na AAP. Assim, há o estreitamento do currículo de que fala

[107] Grupo do *WhatsApp,* 19/05/2016.
[108] Grupo do *WhatsApp,*19/05/2016.
[109] Jucelena (3º A), Grupo do *WhatsApp,* 29/09/2016.
[110] Mateus (3º A), Grupo do *WhatsApp,* 29/09/2016.

Freitas, L. C. (2011, 2012b e 2014) e que é descrito por Ravich (2011) como sendo uma consequência das implantações do sistema educacional americano, como uma das medidas adotadas para acabar com as distâncias de desempenho em Leitura e Matemática.

Devido à proporção de prioridade que essas provas estão assumindo na escola, está ocorrendo um estreitamento do currículo de Matemática, assim como acontece em Língua Portuguesa, a partir do que está na Matriz de Avaliação Processual. Quando o professor a lê, pensa em trabalhar apenas com o que ali está, porque é o que vai cair na prova. Se nos deixarmos guiar por essa matriz de avaliação ou pela Matriz de Referência para o Saresp, estreitaremos o currículo e deixaremos de oportunizar outros conhecimentos específicos aos alunos. Consequentemente, a tendência é que os professores adotem uma metodologia pouco diferenciada, pois não podem "perder tempo" com projetos etc, que demandam tempo. Para Ravitch (2011), o fato de os professores gastarem mais tempo preparando seus alunos para as avaliações externas ocasiona um enxugamento do currículo, ou seja, matérias e assuntos são deixados de lado para otimizar esse tempo.

O estreitamento do currículo pode acontecer tanto de modo interdisciplinar, quando a escola foca apenas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas cobradas nas avaliações externas, como de maneira intradisciplinar, quando há seleção, dentro de uma disciplina, de "habilidades" que apenas serão cobradas em tais avaliações. É natural que aquilo que a escola dá conta de trabalhar, muitas vezes, já é um recorte da matriz curricular que a orienta. O problema é que, com as avaliações externas vieram suas matrizes de referência e com elas houve uma redução ainda maior do que é trabalhado pela escola.

Freitas, L. C. (2014, p. 1100) expõe que o professor, para ganhar tempo, acelera nos demais conteúdos para poder dar conta daqueles que as avaliações externas cobram. "Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica uma sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame". Para o autor, às camadas populares continua sendo negado o conhecimento, prevalecendo a exclusão, pois o tão falado direito de aprender acaba sendo convertido, em função da obtenção de resultados nas avaliações externas, em direito de ter acesso ao básico, que está nas matrizes de referência.

O referido estreitamento deixa de fora uma educação significativa que sempre será mais do que o básico, porque, nas palavras de Freitas, L. C. (2012b, p. 390, grifos do autor), "o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como 'básico', é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser 'básico'". Destaco que o que é básico e mínimo para um grupo, em um contexto, talvez não o seja para o outro.

Mas na visão dos decisores de políticas públicas, saber o básico significa dar conta do que está definido como básico nas avaliações externas.

O argumento de que é preciso aprender o básico, porque é a partir dele que virão outros aprendizados, característico do sistema capitalista, traz implicações para a formação dos alunos, pois posterga

> para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um "conhecimento básico", um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas. (FREITAS, L. C., 2011, p. 12, grifo do autor)

Conforme afirma Menegão (2015, p. 209, grifo da autora), "a ênfase nas disciplinas consideradas importantes e o descaso com as demais disciplinas, dando-lhe 'ares de dispensáveis' vão desnudando os reais interesses acerca do currículo e consequentemente da educação que ensejam para os estudantes". Priorizar apenas o que vai cair nas avaliações retira dos alunos a possibilidade de uma formação mais ampla. A partir do momento que se foca apenas nas disciplinas cobradas nas avaliações externas, há um "esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação" (FREITAS, L. C., 2012b, p. 390), enquanto na verdade, para muitos, a única formação adquirida será aquela de habilidades básicas com as quais teve contato ao passar pela escola.

Além disso, o autor ressalta que esse estreitamento torna-se ainda mais acirrado, quando as redes adotam o apostilamento como modo de alinhar o que é ensinado com o que é avaliado. Ter uma prova, avaliando bimestralmente se os professores de Língua Portuguesa e de Matemática trabalharam com o Caderno do Aluno, que é justamente o que o estado de São Paulo vem fazendo, "contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno" (FREITAS, L. C., 2012b, p. 394).

Ravitch (2011) conta que, na educação americana, as escolas dedicavam grande parte do seu tempo preparando para os testes estaduais. Assim, só havia tempo para tratar de outros assuntos depois que eles passassem, quando tanto professores quanto alunos já não tinham mais motivação, porque todos sabiam que o que "mais importava" eram as pontuações em Leitura e Matemática. Além do estreitamento curricular, ocorre também o estreitamento do trabalho docente (MENEGÃO, 2015).

O discurso da própria supervisora na reunião de replanejamento revela seu entendimento de que "*o Currículo traz o mínimo necessário que o aluno tem que*

aprender"[111], mas, se tomamos a Matriz de Avaliação Processual como guia para escolher o que abordar em sala de aula, esse mínimo se torna mais restrito ainda. Então, não estamos ensinando nem o básico? Nem o mínimo? Mínimo necessário, para quê e para quem? O mesmo pode ser pensado, ao retomarmos as habilidades elencadas no plano de ação elaborado no planejamento para "passar os alunos de um nível para o outro". E os demais conceitos? Não são importantes?

Creio que as AAPs, bem como a definição de prescrições a partir delas, em nada ajudam na organização do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Além de ser uma nova forma de controle das aulas, de promoverem o estreitamento curricular, a abordagem de algumas das questões dessa avaliação seria muito mais significativa se elas pudessem ser trabalhadas em grupos ou duplas de alunos a título de exploração das questões, do que em situação de prova, com pressão para conseguir nota, cumprir o tempo, sem a possibilidade de discussão, de pesquisas, de mediações e problematizações por parte do professor. Cobrar dos alunos em situação de prova que estabeleçam relações, que levantem hipóteses, as validem e cheguem à conclusões, não é algo viável nessa circunstância. As AAPs deveriam, então, ter caráter formativo e não apenas classificatório.

A partir da experiência vivenciada com a minha pesquisa, no ano seguinte, quando surgiu uma oportunidade, ou seja, uma brecha, propus, inicialmente, que os alunos respondessem às questões da prova em folha separada. Dias depois, entreguei as provas para que as resolvessem em grupos. Esse movimento possibilitou a retomada do que haviam estudado, a mobilização de conceitos, o estabelecimento de relações, o compartilhamento de conhecimentos, a discussão e a apropriação de novos conceitos e as estratégias de resolução. O outro teve um importante papel.

5.3 "*Já que temos que fazer o que está prescrito, por que não fazer diferente?"*[112]: a tentativa de (re)significar o movimento de revisão para o Saresp

Pertencendo à rede pública estadual paulista, eu tive que propor aos alunos uma revisão para o Saresp, por diversos fatores, tais como as prescrições descendentes, ascendentes, mas não com o mesmo intuito que outrora eu tinha: fazer com que os alunos fossem bem na prova, batessem a meta da escola e esta recebesse bônus, porque assim eu receberia também. O Quadro 28 refere-se ao excerto do meu diário de campo que revela isso.

[111] Diário de campo, 30/07/2016.
[112] Diário de campo, 16/11/2016.

Quadro 28: Revisão para o Saresp

Como combinado, foi o dia de iniciar a revisão para o Saresp. Fiz uma apostila com questões de provas de anos anteriores, aproveitando o que eu já tinha e acrescentando algumas do ano passado, e de outros lugares também, totalizando 94 questões. *Treinamento? Preparação? Penso que da forma como foi feito, não se caracterizou um treinamento, uma preparação apenas. Foi um movimento de tantas coisas como diálogo, problematizações, interação entre os alunos, mediação, comunicação de estratégias, que a questão do "preparar para a prova" foi deixada de lado. Fizemos muito mais que isso, ou melhor, fomos muito além disso.* *Penso que uma das coisas que o professor da rede estadual tem que ter em mente, tem que refletir na sua prática, principalmente os de Matemática e Língua Portuguesa, que são os avaliados pelo Saresp, é que já que temos que fazer o que está prescrito, por que não fazer diferente? Cumprir a prescrição dando um caráter de mobilização e apropriação de conceitos, de (re)elaboração de conceitos, um verdadeiro ambiente de aprendizagem, em que o professor transforma o momento de cumprimento da prescrição em algo significativo para o aluno.*

Fonte: Diário de campo, 16/11/2016

O parágrafo final desse excerto evidencia, mais uma vez, a minha contraconduta, diante da prescrição de ter que fazer uma revisão para o Saresp. Mais uma microação diante do cenário prescritivo que perpassa esta trama. Tentei tornar aquele tanto para os alunos quanto para mim.

Com a lógica empresarial, o mais importante passa a ser a produção de "montanhas de dados, não cidadãos educados" (RAVITCH, 2011, p. 47). Embora falar em cidadania, na sociedade capitalista, remeta a um questionamento sobre qual cidadania se deseja – a do direito de ser um consumidor (FREITAS, L. C., 2010) –, "cidadãos educados", aqui, refere-se a uma formação que vai na contramão dessa ideia, a uma formação humana plena.

Na referida lógica empresarial, proporcionar experiências para que os alunos produzam conhecimentos parece não ser o papel da escola, mas, sim, "prepará-los" ou "treiná-los" para atingir pontuações cada vez mais altas nas avaliações externas. Na educação americana, quando os testes passaram a ser uma obsessão, em vários distritos investia-se cada vez mais em atividades preparatórios para ensinar os alunos a resolver tipos de questões específicas do teste. Inclusive questões de testes anteriores eram utilizadas para isso, pois havia repetição de questões de um ano para o outro (RAVITCH, 2011).

Quanto mais baixa era a *performance* da escola, mais essa preparação se tornava repetitiva, fazendo parte do dia a dia da sala de aula. "A preparação excessiva para o teste

distorce o propósito do teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais altos" (RAVITCH, 2011, p. 183). Preparar os alunos para os testes, fazendo-os atingir o índice, é uma forma de mascarar o resultado, uma espécie de cola, porém uma cola permitida, lícita, que não está fugindo a nenhuma regra ou norma, que não é ilegal. Trabalhar com questões de provas anteriores, apenas com a intenção de treinar os alunos, para que tenham facilidade ou até mesmo saibam a resposta quando se depararem com questões idênticas ao fazerem a prova que está por vir, também não deixa de ser uma cola, uma estratégia com a finalidade apenas de obter os tão desejados números. Portanto, o que faz a diferença é a intencionalidade do professor.

Elaborei a revisão com questões de provas anteriores e de outras fontes também, pensando na possibilidade de oferecer, a partir delas, momentos de retomada de conteúdos, de conceitos matemáticos, vistos pelos alunos durante suas trajetórias escolares, de esclarecer dúvidas que eles pudessem ter carregado ao longo dos anos de escolarização, de oportunizar aprendizados não contemplados anteriormente, enfim, eu queria que os alunos aprendessem, vivenciassem situações novas e, não, que apenas fossem bem na prova. Conforme trazido no próprio registro, percebi que podia "*cumprir a prescrição dando um caráter de mobilização e apropriação de conceitos, de (re)elaboração de conceitos, um verdadeiro ambiente de aprendizagem, em que o professor transforma o momento de cumprimento da prescrição em algo significativo para o aluno".* A partir do momento que passei a ter essa convicção, aquilo deixou de ser algo maçante, realizado a contragosto. Assim como Nogueira (2012), entendo que o trabalho do professor é uma atividade que se constitui na medida em que ele (re)elabora as prescrições, cujo movimento é mediado por recursos disponíveis, tanto materiais, quanto simbólicos.

Houve uma (re)significação da minha ação. Discutir e refletir sobre a função das avaliações externas me fez agir assim. De acordo com D'Ambrósio e Lopes (2015), o processo reflexivo é fundamental para que haja uma insubordinação criativa. Tal conceito, conforme apontam as autoras, apareceu pela primeira vez em 1981, a partir da publicação de um relatório sobre as escolas de Chicago por V. C. Morris *et al*., cujas ideias foram utilizadas também em outros campos, dentre os quais se destaca, no final da década, a área da Enfermagem, quando surgiu o termo "subversão responsável", para se referir às quebras de regras que os profissionais utilizavam, visando às melhores condições dos pacientes. No âmbito escolar, os atos de insubordinação criativa surgiram a partir de conflitos entre a realidade escolar e as políticas públicas. Eram práticas que se baseavam em ações éticas e de

bom senso para realizar adaptações e melhorias nessas diretrizes políticas. Constituem-se exemplos e atos de insubordinação criativa:

> [...] quebra do currículo prescrito; colocação de estudantes no centro do processo educativo; atendimento à compreensão dos alunos, à luz da complexidade do tema; proposta de desafio para os estudantes elaborarem o problema; apresentação aos estudantes de uma situação em que eles pudessem vivenciar uma realidade distinta da deles e intervir nela; incentivo aos alunos para tirar suas próprias conclusões e partilhar as suas ideias com os outros. (LOPES; D'AMBRÓSIO; CORRÊA, 2016, p. 290)

Realizar a leitura crítica sobre questões que afetam a prática educativa nos leva a atos de subversão responsável. Romper o que está posto e quebrar paradigmas, previamente determinados, é essencial para o trabalho docente. Além disso,

> os educadores matemáticos devem estabelecer como meta de seus trabalhos a aprendizagem por meio da reflexão sobre suas próprias experiências, ao reexaminar suas ações e tomar consciência das transformações necessárias aos seus fazeres. Para assumir e exercer essa prática reflexiva, é preciso ter percepção sobre a autonomia que o profissional da Educação deve ter em suas atitudes, que poderão se constituir em uma prática subversiva responsável, pautada na criatividade e expressa no redirecionamento de suas ações educacionais. (D'AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p. 8-9)

O professor que tem uma conduta reflexiva acaba mudando sua maneira de agir e de conceber sua prática, assim como também, tal processo pode levar à (re)significação dessa prática, que, muitas vezes, se tornou sem sentido, desgastada e desgostosa, devido ao modo como ele vem sendo tratado pelas políticas públicas. Para Ruelland-Roger (2013), as mudanças nos objetivos e no sentido dado ao trabalho docente revitalizam a atividade.

"Preparar" para o Saresp recai sobre a lógica tanto de transmissão do conhecimento como a de treinamento, cujas concepções de ensino são descritas por Pino (2004). Na concepção de que a educação é pensada como mero ato de transmitir o conhecimento, a aprendizagem ocorre pelo simples fato de o sujeito que ensina repassar um conhecimento pronto, acabado, para o sujeito que aprende.

> Aprender, nesse caso, é problema exclusivo do sujeito que aprende (S_2), o qual deve reter o conhecimento recebido do sujeito que ensina (S_1), cabendo a este apenas verificar, através de certos meios convencionais (os exames), o grau de recepção e de retenção daquele [...] aprender consiste, fundamentalmente, em reter ou segurar esse conhecimento. (PINO, 2004, p. 440)

Na concepção focada em treinar, a aprendizagem se caracteriza como uma aquisição de conhecimento por meio da repetição pelo sujeito que aprende, a partir de operações, justamente preparadas com a finalidade de fazer com que este sujeito adquira e aperfeiçoe determinadas habilidades físicas ou mentais. "Confiando nas operações repetitivas, esta

concepção do conhecimento deixa por conta do sujeito que aprende (S_2) a responsabilidade de executar tais operações como forma de adquirir o conhecimento esperado" e ao sujeito que ensina, cabe "verificar, pelos meios convencionais (os exames), o grau de aquisição das habilidades esperadas" (PINO, 2004, p. 441).

Em ambas as concepções – transmitir e treinar –, de acordo com Pino (2004, p. 458), espera-se que o aluno "seja capaz de reproduzir – retornos controlados através de provas – o maior número possível de informações sem dar maior atenção à sua assimilação e compreensão", assumindo um papel passivo e de subordinação, coincidindo com o que, na Matemática, é definido como "paradigma do exercício" (SKOVSMOSE, 2007). Na atual política educacional, muitas vezes, como alerta Saviani (2011, p. 441), "o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado".

Diferentemente do que essas concepções carregam consigo, procurei, então, dar outro significado àquele momento. Éramos cobrados a trabalhar com as "competências e as habilidades" em que as turmas do ano anterior apresentaram baixa porcentagem de acertos, ou aproveitamento, mas eu trabalhei um pouco com cada conceito matemático, os quais achava que seria conveniente que os alunos saíssem da escola sabendo, como por exemplo, conceitos numéricos, algébricos, geométricos, estatísticos, probabilísticos, combinatórios.

Eu não queria fazer, simplesmente, uma "preparação" ou um "treinamento" para o Saresp, mas, sim, dar àquela ocasião um sentido tanto para mim, como para os meus alunos. *"Foi um movimento de tantas coisas como diálogo, problematizações, interação entre os alunos, mediação, comunicação de estratégias, que a questão do 'preparar para a prova' foi deixada de lado. Fizemos muito mais que isso, ou melhor, fomos muito além disso"*. Para Clot (2010, p. 61), "quem trabalha não cessa, quando não é impedido de agir, de reinventar as funções da ferramenta", ou, por que não dizer, de (re)inventar as funções das prescrições.

Com base nas situações ilustradas por Clot (2010), é possível perceber que cada um procura dar a sua significação à tarefa, do mesmo modo que cada um tem sua tática para mobilizar-se e manter-se no trabalho, assim como o professor. O autor explica que o trabalhador pode reconceber ou recriar as técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido, afetando a função dos instrumentos. Assim uma atividade, que se mostra passiva e submissa pode se transformar em uma atividade inventiva e criativa. A partir do momento em que o professor se apropria das prescrições, ele pode (re)significá-las, uma vez que "apropriação é processo de *reconversão* de artefatos e instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação.

É um processo – avançando um pouco – de subversão de artefato em instrumento" (CLOT, 2006c, p. 24, grifo do autor).

Ao (re)significar uma tarefa prescrita, ela passa da posição de um simples artefato para um instrumento. Foi o que aconteceu, por exemplo, na referida revisão para o Saresp. Machado (2010, p. 166) assinala que as prescrições que orientam o trabalho docente "podem ser consideradas como artefatos disponibilizados para o agir do professor. Apropriados como instrumentos, eles vão influenciar a construção de diferentes saberes referentes ao ensino". Segundo a autora, quando adaptamos alguma coisa a um uso ou finalidade determinada, fazendo que ela seja nossa, estamos nos apropriando dela. Isso significa que o professor, em situação de trabalho, ao invés de empregar os artefatos unicamente como determinam as prescrições, pode apropriar-se deles e utilizá-los "do modo que julgar útil para si mesmo e para sua ação, de acordo com a situação em que se encontrar" (MACHADO, 2010, p. 164).

Conforme aponta Clot (2006c), sem apropriação da prescrição ela não pode ser transformada em instrumento. "A não apropriação ou a renormalização implicaria a utilização de uma prescrição de forma mecânica, irrefletida, impedindo-se o trabalhador de pensar" (BARRICELLI, 2012, p. 44). Precisamos nos apropriar, de tal modo que isso nos constitua e nos possibilite pensar e fazer de outro modo.

Nas palavras de Barricelli (2012, p. 54-55):

> A prescrição, como artefato, pode se transformar em instrumento para o professor, e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do poder de ação do professor, que se dará pela reconcepção da tarefa inicial em função do seu contexto particular de ensino, assegurando, desse modo, que os conflitos sejam geradores de desenvolvimento.

Clot (2006c, p. 25, grifos do autor), fundamentado em Vigotsky, explica que o mundo social é "primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, é um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso*." Assim é também a prática do professor. Podemos mudar o significado das prescrições, transformar os artefatos em instrumentos, e esse é um movimento inacabado, em que sempre é possível (re)inventar, seja de acordo com a nossa intencionalidade ou com os interesses dos alunos, tendo como foco a aprendizagem, o desenvolvimento, e não o atingimento de metas, números, índices.

Desse modo, os conflitos podem gerar o desenvolvimento dos professores, ao invés de impedi-los, inclusive porque, "agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências" (CLOT, 2010, p. 86).

Clot (2006c, p. 27) explica que

> entre o trabalho, tal como é prescrito/formatado pela direção da empresa, e o trabalho tal como se desenvolve na atividade do sujeito, há uma grande distância! E é precisamente esse mundo de distância entre os dois que representa uma ocasião de sofrimento para o sujeito: porque ele está em situação de desenvolvimento psicológico impedido de atividade pelas tarefas que são pequenas demais para o desenvolvimento do sujeito.

O trabalhador precisa desenvolver novos instrumentos de ação, (re)apropriar-se criticamente das prescrições, cujos artefatos podem se tornar meios de agir em função dele próprio, do seu desenvolvimento, e não apenas tendo em vista os interesses do sistema de ensino. Assim, para o autor, o desenvolvimento do trabalho pode servir ao desenvolvimento do sujeito e vice-versa, o que não significa que há uma relação direta entre tais desenvolvimentos.

Ao desenvolver o poder de agir, "os trabalhadores podem promover, ou não, em sua esfera habitual, novas relações com os objetos, com os outros ou com eles próprios" (CLOT, 2010, p. 23). No meu caso, entendo que estabeleci novas relações com as prescrições, quando me apropriei delas a partir dos conflitos, das tensões que perpassaram a minha prática docente como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio. Sem dúvidas "é preciso que o professor se aproprie do artefato (*por si e para si*) e se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar profissional" (MACHADO, 2010, p. 167, grifos da autora).

Desenvolver a atividade docente só ocorre quando o professor transforma os artefatos que lhe estão disponíveis em instrumentos do seu trabalho. Mesmo quando os artefatos pedagógicos são construídos pelo coletivo de professores a partir das prescrições, eles podem se tornar instrumentos, e, desse modo, construir e mobilizar saberes individuais referentes ao ensino (MACHADO, 2010). E nesse processo de transformação de artefatos em instrumentos, além de propiciar o desenvolvimento dos alunos, os professores contribuem para o seu próprio desenvolvimento, seja ele profissional ou pessoal, bem como para a evolução contínua do seu *"métier".*

Com a intenção de transformar um momento de cumprimento de prescrição oficiosa em uma oportunidade de aprendizagem, introduzi as referidas questões, dizendo: "*Gente, eu vou entregar essa apostila que eu preparei pra vocês. É a última oportunidade que vocês vão ter, como alunos do Ensino Médio, de tirar dúvidas de Matemática, de aprender coisas que vocês talvez não tenham aprendido de Matemática na escola... Aqui tem um pouco de tudo... Espero que vocês encarem isso como um desafio, façam com dedicação e aproveitem a*

oportunidade!"[113]. É lógico que essa não era a única intenção. Eu estava propondo aquelas questões, porque havia uma prescrição por parte da escola, dizendo que eu deveria preparar os alunos para o Saresp com uma revisão de questões de provas anteriores. Era essa mais uma microrregulação produzida no interior da escola. De certo modo, consistia em uma ação de última hora, que pode ser entendida como uma espécie de cola, dependendo do modo como fosse realizada a abordagem das questões, mecânica e tradicionalmente (SKOVSMOSE, 2007), ao invés de com sentido (HIEBERT *et al*., 1997).

Enquanto estavam fazendo a tal revisão para o Saresp, fui circulando pela sala, tirando as dúvidas que surgiam, problematizando o que tinham feito para que explicassem suas estratégias de resolução ou percebessem que haviam cometido erros e chegassem a maneiras de corrigi-los. Contudo, como nem tudo é previsível no trabalho docente, aquele não foi um momento fácil e com uma boa aceitação da parte de todos. Uma sala reagiu de maneira diferente da outra, sobre o que discorro a seguir.

No 3º A, como revela o Quadro 29, os alunos estavam interessados, aceitaram a minha proposta e até quiseram continuar, resolvendo as questões em aulas de outras disciplinas.

Quadro 29: Envolvimento do 3º A com a revisão para o Saresp

Mais tarde a professora de Língua Portuguesa me contou que o 3º A estava querendo fazer, até na aula dela, os meus exercícios de revisão para o Saresp. Que não queriam guardar, mas que ela deixou, pois iria corrigir os cadernos. Sinal de que estavam interessados. Pra mim o mais importante não é se estão interessados em ir bem na prova do Saresp, e sim se estão interessados em aprender, em usar o conhecimento que já têm e se apropriar de novos, em buscar o que por ventura não aprenderam quando lhes fora ensinado determinado assunto, em registrar ou dizer suas estratégias de resolução etc.

Fonte: Diário de campo, 22/11/2016

Estavam querendo prosseguir, porque além de encararem aquilo como uma possibilidade a mais de aprenderem, assumindo a minha segunda intencionalidade[114], viram a apostila de questões como um desafio, uma forma de satisfação pessoal deles próprios quando conseguiam se lembrar dos conceitos, utilizar estratégias matemáticas de resolução e encontrar uma resposta. Era comum ouvi-los dizendo: "*Prô, eu achei a resposta!*[115]*", "Então, eu acertei!?*[116]*", "Eu pensei assim: [...] O meu raciocínio tá certo?*[117]*".* A euforia ao

[113] Audiogravação, 3º A, 22/11/2016.
[114] Segunda, pois, a razão principal de eu estar propondo a revisão era a prescrição advinda da escola.
[115] Maurício (3º A), Audiogravação, 21/11/2016.
[116] Jéssica (3º A), Audiogravação, 24/11/2016.

encontrarem uma alternativa com a resposta obtida, receber um balanço com a cabeça ou um "sim" como resposta, era facilmente perceptível. Para muitos era um momento de superação, de quebra de uma concepção de que a Matemática era difícil, de que não sabiam Matemática, de que não tinham aprendido conteúdos anteriores. Esse movimento de resolução das questões fez sentido para eles. Assim, entendo que, se os alunos vão ou não embarcar na intenção do professor, vai depender do sentido que atribuem àquilo que está sendo proposto.

Como se não bastasse eu ter que trabalhar com questões do Saresp de anos anteriores, mesmo que fosse com outra intencionalidade para além do simples treino, nesse ano a Secretaria da Educação criou mais um mecanismo para "preparar" para a referida avaliação: o simulado *online*. A cada ano inventam uma nova maneira de levar o professor a fazer o aluno ir bem na prova. Principalmente na época do ano que a antecede, a pressão aumenta. A escola tem que parar tudo e viver em função do Saresp. No entanto, como pude escolher entre levar os alunos ou não para realizá-lo na sala de informática, deixei a critério deles essa escolha. Somente alguns que quiseram o fizeram.

Voltando a questão da dita revisão, no 3º B diferentemente da outra turma, houve por parte dos alunos momentos de resistência, e da minha parte, incorporação e manifestação do discurso do sistema, como pode ser verificado no excerto no Quadro 30:

Quadro 30: Não envolvimento do 3º B com a revisão para o Saresp

No 3º B, dos 21 alunos presentes, só seis participaram na aula e deram continuidade nos exercícios. Só a Laine terminou.

Caio dormia; Igor, Matheus, Fabrício e Jonatas conversavam; Gabrielle foi embora porque disse que a sua doença voltou e estava com dores de novo; o grupo das "meninas falantes" só falaram, e, isso se agravou ainda mais quando foram chamadas pela gestão para falar do TCC, já que o grupo delas foi escolhido para apresentar o trabalho na Diretoria de Ensino em dezembro.

Fiquei muito chateada com esse desânimo deles. Está certo que eles não estão nem aí para o Saresp, e nem eu queria estar, mas era, acima de tudo, um momento de aprendizagem, de retomada, de esclarecimento de dúvidas, de diálogo, um momento de mobilização e apropriação de conceitos. Custava pelo menos tentar fazer? É tão ruim a sensação de propor algo e os alunos não corresponderem! Uma situação de indiferença. Uma sensação de incapacidade, inutilidade. Parecia que era eu quem não estava conseguindo motivá-los a aprender.

No intervalo comentei com a equipe gestora que estava dando revisão para o Saresp e que o 3º B não estava nem aí e, que depois, não adiantava cobrar resultados, querer que atingissem a meta, pois a minha parte eu estava fazendo. Propus que fossem à sala conversar com eles, mas até enquanto eu estava lá, não tinham ido. Afinal, se o índice de Matemática no Saresp for ruim, vão me cobrar

[117] Laís (3º A), Audiogravação, 17/11/2016.

uma explicação, um plano de ação para o próximo ano, vai parecer que a culpa é minha, que eu é que não ensinei ou "preparei" os alunos para a prova.

Comentei, à tarde, no grupo, a minha insatisfação com eles, que, por sua vez, deram suas várias justificativas e pediram desculpas para o ocorrido.

Fonte: Diário de campo, 23/11/2016

.

Esse episódio revela, em primeiro lugar, que, como defende Smolka (2010), o que faz sentido para o professor pode não fazer para os alunos. São as não coincidências. Elas podem ocorrer entre o proposto pelo professor e a expectativa do aluno. A autora aponta, ainda, que assumir as "não coincidências como fundantes é mudar o olhar nas/para as relações de ensino. Aquilo que geralmente 'não cabe' nas teorias, nas análises e nos processos de avaliação [...] acaba tendo um lugar possível, necessário mesmo" (SMOLKA, 2010, p.128, grifo da autora). Por esse ponto de vista, ensinar seria então, um trabalho de significação,

> um trabalho nas margens ou espaços de (não)co-incidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tantos *sentidos* diversos quanto *lugares comuns.* Trabalho que assume as co-incidências como possíveis e não as pressupõe como dadas a priori. As possibilidades de co-incidência são condição e objeto desse trabalho, marcado pela incompletude, sempre... (SMOLKA, 2010, p.128, grifos da autora)

As relações de ensino precisam ser organizadas com a intenção de possibilitar ao aluno a significação, no entanto as não coincidências podem acontecer, porque são dirigidas ao outro, sobre o qual não temos domínio. Apesar de procurar tornar o trabalho com tais questões significativo para os alunos dessas duas turmas, de acordo com a minha intencionalidade e os interesses trazidos por eles, nesse contexto de pressão de fim de ano – Saresp, Enem, Vestibular, TCC[118], provas finais – a experiência com o 3º B não foi uma tentativa exitosa no início. Vi-me diante de *"uma situação de indiferença. Uma sensação de incapacidade, inutilidade. Parecia que era eu quem não estava conseguindo motivá-los a aprender".* O que eu estaria fazendo de errado? Ou será que eles sentiram que estavam sendo enganados? Que as questões estavam sendo propostas só com a intenção de prepará-los para o Saresp e por isso eles se rebelaram? Mais uma vez uma situação de tensão.

[118]O TCC é um projeto da Diretoria de Ensino Regional de elaboração de um trabalho de pesquisa, na verdade, denominado Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), que os alunos desenvolvem em grupos, durante o 3º ano do Ensino Médio, sobre um tema escolhido da disciplina sorteada e sob a orientação do professor da referida disciplina. A intenção do projeto é possibilitar aos alunos uma "preparação" para a pesquisa acadêmica, uma introdução à sua estrutura, suas normas, mas o que realmente acontece, na maioria das vezes, é a confecção de uma simples pesquisa escolar, baseada no "Ctrl+C, Ctrl+V" – "copia e cola". Isso se deve tanto ao fato de os alunos não estarem habituados a esse tipo de trabalho, quanto à falta de tempo e espaço para o professor orientar seus grupos, o que tem acontecido dentro da própria sala de aula, nos poucos minutos em que não está ocupado desempenhando seu papel.

Na perspectiva histórico-cultural, a vontade não é individual, mas algo que pode ser mobilizado, motivado, que depende das relações, que são constituídas nelas. O trabalho do professor, como aponta Clot (2006c), reside na organização de tarefas a fim de despertar a necessidade dos alunos, ou seja, o professor precisa criar condições para que o aluno veja sentido nas tarefas propostas. Muitas vezes, os alunos cumprem as tarefas apenas por obrigação, para atender ao que é solicitado. Conforme assinala Sforni (2015, p. 387), "a necessidade e o motivo para aprender um determinado conteúdo não existem *a priori* no aluno, são criados no decorrer da atividade. [...] A falta de sentido da informação para o sujeito manifesta-se em sua apatia diante dela." Do mesmo modo, muitos professores cumprem as prescrições por cumprir, sem ver sentido naquilo. Para que isso não ocorra, eles podem, então, (re)significá-las.

Outra questão a ser discutida com base no excerto é a minha atitude diante do modo como o 3º B havia reagido à minha proposta. Causa-me incômodo ter dito naquela ocasião para a equipe gestora que "*estava dando revisão para o Saresp e que o 3º B não estava nem aí e, que depois, não adiantava cobrar resultados, querer que atingissem a meta, pois a minha parte eu estava fazendo".* Embora a minha intenção, além de cumprir uma prescrição da escola, era a de proporcionar um momento de aprendizado aos alunos, diante de um momento de frustração não consegui controlar e manifestei um discurso do sistema que já estava incorporado na minha prática, e do qual eu lutava tanto para conseguir fugir. O problema não está em explicitar esses discursos, nem fazer parte de um sistema que os profere, mas, sim, continuar na ingenuidade e se assujeitar às prescrições oriundas dele.

O peso do Saresp nas ações falou mais alto. Talvez o medo da responsabilização pela nota da escola, das consequências para o ano seguinte, das cobranças, tudo isso tenha me levado a agir assim. Muitas vezes eu tentava fugir das características que marcaram a minha vida escolar, a minha formação, os meus primeiros anos de docência, todavia, nem sempre conseguia e acabava reproduzindo discursos. Afina não é possível controlar tudo o tempo todo. Por estar tão imersa nesse contexto, muitas vezes eu fazia algo que eu mesma havia criticado anteriormente. Parece que o professor se adapta tanto àquelas regulações trazidas pelas políticas públicas que as acaba repetindo em suas salas de aula e não se dá conta, não consegue fazer diferente.

Das nossas trajetórias, muitas vezes, é possível tirar proveito para as nossas escolhas e ações. Há coisas as quais podemos seguir, e outras que não, mas que estão tão naturalizadas que não nos damos conta. Analisar a própria prática possibilita tal compreensão e, sobretudo, contribui para que não continuemos com uma visão ingênua perante nosso trabalho e as coisas

que o perpassam e o constituem. Com base nos escritos de Ruelland-Roger (2013) sobre o desenvolvimento do gênero profissional, entendo que o professor, ao observar a sua própria atividade, tem a possibilidade de analisar suas ações diante das prescrições que recebeu, verificando se as deixou de lado, se se acomodou a elas, ou se as (re)significou.

Clot (2010, p.128-129) fala que, em contato com o real, os esquemas sedimentados no decorrer da vida, componentes da experiência do sujeito, "interferem entre si, convocando o novo ou repetindo o antigo [...] fazendo sempre renascer nele possibilidades e impossibilidades que o dividem e que ele busca capturar ou superar". E eu repeti o antigo!

À tarde, resolvi, então, desabafar no nosso grupo do *WhatsApp* – Quadro 31.

Quadro31: Desabafo diante do não envolvimento do 3º B com a revisão para o Saresp

Rô: *Pessoal, hoje sai da aula muito chateada e decepcionada com a sala. Entendo que vocês estão cansados, que o ano está acabando, que resolver exercícios é chato, que vocês não estão nem aí pra Saresp (e eu também não muito; estou passando revisão porque serei cobrada disso se não fizer), mas... só 6 alunos fazendo o que foi proposto na aula e interessado foi demais. Vocês não têm ideia do quanto isso magoa o professor que está a fim de trabalhar e só quer o melhor para os alunos.*

Wesley: *A gente faz os exercícios, professora. Só que não é toda a aula que estamos no pique para fazer.* [...]

Priscila: *Prô, desculpa! Irei fazer na próxima aula. Prô, cada um sabe muito bem da consequência. Você está fazendo a sua parte em passar. Isso já vale. Eu sei que não fiz...*

Gabrielle: *Prô eu fui embora hoje, mas já vi essa folha de atividades aí. Sei que você se esforça para nos ajudar e tudo mais, mas olha a quantidade de exercício que tem naquelas folhas! A gente já está cansando, já tem tantos trabalhos pra entregar, provas que vão começar, e tem muitos exercícios... É normal ficarmos desinteressados.*

Jéssica: *Verdade, prô. São muitos trabalhos nesse último bimestre. Não está fácil.*

Raissa: *Final do ano todo mundo meio que já esgotado...* [...]

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 23/11/2016

Quando iniciei a conversa, acabei me contradizendo. Deixei transparecer que o sentido da revisão era apenas para atender à prescrição e não expus a minha intencionalidade por trás dessa suposta "preparação para a prova". Falei que estava "*passando a revisão porque seria cobrada disso".* Realmente, se não houvesse uma prescrição oficiosa da escola e da supervisão dizendo que os professores de Matemática e Língua Portuguesa deveriam preparar

os alunos para a prova passando uma revisão com as questões de provas anteriores, cuja cópia tinha que ser entregue à equipe gestora anteriormente, eu não estaria propondo isso a eles, bem como também não teria manifestado um discurso do sistema, incorporado na minha prática à equipe gestora, conforme o excerto do Quadro 30. Apenas explicitei que só queria "*o melhor para os alunos*", mas não informei que a única maneira que encontrara para (re)significar o momento, dando o meu "tom" ao que me foi prescrito, foi motivá-los para a mobilização do pensamento matemático, a (re)elaboração de estratégias para a resolução de problemas, a apropriação de conceitos, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem, com problematizações, mediações, socializações.

Embora eu tivesse iniciado a proposição da tal revisão, conforme relatei anteriormente, dizendo que seria uma oportunidade de retomada, de esclarecimento de dúvidas, de novas aprendizagens, parecia que na visão dos alunos, era apenas algo para "preparar" para a prova. Contudo, a intenção era cumprir a prescrição, e ao mesmo tempo, tentar dar outro sentido àquele momento.

Nessa conversa, houve justificativas, pedidos de desculpas e só assim pude perceber que eles também eram afetados pela "enxurrada" de prescrições que a escola recebia ou "inventava". Compreendi que os alunos também estavam cansados de tanta cobrança, de tanta pressão, de tantas tarefas acumuladas para o último mês de aula, como: o Enem; o Saresp; os vestibulares; as provas finais; os trabalhos das diversas disciplinas; o TCC; a pressão para irem bem no Saresp, com a desculpa de que iria valer nota; os exercícios de revisão de Língua Portuguesa; o simulado de Língua Portuguesa. Tudo isso acrescido aos seus problemas pessoais ou externos à escola e, vinha eu com mais uma lista de muitas questões de revisão. Tudo em um único mês. Tudo isso afetou a relação de ensino, a relação professor-aluno. "O fato das escolas agirem sob motivação externa sem que haja um movimento na própria cultura da escola que se aproprie de seus problemas, reflita, recrie e participe dos processos de melhoria, bloqueia e agrava as relações de ensino" (FREITAS, L. C., 2014, p. 1097).

No dia seguinte, na mesma turma, notei que os alunos haviam, assim como eu, refletido sobre o ocorrido. Alguns como Raissa (3º B), desabafaram: "*Prô, a gente não aguenta mais fazer prova, exercícios..."*[119]. *S*ua fala corroborou a de Gabrielle (3º B) no excerto anterior do grupo de *WhatsApp* – Quadro 31. O final do ano letivo, que, para as turmas do 3º ano do Ensino Médio, já é naturalmente um período muito conturbado, devido às

[119] Diário de campo, 24/11/2016.

incertezas, à necessidade de tomadas de decisões, torna-se ainda mais difícil com a pressão provocada pelas prescrições referentes ao Saresp.

Continuamos trabalhando com essas questões até a véspera da prova. Nesse dia tirei algumas dúvidas, vistei as apostilas, contendo as questões de quem havia terminado e, distribui para a sala o gabarito para que conferissem suas respostas e tirassem mais algumas dúvidas que surgiram.

No ano seguinte, não consegui escapar da realização da tal revisão novamente. Todavia, por conta das experiências com a produção dos dados da pesquisa, propus novamente as questões aos alunos como um desafio, uma oportunidade de novas aprendizagens e eles aceitaram a minha proposta. A minha ação contradizia a que tivera até alguns anos atrás, ou seja, "preparar" os alunos para que soubessem responder às questões do Saresp, me sentir no dever de fazer com que eles conseguissem uma boa nota para a escola e levasse-a a atingir o bônus máximo.

Tudo isso justifica o fato de o título desse subcapítulo se referir a um "movimento de revisão", ao invés de simplesmente "preparação" ou "treinamento", pois a intenção era ir além da mera preparação dos alunos para responder a uma prova pela qual eu era cobrada. Era tentar realizar um processo dinâmico, desafiador, de problematizações, de aprendizado, de interações, de relações de ensino significativas. No entanto, esse movimento não livra o professor da ocorrência das não coincidências, como evidenciam os trechos do diário de campo. Ouso dizer que, além das não coincidências entre professor e alunos, pode haver aquelas entre professor e membros da equipe gestora, ou ainda entre professor e Secretaria da Educação, pois, inúmeras vezes, o que faz sentido para o professor não o faz para outras instâncias educacionais. E o professor acaba sendo obrigado a realizar o que lhe está sendo pedido, mesmo não concordando, não vendo sentido algum naquilo.

De acordo com Ravitch (2011), a questão da responsabilização, baseada nos testes, corrompe os professores, faz com que o foco esteja na mensuração dos resultados e não nos objetivos da educação. Assim, os professores e outros membros da escola são levados a agir, até mesmo, contra suas crenças e concepções. Há um condicionamento das ações, geralmente a partir de um incessante controle burocrático e tecnocrático. "Às vezes, convertemo-nos em pessoas que realizam aquilo que outros especialistas têm planejado e/ou determinado fora e à margem de nossos contextos" (D'AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.7). Eu precisei, por várias vezes, agir de tal modo e, certamente, ainda precisarei muito, já que sou funcionária pública e, como diz Oliveira (2010, p. 24), "os professores são em geral funcionários públicos ou

empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles exteriores".

Após todo esse movimento, permeado de ações, dizeres, tensões interiorizadas por mim, (re)significações da prática, até que enfim, chegaram os tão esperados dias de realização das provas do Saresp pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio de 2016, cujo resultado obtido e as implicações que este trouxe para a escola em 2017, já revelei no subcapítulo 4.3.

Sei que o que narrei até o presente momento pode provocar estranhamentos, angústias, mas é a realidade da prática de muitos professores da rede pública estadual, é o que, realmente, acontece nos bastidores de muitas salas de aulas. No interior das escolas isso já é tão naturalizado que nem assusta mais. Seus membros já estão tão imersos e sufocados pelas políticas públicas educacionais que não se dão conta de tudo o que é feito em favor da obtenção de números, pois é assim que gira a roda da educação no mundo neoliberal de hoje.

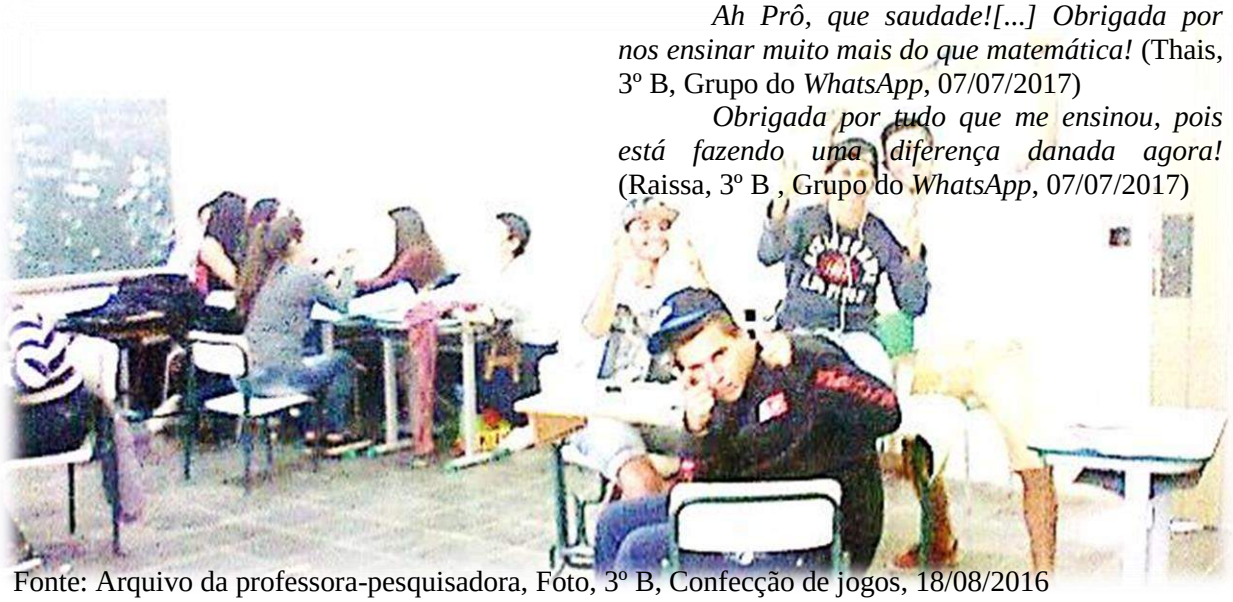
Contudo, consegui fazer com que todo esse contexto de políticas públicas viesse a se tornar palco de formação desses alunos, o que apresento no capítulo seguinte.

6. A FORMAÇÃO POSSIBILITADA AOS ALUNOS:
uma qualidade para além da "semeada" pelas políticas de avaliações externas

Esse ano foi muito importante para mim, nele pude ver o quanto amadureci [...] e as aulas de matemática tiveram uma boa contribuição neste processo de amadurecimento com alguns conhecimentos que levarei para a minha vida como cidadão. (Fernando, 3º A, Para finalizar..., 08/12/2016)

Ah Prô, que saudade![...] Obrigada por nos ensinar muito mais do que matemática! (Thais, 3º B, Grupo do *WhatsApp*, 07/07/2017)

Obrigada por tudo que me ensinou, pois está fazendo uma diferença danada agora! (Raissa, 3º B , Grupo do *WhatsApp*, 07/07/2017)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Foto, 3º B, Confecção de jogos, 18/08/2016

No decorrer dos capítulos anteriores, fui recriando narrativamente a trama vivenciada por mim como professora de Matemática de turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual paulista. Narrei sobre as vias pelas quais as prescrições referentes às avaliações externas estaduais chegam às escolas, como elas agem sobre os sujeitos da equipe escolar, os modos de assumi-las e, destaquei também os meus modos de lidar com elas.

Os integrantes dos 3ºs anos A e B participaram ativamente dessa trama e estiveram envolvidos não só em tarefas que motivaram muitas aprendizagens, como também experienciaram e discutiram questões dos mais diversos âmbitos. Dentre elas as políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere às avaliações externas – nas quais incluo também o Enem, além das estaduais, Saresp e AAPs. Estes momentos possibilitaram uma formação de qualidade para além da "semeada" pelas políticas de avaliações externas. "Semeada" porque essas políticas, ao mesmo tempo em que implantaram as avaliações, bem como as prescrições referentes a elas, "plantaram" nas escolas, nos docentes e demais membros da educação, na sociedade, a ideia de que apenas a nota, o índice atingido, representará a "qualidade" das escolas públicas, de que a escola precisa viver em função

desses números. E isso se "enraizou" de tal modo nas práticas educacionais, que não é nada fácil conseguir que as pessoas acreditem no contrário.

Conforme a epígrafe acima que traz trechos de relatos de alguns alunos, as aulas de Matemática contribuíram para o amadurecimento, a formação para a vida na sociedade, aprendizados que fizeram a diferença para eles e que, por isso, de certo modo, não fui considerada apenas como uma professora de Matemática. Segundo Zeichener e Diniz-Pereira (2005), os professores que realizam pesquisas em suas salas de aulas podem fazer a diferença na vida de seus alunos.

Assim sendo, me dedico à apresentação e à discussão dos episódios que elucidam tal movimento por meio dos dois subcapítulos seguintes, nos quais procuro mostrar, sob a ótica dos alunos, exemplos de aprendizados que não aparecem nos índices das avaliações, e reflexões sobre o contexto das políticas públicas educacionais em que estavam imersos.

6.1*"Vamos na escola para aprender e não sermos treinados para uma provinha para dizer que a escola é boa..."*[120]: os aprendizados que não aparecem nos índices

Nos dias seguintes às provas do Saresp, propus uma discussão nos grupos do *WhatsApp* com a intenção de evidenciar o que eles pensavam ou sabiam a respeito dele. Muitos tinham um desconhecimento sobre o assunto, mesmo já tendo realizado a prova. Os excertos a seguir nos Quadros 32 e 33 elucidam esse momento.

Quadro 32: Discussão 1 sobre o Saresp

Rô: *Para que vocês acham que serve o Saresp?* **Laís:** *Para avaliar o nosso desempenho e o da escola.* **Sayuri:** *Eu creio que é para nos avaliar, ver se o conteúdo que é passado está rendendo ou não. E pra ver se estamos preparados para o próximo ano, no caso da oitava série.* **Amanda***: Acho que é para ver o nosso rendimento, se a escola e os professores ensinam o que é pedido. Pra ver se um não está melhor que o outro, ou se o nível de aprendizado está caindo.* **Rô:** *Alguém mais gostaria de dar a sua opinião?* **Jucelena:** *Acho que o Saresp é um modo do governo verificar o nosso desempenho e ver se os professores estão aplicando o que tem que ser dado.*

[120] Raissa (3º B), 05/12/2016.

Alexia: *Para avaliar nosso aprendizado na escola. Ou no colegial.*
Jéssica: *Para saber o nosso grau de aprendizado.*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 01/12/2016 e 02/12/2016

Quadro 32: Discussão 2 sobre o Saresp

Jéssica: *Ah Prô, eu nunca soube pra que servia! Mas sempre achei que era para o governo ver se estamos aprendendo mesmo.*
Wesley: *Pra avaliar o aluno e para o governo saber como está indo a educação da escola, avaliar se os alunos vão sair com algum conhecimento... não que eles se importem com isso. Kkkkk!*
Laura: *Concordo com o Wesley.*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 02/12/2016

É possível perceber que não havia um consenso entre as suas falas, ou seja, a maioria deduzia que Saresp é usado para avaliar o desempenho dos alunos, mas não sabiam exatamente para que ele serve. Contudo, havia alguns, como Amanda e Jucelena (3º A), que acreditavam que é para avaliar a escola, verificar se "*um ano está melhor que outro*", se "*os professores estão aplicando o que tem que ser dado"*. Isso mostra que, apesar de a escola esconder dos alunos sua real finalidade, havia os que entendiam que, por trás do discurso da escola, há o do sistema. E por trás do discurso do sistema há outro, como disse o Wesley (3º B), *"pra ver se os alunos estão saindo com algum conhecimento. Não que eles se importem com isso",* como se insinuasse que a verdadeira intenção do governo estadual com relação ao Saresp não diz respeito, de fato, ao aprendizado do aluno. Nessa discussão, embora alguns dos discursos manifestados estivessem presos ao discurso neoliberal do sistema no qual se inseriam, a fala de Wesley destoa dados demais, evidenciando que reconhece que a preocupação do sistema de educação é com os números produzidos, as metas, a exibição dos resultados, fazendo jus ao momento de espetacularização em que vivemos, em que há uma necessidade de transformar tudo em espetáculo, em algo que atraia os olhares, chame a atenção, impressione.

Em uma de suas publicações, a Secretaria da Educação considera que tal exame "possibilita verificar o quanto cada escola está podendo cumprir sua função social" (SÃO PAULO, 2009, p.12). O Saresp, então, é para avaliar se a escola está cumprindo ou não a sua função social? A função da escola é só "ensinar" Língua Portuguesa e Matemática e tratar incessantemente das "competências e habilidades" que estão descritas nas matrizes de

referência? Isso basta para a formação dos jovens para enfrentar a sociedade atual? De acordo com Freitas, L. C. (2011, p. 14), "a questão não é o que as matrizes incluem, mas o que elas excluem, seja pelo viés das opções de seus formuladores, seja pelas dificuldades técnicas ou de custo para medir". Além disso, "nem todos os objetivos educacionais podem ser medidos na forma de competências ou habilidades e, se não bastasse, apenas uma pequena parte de um domínio muito grande [...] pode ser medido por questões de tempo e de custo" (FREITAS, L. C., 2011, p. 13).

De acordo com a Matriz de Referência para o Saresp, o objetivo dessa avaliação é "verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos esperados para os anos escolares avaliados) e os alunos aprendendo (isto é, com que nível de proficiência dominam as competências avaliadas)" (SÃO PAULO, 2009, p.12), ratificando as ideias manifestadas por alguns alunos, principalmente com as da Jucelena (3º A) – se "*os professores estão aplicando o que tem que ser dado".*

Além disso, ao dizerem, como Amanda (3º A), que é "*pra ver se um ano está melhor que outro, ou se o nível de aprendizado está caindo"*, vão ao encontro do que o mesmo documento traz:

> [...] numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da "qualidade" do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito. (SÃO PAULO, 2009, p.11, grifo meu)

Possivelmente o discurso de alguns desses alunos, corroborando o discurso do sistema, deve-se ao que sai na mídia a respeito. A escola em nenhum momento conversava com os alunos sobre o que a Secretaria da Educação prega ou sobre para que serve o Saresp e, muito menos, acerca do que há por trás de toda essa preocupação com o desempenho na prova. Pelo contrário, ela utiliza "mecanismos" para tentar atingir a meta do IDESP, como narrei no subcapítulo 4.2. O que chega ao conhecimento dos alunos é apenas que farão a referida avaliação, que os professores de Língua Portuguesa e Matemática aplicarão uma série de questões para prepará-los e que a referida avaliação valerá uma nota, discurso ao qual o professor acaba se sujeitando. As avaliações externas levam a escola a mentir, a esconder dos alunos a realidade.

De acordo com Freire (2001), divulgar aos alunos o que pensamos e por que, no que acreditamos e pelo que estamos dispostos a lutar, respeitando suas opções opostas às nossas, é uma atitude ética e democrática da prática docente. E foi isso que fiz, depois que eles expuseram suas hipóteses de para que servia o Saresp, como é possível perceber no excerto do Quadro 34.

Quadro 34: Visão de aluna sobre para que vão à escola

Rô: *Pessoal, outro dia eu pedi para vocês dizerem pra que acham que servia o Saresp.O Saresp foi criado para avaliar o ensino nas escolas do estado de São Paulo e para orientar novas políticas de melhoria no ensino. Na verdade, sua intenção não é avaliar os alunos e sim a escola, mas quem acaba sendo, são mesmo, os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Quando a escola não vai bem a culpa cai sobre esses dois professores. Além disso, as cobranças para a escola aumentam. Daí ao invés de trabalhar com coisas diferentes nas aulas, eles tem que ficar "treinando" os alunos do próximo ano para conseguir um bom resultado, com exercícios, apostílas, provas, simulados, mais exercícios, mais apostílas, mais provas, mais simulados. E vira essa rotina... Então vocês acham que isso está certo?*

Raissa: *Então, Prô... acho que vamos na escola para aprender e não sermos treinados para uma provinha para dizer que a escola é boa, porque não adianta nada ficar sempre treinando para provas e simulados e não vermos todo o conteúdo. Isso acaba tirando o tempo do professor nas aulas para nos ensinar todo o conteúdo. Não adianta termos alguns professores que o ano todo, não nos ensina e chega na hora, quer que nos esforcemos para que a escola fique bem vista, sendo que não é a realidade* [...] *Então, quando vem essas provas e cobram de vocês pra treinarem a gente, acabamos não aprendendo e sim, sendo treinados para fazermos tudo só no automático. Você e a* [...] [professora de Língua Portuguesa] *não são as que estão sendo citadas aí.*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 05/12/2016

Finalmente decidi colocar os alunos a par da real intenção do Saresp, de como isso afeta o trabalho dos professores das duas disciplinas envolvidas e instigá-los a falar sobre as impressões que tinham sobre isso. Como enfatizam Biani e Betini (2010, p. 75), a educação tem um caráter político e, por isso, é necessário "que o professor se veja como sujeito histórico que faz opções e escolhas em sua prática profissional e, numa posição de resistência, não aceite as estruturas sociais injustas e assuma uma posição ideológica" em favor da aprendizagem dos alunos que mais precisam da escola pública. Percebi, então, que fizemos

tanto – a professora de Língua Portuguesa e eu – para tentar dar outro sentido às prescrições sobre as avaliações externas, que para eles o que ficou foi que o nosso objetivo era ensinar e não apenas prepará-los para a prova.

Assim, como outros alunos, Raissa se colocou diante da minha postagem sobre o Saresp, no sentido de defender que a função da escola não é treinar, que preparar para as provas tira o tempo do professor, que os resultados dessa avaliação não representam o que realmente acontece na sala de aula. Finaliza, escrevendo que não via isso acontecer nessa escola, que a professora de Língua Portuguesa e eu não estávamos preocupadas apenas em treinar, mas com o aprender do aluno. Em sua opinião, com o treino não vão aprender e, sim, apenas fazer tudo no automático. Isso evidencia que os alunos reconheciam o trabalho e o esforço feito por alguns professores da unidade escolar e sabiam distinguir suas reais intenções.

Como aponta Ravitch (2011), os professores e a escola, de modo geral, ensinam muitas "coisas" que não aparecem nos testes padronizados e, conforme o que está implícito na fala de Raissa, os alunos pareciam reconhecer isso. Embora os resultados das avaliações externas em duas disciplinas venham sendo usados para representar todo o trabalho desenvolvido nas escolas estaduais, como se um "retrato" momentâneo bastasse, não é o caso de ampliar a avaliação para as outras disciplinas, pois "a matriz curricular da escola é inevitavelmente muito mais ampla do que uma matriz de qualquer avaliação, da mesma maneira que a matriz de formação humana é mais ampla do que qualquer matriz curricular pode ser" (DALBEN; ALMEIDA, 2015, p. 15).

Para Ravitch (2011), a escola ensina, por exemplo, sobre o valor das diversas áreas do conhecimento, sobre caráter e responsabilidade pessoal. Ela defende uma escola da qual os alunos saiam não apenas sabendo habilidades básicas – ler, escrever, operar com números – mas que se tornem sujeitos preparados para a vida, capazes de pensar por si mesmos e tomar decisões; tenham um bom caráter; saibam lidar com as dificuldades e resolver problemas; pratiquem a civilidade no relacionamento com os outros; tenham senso de justiça e igualdade; compreendam questões de ordem nacionais e mundiais, políticas; sejam cidadãos ativos, responsáveis; respeitem opiniões e diferenças; apreciem arte e cultura, entre outros.

Na visão de Freitas, L. C. (2012a, p. 9) a educação não se limita apenas ao processo cognitivo, que é apenas uma parte da formação. "É muito mais ampla, pretende desenvolver a criatividade, a afetividade, a formação corporal, ou seja, há dimensões outras para nós cuidarmos no desenvolvimento do indivíduo que não se limitam às provas [...]". As políticas

educacionais estão vendendo, assim, uma imagem de uma formação completa, quando, na verdade, apenas parte dela é oferecida aos estudantes.

Eu diria que essas "coisas" correspondem a tudo o que acontece na escola que, de algum modo, tem a acrescentar algo na formação dos alunos, ou seja, conforme defende Arroyo (2017), na formação humana plena, ancorada em outras dimensões além da cognitiva, como por exemplo, político-social, ética, afetiva, corporal, artística e cultural (BERTAGNA, 2017), às quais também adiciono a dimensão que envolve valores como solidariedade, respeito, cooperação, além de outros, e a dimensão relacional. (MENDES; SORDI; MOLINA, 2017). Ou para ser mais abrangente:

> [...] ação social, acesso e permanência, afetividade, aprendizagem ética, aprendizagem política, auto-organização, avaliação, compromisso social, criatividade, criticidade, cultura, esporte, participação, projeção de futuro, relações interpessoais, respeito a diversidade, responsabilidade, satisfação com a escola, singularidade, solidariedade, trabalho, trabalho coletivo e valores. (DALBEN; ALMEIDA; FERRAROTTO; MIRANDA, 2017, p. 191)[121]

No decorrer do ano fizemos muito mais do que aquele 2,81 obtido no IDESP pode mostrar. Esse índice apenas retratou um momento da escola, esquecendo-se de que o processo de ensino e aprendizagem é muito mais dinâmico, envolve muitos outros fatores, modos de agir e episódios nos bastidores da sala de aula.

Acredito que, como professora e também pesquisadora, oportunizei muitas outras aprendizagens para esses alunos, tais como: a importância do trabalho coletivo; a aula de Matemática não necessariamente como momento de resolver listas exercícios individuais, como foi no meu tempo de escola e como relatam os alunos, sobre suas trajetórias escolares, mas como algo que faz sentido; o desenvolvimento da criatividade; a utilização de diferentes recursos tecnológicos; a variedade de estratégias na aula de Matemática; a resolução de problemas; a organização de um evento cultural e artístico na escola; o desenvolvimento da oratória; o valor da expressão de suas ideias; a convivência com o outro; a cooperação; a cumplicidade; o respeito à opinião do outro; o cotidiano como possibilidade de aprendizado; o entendimento de que, apesar das cobranças, a escola pode ser muito mais do que um lugar em que se aprende a responder testes de Língua Portuguesa e Matemática; a formação política etc. As colocações dos alunos personagens desta trama nas conversas dos grupos do *WhatsApp*, bem como na sala de aula, revelam essas outras "coisas".

[121] Tais dimensões derivam de um estudo longitudinal realizado pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp, em escolas do município de Campinas, onde se buscou investigar o que a escola faz que considera de qualidade e que não é evidenciado pelas avaliações externas.

Com o desenvolvimento das tarefas envolvendo "o terreno do Seu Sebastião"[122], os alunos aprenderam "*como planejar de várias formas* – Caio (3º B) –, "*formas diferentes de aprofundar o tema através do computador*" – Igor (3º B). A resolução dos problemas propostos, então, contribuiu para o aprendizado de uma nova Matemática, a partir do que os alunos já sabiam (VAN DE WALLE, 2009) e teve como importante aliada a tecnologia computacional (ALLEVATO; ONUCHIC; JAHN, 2010).

O desenvolvimento das referidas tarefas também proporcionou aos alunos a percepção de que na Matemática pode não haver apenas uma resposta correta, conforme o "paradigma do exercício" (SKOVSMOSE, 2007), e que cada um pode ter *"um ponto de* vista [...] *sem esquecer das exigências feitas*" – Luilly (3º B). Aprenderam que a Matemática escolar, muitas vezes aparentemente tão distante dos alunos, de suas realidades, pode fazer sentido, como apontam Hiebert *et al.*. (1997), ao identificarem o envolvimento de *"cálculos básicos que utilizamos no dia a dia e nem percebemos*" – Caio (3ª B). Conforme aponta Van de Walle (2009, p. 57), "quando os alunos se ocupam de tarefas bem escolhidas, baseadas na resolução de problemas e se concentram nos métodos de resolução, o que resulta são novas compreensões da matemática embutida na tarefa".

O momento de organização e apresentação dos trabalhos em comemoração ao Dia da Matemática foi uma oportunidade de aprendizados para essas turmas. A experiência de planejar o que seria apresentado, preparar tal apresentação, organizar o evento e participar dele, foi muito significativo, porque como disse Sayuri (3º A)[123], *"foi algo diferente que nos fez sair da rotina"* e tudo que faz sair da rotina escolar pode provocar algum aprendizado. Essa tarefa exigiu que os alunos desenvolvessem a responsabilidade, a cooperação na organização do evento, a prática de falar em público. Embora alguns contratempos tivessem ocorrido – problemas com o som, falta do envolvimento esperado das demais turmas no momento dos jogos propostos, impaciência da equipe gestora em ver os alunos fora da sala de aula –, enfrentá-los também favoreceu algum aprendizado. Em suma, aquele foi um movimento, ao que tudo indica, diferenciado e marcante na vida escolar desses alunos.

A ocasião em que propus a construção de jogos[124] possibilitou que os alunos evidenciassem, como disse Wesley (3º B), que é possível *"raciocinar o conteúdo jogando",* que não se trata apenas de *"um jeito de entender a matemática se divertindo"* – Laura (3º B)

[122] As vozes dos alunos aqui trazidas referentes a essa tarefa foram retiradas de: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 12/04/2016.
[123] Grupo do *WhatsApp*, 06/05/2016.
[124] As vozes dos alunos aqui trazidas referentes a essa tarefa foram retiradas de: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 23/08/2016 e Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 23/08/2016.

– mas, também, uma estratégia que conduz o aluno a *"se interessar e participar da aula",* como afirmou Raissa (3º B). Acredito, assim como Luvison (2011, p. 18), que "levar o jogo para o ambiente escolar favorece o desenvolvimento e a reflexão dos alunos, possibilitando sua mobilização diante do problema que ele propõe" e complemento que tal potencialidade diz respeito ao momento tanto de construção, como de utilização do jogo.

Na visão de Ana Paula (3º A), foi uma *"boa ideia envolver a matemática nos jogos*..." e, sem dúvidas aprenderam *"algo q*ue *pode ser complicado de uma maneira mais fácil e divertida"* – Sayuri (3º A). Conforme comenta Sforni (2015, p. 377), para a formação do pensamento teórico, é necessário

> que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas.

Organizar o ensino nessa perspectiva, com a escolha de tarefas potencializadoras da apropriação de conceitos, foi o meu desafio ao propor tal tarefa.

Posteriormente, analisar gráficos a partir de um *software*[125] foi um trabalho que possibilitou aos *"alunos pensar melhor e também trabalhar em grupo"*, como enfatizou Wesley (3ºB), pois foi um momento em que *"todos ou quase todos ficam interessados e aprendem alguma coisa"* – Laura (3º B).

Concordo com Sforni (2015, p. 376), quando ela aponta que

> [...] com a perspectiva do desenvolvimento humano, juntamente com a valorização do conteúdo escolar, surge um desafio: criar modos de tornar esses conhecimentos acessíveis a todos, já que nem toda forma de transmissão de conhecimentos científicos caminha nessa direção.

Foram exatamente estes os objetivos que eu quis atingir com essas tarefas: tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos sujeitos da pesquisa, e proporcionar aprendizados não só na dimensão cognitiva da Matemática. Com essa tarefa pude perceber, também, que as tarefas propostas pelo Caderno do Aluno podem ser muito significativas, dependendo da abordagem que o professor faz delas, da forma como a (re)significa dentro do seu contexto de sala de aula.

E, no final do ano, propus tarefas envolvendo a realização de uma pesquisa e o tratamento estatístico dos dados[126]. O movimento dos alunos para concretizá-la, mais uma

---

[125] As vozes dos alunos aqui trazidas referentes a essa tarefa foram retiradas de: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 22/09/2016.

[126] As vozes dos alunos aqui trazidas referentes a essa tarefa foram retiradas de: Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 07/12/2016.

vez, provocou aprendizados. A ocasião do levantamento dos dados da pesquisa gerou um alvoroço, uma aparente situação de bagunça e falta de controle da professora sobre os alunos dentro da sala de aula, como evidenciei, ao observar videogravações das aulas em tal momento. Apesar disso, para os alunos, a tarefa de pesquisar e organizar os dados estatisticamente os fez, mais uma vez, saírem *"da rotina, o que é sempre bom e mais interessante"* e, consequentemente, aprenderem também *"a usar um pouco do Excel"*, como expressaram, respectivamente, Jucelena e Gabrielli (3º A).

Tarefas que demandam a utilização de conceitos para a realização ativam e desenvolvem funções como atenção, memória, raciocínio, dentre outras, como aponta Sforni (2015, p. 384-385, grifo da autora).

> a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento desenvolvem-se à medida que são *ativados*. Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento dessas funções: devem ser realizadas com os conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada, essas funções em movimento. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas. Com base nessa análise, algumas atividades podem ser consideradas mais adequadas ou menos adequadas para a sala de aula. Tarefas como siga o modelo, defina, exemplifique, liste, dentre outras do gênero tendem a exigir dos estudantes pouca atividade psíquica, diferenciando-se, assim, de outras tarefas, como explique, analise, justifique, demonstre, argumente.

De acordo com Pino (2002), o saber não acontece apenas pelo simples fato de o aluno registrar as informações, mas a partir do momento que tais informações passam a ter significado para ele. As falas dos alunos nas conversas nos grupos do *WhatsApp*, que acabei de citar, apontam o quanto as tarefas propostas passaram a dar significação dos conceitos trabalhados à medida que iam sendo desenvolvidas.

A minha preocupação maior no decorrer desta trama, então, como evidenciou a fala da Raissa (3º B), foi sempre o aprendizado dos alunos, não o treinamento para as avaliações externas, embora algumas vezes a minha prática tendesse a isso, mas o que nem sempre foi assim. Acreditei por vários anos que eu tinha a obrigação de fazer com que os meus alunos fossem bem nessa avaliação. Só assim eu seria também uma "boa professora de Matemática". Eu atendia às prescrições que vinham relacionadas à preparação dos alunos para o Saresp, eu venerava as avaliações externas, eu assumia o discurso do Estado. Comemorava o valor do bônus recebido. Recebê-lo era uma motivação para continuar ou até mesmo aumentar a intensidade da tal preparação para a prova. Passei muito tempo da minha atuação em sala de aula sem me dar conta de tudo o que perpassa a educação estadual, sem ter essa visão ampliada do que realmente há por trás de todas essas prescrições.

No entanto, se bem me recordo, não eram prescrições tão intensas como são hoje. Não eram tantas cobranças. Nas reuniões de planejamento, o atingimento de resultados satisfatórios no Saresp não era o assunto principal, e as AAPs nem existiam. De uns anos para cá, após a implantação do Currículo Estadual em vigor de 2008 a 2018, é que elas começaram a ser o foco da escola. Houve até anos em que tínhamos o "Dia do Saresp", um dia em que a escola parava e se reunia para analisar os resultados das turmas dos anos anteriores e planejar ações para as turmas daquele ano. Se antes tínhamos um dia específico para falar de uma avaliação externa, agora, parece que temos 200 dias, ou seja, o ano letivo todo é tomado por discussões, ações, reflexões, envolvendo avaliações externas, as quais "somos" – a escola, os professores, os alunos, e, porque não dizer, até mesmo os demais segmentos da educação estadual – submetidos: o Saresp, as AAPs. A escola parece viver em função de obter resultados nessas avaliações. Os testes se tornaram "a engrenagem central que movimenta o destino dos estudantes e a reputação e futuro dos seus professores, diretores e escolas" (RAVITCH, 2011, p. 174). Estamos diante de fatos de uma realidade do ensino público estadual, em que o objeto da escola deixa de ser o aprendizado dos alunos e passa a ser a nota no Saresp, ou no IDESP, e agora, também no IDEB, pois, em 2019, o objetivo explicitado pela atual Secretaria de Educação Estadual é a conquista do primeiro lugar no *ranking* brasileiro. Tendo isso em vista, foi instituída mais uma avaliação externa, denominada de Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC)[127], com aplicação prevista para o final do 2º e do 3º bimestre.

Mas qual é o meu papel? Possibilitar aprendizagens ou tão somente "preparar" para atingir resultados numéricos? Segundo a Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013,

> ao Professor de Educação Básica compete, como mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de "qualidade", direito do aluno. (SÃO PAULO, 2013, p. 31, grifo meu)

Na prática é isso que acontece? Embora o discurso trazido pelos documentos seja politicamente correto, na prática não é bem assim que as coisas ocorrem.

Com relação à questão da "qualidade", tão citada até o presente momento e pelas páginas seguintes, indago: "Educação de qualidade" de que ponto de vista? Nos documentos prescritivos, ela representa um ponto de vista dos decisores de políticas públicas, uma vez que, conforme aponta Freitas, L. C. (2012a, p.8, grifo meu), "quando os empresários falam

[127] Avaliação de ciclo, baseada em habilidades de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo explicitado é apoiar as escolas nas ações para o aprendizado dos alunos e, fazer com que eles se familiarizem com a estrutura de tais provas nacionais.

em melhoria da ‘qualidade’ de ensino o que está em jogo é melhorar a relação oferta-procura de mão-de-obra”, pois na sociedade capitalista, “os processos produtivos estão mais complexos e isso também demanda uma melhoria em algumas habilidades típicas do ensino fundamental”.

De acordo com Biani e Betini (2010), no Brasil, a concepção de educação de qualidade tem variado historicamente. Entre o final do século XIX e início do século XX, por exemplo, o aumento da oferta de vagas passou a ser sinônimo de “qualidade” da educação. Já na década de 1970, oferecer uma educação de “qualidade” era preparar para o trabalho e para a produção. No final dos anos 1980 e início dos anos 90, a taxa de retenção passou a ser a medida de uma educação de “qualidade” ou não. E, finalmente, chegamos ao ponto em que a “qualidade” defendida é a neoliberal, em que a relação custo x benefício aparece, e os resultados são mais importantes que o processo, ou seja, a “qualidade” é medida pela nota obtida nas avaliações externas.

Assim, “o entendimento do que é ‘qualidade’ reflete valores de determinada época e contexto, atrelando-se a certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, portanto, podendo ser redefinido com mudanças dessas condições” (BAUER, 2017, p. 71, grifo do autor). É uma construção social, que varia de acordo com interesses, valores, experiências e posição social de quem a define. Tal polissemia, “possibilita diversos significados, o que facilita desencadear falsos consensos, a partir de uma gama de interpretações e significados segundo o valor que se queira imprimir” (MENEGÃO, 2015, p. 31-32).

O conceito de “qualidade” do mercado, então, foi transposto para os direitos sociais, entre os quais está a educação. Muitas vezes, dentro das escolas, o que importa não são os saberes e, sim, os números, desprezando-se o processo pelo qual eles foram produzidos. A lógica neoliberal vem, então, trazendo para a educação uma “qualidade” de caráter reducionista e mercadológico (TORREZAN, 2018). Passa a ser irrelevante “se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações” (SILVA, 2009, p. 221) ou não. Arroyo (2017, p. 12, grifo meu) enfatiza que

> as novas exigências de avaliar a “qualidade” da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporada no processo produtivo, na exigência de aumento da produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho. [...] Avaliar a educação é pré-avaliar quem será a vítima de segregação-produção de milhões de trabalhadores como exército de reserva.

Há, portanto, no que se refere à qualidade da educação, conforme aponta Ciavatta (2006, p. 918), uma contradição entre duas lógicas: a da produção capitalista e a da educação.

> A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais implantaram as avaliações, de acordo com Dalben (2016), a fim de aumentar a regulação em defesa de uma "qualidade total", contrapondo-se ao alcance de uma qualidade social. Segundo Menegão (2015, p. 250), as avaliações externas orientadas por políticas neoliberais não priorizam um currículo mais amplo, que contemple "dimensões que tornem as experiências mais ricas e significativas, que possam contribuir para a formação de um estudante mais criativo, questionador". Concordo com a autora que a educação sob o viés da qualidade social realmente não vem sendo favorecida com a realização das avaliações externas. Contraditoriamente a isso, elas estão causando o esvaziamento de conhecimentos dos alunos, estreitando o currículo, desqualificando o trabalho do professor, tornando-se pragmática e utilitarista, impedindo a crítica social.

Torrezan (2018) adverte que, para uma educação de qualidade, o ensino não pode estar voltado apenas para os testes, pois assim se corre o risco de estreitar o currículo e a formação, uma amputação do direito que todos têm a uma formação no sentido pleno. Ao estabelecer parâmetros para a medição do produto da aprendizagem dos alunos nos exames, as políticas públicas estão defendendo uma "qualidade" que visa apenas à formação de produtores-consumidores, mas a escola trabalha com muitas outras qualidades, de cunho subjetivo, não mensuráveis por meio de testes (MENDES, SORDI, MOLINA, 2017). Diferentemente de uma escola de "qualidade" sob a lógica capitalista, neoliberal, em que se utilizam dados numéricos para medir resultados, desconsiderando o processo, uma escola de qualidade social na visão de Silva (2009, p. 225)

> é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em

> lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Biani e Betini (2010, p. 77), por sua vez, defendem uma escola de qualidade social que proporcione a todos os seus alunos, independente do nível social, econômico ou cultural, "oportunidade de acesso, permanência, aprendizagem, que possibilite a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e que desenvolva valores de solidariedade e de trabalho coletivo".

Uma educação de qualidade social, então, é aquela que tem como foco os "conhecimentos comprometidos com a formação humana, o que assinala para a necessidade de diversificação das experiências de aprendizagem e para a ampliação do escolar em todos os níveis" (MENEGÃO, 2015, p. 187), que tem um compromisso com uma formação humana plena (DALBEN, 2016). Contudo, o foco das escolas estaduais, devido às políticas públicas que regem o sistema ao qual estão submetidas, tem sido o ensino de conteúdos e o trabalho com "competências e habilidades" que compõem as matrizes de referência das avaliações externas, cujos conhecimentos são importantes, mas não suficientes, e não nas diversas dimensões da formação humana (TORREZAN, 2018). A escola que se centra apenas no conteúdo para as avaliações externas, não viabiliza a formação humana.

Na contramão disso, conforme apontam Sordi, Varani e Mendes (2017, p. 6), há escolas públicas e, em especial, professores em suas práticas, que "estão produzindo ativamente qualidades mais amplas e significativas para o desenvolvimento das novas gerações referenciadas na formação humana". Assim, como Torrezan (2018, p. 165), entendo que é imprescindível que o coletivo (re)invente ações e espaços e que a escola venha a ser um ambiente que, além da dimensão cognitiva, "considere também as dimensões político-social, ética, afetiva, corporal, artística e cultural [...] que possibilite o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e que garanta, de fato, o seu direito a educação." Creio, assim, em uma

> [...] concepção de qualidade educacional, comprometida com a formação humana ampliada e que parte do entendimento de que a educação é um importante instrumento de transformação social por meio da emancipação dos sujeitos para que tomem consciência do lugar que ocupam no mundo e possam nele atuar. (TORREZAN, 2018, p.238)

Há muitas questões as quais o professor precisa se atentar se quiser atingir o seu objeto de trabalho que é a aprendizagem nas diversas dimensões, a formação plena do aluno. Preparando para as avaliações externas, eu estaria oferecendo ao aluno essa aprendizagem ou a de como assinalar a resposta correta em testes objetivos de quatro ou cinco alternativas? Há

como, ao mesmo tempo, seguir o que determina os documentos oficiais educacionais e lutar por outros ideais, realizar ações pensando na minha função social como professora?

Como escreveu Laine (3º B), "*um professor de matemática... tem que saber 'inventar', de uma certa forma, maneiras diferentes para ensinar pessoas diferentes"*[128]. Provavelmente ela se referia apenas ao ensino de conceitos matemáticos, mas entendo que, um professor de Matemática, diante do cenário político educacional que perpassa esta trama, precisa "inventar" maneiras diferentes, nas mais diferentes condições, de ensinar pessoas diferentes, nas diferentes dimensões da formação humana. Além disso, como D'Ambrósio e Lopes (2015, p. 13), creio que, já que um dos objetivos primordiais da Educação Matemática é "a preparação do futuro cidadão capaz de ser criativo para resolver os problemas da humanidade, temos que redimensionar a Matemática que trabalhamos na formação humana."

Concordo com o alerta de que "pelos métodos atuais, nós podemos estar treinando (não educando) uma geração de crianças que rejeitam a aprendizagem, pensando que ela significa apenas trabalho tedioso, tabelas, preparação para testes e realização de testes" (RAVITCH, 2011, p. 257). É essa imagem de educação que acaba sendo passada pelas políticas públicas, e é o que parece estar acontecendo com a rede de ensino paulista. E era disso que eu procurava fugir, ao assumir o compromisso de fazer um trabalho diferenciado com essas turmas de 3º ano em 2016. Devemos ensinar "porque" e "o que" os alunos precisam aprender e não apenas "porque" e "o que" precisaram para responder às avaliações externas.

Com base nos apontamentos de Barricelli (2012), por sua vez ancorados nas ideias da Clínica da Atividade, entendo que as prescrições referentes às avaliações externas têm a intenção, muitas vezes, de amputar o pensar do professor, o despertar do seu poder de agir, de torná-lo mero executor de tais prescrições, de controlar todo o processo de ensino e aprendizagem em nome de uma referida "qualidade" da educação, defendida pelos decisores de políticas públicas. Ressalto, assim, que, mesmo com o intuito de fazer diferente, de não se sujeitar a manipulação pelas prescrições, nem sempre é possível escapar do discurso dominante. A prática docente, então, é perpassada por contradições, pois, ao mesmo tempo, em que se encontram possibilidades, depara-se com limitações.

Nas palavras de Sforni (2015, p. 378, grifo da autora), "tão importante quanto à clareza sobre o que se deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção". Para a autora, é fundamental que o professor

[128] Laine (3º B), Matemática... eis a questão, 16/02/2016. Atualmente aluna do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Bragança Paulista (SP).

domine os instrumentos necessários para fazer com que a escola seja um espaço de humanização dos sujeitos. Sob o meu ponto de vista, sem o domínio das intenções das prescrições e dos modos de (re)significá-las, não estaremos construindo um verdadeiro ambiente de aprendizagem, formando sujeitos para a vida em sociedade, mas, sim, produzindo apenas números para atender ao que importa para a sociedade capitalista.

Considero que o meu papel como professora de Matemática dessas duas turmas, sem dúvida, possibilitado por minha trajetória, inclusive de formação, foi o de promover experiências significativas, envolvendo os conteúdos curriculares, visando primordialmente ao aprendizado, ao desenvolvimento, à formação humana plena e não apenas o resultado nas avaliações externas. Tais resultados podem ser uma consequência do trabalho realizado, mas nunca o definidor dele. O que me levou a ter outra visão a respeito dessas prescrições foi certamente a experiência, as reflexões, o convívio na Universidade, o conhecimento da teoria, o compartilhamento de ideias, as tensões, as dificuldades. Tudo isso me fez ter um olhar diferenciado para as situações que vivencio no meu dia a dia na escola, me concedeu empoderamento necessário para tomar atitudes, respaldo para as minhas ações, armas para lutar pelo que eu acredito, alimento para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Conforme defendem Clot, Faïta, Fernandez e Scheller (2001), os grupos são responsáveis por transformar realmente o trabalho. Mas quando não há grupos, coletivos na situação de trabalho, quais grupos podem ajudar o professor? Certamente, nesse caso, uma saída para o professor pode ser a recorrência a outros grupos externos à escola, como os da Universidade, os grupos de formação etc. Além disso, um social que não está presente fisicamente também exerce influência na situação de trabalho.

O professor que reflete sobre a sua prática, seja retomando suas experiências, ou refletindo sobre as experiências de um coletivo, tende a experimentar outros modos de fazer, diferentes dos quais está habituado. Sua ação se transforma a partir de tais reflexões.

Considerando que “aquele que trabalha age a partir de um gênero, mas ele o ajusta e o aperfeiçoa” (RUELLAND-ROGER, 2013, p.135), creio que, em meio à multiplicidade de recursos para realizar o trabalho docente oferecido aos sujeitos da atividade, cada um pode empregá-los conforme um estilo, colocando algo seu nessa realização do trabalho. Apesar de a docência na rede pública estadual ser marcada por práticas, discursos, modos de agir, eu consegui (re)significar, (re)inventar, adaptar, a partir das experiências que fui vivenciando e das reflexões que fui fazendo nesses últimos anos.

O exercício da autonomia e o processo de criatividade, indicados por D'Ambrósio e Lopes (2015, p. 10-11), principalmente com um apoio colaborativo, são imprescindíveis para os educadores matemáticos. Para as autoras

> [...] precisamos ousar, em nossa produção de conhecimento, de forma autônoma, a partir de nossas visões de mundo, constituídas por crenças e concepções adquiridas ao longo de nossas vidas, mas lembrando-nos sempre de considerar, nos processos de interações sociais dos espaços formativos, a heterogeneidade e a diversidade.

É importante que o professor tenha condições para a (re)invenção permanente da sua prática, para criar táticas, para compreender a sua própria situação de trabalho. Ele não pode meramente ser o executor das prescrições. Ele tem de ser o criador da própria atividade. Não é fácil se desvencilhar de toda uma história acerca de uma atividade, a ponto de (re)significá-la de uma hora para outra. À medida que o professor tenta transformar a sua atividade, pode esbarrar em concepções individuais ou coletivas, em práticas consolidadas naquele contexto. A transformação da prática de um professor acontece apenas quando assuas crenças são colocadas em "xeque" por ele mesmo, entram em conflito, em crise. É um processo em que o outro tem papel fundamental. A organização coletiva, a criação de uma cultura sólida de responsabilização participativa pode ser uma saída para esse dilema.

Considero, assim, que, dentre os aprendizados que não aparecem nos índices, está também o meu aprendizado. Aprendi muito com as prescrições, com os alunos, com a produção dos dados. A aprendizagem é um processo, tanto para o professor como para o aluno, e é muito mais do que aquilo que pode ser convertido em um número. O treinamento ou a preparação para as provas, a criação de "mecanismos de convencimento", não promovem a aprendizagem dos alunos. Para a formação humana plena, é necessário muito mais do que atingir apenas os índices.

Desse modo, destaco a seguir episódios desta trama em que a minha prática, impulsionada pelo desenvolvimento da pesquisa, paralela à dimensão cognitiva, oportunizou aos meus alunos momentos de formação política.

6.2 A formação política: possibilidades que emergiram durante a trama

Ao longo desta trama vivenciada por mim e por meus alunos emergiram muitas experiências. Muitas vezes, uma fala ou um questionamento sobre as avaliações externas ou sobre fatos da atualidade, envolvendo educação e política, culminava em ricas discussões, principalmente nos grupos de *WhatsApp* das salas. Os alunos que fizeram parte desta trama

tinham muito a dizer, a criticar, mas também careciam de mais situações que lhes possibilitassem a conscientização, a desnaturalização de algumas ideias, a reflexão em torno do cenário educacional em que estavam imersos.

A escola precisa ser um espaço de educação libertadora, conforme defendia Paulo Freire, e não alienadora. A formação política dos alunos é uma das suas funções. Do mesmo modo que a escola é um produto da sociedade em que ela está inserida, ela pode produzir uma sociedade mais consciente das políticas públicas e dos seus direitos como cidadãos, ela pode transformá-la. Os alunos precisam conhecer a realidade dos fatos, questioná-los, refletir sobre eles e aprender a tirar suas próprias conclusões, perder a ingenuidade. Colocá-los a par das questões que afetam a educação, incitá-los a discutir sobre o que já está posto ou o que ainda está por vir, é contribuir com uma das dimensões da formação humana plena. Discutir, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, a ocupação das escolas pelos alunos como forma de protesto, as políticas de avaliação, a política do Enem, é um modo de formar politicamente os alunos, conforme os episódios que trago a seguir.

6.2.1 *"O governo não quer que a gente acorde!"*[129]: discutindo sobre políticas públicas

Lima e Silva (2017) enfatizam que ideologias capitalistas vêm disseminando uma ideia de que a escola não deve se preocupar com política. No entanto, ela está por toda a parte, e a escola não pode se ausentar desse tema. O movimento "escola sem partido" de 2004, por exemplo, foi criado para proibir discussões sobre política em sala de aula, defendendo que a escola deve ser neutra na questão política, ideológica e religiosa. Isso "acaba tornando a escola uma mera reprodutora da ideologia neoliberal, diminuindo a função da escola, que é de preparar o indivíduo para viver em sociedade e saber escolher seus representantes" (LIMA; SILVA, 2017, p. 4). Ao mesmo tempo, em que pode ser espaço de reprodução das ideologias do sistema, a escola pode também vir a se tornar fonte de superação de tais ideologias.

Considerando que é urgente a politização, tanto de professores como de estudantes, que ambos precisam compreender como as coisas funcionam, para que possam agir (RUIZ, 2003), questionei os alunos a respeito da notícia que circulava pelas mídias sobre uma reforma do Ensino Médio, conforme os episódios trazidos nos Quadros 35 e 36. Enquanto eu almejava saber o que eles pensavam, se concordavam com a proposta, tinha a intenção de deixá-los cientes do que estava acontecendo e levá-los a uma reflexão.

[129] Luilly (3º B), Grupo do *WhatsApp*, 19/05/2016.

Quadro 35: Discussão 1 sobre a Reforma do Ensino Médio

Rô: *Pessoal, alguém ouviu falar desde o final da semana passada sobre uma reforma no Ensino Médio? O que vocês pensam a respeito disso? Qual é a opinião de vocês sobre a forma como o Ensino Médio está organizado hoje?*

Amanda: *Muita coisa sem necessidade. Eu acho que não deveria tirar educação física, pois é um incentivo para os alunos não serem sedentários. E também ninguém merece ficar preso na sala de aula os 5 dias da semana* [...] *E arte também não* [...].

Mateus: *Não concordo em tirar arte das matérias básica, até porque somos todos conectados à arte, na arte em forma de músicas, por exemplo* [...] *Quanto a escolher qual caminho seguir eu não sei se vai ficar bom. No ensino médio a nossa cabeça muda muito, então, no terceiro talvez eu não deseje ingressar na mesma área/emprego que quando era do primeiro ano.*

Ana Paula: *Concordo com o Mateus e a Amanda.*

Rô: *E com relação ao aluno escolher em que área quer se aprofundar? O que vocês acham?*

Amanda: *Acho que seria muito mais útil se fosse assim. Porque ele poderia se dedicar naquilo em que ele queria se especializar. Iria ser mais atento e frequentar mais as aulas* [...] *E quando é a matéria que a gente gosta mais ou é o que queremos, o desempenho é maior.*

Rô: *Entendi.*

Jucelena: O *Ensino Médio tem muito a ser melhorado... Tirar matérias não faz com que o ensino fique melhor* [...] *Com relação ao aluno se aprofundar na matéria que goste, acho uma proposta interessante, pois assim ninguém poderia reclamar de estar fazendo o que não gosta.* [...] *Quanto aos alunos sem interesse acho que deveria ficar como está mesmo, já que por lei não podem ficar sem estudar.*

Rô: *E você acha que o Ensino Médio não deveria ser obrigatório?*

Jucelena: *O que não deveria ser obrigatório é o aluno sem interesse ter que ir para a escola, pois os que não querem aprender atrapalham o aprendizado daqueles realmente interessados.*

[...]

Jucelena: *Eu acho que não deveria tirar nada* [...] *Deveriam investir mais e parar de "inventar moda".*

Laís: *Também acho que não deveria tirar nenhuma matéria. Todas um dia serão úteis! E*

quanto a escolher as matérias, também acho errado, pois precisamos de todas. E principalmente Português e Matemática. Deve ter um jeito de despertar o interesse dos alunos em matérias não desejadas.

Amanda: *Acho que deveria ter aula de Português e Matemática que são as base e uma outra matéria que se queira aprofundar.*

Laís: *Mas eu acho que todas as matérias servem para alguma coisa. Um dia veremos isso. Eu não gosto de nenhuma matéria, mas acho que preciso delas. Kkkkkk! Então, "bora" aprender. Eu acho que se não fosse obrigado ninguém iria estudar.*

Amanda: *Iria aprender com a vida. Kkkk!*

Laís: *Isso aí.*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 28/09/2016 e 29/09/2016

Quadro 36: Discussão 2 sobre a reforma do Ensino Médio

Júlia: *Sim, eu ouvi... Eu não concordo. Querem uma sociedade sem pensar, burra (na minha opinião)... Tem como melhorar.*

Rô: *Por que você acha isso? Poderia explicar melhor, Júlia? Alguém tem outra opinião?*

Júlia: *Porque querem tirar o aprendizado.*

Wesley: *Eles são folgados...*

Rô: *Quem, Wesley?*

Wesley: *O sistema que coordena essas paradas aí... A gente sai esse ano, graças a Deus!*

Jéssica: *Acho que eles deveriam fazer com que melhore. Não com que piore.* [...] *Precisa melhorar o ensino, mas não tirar as matérias. Melhorar a forma de ensino, de ajudar os alunos a aprender.*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 28/09/2016

Propus a conversa logo que foi divulgada a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, primeira versão da Reforma do Ensino Médio. Seus aspectos derivam das discussões sobre o Projeto de Lei nº 6840/2013 do Deputado Federal e economista Reginaldo Lopes (PT-MG). A discussão sobre a referida MP passou a ser divulgada na mídia como forma de convencimento ou alienação da população, de que isso é bom e de que vai resolver um dos problemas da educação brasileira, que é o abandono do Ensino Médio pelos jovens brasileiros. Atribuiu-se aos alunos uma escolha que não é da preferência da maioria, que não é bem quista por professores e demais pessoas da educação, que pode afetar direta e negativamente muitas escolas. Eles não abandonam simplesmente porque não têm interesse

pelo tipo de ensino desse nível de escolaridade, mas por essa e outras inúmeras questões sociais, econômicas, e até mesmo escolares.

Por estarem no último ano do Ensino Médio, os alunos não vivenciariam tal mudança, mas não havia ninguém melhor do que eles, que estavam concluindo essa etapa de ensino, para falar sobre, dar opiniões, criticar a nova proposta, apontar o que está bom e o que não está, o que precisa ser mudado e o que não pode ser.

Analisando as suas falas, fica evidente que eles avaliam dois pontos da nova proposta para o Ensino Médio. A primeira questão que apontam é a não obrigatoriedade de determinadas disciplinas. Como Amanda (3º A) e Mateus (3º A), respectivamente, outros defendiam que "*não deveria tirar educação física, pois é um incentivo para os alunos não serem sedentários"* e não concordavam *"em tirar arte das matérias básicas até porque somos todos conectados à arte, em forma de música, por exemplo".* Como concluiu Laís (3º A) *"não deveria tirar nenhuma matéria. Todas um dia serão úteis!".* Na conversa com a outra turma, percebi que os alunos também não eram a favor de algumas disciplinas serem facultativas no Ensino Médio, como escreveu Jéssica (3ºB). Defendiam que todas elas são imprescindíveis e deveriam ser mantidas.

A segunda questão é a da escolha de uma área do conhecimento pelos alunos para se aprofundarem. Nesse quesito, houve uma divergência de opiniões. Mateus (3º A), por exemplo, advertiu que: "*Quanto a escolher qual caminho seguir eu não sei se vai ficar bom. No ensino médio a nossa cabeça muda muito, então, no terceiro talvez eu não deseje ingressar na mesma área/emprego que quando era do primeiro ano."* Contudo, Amanda (3º A), defendeu a proposta da MP de que o aluno escolha o itinerário formativo, dizendo que "*seria muito mais útil se fosse assim. Porque ele poderia se dedicar naquilo em que ele queria se especializar. Iria ser mais atento e frequentar mais as aulas [...] E quando é a matéria que a gente gosta mais ou é o que queremos, o desempenho é maior".* Jucelena (3º A) pensava da mesma forma e complementava: *"assim ninguém poderia reclamar de estar fazendo o que não gosta"*. Lais (3º A), então, se manifestou diante da colocação da amiga com um tom de ironia: *"Eu não gosto de nenhuma matéria, mas acho que preciso delas. Kkkkkk! Então, 'bora' aprender".* Assim, se por um lado, há uma preocupação com as consequências da escolha prematura de um itinerário de formação, e uma compreensão de que todas as áreas têm relevância para o desenvolvimento do aluno e por isso o aprofundamento não pode ser em uma só; por outro, há um entendimento de que o aluno se compromete mais com os estudos quando escolhe o campo que tem mais afinidade.

Com relação à decisão prematura dos alunos por uma área de especificidade, Oliveira (2017, p. 34, grifos do autor) aponta que isso

> pode estar calando ou vir a calar o despertar de outras predileções e interesses de estudo. [...] Não é o caso, consequentemente, de *negar* que a criança deva ter a liberdade para seguir suas predileções, mas de *assegurar* que, antes de sua opção, ela tenha tido a oportunidade de experimentar a maior variedade possível de tipos de saber.

No sistema americano, os alunos tinham que escolher uma escola, cujo ensino era temático, ou voltado para uma profissão, para cursar o Ensino Médio, entretanto, segundo Ravitch (2011), não estavam preparados para tomarem tal decisão.

A partir da tal reforma "estados e escolas escolherão, mediante suas possibilidades e demandas específicas, quais itinerários formativos oferecerão, no caso de ser aberta oferta para mais de um itinerário" (OLIVEIRA, 2017, p. 32-33) e podem oferecer apenas um para as cidades mais pobres. Na educação americana, como relata Ravitch (2011), entrar na escola escolhida não era tão simples assim, porque os alunos de baixa *performance* sempre eram deixados de lado, porque as escolas não queriam receber alunos que abaixariam suas notas.

Ao mesmo tempo em que utiliza o argumento da possibilidade de optar pela área do conhecimento de mais afinidade e *slogans* que falam em liberdade de escolha de acordo com a vocação, a mudança proposta irá promover maior imposição da área que o aluno vai seguir, uma vez que cidades com poucas escolas, ou poucos alunos, não conseguirão oferecer aprofundamento em todas as áreas, e nas grandes cidades cada área será oferecida em uma escola, um bairro, impossibilitando o acesso de muitos alunos aos cursos desejados, seja pela dificuldade de locomoção seja pela concorrência gerada pela procura por determinada área.

Além disso, surgiu a questão da obrigatoriedade de Ensino Médio. Quanto a isso Jucelena (3º A), ao ser questionada por mim, expôs que: "*O que não deveria ser obrigatório é o aluno sem interesse ter que ir para a escola, pois os que não querem aprender atrapalham o aprendizado daqueles realmente interessados"*. Para Laís (3º A), *"se não fosse obrigado ninguém iria estudar"* e teriam que *"aprender com a vida!"*, corroborando a colocação de Amanda (3º A). Revelam, assim, reconhecer que é necessário que todos tenham acesso ao estudo, mas não aceitam que aqueles alunos que frequentam a escola, apenas porque são obrigados continuem atrapalhando os demais.

E, toda essa discussão, levantou uma questão muito mais ampla que são as políticas públicas. Conforme Jucelena (3º A) e Jéssica (3º B), o Ensino Médio precisava ser melhorado e, principalmente, *"deveriam investir mais e parar de 'inventar moda'* – Jucelena (3º A). Fica claro que estavam descontentes com o modo como esse tipo de ensino estava organizado, que

ele carece de investimento, não simplesmente inventar medidas, que podiam resultar em avanço algum. Ao invés de *"melhorar a forma de ensino, de ajudar os alunos a aprender"* – Jéssica (3º B) –, na visão de Júlia (3º B), "*querem uma sociedade sem pensar, burra* [...] *querem tirar o aprendizado".* Provavelmente fazia referência à intenção de que as disciplinas de Filosofia e Sociologia deixassem também de ser obrigatórias no Ensino Médio, uma vez que elas contribuem imensamente para a formação do pensamento crítico. Temendo isso, Wesley desabafou: "*A gente sai esse ano, graças a Deus!"*

Segundo Oliveira (2017, p. 30, grifos do autor), a reforma do Ensino Médio complementa e atualiza a reforma escolar da época da ditadura civil-militar. Ele afirma que

> todavia, o tom de celeridade em aprovar a medida, acompanhado da ausência do devido debate e da devida reflexão sobre a matéria, desvenda outra vez muito mais a urgência em *destruir* do que a pressa em *reformar* a escola. [...] Ao contrário de estudantes, professores e funcionários – ignorados pelo MEC – os empresários foram os primeiros convocados para participar das discussões.

O autor ressalta que a reforma foi discutida por "agências como Fundação Itaú, Instituto Inspirare e Instituto Natura, de modo que se reconfigura no grande cérebro da reforma, assim como em 1971, um grupo diretor ligado ao grande capital" (OLIVEIRA, 2017, p.31). Concordo com Freitas, L. C. (2012a, p. 9) que a situação atual da educação estadual – bem como a nacional e a que está por vir – interessa e satisfaz aos empresários, mas temos que pensar e lutar pelo que desejamos para os nossos jovens.

> Tem de ser muito mais amplo do que aquilo que os empresários querem. Nós podemos até incluir o que os empresários desejam no nosso projeto, mas infelizmente o que está em curso, ao contrário, é a redução dos objetivos da educação ao que apenas os empresários desejam, e isso é inaceitável.

Para Severino (2010, p. 68), a escola é o local adequado para o processo de ideologização, por parte de grupos detentores de poder. No entanto, cabe a esse ambiente educativo, entender a importância de "investir na explicitação desses compromissos ideológicos e na crítica a eles" o que faz com que a escola seja também um local de elaboração de discursos contraideológicos e de tomada de consciência social, ao que acrescento também, de consciência política.

Desse modo, dias depois, aproveitando que o Enem se aproximava e havia escolas, em que a prova seria realizada, que estavam ocupadas por alunos em forma de protesto contra a Reforma de Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, também chamada de PEC 55, que estabelecia um teto para os gastos públicos por 20 anos, instiguei os alunos a pensar sobre tal atitude, como indicam os Quadros 37 e 38.

Quadro 37: Discussão 1 sobre educação a partir da ocupação de escolas como forma de protesto

Rô: *E por falar em Enem, vocês devem ter ouvido falar que em algumas escolas estão ocupadas pelos alunos o Enem será em outro dia e também houve um boato sobre o adiamento da prova para dezembro. Então, acompanhem as notícias para saber o que vai acontecer. Gostaria também de saber o que vocês pensam sobre a atitude desses alunos que estão ocupando as escolas como forma de protesto.*

Jéssica: *Eu acho que se isso resolvesse algo já teria resolvido.*

Sayuri: *Só uma pergunta: Por que estão ocupando as escolas? Estou por fora...*

Rô: *Contra a reforma do Ensino Médio e a PEC 241, que prevê corte nos gastos, principalmente com educação.*

Sayuri: [...] *Todos precisam correr atrás dos seus direitos. Daqui alguns anos não teremos mais Educação em nosso país e pelo jeito é isso que o governo quer. Era pra sermos um bom país em vários aspectos.*

Amanda: *A educação era para estar em primeiro lugar. Quando eles* [os políticos] *fazem campanha em época de eleição, todos dizem que o investimento maior será em educação e saúde. Mas como sempre, a educação afunda mais e mais* [...]. *Sorte de quem pode ir pra uma escola que seja paga ou de Ensino Superior, porque a escola do governo... Eles só querem saber da presença em sala de aula, quanto a progresso aí, não há interesse.* [...] *Por isso, cada vez mais gente passa fome, porque não teve um bom estudo pra ter boa profissão e sustentar a família. Já está ruim, agora estão interferindo mais ainda, pra cortar mais ainda. Valha-me Deus! Quando tivermos filhos vão ter que estudar pelo PC* [computador] *porque não vai ter professores capacitados, matérias pra estudar ou pelo menos uma escola que se possa frequentar!*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 03/11/2016

Quadro 38: Discussão 2 sobre educação a partir da ocupação de escolas como forma de protesto

[...]

Laine: *Eu acho que é a opinião deles... É o único jeito deles serem ouvidos...*

Wesley: *Eles têm que se expressar de alguma maneira, e têm coisas que não os está agradando, então, têm que se manifestarem para tentar melhorar...*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 03/11/2016

A partir dessas conversas, foi possível perceber que nem todos os alunos tinham conhecimento do que estava acontecendo, como mostra a fala da Sayuri (3º A) – *"Por que estão ocupando as escolas? Estou por fora...."* –, embora fosse um assunto já bastante

abordado pela mídia. Assim, apesar de ter a intenção de suscitar uma reflexão sobre o acontecimento, propiciei a abertura de um espaço em que alguns alunos foram postos a par da situação.

Alguns expressaram ser desfavoráveis ao modo de protesto, como Jéssica (3º A), que pensava "*que se isso resolvesse algo já teria resolvido",* que o ato era em vão. Já Laine (3º B) e Wesley (3º B), respectivamente, apoiavam a ação, pois se é *"o único jeito deles serem ouvidos...",* eles *"têm que se expressar de alguma maneira,* [...] *têm que se manifestarem para tentar melhorar..."* Os alunos, principalmente os jovens, precisam ser ouvidos. Algumas vezes até lhes é dado voz, mas suas falas são abafadas, esquecidas, distorcidas pela mídia, ou pelas políticas públicas. Raras vezes, os alunos unidos tiveram suas reinvindicações ouvidas, como no caso da tentativa de reorganização das escolas da rede estadual paulista em 2015.

Diante da atual conjuntura política, a escola torna-se o local ideal para o "desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contraideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente" (SEVERINO, 2010, p. 69).

Na visão de Sayuri (3º A), *"todos precisam correr atrás dos seus direitos. Daqui alguns anos não teremos mais Educação em nosso país e pelo jeito é isso que o governo quer".* A educação é um direito, mas cada vez mais se transforma em serviço. Cada vez mais a educação está sendo deixada de lado pelas políticas públicas, conforme a fala de Amanda (3º A) nessa conversa. Para a aluna, *"a educação era para estar em primeiro lugar. Quando eles* [os políticos] *fazem campanha em época de eleição, todos dizem que o investimento maior será em educação e saúde. Mas como sempre, a educação afunda mais e mais* [...] *Já está ruim, agora estão interferindo mais ainda, pra cortar mais ainda..."* Isso parecia ser motivo de preocupação para ela a ponto de exclamar: "*Valha-me Deus! Quando tivermos filhos vão ter que estudar pelo PC* [computador] *porque não vai ter professores capacitados, matérias pra estudar ou pelo menos uma escola que se possa frequentar!*"

Refletir sobre o presente e o passado para antever o futuro foi o que Amanda (3º A) fez nesse excerto. Por isso é tão importante investir na formação política dos alunos nas escolas. A função da escola, sob a ótica de Lima e Silva (2017), não pode ser a de treinar, a de transmitir conhecimento para a execução de determinadas tarefas, mas a de educar, a de preparar os sujeitos para argumentar, criticar, conhecer, decidir e intervir na realidade, agir. Só assim teremos sujeitos com o poder de agir, para impedir que a educação pública afunde cada vez mais.

Com a ideologia das políticas educacionais atuais, as possibilidades de formação humana dos jovens vêm sendo restrita a dimensão cognitiva, sobretudo de Língua Portuguesa e Matemática, camuflando outras como a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal, as artes, a cultura, a história, dentre outros, conforme descrevem Freitas, L. C. (2014) e Ravitch (2011). Na visão de Freitas, L. C. (2010), os objetivos fixados pela sociedade capitalista e corporificados pela escola atual impedem o desenvolvimento de um processo de formação mais amplo. Para o autor é sonegada ao estudante tanto a vida social, quanto a intraescolar, pois os alunos não podem participar dela, não podem criar.

Ao proporcionar esse espaço de discussões nos grupos, ao instigá-los a opinar sobre assuntos da atualidade, envolvendo as políticas de educação, eu pretendia ir contra essa lógica. Zeichener e Diniz-Pereira (2005, p. 75) sugerem que "precisamos desempenhar um papel politicamente consciente em qualquer esfera que se escolha trabalhar, que examinemos as implicações sociais e políticas das nossas ações e, finalmente, que atuemos de modo a promover os valores democráticos". Assim, não tem como o professor ser neutro, pois suas escolhas em sala de aula revelam um compromisso com a transformação social, com o crítico e o político. Sua arma nesse cenário é o conhecimento, que deve ser usado para formar seus alunos para que tenham condições de tomar decisões e agir na sociedade.

Anteriormente a esse episódio, em uma conversa no grupo do *WhatsApp*, questionei os alunos sobre as avaliações que a Secretaria de Educação Estadual manda, como a AAP realizada referente ao 1º bimestre. Os alunos chegaram também a discussões mais amplas a respeito de educação e política, como evidencia o Quadro 39.

Quadro 39: Discussão sobre educação a partir do envio de provas pela Secretaria da Educação

Rô: *Pessoal, gostaria que vocês escrevessem o que pensam a respeito das provas que a Secretaria da Educação manda (a AAP que vocês fizeram hoje). Pra que vocês acham que elas servem? Por que a Secretaria da Educação manda? O que vocês acham sobre como ela é feita, as questões etc?*
[...]
Wesley: *A prova é uma boa forma de nos avaliar, mas os professores sabem da capacidade de cada aluno, e não sei pra que tudo isso se o governo está pouco se lixando com a educação.*
Jéssica: *Manda as provas pra falar que está se importando.*
Rô: *Por que você acha que o governo está pouco se lixando com a educação, Wesley?Que*

opinião vocês têm a respeito do que o Wesley disse?

Luilly: *Professora, sinceramente eles não dão o apoio necessário, tanto para professor quanto para alunos!*

Jonatas: *Governo é o culpado...*

Wesley: *Se eles investissem mais na educação desde o passado não estaria assim.*

Luilly: *Deveriam dar mais assistência não só mandando provas, mas dando mais valor ao trabalho do professor que muitas vezes faz mais do que deve.*

Wesley: *O que importa para o governo é dinheiro, professora. Ele não está nem aí para o que é melhor ou não pra gente.*

Jéssica: *Mas não é o país, é quem governa... não dão valor aos professores e só pensam no que é melhor eles.*

Wesley: *Exatamente.*

[...]

Laura: [...] *acho que o governo só dá essas provas para ter noção das estatísticas, de cada lugar e escola. Concordo muito com o que o pessoal estava falando, o governo não se importa com a qualidade e sim quantidade. Nossa escola está ótima perto de outras, mas por ser estadual segue critérios obrigatórios. A prova serve para ver como estamos indo, mas penso que nem ligam para isso.*

Wesley: *Exatamente.*

Rô: *E vocês acham que essa estatística serve para quê?*

Luilly: *Para ver o desenvolvimento do país.*

Laura: *Para saber quantos alunos estão analfabetos, quantos sabem os fundamentos básicos.*

Rô: *Mas será que a estatística mostra realmente como o país está? Se a educação está sendo boa? Se o país está se desenvolvendo?*

Laura: *Eles querem mesmo é que os alunos não saibam sobre política, para depois não terem opiniões formadas sobre o nosso país, e assim ficarem dependentes dos governadores corruptos que nós temos.*

Laura: *Acho que sim, professora. Pelo menos no estado de São Paulo.*

Rô: *Você acredita que os dados estatísticos mostram o que acontece de verdade?*

Laura: *Não em cada escola, mas o que importa é o número em geral. Como eu disse nossa escola está bem perto das outras estaduais.*

[...]

Luilly: *Sobre os dados, nas escolas eles podem até aplicar as estatísticas corretas mais quando vai para a secretaria estadual eles devem mudar só para dizer que nós estamos ainda nos "desenvolvendo".*

[...]

Luilly: *Os nossos políticos (geral) deveriam se empenhar como que realmente importa.* [...] *A educação só vai caindo, depois reclamam quando os professores entram em greve. Acredito que não seja somente por dinheiro, mas pela falta de "valor"! O governo não quer que a gente acorde!*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º B, 19/05/2016

Após dizerem suas opiniões sobre a prova que haviam realizado, os alunos começaram a discutir sobre a política brasileira e a falta de valorização dos professores. O País passava na época por um momento conturbado politicamente, com escândalos sobre a corrupção vindos à tona. Para eles, além de avaliar, as provas são para mostrar que os políticos se importam com a educação. Falam do foco na quantidade ao invés da "qualidade", do uso dos dados estatísticos, da escola que tinham. De acordo com o colocam D'Ambrósio e Lopes (2015), entendo que ouvir os alunos, os sujeitos da pesquisa, e deixar de dar ouvidos às prescrições, é um ato de insubordinação criativa.

Apesar de, em algumas de suas falas, caírem em contradição, em outras, dão indícios de terem consciência do quanto há muito que se investir em educação, do peso das estatísticas geradas a partir das avaliações. Há muitas questões interessantes implícitas na fala desses alunos. Mesmo que algumas delas, talvez, se devam ao fato de fazerem parte do sistema e se apropriarem dos discursos ali existentes, vale a pena fazer uma interpretação delas.

Ainda que as AAPs sejam consideradas *"uma boa forma de avaliar",* como disse Wesley (3ºB), havia um entendimento de que, como ele mesmo enfatizou, "*os professores sabem da capacidade de cada aluno",* ou seja, conforme afirma Freitas, L. C.(2016, p. 134), certamente o professor sabe muito mais a respeito do que acontece com a sua escola e sua sala de aula do que uma avaliação externa pode mostrar. Destarte, de nada adianta desenvolver "grandes bases de dados com os indicadores das escolas associados aos resultados das avaliações censitárias e disponibilizar indicações de como a escola pode melhorar", pois isso "esvazia o papel autoral dos professores e gestores no interior da escola, substituindo-os por acesso a bases de dados".

Para Ravitch (2011, p. 110), "os escores importam, mas são indicadores, não a definição de uma boa educação". As notas não vão transcrever o que realmente acontece

dentro das quatro paredes de uma sala de aula, não vão indicar o que realmente o aluno aprendeu e qual foi o seu desenvolvimento durante a escolarização básica. Assim,

> avaliar seguidamente os personagens que participam das escolas com baterias de testes não melhora a qualidade da educação. Mesmo que as médias aumentem. Esta perspectiva leva à implantação, em escala, da preparação para os testes e não à aprendizagem significativa e criativa e a das crianças e jovens. (FREITAS L.C, 2016a, p. 133)

Menegão (2015, p. 168), em sua pesquisa que versa sobre a Prova Brasil, revela que os professores, apesar de reconhecerem que a melhoria da aprendizagem não é obtida melhorando o rendimento dos alunos nos testes, "se veem instigados a investir mais nos rendimentos dos alunos e desse modo melhorar o desempenho das escolas. Pois é disso que são cobrados e por isso que são pressionados pelos gestores".

E ainda mais, se a nota foi ruim, pode-se interpretar que a escola não desenvolveu as "competências e habilidades" previstas no Currículo para Língua Portuguesa e Matemática, o que, de certa forma, pode até ser algo positivo, pois indica que ela se preocupou com a formação dos alunos nas outras áreas de conhecimento e não desperdiçou seu tempo, treinando os alunos para as provas. Já se a nota foi boa, pode significar que os professores seguiram exatamente as prescrições, não se desviaram delas e estão contribuindo para a formação, simplesmente, de "resolvedores de testes" em Língua Portuguesa e Matemática. Para Ravitch (2011), se os alunos se formarem, sabendo apenas escolher uma dentre quatro alternativas em um teste de múltipla escolha, não estarão preparados para viver e fazer escolhas.

Nesse caso, como disse Laura (3ºB), "*o governo só dá essas provas pra ter noção das estatísticas, de cada lugar e escola"*. É claro que as estatísticas trazem consequências posteriores, mas não vão ajudar a educação a melhorar. "*O governo não se importa com qualidade e sim com quantidade*", ou seja, com os números e não com o que realmente o aluno aprendeu, e continua, cada vez mais, aplicando avaliações externas, em nome de uma tão desejada "educação de qualidade". Entretanto, para Ravitch (2011, p. 254), o objetivo da escola não deveria ser produzir números, mas educar. Acrescenta ela que "o incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação". Todavia, como afirma Freitas, L. C. (2011), sem testes não há como ter responsabilização e meritocracia, conceitos basilares para a consolidação da atual política educacional neoliberal.

Para alguns alunos, como a própria Laura (3º B), "*nossa escola ainda está ótima perto de outras, mas por ser estadual segue os critérios obrigatórios*", como por exemplo, a

realização das avaliações externas, a preparação para a obtenção de resultados numéricos satisfatórios, o cumprimento das prescrições e os interesses de uma política educacional estadual, pautada no neoliberalismo, na lógica da empresa. Uma política que nos dias atuais

> se configura de maneira nítida a partir das propostas educacionais de controle do aparato escolar por meio de meritocracia e "responsabilização", controle dos métodos a partir de apostilamento de redes inteiras, privatização via Organizações Sociais, entre outras ações. Enfim, seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação. (FREITAS, L. C., 2011, p. 3, grifo do autor)

Quando Laura (3º B) mencionou que "*a prova serve para ver como estamos indo, mas penso que eles nem ligam pra isso*", estava coberta de razão. Serve para apenas "ver" como os alunos estão no processo de ensino e aprendizagem, se foram bem preparados e adquiriram todas as "competências e habilidades" de Língua Portuguesa e Matemática que caíram na prova, afinal parece ser esta a maior preocupação da Secretaria da Educação. Preocupa-se em "ver" resultados, sem se importar se realmente houve aprendizagem, se os alunos avançaram, se houve apropriação de conhecimentos. Ter resultados para "ver" não significa ter havido aquisição de saber.

Talvez os alunos estejam certos em dizer, como fez Laura (3º B), que o que as políticas educacionais "*querem mesmo é que os alunos não saibam sobre história e política, pra depois não, terem opiniões formadas sobre o nosso país, e assim ficarem dependentes dos governadores corruptos que nós temos*". Como aponta Ravitch (2011), por não terem conhecimento e compreensão, as pessoas tendem a se tornarem espectadoras passivas ao invés de participantes ativas nas decisões. A educação, tal qual a forma que ela for conduzida, afeta a economia, o social, o cultural. O conhecimento dá poder às pessoas. Elas não podem ser desinformadas e indiferentes em relação à sua história, ao seu governo, à sua economia. Se a educação continuar focando apenas as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática que cairão nos testes e negligenciar conhecimentos das diversas outras áreas, a aquisição de poder a partir do conhecimento será impossível.

Há, portanto, um consenso entre os alunos de que o governo estadual "*manda as provas só pra falar que está se importando*", como disse a Jéssica (3º B). Para muitos, assim como Luilly (3º B), "*eles não dão o apoio necessário, tanto para professor quanto para aluno!* [...] *deveriam dar mais assistência não só mandando provas, mas dando mais valor ao trabalho do professor que muitas vezes faz mais que deve*". Segundo Torrezan (2018, p. 281), "não faz sentido uma política de avaliação sem sua devida contrapartida e oferta de condições adequadas para o trabalho nas escolas".

Tenho, assim, evidências de que, na visão dos alunos, o governo estadual e os políticos, de modo geral, deveriam não apenas mandar provas, mas, sim, dar o devido valor à educação; ter mais apreço ao trabalho cada vez mais intenso, sobrecarregado e, muitas vezes, precário, do professor; apoiar os alunos, entre outras tantas questões tão importantes quantos essas. Essas e tantas outras falas desses alunos nas nossas conversas comprovam a consciência político-social, a clareza que tinham sobre os assuntos abordados no decorrer desta trama, nesse contexto de políticas públicas. Confirmam a necessidade de que o trabalho da escola seja muito mais voltado para uma formação ampliada, para além da aprendizagem de conteúdos para as provas.

Convém destacar que enquanto a discussão acontecia, eu fazia alguns questionamentos para mobilizar os alunos a pensar sobre algumas de suas colocações. Ruiz (2003, p. 62) ressalta que é imprescindível que os professores problematizem as questões e não se calem diante das injustiças; que lutem por uma sociedade democrática e coletiva, ao invés de reproduzir "a lógica do sistema no interior das escolas através de seleções, de exclusões, de estímulo à individualidade e à competitividade"

> Sendo assim, o papel dos profissionais da educação necessita ser repensado. Esses não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade do conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omisso, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber. (RUIZ, 2003, p. 63)

Assim, para o autor, é papel dos docentes instrumentalizar seus alunos para que sejam críticos, não se sujeitem aos interesses das políticas públicas. Só estudantes politizados terão elementos para problematizar e lutar por melhorias no âmbito escolar ou social. O professor também precisa se posicionar diante das questões de ordem política, assumindo a não neutralidade de seu trabalho, usando a educação como instrumento de luta, ofertando aos seus alunos condições para que superem o senso comum, sem o desconsiderar, e alcancem a consciência crítica sobre os fatos. Assim, ele estará assumindo um papel político na educação. Para isso, faz-se necessário, ainda, ao professor, "problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo; mais que isso, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética" (RUIZ, 2003, p. 62).

Tendo em vista que "a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre

este sistema" (FREITAS, L. C., 2010, p. 93), pude perceber o quanto os alunos ainda desconheciam muitas questões que envolviam a sua vida escolar, o quanto não havia momentos para discussões como estas que lhes foram proporcionadas nas conversas dos grupos do *WhatsApp*. Não havia espaços para fazê-los refletir sobre a realidade da educação brasileira, sobre em que isso os afetava. Esse processo de politização dos alunos não era algo comum na escola, sequer nas minhas aulas. Foi impulsionado pelo movimento de pesquisa na minha própria prática, com foco nas prescrições referente às avaliações externas.

É fato que temos um sistema que almeja que sejamos subordinados, alienados. No entanto, precisamos ter essa percepção e desenvolver criatividade para romper com isso, e assim, estaremos mobilizando a insubordinação criativa (D'AMBRÓSIO; LOPES, 2015), agindo contra as regulações do sistema e as microrregulações produzidas nas escolas. A educação, então, tem que caminhar nesse sentido.

"A educação não é uma questão puramente técnica, tecnológica, mas ela é também um fenômeno político, ideológico" (FREITAS, L.C, 1997, p. 16). Sobretudo, "a educação não é um mero 'valor agregado' à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser *humano*" (PINO, 2002, p. 57, grifos do autor). Assim, educação e desenvolvimento humano estão imbricados, o que nos leva a entender que precisamos tanto possibilitar condições para a aprendizagem de conceitos quanto proporcionar discussões e reflexões sobre questões sociais, educacionais e políticas atuais.

Conforme constatam D'Ambrósio e Lopes (2015, p.11), muitas vezes, ao desenvolver ações de subversão responsável no âmbito escolar, os professores pautam-se em princípios freirianos "que visam à constituição de seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos". Foi isso que acabei viabilizando a esses alunos: os envolvi em um verdadeiro movimento de politização, para que conhecessem as questões de políticas públicas educacionais, refletissem a respeito, expressassem suas ideias, para que um dia, talvez, possam transformar suas realidades.

A escola não formará politicamente os alunos enquanto não deixar de esconder deles a real situação da escola, a intenção do sistema. Para que os professores possam contribuir para isso, necessitam deixar de acatar os pedidos da escola pela manutenção de discursos do sistema, que são meras prescrições criadas pela escola, que vão sendo consolidadas, incorporadas nas ações dos seus membros, ano a ano, e acabam sendo naturalizadas no seu interior – as ascendentes – a partir das recebidas pela escola – as descendentes. Como formar politicamente os alunos, uma das funções da escola, se os próprios professores apenas

reproduzem as ideias dos decisores das políticas públicas, estando preocupados apenas com a obtenção de números?

Nesse sentido, como pontua Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. E para intervir no mundo, os alunos precisam ser mobilizados, e as verdades precisam ser desvendadas. Assim, a prática educativa, ao invés de ocultar a verdade, deve desocultá-las. Logo, é impossível que ela seja neutra, descomprometida e apolítica (FREIRE, 2001).

Por fim, a experiência dos alunos com a prova do Enem também proporcionou condições para a formação política, o que relato a seguir.

6.2.2 *"# aprendi no Enem que as questões são feitas para qualquer pessoa menos para alunos da escola pública"*[130]*:* a experiência com o Enem

Aplicado no Brasil desde 1998, o Enem passou por reformulações em 2009, possibilitando a participação do aluno na disputa não só de bolsas de estudos pelo ProUni[131] em universidades particulares como também em universidades públicas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e em universidades particulares pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Por isso, é visto como um definidor do futuro para muitos alunos da rede pública estadual. Há aqueles que vivem o 3º ano do Ensino Médio fazendo planos para o ano seguinte e confiantes de que a escola vai lhes dar condições para continuar os estudos. Passam a impressão de que seu futuro depende, exclusivamente, dos seus professores.

Como já relatei no Capítulo 2, o desejo de cursar o Ensino Superior, na maioria dos casos dos alunos sujeitos desta pesquisa, estava atrelado ao ingresso no mercado de trabalho ou à aquisição de bolsas de estudo advindas do Enem. Muito embora tenham surgido outras formas de concessão de bolsas, como Educafro[132], Programa Escola da Família[133], entre outros, o que oferece maior diversidade de oportunidades e o mais disputado continua sendo o Enem.

A prova é organizada com base em uma matriz de referência baseada em eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e composta por "competências e habilidades" específicas para cada uma delas. Mas os alunos das escolas públicas dispõem de

[130] Sayuri (3º A), Grupo do *WhatsApp*, 06/11/2016.
[131] Programa Universidade para todos.
[132] Entidade que busca incluir negros e pobres em universidades com bolsas de estudos.
[133] Programa de concessão de bolsas universitárias, a partir de convênio da Secretaria da Educação Estadual com instituições de Ensino Superior, tendo como requisito a participação do universitário no Programa Escola da Família, que promove atividades nas escolas estaduais aos finais de semana.

condições para concorrer a bolsas de estudos pelo Enem? A fim de discutir a respeito, parto de um episódio ocorrido na sala de aula, e que se encontra transcrito no Quadro 40:

Quadro 40: Preocupações com o Enem

[Assim que coloquei na lousa o que iríamos trabalhar nessa aula, o Danilo me chamou.] **Danilo:** *Professora, ontem eu estava resolvendo uma questão do Enem, de matemática... mas não precisava de conta, era só olhar pro desenho e ver quantas vezes a seta vai pra cima ou pra baixo.* [...] **Danilo:** *Mas na escola a gente aprende os conteúdos e aí vem um monte de exercício só daquele conteúdo e no Enem não... vem tudo misturado. Como eu vou saber o que eu tenho que fazer?* **Dominick:** *Então, né.* **Rô:** *Mas nesses exercícios de revisão que a gente vai fazer para o Enem, que tem tudo misturado, vamos trabalhar com isso, a entender o que pede, pra ver se precisa de conta ou não e de qual conta.* [E ele, calmo como sempre, concordou balançando a cabeça.] **Dominick:** *Só que já está chegando a prova* [se referindo ao Enem] *e a gente não viu ainda.* **Rô:** *Eu estou tentando fazer isso desde a semana passada, mas cada hora aparece uma coisa... e eu preciso primeiro explicar isso* [Referindo-me à média, moda e mediana, cujos conceitos discutiria com eles naquela aula].

Fonte: Transcrição da audiogravação, 3º A, 26/10/2016

De um lado eu tinha a escola confiando a mim a responsabilidade de atingir a meta do IDESP, para não ser cobrada no ano seguinte e receber bônus e, de outro, os alunos esperando que eu os ajudasse a ir bem na prova do Enem para que pudessem dar continuidade aos estudos. As palavras do Danilo (3º A) no excerto – "*Como que eu vou saber qual questão vai precisar de fórmula ou não, se na escola não aprende? Mas na escola a gente não pratica isso*." – me desconsertaram. Ao mesmo tempo em que me incomodaram profundamente, fizeram-me pensar sobre a maneira com que trabalhamos na escola, muitas vezes, controladas pelas prescrições. Nesse momento, possivelmente, esses alunos tenham começado a perceber que a escola pública estadual não oferece condições para realizar a prova de modo satisfatório. E que os objetivos do sistema não atendem aos seus anseios.

Apesar de as prescrições serem todas voltadas para as avaliações externas estaduais – Saresp e AAPs – o interesse dos alunos era a realização do Enem, e eu não podia deixar de atender um pedido deles de trabalhar com as questões do exame para que se familiarizassem com o padrão de questões da prova. Apesar de saber que, na prática, a proposta do exame não é incluir, mas sim excluir os alunos da rede pública, muitos viam a prova como a única maneira de conseguir acesso ao Ensino Superior. Eu não podia iludi-los, mas também não podia jogar neles "um balde de água fria". Tentei apenas apoiá-los e conscientizá-los da necessidade de muito estudo.

Desde o início do ano, eles já haviam manifestado o interesse em participar da prova e depositado em mim a esperança de conseguir uma boa pontuação. Contudo, tinham consciência de que "preparar" os alunos para o Enem não fazia parte do cronograma, do planejamento para o ano, dos objetivos das aulas, como Sayuri (3º A), ao explicitar: *"espero uma revisão (claro se der tempo e não for atrapalhar as aulas) para o Enem"*[134]. Ao mesmo tempo em que propunha que fosse feita uma revisão, expressava conhecer as dificuldades da professora em conciliar o cumprimento do prescrito no Caderno do Aluno, a "preparação" para as avaliações externas advindas da Secretaria da Educação Estadual, as demandas que chegavam, as demais tarefas programadas e discutidas com eles no início do ano, com o trabalho com as questões de um exame que interessa muito mais aos alunos, que tais avaliações.

Como primeira ação para ajudá-los, no mês de julho, postei nos nossos grupos do *WhatsApp* dicas sobre a prova e indicação de *sites* para consulta. Isso porque, a partir do mês de setembro, comecei a postar nos grupos, questões de exames anteriores para resolução e discussão. Embalados por esse movimento, alguns alunos também começaram a postar algumas questões com as quais se deparavam ao estudar, sendo tanto aquelas que tinham conseguido resolver para ver se os demais também conseguiriam, como aquelas nas quais tinham dúvidas para que outro aluno ou eu déssemos dicas. Em outros momentos, alguns alunos solicitaram que eu passasse uma revisão nas aulas.

A minha intenção era ter começado antes, mas devido a tantos empecilhos, tantas cobranças, ficamos atrasados. Dominick (3º A) tinha razão, ao se preocupar com a aproximação da prova, dizendo: "*Só que já está chegando a prova* [se referindo ao Enem] *e a gente não viu ainda".* O tempo passava e eu precisava seguir uma determinada sequência para chegar ao momento de trabalho com as questões do Enem. Não foi à toa que eu respondi a ele

[134] Avaliação do 2º bimestre, 02/08/2016.

que estava, naquele momento, "*tentando fazer isso desde a semana passada, mas cada hora aparece uma coisa... e eu preciso primeiro explicar isso".* Conforme está implícito nessa fala, o trabalho do professor de Matemática do 3º ano do Ensino Médio é perpassado por vários entraves, várias cobranças, várias prescrições, das quais ele tem que dar conta e que o tempo se torna um inimigo. Dentre estes percalços se destacam as avaliações externas, mais especificamente o Saresp e as Avaliações da Aprendizagem em Processo, que são a prioridade das ações da escola e, por isso, afetam a intencionalidade do professor, conforme o que já relatei nos Capítulos 4 e 5.

Ravitch (2011) enfatiza que, por conta desses testes, há uma preparação para habilidades específicas para a sua realização, mas que não são generalizáveis a outras situações. A autora também aponta que com as avaliações externas os interesses dos estudantes tendem a ser deixados de lado, dando lugar aos da escola ou do Estado.

Eu não podia deixar de abordar, ao menos as noções básicas de estatística, uma vez que esse conteúdo sempre cai nesse exame, e tive que fazer isso de modo muito sucinto. Concordo que o professor, nas palavras de Charlot (2008, p.20), "trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea", mas entendo que, sobretudo, tais tensões e contradições se devem às políticas educacionais que passam a ser orientadas pelas ideias do mercado.

Na origem de toda essa preocupação com o tempo, está a cobrança cada vez maior em relação às avaliações externas. "Avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor" (CHARLOT, 2008, p. 20). O professor se vê obrigado a fazer coisas com as quais não concorda na sua prática de sala de aula.

Dando início à abordagem de questões do Enem durante as aulas, no dia 27 de outubro, entreguei aos que iriam prestar o exame uma apostila com 69 questões, que preparei e fiz cópias com meus próprios recursos, com várias questões sobre os assuntos mais recorrentes. Para os demais, que não haviam se inscrito para realizar o exame, entreguei uma cópia com alguns problemas para que resolvessem, afinal não podia deixá-los sem fazer nada, sem dar-lhes atenção, sem proporcioná-los continuar aprendendo. Até o dia 04 de novembro trabalhamos nessas questões. Eles faziam o que conseguiam em casa e deixavam as dúvidas para serem discutidas nas aulas. Alguns, ao tentar fazer no final de semana, enviavam suas dúvidas e respostas pelos grupos do *WhatsApp*. Eu esclarecia as dúvidas e confirmava as respostas encontradas por eles.

Apesar de esse canal apresentar alguns dificultadores por se tratar de uma mensagem e não estarmos *online* ao mesmo tempo, como, por exemplo, o fato de não poder problematizar e dialogar adequadamente, sempre que os alunos precisavam, eu estava disposta a ajudá-los. Eu não os abandonei nesse momento tão importante.

Ao final do período de trabalho com as questões do Enem, divulguei o gabarito das questões nas salas e também postei nos grupos do *WhatsApp* para alguns alunos que haviam faltado. Chegava assim, ao fim, a minha ajuda. Confesso que não fiquei satisfeita. Gostaria de poder ajudá-los mais, mas foi o que eu consegui fazer diante das condições concretas de trabalho. Talvez eu pudesse ter começado a trabalhar com eles antes, se a demanda não fosse tão grande. Precisamos tomar cuidado com nossas escolhas diante das prescrições, pois "quando confrontadas com demandas de satisfazer uma única medida, as pessoas lutam por satisfazer a medida, mas negligenciam os outros objetivos talvez até mais importantes da organização" (RAVITCH, 2011, p.184).

Às vezes penso se o que eu fiz com eles às vésperas da prova do Enem não foi uma reprodução do que nos é exigido para as do Saresp: preparar o aluno para obter resultados. Mas a intenção não era a mesma. Uma visa ao atingimento de resultados em função do aluno, do seu futuro, e a outra, em prol da escola, e mais especificamente, do estado de São Paulo.

O meu intuito, diante das intencionalidades dos alunos em obter boa pontuação no Enem para ingressar no Ensino Superior, não era a de simplesmente treiná-los, prepará-los, mas de proporcionar experiências para que tivessem condições para resolver as questões de Matemática do referido exame. O que eu desejava era trabalhar com questões, situações, problemas, que exigissem dos alunos mais do que uma simples ou falsa contextualização e uma comanda que os direcionasse para a aplicação de determinada fórmula ou conteúdo estudado. E, realmente, se a escola não proporcionar situações semelhantes as da prova, se não trabalhar com questões que mobilizem o pensamento matemático do modo como as do Enem mobilizam, os alunos não se sairão bem. Isso porque não é um tipo de questão com a qual a escola pública estadual está acostumada a trabalhar, seja usando o Caderno do Aluno, trabalhando com o Saresp, ou realizando as AAPs.

Desse modo, a fala de Danilo (3º A) – *"Mas na escola a gente não pratica isso"* –, faz todo o sentido. Ele passou por praticamente toda a escolaridade básica acreditando que Matemática significava resolver listas de exercícios de aplicação de fórmulas e conteúdos definidos previamente e, agora, se deparava com um formato de prova, em que isso pouco adiantava. As exigências eram outras, a proficiência requerida, os conhecimentos que precisava ter adquirido também. E a última chance que teria para talvez apropriar-se de tanta

coisa que a escola foi deixando para trás foi prejudicada, mas não totalmente impedida, conforme viemos elucidando ao longo desse texto, por uma enxurrada de avaliações externas, que pouco tem a acrescentar ao desenvolvimento do aluno. A escola pública estadual parece não se importar muito com a promoção do aumento da perspectiva dos alunos em relação à continuidade dos estudos, nem com o oferecimento de condições para disputarem uma bolsa.

Após a realização das provas do Enem, os alunos conversaram nos grupos sobre elas, conforme o excerto trazido no Quadro 41, em que se destacou a decepção, o fracasso, e a angústia por acreditarem que não poderiam realizar seus sonhos, culminando em conclusões de ordem política, mais uma vez.

Quadro 41: Discussão sobre as provas do Enem

Rô: *E aí pessoal? Foram bem? Estava difícil?*

[...]

Sayuri: [...] *Era umas palavras que nunca vi na vida.*

Lais: *Estava difícil e nunca aprendi aquelas coisas. Espero que Português e Matemática não esteja tão difícil.*

[...]

Luana: *Nunca vi nada igual.*

Rô: *E aí gente, alguém já acabou? Como foi? Tinha a ver com o que vocês viram na escola?*

Jéssica: *Em matemática algumas coisas.*

[...]

Luana: *Estava fácil, mas tive que chutar algumas porque não dava tempo.*

Sayuri: *Eu chutei várias também por causa do tempo. Sai faltando meia hora. Depois desse ano desisti da vida.*

[...]

Sayuri: *Cada ano vai piorar e não vamos ter mais oportunidade de nada.*

Jéssica: *Bem isso mesmo. Eu nunca vi nada igual.*

[...]

Sayuri: *Estou vendo que vou virar atendente do McDonald's.*

Jéssica: *Ai que preconceito, Sah!*

Sayuri: *Kkkk. Nem emprego está tendo. Vaga para o Enem o governo vai dificultar porque ele quer nosso dinheiro... e não ele pagar. Vamos pensar positivo que vai dar tudo certo.*

Jéssica: *Bem isso. Mas tipo trabalhar no McDonald's é como qualquer outro trabalho.*

Mas enfim, esse país vive em retrocesso e nunca vamos ser avançados no que realmente importa.

Sayuri: *Nunca mesmo.*

Jéssica: Porque *se fôssemos avançados igual esses países de primeiro mundo o foco seria o estudo e a saúde. Está tudo interligado. Mas nós vivemos como? Num país que diz ter liberdade de expressão... se tudo que nós disséssemos eles ouvissem e fizessem, nosso país poderia até não ter melhorado, mas a educação com certeza seria melhor.*

Sayuri: *Pois é. Eu estou à procura de emprego agora, Kkkk, porque Faculdade...*

Jéssica: *Calma que vai dar tudo certo. Pode não dar para mim, mas para você tenha fé. Emprego você vai ter que arrumar de qualquer jeito para se manter e manter a faculdade.*

Sayuri: *Faculdade está em segundo plano já. Agora, quem souber de emprego... kkkk.*

[...]

Laís: *#Aprendi no Enem que as questões são feitas para qualquer pessoa, menos para alunos de escola pública*.

Sayuri: *Depois da prova de hoje entendi o porquê da caneta preta. Para representar o luto pela nossa nota. #Aprendi no Enem.*

Laís: *Kkkk.*

Jéssica: *Kkkkk.*

Jucelena: *Cheguei, kk. Então, foi uma experiência inesquecível, tipo me senti muito burra. Muitas coisas a gente nem aprendeu. Mas vamos esperar o próximo ano.*

Larissa: *Eu achei que foi uma experiência nova!*

Fonte: Grupo do *WhatsApp*, 3º A, 05/11/2016 e 06/11/2016

Quando Sayuri (3º A) disse *"Era umas palavras que nunca vi na vida"*, Laís (3º A) afirmou *"Estava difícil e nunca aprendi aquelas coisas*", Luana (3º A) completou *"nunca vi nada igual",* e Jucelena (3º A) reforçou *"Então foi uma experiência inesquecível tipo e senti muito burra. Muitas coisas a gente não aprendeu"*, tenho indícios de que os conhecimentos dos quais se apropriaram na escola não foram suficientes para realizar a prova de modo satisfatório. Tais falas corroboram a constatação de Sayuri (3º A): *"#Aprendi no Enem que as questões são feitas para qualquer pessoa menos para alunos de escola pública".* O conteúdo e o formato das questões da prova não condizem com o que a escola pública ensina e com o modo com o qual ela trabalha.

Além disso, sem dúvida os alunos da rede pública já estão em desvantagem antes mesmo de fazer a prova. Há muita incoerência no que se refere à continuidade dos estudos.

Os alunos que estudam na rede privada que teriam condições financeiras de frequentar uma universidade particular acabam conseguindo ingressar nas públicas, seja através de vestibulares ou do Enem. Já os da rede pública, que não têm tais condições financeiras, na maioria das vezes não conseguem bolsas porque não têm condições de disputar o Enem com os que tiveram outro tipo de ensino na rede particular. É claro que esse não é o fator determinante. Entram aqui questões culturais, dedicação aos estudos etc. No entanto a chance dos alunos da rede pública poderia ser maior se, talvez, a escola não perdesse tempo com avaliações cuja finalidade não está sendo a melhoria do ensino público. Se os professores tivessem mais liberdade para trabalhar de forma que possibilitasse novas experiências a esses alunos que pretendem continuar os estudos, principalmente por meio de bolsas, tudo poderia ser diferente.

Em sua pesquisa Dalben (2014, p. 275) apresenta os resultados de um estudo longitudinal em que constata que, em Matemática, até o 6º ano "os alunos com proficiência inicial mais baixa têm um valor agregado médio menor do que aqueles que entram com proficiência inicial mais alta"[135], confirmando que, com o passar dos anos, a diferença de proficiência média entre os alunos com diferentes níveis socioeconômicos torna-se cada vez maior. Se isso é tão evidente já no término do Ensino Fundamental I, como haverá de ser ao final do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio? Os alunos das classes sociais menos favorecidas, que já entram na escola em discrepância com os demais, tendem a continuar sendo excluídos no decorrer dos anos pelos quais permanecem na escola. Na verdade, a escola não foi criada para os mais pobres e, na visão de Biani e Bertini (2010, p. 80), antes a exclusão ocorria por meio do não oferecimento de vagas e, agora, "ocorre pela não aprendizagem efetiva, pela não formação do ser social para participação crítica visando à construção de sociedade mais igualitária, menos discriminatória".

A implementação do Enem, conforme aponta Souza (2017), visou possibilitar que os estudantes que não tinham condições financeiras pudessem participar da seleção para o Ensino Superior. No entanto, o aumento das oportunidades não significou a garantia de ingresso, atuando como uma falsa ideia de democratização e inclusão social, pautada na lógica neoliberal. Assim sendo, a responsabilidade do sucesso ou fracasso para ingressar na Educação Superior recaiu sobre o estudante, ficando dependente de seu esforço pessoal. Além

[135]Valor agregado refere-se à "medida do progresso médio dos alunos, durante o período de tempo em que ele é exposto a determinado ambiente educativo, comparativamente com que ele obteria em outras escolas em que poderia estar estudando" (FERRÃO, 2003, p. 16 *apud* DALBEN, 2014, p.12).

disso, mesmo com a ampliação das vagas públicas, a demanda não foi suprida, aumentando a concorrência, o que dificultou ainda mais o acesso das classes mais pobres, pois,

> análogo a uma competição de atletismo, o Enem oferece o mesmo ponto de chegada, entretanto, o ponto de partida não é o mesmo para todos, sendo que alguns candidatos largam à frente dos outros. Aqueles que saíram em desvantagem precisam realizar um esforço muito além para conseguirem cruzar a linha de chegada. (SOUZA, 2017, p. 145)

Nem todos partem do mesmo ponto devido às influências no percurso escolar, tanto das condições socioeconômicas, quanto da herança cultural transmitida pelas famílias. Isso se constitui uma desvantagem no processo de ingresso na Educação Superior, conforme aponta a autora, tendo como aporte os escritos de Pierre Bourdieu.

A mensuração obtida do desempenho dos alunos, seja pelo Enem, seja pelas demais avaliações externas, desconsidera que muitos fatores interferem na proficiência dos alunos, "como as relações educacionais que eles estabelecem entre si, as relações que estabelecem com o entorno e as famílias e também a proficiência com que iniciam cada período de escolarização" (DALBEN, 2014, p. 270).

O Enem, pelo fato de ser um exame, implica seleção e seleção significa exclusão, ou seja, ele já é excludente por si só. A matriz do Enem, pelo modo como está organizada, composta, acaba aumentando ainda mais essa exclusão. É um processo que, conforme Souza (2017, p. 61), é baseado no princípio da liberdade neoliberal, "em que a livre concorrência e a igualdade de oportunidade garantem que todos têm as mesmas oportunidades, já que todos têm acesso à educação, sem, contudo, considerar os limites socioeducacionais dos quais a classe pobre é vítima."

Os decisores de políticas públicas querem fazer parecer que o Enem é um processo democrático de seleção, que oferece oportunidades de acesso ao Ensino Superior e, no entanto, desconsideram a desigualdade existente no Ensino Médio e na Educação Básica brasileira como um todo, bem como na situação socioeconômica do País.

Como essa ocasião era concomitante com a então crise financeira brasileira e com a repercussão de escândalos políticos, algumas falas dos alunos estavam relacionadas ao fato de o governo querer obter dinheiro, ao invés de pagar bolsas de estudo, como diz Sayuri (3º A): "*Nem emprego está tendo. Vaga para o Enem o governo vai dificultar porque ele quer nosso dinheiro e não ele pagar*".

As bolsas de estudos oferecidas a partir do Enem constituem-se em transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Conforme aponta Freitas, L. C. (2012b, p. 386), "é a escola pública aberta a todos que têm que ter qualidade e, portanto, e nela que devem ser

feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas". Reitero que, se fossem garantidos aos alunos da escola pública acesso e permanência nas universidades públicas, não ocorreriam tanta decepção, preocupação, incerteza vinda dos alunos sujeitos da pesquisa. Para muitos jovens, o Enem naquele momento era a única possibilidade de ingresso na universidade e no curso pretendido. No Capítulo 2, ao caracterizar os alunos sujeitos da pesquisa, ficou evidente que eles têm sonhos, e não os vão realizar tão facilmente.

Segundo Jéssica (3º A), o nosso *"país vive em retrocesso e nunca vamos ser avançados no que realmente importa* [...] *Porque se fossemos avançados igual esses países de primeiro mundo o foco seria o estudo e a saúde. Está tudo interligado. Mas nós vivemos como? Num país que diz ter liberdade de expressão... se tudo que nós disséssemos eles ouvissem e fizessem, nosso país poderia até não ter melhorado, mas a educação com certeza seria melhor".* Sua fala nos chama a atenção para a questão dos estudantes não serem ouvidos e para o fato de a educação não ser uma prioridade, de não termos uma educação melhor, que lhes faça sentido, lhes dê condições de realizar seus desejos. Na verdade o que se tem é uma educação com uma "qualidade" do ponto de vista dos decisores de políticas públicas, conforme abordei no Capítulo 4.

Ouvir dos alunos sobre a prova me deixou ora mais aliviada, ora mais preocupada com o que eu podia ter feito e com os rumos desses alunos, e da educação da rede pública estadual de modo geral. Aliviada porque, ao se referirem à prova que acharam mais fácil e mais relacionada ao que aprenderam na escola, disseram, por exemplo: *"Em matemática algumas coisas"* – Jéssica (3º A). Preocupada, por notar que os alunos ficaram decepcionados com a prova. Alguns pareciam nem saber que sentimento expressar naquele momento. Eles esperavam que a escola lhes proporcionasse condições para ir bem na prova e, ao que tudo indicava, isso não havia se concretizado. Fiquei descontente por não ter correspondido aos desejos deles, não poder tê-los ajudado mais.

O que a escola poderia ter feito para minimizar isso? O que eu poderia ter feito por esses alunos e acabei não fazendo devido às prescrições? O Currículo Estadual com sua política de avaliações controlando o tempo na sala de aula está possibilitando ao professor momentos para oferecer ajuda a seus alunos?

Embora tenha surgido na conversa falas com a da Sayuri (3º A) – "*Depois da prova de hoje entendi o porquê da caneta preta. Para representar o luto pela nossa nota" – e* apesar das reclamações, das decepções, das revoltas, todos de que tive conhecimento da nota, ficaram com média geral acima da pontuação mínima exigida de 450 pontos para concorrer às

bolsas. Com relação às notas na área de Matemática e suas Tecnologias variaram, ficando entre 400 e 758 pontos. Para alguns a maior pontuação foi nessa área, para outros foi a pontuação intermediária, e, houve ainda, aqueles que ficaram com a menor pontuação em Matemática. No entanto, como, para cada curso escolhido por eles, havia uma quantidade de vagas e uma procura muito grande por alunos com uma quantidade maior de pontos, apenas dois conseguiram êxito com a nota obtida.

Muitos dos alunos se sentiram incapazes depois da prova e não voltarão a fazê-la. Ainda mais estando longe da escola, sem quem os incentive, acomodados com o emprego que arrumaram ou sem emprego para pagar a inscrição, que agora, por não serem mais alunos matriculados em escola pública, têm que pagar. Certamente esses alunos foram afetados por essa experiência. Uns irão superá-las e outros não.

Eu também fui afetada por essa experiência. Refletir sobre o ocorrido me fez perceber o quanto a "qualidade" tão almejada pelas prescrições se traduz em interesses próprios de um sistema e não dos alunos. Fez-me ver que a docência, a escola de modo geral, demanda uma constante busca por táticas de resistência para ajudar os alunos, para desempenhar seu verdadeiro papel social, para possibilitar experiências que façam a diferença na vida desses jovens, muitas vezes tão excluídos, deixados de lado, rotulados, considerados como indisciplinados, mas que, na verdade, só querem ser vistos, aceitos, ouvidos.

Houve anos em que a escola se preocupava com o Enem, propunha simulados. Eu me preocupava com o Enem, trabalhava com questões com os alunos. E por que agora não há mais essa preocupação? Porque o Ministério da Educação (MEC) não divulga mais o *ranking* das escolas, ou seja, não há divulgação de lista da pontuação dos alunos em cada escola brasileira com 3º ano do Ensino Médio. Mais uma vez, é a questão da competição neoliberalista. A partir do momento que esse resultado deixou de ser público, deixou-se de "perder tempo", "tinta da impressora", para proporcionar aos alunos o contato com os tipos de questões e conhecimentos necessários para a realização da prova. Confesso que eu pensava que mostrar um bom resultado seria bom para a escola. Mas, e para os alunos? Para o futuro deles? A minha visão era outra, diferente da de agora. Era equivocada, mas era a única que a minha formação e as minhas experiências me proporcionavam naquele momento.

No Brasil há um discurso muito comum que justifica o Enem: "como o grande instrumento que abre as portas das faculdades tem a ver com estas necessidades de transformação na economia – agora e a futuro – e contêm as mesmas limitações já examinadas em outros países" (FREITAS, L. C., 2011, p. 8). Contudo, há que se considerar que há muitas críticas em relação a sua finalidade. A questão

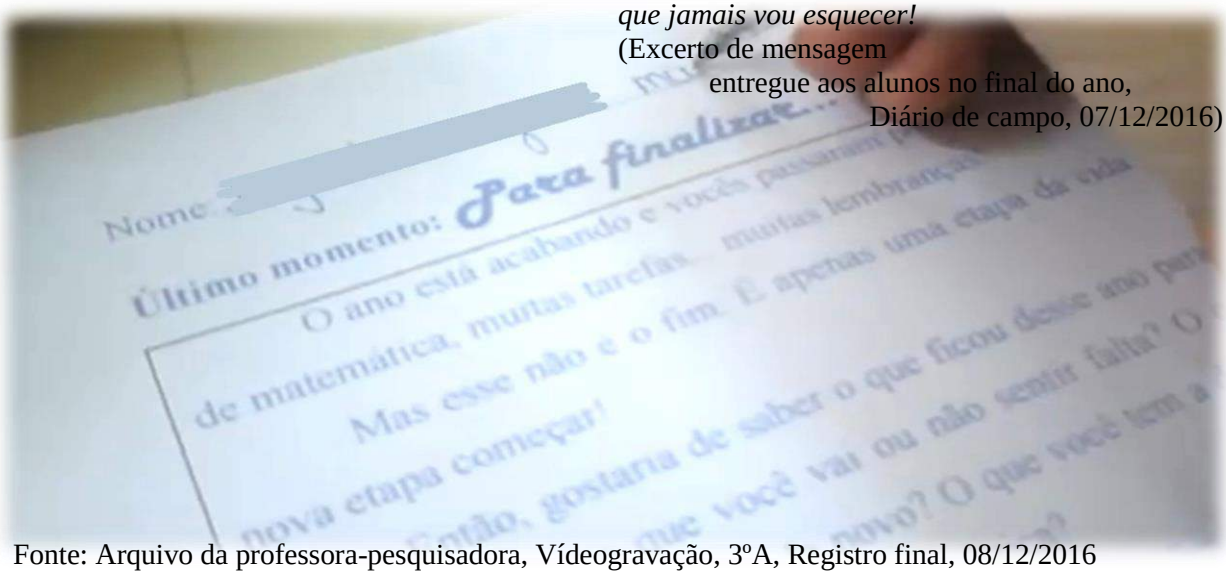
> não é ser contra a ampliação da educação para a classe média e para os trabalhadores, mas sim de se ter clareza do por que destes movimentos e, no interior desta contradição, tirar proveito dela em função dos interesses da maioria da população e não deixá-los restritos aos interesses imediatistas das corporações. Entretanto, se não podemos esquecer da contradição, também não podemos achar que seu desenvolvimento será automático. Olhar este processo na ótica dos trabalhadores só será possível se entendermos os mecanismos ideológicos que tais ações estão servindo, de forma a poder questioná-los. (FREITAS, L. C., 2011, p. 8-9)

É importante destacar que o referido excerto da conversa da turma no grupo de *WhatsApp* evidencia que a experiência com o Enem, assim como as demais experiências vivenciadas por nós no decorrer desta trama, possibilitou a formação política desses alunos. Isso se deu no percurso ao longo do ano e foi se constituindo pelos alunos: pela percepção de que eu, como professora de Matemática deles, não tinha, no planejamento, espaço e tempo para "passar uma revisão" por conta das minhas outras incumbências conforme prescrevia a Secretaria da Educação; pela constatação de que o modo como a escola trabalha com os conteúdos de Matemática não condiz com o modo como a prova dessa área do conhecimento está organizada; pela constatação de que o Enem não foi feito para alunos de escolas públicas obterem sucesso; pela comprovação de que tudo isso está imbricado à questão política. Nosso caminhar por esta trama trouxe possibilidades de perda da ingenuidade, de desnaturalização de ideologias, de compreensão da realidade no contexto da educação pública, de desenvolvimento do poder de agir, de formação.

É fato que o futuro da educação está nas mãos dos decisores das políticas públicas, depende de seus interesses. A proposição de reformas no Ensino Médio poderá trazer a muitos alunos ainda mais impossibilidades de continuar estudando ou se tornar o profissional que sonha. Não sei o que será dos alunos do Ensino Médio da rede pública estadual da escola contexto desta pesquisa. Talvez se essa reforma tivesse sido encabeçada por alguém da educação, eu até acreditaria nas suas intenções. Contudo, já que não foi, conforme já pontuei nesse capítulo, nos resta esperar e torcer para que os tantos 3ºs anos que passarão pela escola sejam menos afetados negativamente pelas políticas públicas estaduais e que os professores de Matemática da série em questão tenham condições de possibilitar aprendizagens significativas a seus alunos em meio à tonelada de prescrições com relação às avaliações externas, ou ainda que, finalmente, percebam o uso em vão que estão fazendo das avaliações externas em benefício da melhoria do ensino público, e lutem por uma formação de qualidade social para seus alunos e, principalmente, com foco na dimensão política.

PARA FINALIZAR...

> *Lendo, ouvindo e vendo tudo o que vocês escreveram, disseram e fizeram pra mim nesse ano, cheguei à conclusão de que aprendi muito com vocês. Uma experiência que vou levar para o resto da vida. Pequenas falas, gestos e ações que vocês nem imaginam, mas que significaram muita coisa.*
>
> *Por causa do projeto que eu estava desenvolvendo com vocês, desde o começo do ano, ao final de cada dia de aula eu tinha que escrever e refletir sobre o que havia acontecido na sala de aula, ou no grupo... Agora, com os olhos lacrimejando, tenho certeza de que o que vivemos juntos foi mais do que um projeto de Doutorado ou um ano de aula de Matemática... foi uma lição de que jamais vou esquecer!*
>
> (Excerto de mensagem entregue aos alunos no final do ano, Diário de campo, 07/12/2016)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora, Vídeogravação, 3ºA, Registro final, 08/12/2016

Como eu escrevi na mensagem que entreguei para os alunos dessa epígrafe, a realização dessa pesquisa de Doutorado com eles foi uma experiência de muitos aprendizados. O que vivenciei com essas turmas foi muito mais do que uma pesquisa ou um ano de aulas de Matemática. Foi um ano inteiro repleto de acontecimentos, percalços, angústias, alegrias, relações construídas, os quais tentei contar neste texto.

Para narrar essa história recriei a trama vivenciada em forma de narrativa cuja intenção demandou a definição dos personagens, a escolha dos episódios, o encadeamento dos fatos, um investimento na descrição, nos detalhes, para que o leitor pudesse viajar pelo cenário da trama – escola, sala de aula – e visualizar seus personagens – professora e alunos (protagonistas); gestores, supervisores, defensores e propositores de políticas públicas (antagonistas) – em ação.

Iniciei discorrendo, no Capítulo 1, a minha trajetória como aluna, professora e pesquisadora. Revelei que o interesse em estudar o meu próprio trabalho como professora de Matemática 3º ano do Ensino Médio foi despertado pela dificuldade que eu tive, no ano seguinte, em continuar o trabalho que havia iniciado com meus sujeitos de pesquisa de Mestrado no 2º ano do Ensino Médio, devido à preocupação com o cumprimento do Currículo, à cobrança pela preparação para o Saresp a partir da Matriz de Referência. Não aceitava que a minha prática estava sendo reduzida a isso. Portanto, escolhi como questão de investigação: como as prescrições referentes às avaliações externas afetam a professora de Matemática e seus alunos no 3º ano do Ensino Médio? E objetivava: (1) Identificar quais são as prescrições acerca das avaliações externas para o ensino público estadual e como elas interferem no processo de ensino e aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio; (2) Analisar os modos de lidar com essas prescrições que perpassam a prática da professora-pesquisadora; (3) Verificar as possibilidades de formação emergentes desse contexto de políticas públicas e do movimento de pesquisa.

No Capítulo 2, apresentei o cenário estadual, municipal e escolar em que a trama aconteceu e os demais personagens que fizeram parte dela. No Capítulo 3, discorri sobre a opção e a trajetória metodológica da pesquisa, detalhando os instrumentos de produção dos dados com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio do ano de 2016 de uma escola pública estadual em que ministrava aulas de Matemática, e o método de análise adotado.

Ao término da produção dos dados, eram muitos os caminhos de análise possíveis. Muitas experiências vividas para contar, mas tive que fazer escolhas. Não foi fácil, mas desde o começo já sabia que não o seria. Eu poderia focar, entre tantos outros assuntos, segundo pontuado pela banca da primeira qualificação do trabalho: as percepções dos alunos com relação ao ensino da Matemática; as relações estabelecidas pelos alunos com o conhecimento matemático durante a escolarização e a partir da criação de um ambiente para uma aprendizagem significativa; a participação dos alunos no processo de pesquisa sobre a Matemática e sua influência no processo de ensino aprendizagem; o uso de instrumentos e tecnologia no ensino da Matemática e sua contribuição para o processo de conhecimento dos alunos; a conciliação entre as vivências dos alunos e o prescrito com relação ao ensino de Matemática; o desafio de construir um ambiente significativo de ensino de Matemática diante dos entraves trazidos pela prescrição; os movimentos de resistências desses alunos diante da organização da escola. Enfim, uma grande quantidade de discussões possíveis. Todavia optei por manter o foco nas prescrições referentes às avaliações externas, questão que mais se sobressaía entre os dados da pesquisa e que mais me incomodava.

Embora a minha abordagem tenha girado sobre esse assunto, os demais formam indispensáveis para a minha formação como professora e pesquisadora. Passar por toda essa experiência me possibilitou refletir sobre a minha própria prática e compreender muitas coisas que estavam diante dos meus olhos e eu não enxergava. Isso não só no momento da produção dos dados, mas em todo o processo de elaboração deste texto, como a (re)visita aos dados, a escolha e a organização dos elementos e episódios desta trama, as contribuições das bancas.

Após encerrar essa primeira parte do texto, que trata da definição, da caracterização e da descrição metodológica da pesquisa; na segunda, me dediquei a narrar, discutir e analisar alguns episódios desta trama vivenciada por mim e por meus alunos num contexto permeado de prescrições referentes às avaliações externas, a fim de evidenciar como elas nos afetaram. Assim, relatei muitos episódios desta trama e muitos outros não foram revelados. Para a seleção dos episódios me apoiei nos objetivos pretendidos e, a partir dos dados produzidos, nos eixos temáticos de análise condizentes a esses objetivos, que são: o processo de inserção das prescrições referentes às avaliações externas no ambiente escolar; as microações que emergem nesse contexto; as possibilidades de formação dos alunos suscitadas. Assim obtive os três capítulos que compõem a Parte II – Capítulos 4, 5 e 6. E (re)visitando tudo o que narrei nesses capítulos, pude tecer algumas considerações.

No desenrolar da trama, muitos achados foram aflorando dos dados. Evidenciei que as prescrições acerca das avaliações externas afetaram a mim e a meus alunos de diversos modos e em muitas ocasiões. Para esclarecer isso, tomo como ponto de partida cada um dos objetivos previamente definidos para a pesquisa.

Com relação ao primeiro objetivo almejado – Identificar quais são as prescrições acerca das avaliações externas para o ensino público estadual e como elas interferem no processo de ensino e aprendizagem no 3º ano do Ensino Médio –, os dados mostraram que as prescrições referentes às avaliações externas interferem no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática do 3º ano do Ensino Médio, provocando: tensões, angústias na professora e nos alunos por conta das cobranças; estreitamento curricular intradisciplinar e interdiscplinar; desenvolvimento de práticas, muitas vezes, mais voltadas para o ensino na concepção de treinamento e transmissão de conhecimentos que para a apropriação de conceitos; atropelamento ou da superficialidade de etapas, conceitos, conteúdos; conflitos entre tempo de aprendizagem dos alunos e o tempo das prescrições; dificuldades para trabalhar com questões de interesses dos alunos.

Como já elenquei no Capítulo 4, são muitas as prescrições que versam sobre as avaliações externas. Entre elas estão as oficiais ou descendentes, e as oficiosas ou

ascendentes. Pelos dados da pesquisa, as que influenciam mais diretamente no referido processo de ensino e aprendizagem e tem mais força no interior das escolas são as oficiosas, entendidas também como microrregulações do trabalho do professor. As que vêm com os documentos, trazendo regulações, adquirem um peso maior apenas no momento em que passam pelo processo de inserção no ambiente escolar, sendo assumidas de diferentes modos por seus membros.

O montante de prescrições mais expressivas, identificadas no decorrer desta trama, pode ser organizado em grupos – perpassados tanto pelas oficiais, como pelas oficiosas – de acordo com o modo como se inserem na escola:

- Prescrições que vem à tona nos ditos "encontros coletivos" – planejamento e replanejamento –, trazidas pela supervisora ou pela própria escola, a partir da interpretação de pautas de reuniões anteriores na Diretoria de Ensino Regional ou orientações enviadas por ela, determinando: a criação de "grupos produtivos" que fogem ao seu verdadeiro conceito; a transferência de alunos de nível para o outro; o trabalho com as AAPs para os alunos irem bem no Saresp.

- Prescrições que chegam por visitas da supervisora no decorrer do ano, fora dos encontros coletivos, tratadas: diretamente com a gestão escolar e que nem sempre chegam até a equipe docente, envolvendo a vigilância dos professores por seus membros sobre o desenvolvimento de plano de ação, a aplicação de simulados e a abordagem semanal de questões do Saresp; e com os professores das disciplinas avaliadas no Saresp, cobrando atingimento de resultados, aplicação de "grupos produtivos", plano de ação para passar os alunos de um nível para o outro.

- Prescrições criadas internamente, seja a partir do modo como assumem as prescrições oficiais, ou de oficiosas externas à escola, que se naturalizam ali, referentes à: criação de "mecanismos" para os alunos atingirem o IDESP – atribuição falsa de notas ao Saresp, confecção de gabarito extra, premiação de alunos (falsa meritocracia), retirada de alunos da lista e limitação no número de retidos para aumentar o fluxo –; utilização de AAPs como "avaliação diagnóstica"; atribuição de notas às AAPs; realização de revisão para o Saresp com questões de provas anteriores.

- Prescrições que chegam pelos comunicados da Diretoria de Ensino ou da Secretaria da Educação, que versam sobre: a aplicação das AAPs; o simulado *online* sobre o Saresp.

- Prescrições contidas em documentos oficiais como: o Currículo Estadual, indicando as "competências e habilidades" que devem ser trabalhadas em cada bimestre e trazendo as atividades elaboradas para isso, por meio nos Cadernos do Aluno e do Professor; a Matriz de

Referência para o Saresp, determinando o que será cobrado do aluno na prova e em que nível ele será classificado de acordo com as questões que acertar; e a Matriz de Avaliação Processual, que traz apenas as habilidades que serão exigidas do aluno nas AAPs.

No que diz respeito ao segundo objetivo – Analisar os modos de lidar com essas prescrições que perpassam a prática da professora-pesquisadora –, a pesquisa revelou que a minha prática como professora-pesquisadora diante de todas essas prescrições foi perpassada por alguns modos de lidar com elas. Nos bastidores da sala de aula, muitas vezes, ao me deparar diante de uma encruzilhada em que um dos caminhos levava a satisfazer às prescrições e, o outro, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, eu tinha que fazer escolhas. Muitas vezes optei por microações, que são as ferramentas que o professor da rede pública estadual de ensino dispõe hoje para usar em suas salas de aula para ir além das prescrições, para alcançar a qualidade no sentido pleno da formação humana.

As microações que desenvolvi e narrei no decorrer desta trama consistem em: dar mais tempo aos alunos que necessitavam resolver as questões das AAPs; auxiliá-los nas dúvidas antes e durante das provas; considerar os registros dos alunos para a atribuição de notas exigida nas AAPs e na "avaliação diagnóstica" ao invés de apenas contar erros e acertos; defender os alunos perante a prescrição; considerar a correção como um momento de aprendizagem do que não havia sido abordado ou abordado rapidamente; colocá-los a par das situações reais a respeito das avaliações, bem como suas prescrições; posicionar-me diante das decisões verticalizadas; tentar (re)significar a revisão para o Saresp; disponibilizar momentos entre as prescrições para trabalhar com questões do Enem, conforme o desejo desses alunos; possibilitar a formação política dos alunos nesse contexto.

Algumas vezes, as ações tomadas por mim foram equivocadas, assumiam um caráter de reprodução de ideais do sistema, de discursos. Nesse caso foram ações de enfraquecimento da minha prática. Eu estava desenvolvendo ações que não ajudariam a enfrentar as prescrições. Como exemplo, cito algumas ações: sintetizar a tarefa planejada, adiantando apenas o que cairia nas AAPs; reorganizar as aulas em função delas, preparando os alunos; desenvolver o plano da ação juntamente com a correção da AAP para otimizar o tempo; substituir a avaliação bimestral pela AAP; reclamar com a gestão que os alunos não participavam da revisão para o Saresp.

A utilização das microações só foi possível devido: à minha experiência pessoal, profissional e acadêmica, conforme trago no Capítulo 1; à intencionalidade de agir em favor do aprendizado do aluno, do desenvolvimento da pesquisa; ao coletivo que não estava presente ali, mas que estava incutido nas minhas ações; à existência de brechas; à apropriação

que eu tinha dessas prescrições; ao contexto de trabalho, conforme descrevi no Capítulo 2 e sobre qual não havia vigilância do trabalho dos professores pela escola; à cumplicidade dos alunos, à relação de ensino estabelecida com eles.

A trama indicou também que o meu trabalho foi muito solitário e que há uma dificuldade de configuração do coletivo na escola. Pude contar apenas com o coletivo internalizado, o da pesquisa e o dos alunos. No entanto, entendo que, para que a escola se torne um espaço efetivo de promoção da formação plena aos alunos, é necessário: organização coletiva, instituição de avaliação institucional, construção de projeto pedagógico participativo, formação dos docentes. Do contrário, corre-se o risco de o professor, dependendo de suas experiências, realizar ações equivocadas, abandonar suas crenças, alienar-se ao sistema.

Em se tratando do terceiro objetivo – Verificar possibilidades de formação emergentes desse contexto de políticas públicas e do movimento de pesquisa –, percebi que, nesse movimento de pesquisa permeado por todo esse contexto de políticas públicas, avaliações externas e prescrições referentes a elas, emergiram algumas possibilidades de formação desses alunos, que envolveram: a dimensão cognitiva, que naturalmente já faz parte do processo de ensino e aprendizagem; outras dimensões, imbricadas nas de natureza cognitiva, promovidas pelo desenvolvimento de tarefas planejadas, que contribuíram para uma formação humana mais ampla; a formação política, pelas discussões que provoquei, pela minha ação de colocá-los a par das situações referente às prescrições, pelas experiências que vivenciaram nesse contexto – com o Enem, e também as outras avaliações.

A adoção do *WhatsApp* como ferramenta facilitadora dos diálogos em momentos em que não estávamos na sala de aula viabilizou essa interação, reflexão, mobilização dos alunos sobre várias questões. O fato de "pôr em discussão", em diálogo nos grupos os assuntos relacionados às políticas educacionais que aconteciam no País naquele momento ou que eles estavam vivenciando na escola com relação às avaliações externas e suas implicações, provocou neles estranhamentos, reflexões, conscientização, condições para deixarem de ser alienados, de terem um pensamento ingênuo diante dessas questões. Possibilitei-lhes sair da Educação Básica, sabendo opinar sobre as decisões de seus governantes, refletir sobre elas, dialogar, ter voz e ouvir outras opiniões. Os alunos têm muito a dizer e não lhes damos voz e ouvidos. Então, se continuarmos a ensinar somente o que vai cair nas avaliações externas, não estaremos contribuindo para a formação de jovens mais conscientes sobre nossos problemas, preparados para agir na sociedade.

Além disso, esse movimento de pesquisa possibilitou a minha formação. Narrar sobre os bastidores da minha própria prática nesse contexto de prescrições referente às avaliações externas me permitiu experienciar um processo de autoformação. Retomando o que pontua Delory-Momberger (2011, p. 341, grifos da autora), "a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida." Pude, pela narração da minha prática em sala de aula, não só registrar minhas angústias e tensões, a complexidade do trabalho docente, como também saí transformada desse processo todo.

Com base no pensamento foucaultiano, o que fiz nesse trabalho foi tentar mostrar o que as prescrições referentes às avaliações externas fizeram de mim/com a minha prática, e o que eu fiz diante do que as prescrições fizeram de mim/com a minha prática.

De acordo com esses achados da pesquisa, respondi à questão de investigação e considero que a partir deles a tese pretendida se sustenta: o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática do 3º ano do Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo, quando direcionado pelas prescrições referentes às avaliações externas, afeta professora e alunos, tendo em vista a obtenção de um resultado, a revelação de uma "foto" momentânea da sala de aula; enquanto, na verdade, envolve um movimento dinâmico, um "filme", de cujos bastidores reverberam tensões, microações, ações equivocadas e formação.

Esta pesquisa foi além de outras, sobretudo das que citei no mapeamento do Capítulo 1, em vários aspectos. Quanto à pesquisa da própria prática, esta avançou, uma vez que, ao trazer a reflexão e a análise sobre o meu próprio trabalho como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo acerca das prescrições referentes às avaliações externas, apresentei uma abordagem ainda não realizada. Refleti em um mesmo texto sobre vozes e ações distintas – as minhas como professora-pesquisadora, as dos alunos, as de alguns prescritores e as de alguns documentos consultados.

Quanto ao objeto de estudo pretendido, nenhuma outra pesquisa deu esse enfoque ao fato de o professor e seus alunos serem afetados pelas prescrições referentes às avaliações externas. Abarca um tipo de avaliação ainda pouco abordado que são as AAPs. Também se destaca pelo fato de eu, como pesquisadora, escrever sobre a minha própria prática nesse contexto e, ao mesmo tempo, envolver a percepção dos alunos do 3º ano sobre essas questões, trazendo suas vozes sobre essas avaliações e outras questões de políticas públicas, aproveitando, assim, esse contexto para possibilitar a formação política dos alunos.

Quanto às opções metodológicas, diferencia-se por utilizar diversos instrumentos de produção de dados, incluindo o uso das conversas nos grupos do *WhatsApp* para discussões além das que eram realizadas em sala de aula. Revela um modo diferenciado de condução da escrita do texto e combinação de diferentes referenciais teóricos na abordagem dos dados.

Entendo que, já que o conceito de qualidade é uma construção social, que varia de acordo com os interesses de um grupo, é importante que a escola pública estadual, como um espaço coletivo de trabalho, em seus momentos de formação, em seus encontros efetivamente coletivos, defina que qualidade defende e almeja possibilitar a seus alunos. Escolha se prefere continuar buscando a "qualidade semeada" pelas políticas de avaliações externas nos espaços escolares, baseadas na obtenção de resultados, ou se prefere organizar seu trabalho em busca da qualidade social, voltar-se para a formação humana plena desses jovens. A partir disso, objetivos claros e concretos em prol da aprendizagem dos alunos em diversas dimensões necessitam ser traçados. Se optar pela promoção da qualidade social, há de se preocupar com a sua função que é a formação, e deixar os professores de Língua Portuguesa e Matemática desenvolverem o seu trabalho, sem cobrá-los e responsabilizá-los por resultados apenas.

Para isso, também é indispensável que a escola (re)signifique seu modo de avaliar, seu conceito de avaliação. De nada adianta estabelecer uma qualidade de ensino voltada para a formação plena, e as avaliações internas ou as AAPs continuarem orientadas para os resultados, esquecendo-se do processo. Muitos menos continuar utilizando as avaliações externas para atribuição de notas aos alunos. A aplicação da AAP pode ser (re)significada e o modo de analisar seus resultados também. A obtenção de resultados nas avaliações externas precisa deixar de ser o foco das escolas, já que a tendência é que elas continuarão existindo. O problema não está, na verdade, na existência das prescrições, uma vez que elas têm sua importância, mas na maneira como são elaboradas, efetivadas, inseridas nas escolas, assumidas, disseminadas, e nas impossibilidades de (re)criação pelos trabalhadores que elas trazem consigo.

Outra ação possível é (re)significar as reuniões de planejamento e replanejamento, abrir espaços para a discussão dos problemas reais da escola, das demandas que chegam, da ideologia incutida nelas e, com base nisso, pensar em ações conjuntas para atendê-las, mas sempre tendo a intenção de possibilitar a aprendizagem dos alunos. Não apenas tornar essas reuniões momentos de análise de dados numéricos, índices de Saresp ou IDESP, de definição de quantos e quais alunos vão ser retirados do nível Abaixo do Básico e passados para o Básico, e outras situações em que os alunos são vistos como números e não como sujeitos. Os

encontros coletivos não podem se limitar, simplesmente, ao atendimento dos interesses da Secretaria da Educação Estadual.

As ATPC precisam assumir o caráter de espaços efetivos de formação, de reflexão coletiva dos professores sobre o próprio trabalho e, também, de informação a respeito das questões políticas públicas, para que percam a ingenuidade e tenham condições de possibilitar aos alunos uma formação política também. É necessário que a escola seja realmente um ambiente de decisões democráticas, em que seus membros tenham voz e sejam ouvidos, participem das decisões. O que se percebe é que os professores estão sendo expropriados de momentos de reflexão sobre a prática, de espaço e tempo para discussões e decisões, de compartilhamento de experiências, de condições de trabalho adequadas, de trabalho com as diversas dimensões da formação humana para além do que é cobrado pelas avaliações externas. Nesse cenário o que se vê é uma tentativa de sobrevivência dos professores na sala de aula, sem que se deem conta disso.

Quando na escola isso não é proporcionado, para não desistir o docente pode buscar espaços que o alimentem. Não podemos nos tornar desistentes em serviço. Apesar de ser uma atividade muito complexa, em que se imbricam o trabalho real, o prescrito a partir de regulações e microrregulações, e o realizado, com pequenas ações, é possível provocar grandes mudanças, mas, para isso, é imprescindível desenvolver o poder de agir, de realizar microações.

Ao assumir uma postura de investigadora da minha própria prática, as prescrições que dizem respeito às avaliações externas, à busca por saídas para não ser sufocada e engessada por tais prescrições, às tensões, me fizeram ir percebendo, ao longo deste trabalho, que elas podem vir a ser fontes para o (re)significação da prática.

Muitas dessas percepções eu só consegui obter nessa nova posição que estou ocupando dentro da escola. Se fosse dar continuidade à minha trajetória, escrita no Capítulo 1, eu colocaria mais uma seção, talvez intitulada: *Do lado de fora da sala de aula*. No final do ano de 2017, ano em que continuei lecionando e repetindo a experiência que havia vivenciado no ano anterior com os 3ºs anos do Ensino Médio, recebi um convite inesperado para assumir a vice-direção da única escola estadual de um município vizinho.

Confesso que nunca havia cogitado assumir essa posição. Nunca tive a intenção de deixar a sala de aula; de perder o contato com os meus alunos; de deixar de tentar fazer a diferença entre as quatro paredes da minha sala de aula; de sair da escola em que já estava há muito tempo. Contudo, essa poderia ser uma oportunidade única de trabalhar em colaboração com uma pessoa que pensava como eu, que acreditava e defendia as mesmas ideias que eu.

Além disso, seria uma chance de experienciar, de outro lado, com outro olhar, tudo aquilo que vinha discutindo e defendendo nesta pesquisa. E, por fim, talvez fosse uma possibilidade que teria de tentar fazer a diferença em um âmbito mais amplo que a sala de aula. A professora apaixonada pelo que fazia se viu diante de um dilema: seguir o coração ou a razão.

Não foi uma decisão fácil. Depois de muito pensar, ponderar, resolvi aceitar a proposta, com muita dor no coração, mas com a certeza de que a experiência me traria benefícios. No início passei por muitos momentos turbulentos que me faziam pensar em voltar correndo para as minhas salas de aula, para os meus alunos, para a minha prática com o ensino da Matemática. Mas eu tinha assumido um compromisso e não podia abandonar a pessoa que confiou em mim como parceira para desbravar esse caminho desconhecido por nós duas.

Por um lado, como eu esperava, as experiências que tivera com esta pesquisa estão contribuindo para o desenvolvimento dessa nova função que estou ocupando até o presente momento, e almejo conseguir compartilhá-las. E essa escolha tem me proporcionado outros subsídios para refletir a respeito das prescrições referentes às avaliações externas. Mas por outro, por não ser uma tarefa fácil, com as muitas demandas de trabalho, as preocupações e as responsabilidades, fui deixando este texto de lado.

Espero, então, que a trama narrada aqui possibilite aos leitores ver sob outro ângulo e fazer o trabalho do professor de outro modo. Não tenho a pretensão, com esse texto, de mudar a rede pública de ensino estadual paulista, nem a educação, nem o mundo, mas desejo que, pelo menos, mais pessoas mudem o seu olhar para as coisas que acontecem na rede pública de ensino estadual paulista, na educação, no mundo, que mais pessoas percam a ingenuidade, tenham um olhar crítico, façam reflexões, diante das políticas públicas neoliberais que estão cada vez mais ganhando força.

Tudo o que fui narrando, aqui, evidencia que tais políticas educacionais do estado de São Paulo, apesar de explicitarem um discurso da plena formação humana, estão, na prática, buscando apenas resultados imediatos, levando o professor a se distanciar cada vez mais daquilo que é professado por elas.

Penso que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de estudos futuros, já que, devido à elaboração da atual BNCC, outro Currículo Estadual está por vir, outro Ensino Médio está para ser oferecido aos alunos. Diante de tantas previsões de mudanças, fica a incerteza do que vai ser do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de São Paulo; de como vão ser as prescrições para esse nível de ensino, nessa rede, referente às avaliações externas; de como vão ser as possibilidades de continuidade de estudos para os alunos; de

como vão ser afetados professores e alunos em sala de aula, entre outros assuntos. Está lançado, assim, o desafio para que outros pesquisadores se instiguem a esclarecer essas questões.

Para finalizar, posso não ter feito com que a escola atingisse a meta estabelecida naquele ano da pesquisa, fazendo com que a escola não saísse bem na "foto", posso ter cometido algumas falhas, mas saí dessa experiência com a certeza de que aprendi muito, de que vivi e proporcionei a esses alunos experiências significativas, de que o "filme" do qual participamos deixou muitas contribuições. Certamente mil páginas não seriam suficientes para relatar e analisar todos os achados da produção dos dados dessa pesquisa, mas, com certeza, nessas duzentas e sessenta e oito que aqui estão, está imbricado, implícito, tudo o que vivenciamos – meus alunos e eu – nesse processo, nessa trama, em que descortinei os bastidores das minhas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio de 2016. E como escrevi para os meus alunos, "*tenho certeza de que o que vivemos juntos foi mais do que um projeto de Doutorado ou um ano de aula de Matemática... foi uma lição de que jamais vou esquecer!"*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, MEC, 2015.

ABREU, Maria das Graças dos Santos. **Uma investigação sobre a prática pedagógica:** refletindo sobre a investigação nas aulas de matemática, 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, maio/ago. 2011. p. 386-398. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep.>. Acesso em: 02 jan.2019

ALLEVATO, Norma; ONUCHIC, Lourdes R.; JAHN, Ana Paula. O computador no ensino-aprendizagem-avaliação de matemática: reflexões sob a perspectiva da resolução de problemas. *In*: JAHN, Ana Paula; ALLEVATO, Norma S. G. (org.). **Tecnologias e Educação Matemática:** ensino, aprendizagem e formação de professores. Recife: SEBEM, 2010.

ARAUJO, Enio Gomes. **Ensino de matemática em libras**: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARROYO, Miguel G. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p.11-30. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

AZEVEDO, José Clovis de. Apresentação. *In*: RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 11-14.

BARBOSA, Rafael Conde. **O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo**, 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

BARRICELLI, Ermelinda. **Transformação e conflitos no processo de elaboração, de difusão e utilização das instruções oficiais de educação infantil:** um estudo genealógico, 2012. 210p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARROS, José D'Assunção. Paul Ricoeur e a narrativa histórica. **História, imagem e narrativas**, Rio de janeiro, n.12, abril 2011. p. 1-26. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BAUER, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p. 69-82. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. O vocabulário da habilidade e da competência: algumas considerações neopragmáticas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 3/4, 2000/2001. p. 65-76.

BERTAGNA, Regiane Helena. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p. 31- 46. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BIANI, Rosana Prado; BETINI, Maria Estela Sigrist. Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, jul./dez. 2010. p. 71-88.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de La investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, Baja, Califórnia, México, v. 2, n. 1, 2002, p. 1-26. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>. Acesso em: 10 jul.2019.

BRASIL. Contribuições à prática pedagógica – 6. *In*: _____**Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. 100-102. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120, 26 jun. 2014, Seção I, Edição Extra, p. 1-8. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARDOSO, Thiago Mendes. **O anti-herói: da literatura à educação**, 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CASTRO, Juliana Facanali. **Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de matemática,** 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito**.** São Paulo: Cortez, 2002.p. 89-108.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. p. 17-31.

CIAVATTA, Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2006a. p. 99-107.

_____. Psicologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 219-241.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições,** Campinas - SP, v.17, n. 2(50), maio/ago 2006c. p. 19-30.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, 2013. p. 1-11.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiensen autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. **Education Permanente**, Genève,n. 146, 2001. p. 17-25.

CORNÉLIO, Wellington Félix. **O imaginário do "professor-herói" na cultura da escola pública do estado de Minas Gerais,** 2017.100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

DALBEN, Adilson. **Fatores associados à proficiência em leitura e matemática:** uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto GERES, 2014. 510f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

_____.Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa**.Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 27, n. 65, maio/ago. 2016. p. 346-374.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, jan./abr. 2015. p. 12-28. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3140>. Acesso em: 05 out. 2018.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MIRANDA, Antonio Carlos. Os meandros da construção de um instrumento voltado àavaliação em larga escala multidimensional. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p. 187-220. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, abr. 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acesso em: 19 jul.2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Tradução: Maria da Conceição Passeggi; Juan Alejandro Gomes. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011. p. 333-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 dez. 2018.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado e construção. *In*: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Geometria articulada ao uso do S*oftware Sweet Home 3D*:** mobilização e construção de conceitos no 2º ano do Ensino Médio, 2015. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2015.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo; ANJOS, Daniela Dias dos. Um olhar sobre o trabalho do professor de matemática do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas do estado de São Paulo na perspectiva foucaultiana. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 2, ago./dez. 2016. p. 93-98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Paula de. Reflexões sobre avaliação no contexto do Projeto Obeduc: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena (org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais**: experiências, saberes e formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 319-341.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, n. 3, dez.1997. p. 16-19. Disponível em:<http://200.133.218.118:3535/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/24>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set.2002, p. 299-325. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abril2004. p. 133-170. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, out. 2005. p. 911-933. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, jul./dez. 2010.p. 89-99. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/277214426_Avaliacao_para_alem_da_forma_escola>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3.** Simpósio PNE – Diretrizes para a Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, 2011. p. 1-35. Disponível em:<http://bemvin.org/responsabilizaco-meritocracia-e-privatizaco-conseguiremos-esca.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 53, out. 2012a. p. 6-15. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012b. p. 379-404. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.43, n.148, jan./abr. 2013. p. 348-365. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014. p. 1.085-1.114. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, maio/ago. 2016a.p. 127-139. Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas - SP, v. 36, n. 99, maio/ago.2016b. p. 137-153. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 out. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul./2002. p. 21-39.

_____. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: Fundamentos e estratégias metodológicas. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu, GT 20, Anped, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de janeiro, v. 10, n.19, 2009.p. 1-12.

GALVÃO, Elizangela da Silva. **Interagir, comunicar, refletir:** ambiente de aprendizagem matemática numa perspectiva de resolução de problemas**,** 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2014.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011. p. 249-262.

GOMES, Adriana Aparecida Molina. **Aulas investigativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** o movimento de mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s)e profissional(is), 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2007.

GRENCHI, Wanderlei Aparecida. **Percepções de professores da rede pública estadual de São Paulo acerca do ensino da matemática num contexto de mudança curricular,** 2011. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirantes de São Paulo, São Paulo, 2011.

HIEBERT, James *et al*. **Making sense**: Teaching and learning mathematics with understanding. Portsmouth: Heinemann, 1997.

KILPATRICK, Jeremy. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico. Trad. Rosana G. S. Miskulin; Cármen Lúcia B. Passos; Regina C. Grando e Elisabeth A Araújo. **Zetetiké,** Campinas, v. 4, n. 5, jan./jun. 1996. p. 99-120.

KLEINE, Martha Regina Egéa. **Atores e cenários de 20 anos de história de formação de professores de Matemática do Ensino Médio no estado de São Paulo**, 2018. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2018.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. Cortez: São Paulo, 2007.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de. **Investigação da própria pratica docente utilizando tarefas exploratório-investigativas em um ambiente de comunicação de idéias Matemáticas no Ensino Médio,** 2006. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2006.

LIMA, Protazio de Oliveira; SILVA, Francisco José Dias da.A relação entre política e a escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 4, 2017, João Pessoa, PB. **Anais [...]**. João Pessoa: Conedu, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anaisanteriores.php>. Acesso em: 08 jan. 2019.

LOPES, Amanda C. T. Registro de práticas pedagógicas produzido por professores. *In*: _____. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.p. 109-156.

LOPES, Celi Espasandin; D'AMBROSIO, Beatriz Silva; CORRÊA, Solange Aparecida. A insubordinação criativa em educação matemática promove a ética e a solidariedade**. Zetetiké**, Campinas, SP, v.24, n.3, set./dez.2016.p.287-300.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

LÜDKE**,** Menga**;** ANDRÉ**,** Marli E. D. A**. Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUVISON, Cidinéia da Costa. **Mobilizações e (re)significações de conceitos matemáticos em processos de leitura e escrita de gêneros textuais a partir de jogos**, 2011. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**.Vinhedo, Editora Horizonte, 2010, p. 160-171.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise Comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 2, n. 21, 2005. p. 183-214. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502005000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes de; MOLINA, Alexandra da Silva. Em luta pela qualidade social da escola pública: #SOMOSTODOSOZIEL? *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p. 5-8. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira, 2000. 323p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. I**mpactos da avaliação externa no currículo escolar**: percepções de professores e gestores, 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa *(online)*. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaellis.uol.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar. *In*: JORNADA DO HISTEDBR: APEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO, 11. 2013, Cascaval, PR. **Anais [...].** Cascaval, PR: Histedbr, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/anais.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NACARATO, Adair Mendes. A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professoras-pesquisadoras. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n. especial, 2013. p. 837-855.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, out./dez. 2012. p. 1237-1254.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. p. 355-375.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, n. especial 1, 2010. p. 17-35.

OLIVEIRA. Fernando Bonadia de. Entre reformas: tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas,** Seropédica, RJ, v. 8, n. 16, jun./dez. 2017. p. 19-39. Disponível em:<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3743>. Acesso em: 05 jan. 2018.

OLIVEIRA, Luciana Lucci de. **Concepções sobre Avaliação de Sistema Educacional - SARESP:** investigando saberes docentes, 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2014.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI (ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 29-42.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, maio/ago. 1992. p. 255-290.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, SP, v.1, n. 1, abr. 1993. p.17-24.

_____. Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. *In*: PLACO,Vera Maria N. de S. (Org.).**Psicologia & Educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002.p. 33-61.

_____. Ensino e Aprendizagem em situação escolar: perspectivas. **Contrapontos,** Itajaí, SC, v. 4, n. 3, set./dez. 2004. p. 439- 460.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI (ed.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.p. 5-28.

_____. Pesquisar para compreender e transformar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, 2004. p. 37-66. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2208/1851>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.1, n.1, 2005. p. 107-134. Disponível em: <rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq>. Acesso em: 04 set. 2016.

RAMPINI, Elisabete Aparecida**. Currículo e identidades docentes:** o caso da proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo**,** 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 02 ago. 2010. Disponível em:<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: a educação a serviço do capitalismo, 2008, 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

RICOEUR, Paul. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. Tradução: João Batista Botton. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 125, jun. 2012. p. 299-310. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2012000100015>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2013, v.16, n. especial 1, p. 111-120.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 133-144.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, v. 33, 2003. p. 55-70.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Saresp: Matrizes de Referência para a Avaliação – Matemática.** São Paulo: SEE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo***:* Matemática e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2012.

_____. **Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Diário oficial, Executivo, São Paulo, v. 123, n. 152, 15 ago. 2013, Seção I, p. 31-41. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Lei Complementar nº 1.256, de 06 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial, Executivo, São Paulo, v.125, n. 3, 07 jan. 2015, Seção I, p. 1. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Avaliação da Aprendizagem em Processo** - caderno do professor – 3ª série do Ensino Médio, Matemática, 1º bim. São Paulo: SEE, 2016a.

_____. Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação Processual:** Matemática. São Paulo: SEE, 2016b.

_____. Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Educação:** Nota Técnica. São Paulo: SEE, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007. p. 1231-1255. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. **O neoprodutivismo e suas variantes:** neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: _____ Histórias das ideias pedagógicas do Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia. **Pro-Posições,** Campinas, v. 21, n. 1 (61), jan./abr. 2010. p. 57-74.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. p. 375-397. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 02 dez. 2017.

SILVA, Flordenice Tavares de Longui. **Cadernos Curriculares**: repercussões na organização pedagógica de escolas de Ensino Médio na rede estadual paulista, 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio/ago. 2009. p. 216-226. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2013.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica:** incerteza, matemática e responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.. (org.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. Apresentação. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.p. 187-220. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SOUZA, Telma Lima de. **Enem/Sisu**: Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior? 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2017.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul./dez. 2008. p. 83-98. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas, 2018. 327 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, SP, 2018.

TORREZAN, Hayla Emanuelle; BERTAGNA, Regiane Helena. Saresp e qualidade de ensino: alguns apontamentos. Seminário Avaliação da Escola Pública sob o viés da qualidade social. *In*: SEMINÁRIO DO LOED: AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA SOB O VIÉS DA QUALIDADE SOCIAL, 2017, Campinas, SP, **Anais [...].** Organização: Adriana Varani, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes, Mara Regina Lemes de Sordi, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017, p. 125-135. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/0BwdetZBTnGvBTVpLdU9nVnc1Vjg/view>. Acesso em: 29 ago. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Capitalismo no Brasil. *In*: **Caderno de formação:** formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.p. 12-29. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/192>. Acesso em: 08 jan. 2018.

VAN DE WALLE, Jonh A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução: Paulo Henrique Colonese. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENCO, Selma; RIGOLON, Walkiria. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações,** Piracicaba, v. 21, n. 2, jul./dez. 2014. p. 41-52. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p41-52>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIGOTSKY. Lev S. **Pensamento e palavra.** *In*: _____ A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

WILKINS, Stefanie Lello. **Princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nas avaliações externas,** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. p. 63-80.

ANEXO I: As tarefas planejadas

1. Momento de apresentação

Quadro 42: Momento de apresentação

Nesse primeiro momento, gostaria de conhecer um pouco mais sobre você. Para isso, escreva um texto apresentando-se. Procure contar: - Quem é você; - Quantos anos tem; - Onde mora; - O que gosta de fazer; - Se trabalha ou faz algum curso; - Onde estudou anteriormente; - Como foi a sua vida escolar até agora; - O que você espera da escola nesse ano; - Quais são as suas pretensões para os próximos anos. Se desejar, pode acrescentar mais alguma informação.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

2. Matemática..., eis a questão

Quadro 43: Matemática..., eis a questão

O ano está começando e vocês terão muito trabalho pela frente até se formarem. Serão muitas aulas de Matemática, muitas tarefas... Então, gostaria de saber o que você tem a dizer com relação à Matemática. A seguir, estão algumas questões. Você pode respondê-las uma de cada vez ou produzindo um texto. Se tiver mais alguma observação a respeito, fique à vontade para acrescentar. - Qual é a sua opinião sobre a Matemática ou o seu ensino? É importante? - Com base nas suas experiências anteriores, como você descreve uma aula de Matemática? - Com base nas suas experiências anteriores, como você descreve um(a) professor(a) de Matemática? - Quais são suas expectativas para as aulas de Matemática desse ano?

- Você tem alguma proposta, algo interessante, importante, ou que você acha necessário, neste ano, durante as aulas de Matemática?

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

3. Resolvendo problemas com o *Geogebra*[136]: O terreno do Seu Sebastião

Quadro 44: O terreno do Seu Sebastião

Seu Sebastião comprou um terreno de 8 hectares e pediu ajuda ao sobrinho Marcos, que tinha acabado de entrar na faculdade de engenharia, para fazer o projeto do sítio.Marcos, que ainda não tinha aprendido a mexer com programas específicos para fazer isso, e não querendo recusar o pedido do tio, escolheu o *geogebra*, *software* que possibilita o trabalho com geometria analítica, para fazer o projeto. Agora vocês vão se colocar na posição de Marcos e fazer o projeto, conforme deseja Seu Sebastião. 1ª situação: O terreno comprado por Seu Sebastião tem a forma de um retângulo, cujo lado menor tem a metade da medida do lado maior. Como você faria para representar esse terreno no plano cartesiano? Quais seriam as coordenadas dos vértices da projeção desse terreno? Dica: Se desejar, adote uma escala adequada para facilitar a trabalho com o plano cartesiano. 2ª situação: Seu Sebastião quer fazer a entrada do terreno usando como base um tronco de árvore seca que está localizado em um dos lados de menor medida, a uma distância de 30 m de um dos vértices. Além disso, nessa entrada ele quer colocar um portão de 5m de comprimento. Quais seriam as possíveis coordenadas dos pontos que representam as extremidades desse portão? 3ª situação: O fundo do terreno faz divisa exatamente com a margem de um rio de mais de 3m de largura. Segundo o novo código florestal, Seu Sebastião terá que preservar uma faixa de 30 m às margens desse rio. Quais são as coordenadas dos vértices da figura formada por essa faixa. Qual é a área dessa faixa em m²? 4ª situação: Já na entrada, ele quer cercar um terreno quadrado de 2.500 m² onde ficará a sede do sítio. Como vocês fariam isso e quais seriam as coordenadas da figura formada? 5ª situação: Ele deseja colocar três postes de luz, um em cada ponto médio dos lados

[136]*Software* livre, de geometria dinâmica, em idioma Português, utilizado na versão 5.0, contendo ferramentas próprias para o trabalho com geometria analítica, conteúdo que relaciona **geo**metria com ál**gebra** e inclusive o nome *Geogebra* é uma junção de partes de ambas as palavras.

do quadrado que forma a sede, exceto do lado em que se encontra o portão de entrada. Quais são as coordenadas dos pontos em que serão colocados esses postes?

6ª situação: Da sede sairá uma estrada até o rio. Para isso, Seu Sebastião quer cercar um espaço de 5 m de largura contados a partir da cerca da divisa com o terreno vizinho, e paralelo a ela. Qual será o comprimento dessa estrada em metros?

7ª situação: Na parte da frente do terreno, também a 30 m de seu outro vértice, está localizado um pé de jaca. Seu Sebastião quer fazer uma cerca ligando o pé de jaca ao vértice do quadrado que determina a sede do sítio, para formar um pomar. Como vocês fariam isso? Qual será o formato do terreno ocupado pelo pomar? Quais seriam as coordenadas dessa figura representada no plano cartesiano?

8ª situação: Como vocês fariam para calcular a área ocupada pelo pomar em m²? Qual é a distância em metros entre cada par de vértices consecutivos dessa figura? É possível calcular a distância em metros entre os dois vértices do maior lado? Como? Se Seu Sebastião resolvesse cercar o pomar com alambrado, seria possível calcular em metros a quantia de tela que ele iria utilizar?

9ª situação: Ele quer construir uma cerca em linha reta para dividir o terreno em duas áreas: a que faz divisa com a sede será destinada à pastagem e a outra à plantação. Essa cerca será perpendicular às margens do rio, e vai da cerca que determina a área a ser preservada às margens do rio até o ponto médio do lado maior da figura que forma o pomar. Como vocês fariam para determinar as coordenadas desse ponto médio? Quais devem ser as coordenadas das extremidades dessa cerca? Qual é o comprimento dessa cerca em metros?

10ª situação: Há também uma nascente, localizada na parte que será destinada à pastagem. Ela está a 90m da margem do rio e a 50 m da divisa do terreno do Seu Sebastião com o terreno vizinho. Segundo o código florestal, ele terá que conservar em torno da nascente, uma área circular com 50 m de raio. Determinem essa região no plano cartesiano. Quais são as coordenadas dessa nascente? Se ele cercar essa área, quantos metros de comprimento a cerca terá?

11ª situação: Equidistante dos dois vértices do lado que representa o fundo do terreno e a 60 m da margem do rio está localizada outra nascente de água. Quais são as suas coordenadas no plano cartesiano? Qual é a área de terreno em m² que ele terá que preservar em torno da nascente?

12ª situação: Ao ver o projeto, Seu Sebastião decidiu fazer uma cerca concorrente a cerca que separa a parte destinada à plantação da destinada à pastagem, para deixar toda a

área que contivesse as nascentes, como reserva. Para aproveitar melhor o espaço, de modo que, tanto a área a ser plantada, quanto a área utilizada como pasto, seja a maior possível, como vocês fariam essa cerca, mantendo essas exigências? Quais seriam os vértices que representam as suas extremidades? Qual seria o seu comprimento? Qual seria a sua inclinação?

13ª situação: A nascente localizada no ponto mais próximo da sede está a que distância dela em metros? A que distância em metros, ela está da cerca que seria construída para dividir a pastagem da plantação? Qual é a distância em metros da nascente à cerca que Seu Sebastião decidiu fazer para demarcar a área que deixará como reserva?

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

4. O Dia da Matemática

Nas semanas que antecederam o Dia da Matemática, ficou a cargo dos grupos das duas turmas de alunos a organização de um evento na escola. Cada grupo se preparou para apresentar ou expor, nesse dia, algo de sua escolha, desde que relacionado à Matemática.

5. Confecção de Jogos

Após a abordagem de equações, polinômios e números complexos, conteúdo previsto para o 2º bimestre, os alunos, reunidos em grupos, foram convidados a confeccionar jogos envolvendo tais conteúdos.

6. Um olhar "funcional" com o *Geogebra*

Aproveitando o que estava proposto no próprio material da rede pública estadual, organizados novamente em grupos, os alunos, além de construir gráficos dos diferentes tipos de funções, os compararam e os analisaram, conforme adaptação das tarefas feita por mim, utilizando o *software Geogebra* com o *notebook* ou celulares na sala de aula.

7. Realizando uma pesquisa

A realização dessa tarefa se deu em dois momentos. No primeiro, em grupos, os alunos escolheram um tema de pesquisa, elaboraram questões e fizeram a coleta dos dados na

própria sala de aula e depois realizaram o tratamento estatístico de tais dados. No segundo momento, os alunos fizeram a coleta dos dados nas quatro salas do período, e foram mobilizados a fazer o tratamento estatístico. Por fim, escolheram a forma de apresentação gráfica mais adequada para os dados obtidos, usando o Excel.

8. Avaliação do bimestre

Quadro 45: Questões de avaliação do bimestre

1) Escreva sobre sua participação nas aulas de Matemática nesse bimestre. Como você a avalia?Justifique. 2) Escreva sobre as aulas de Matemática nesse bimestre. Como você avalia a atuação da professora e as tarefas e recursos utilizados para estudar Matemática? Justifique. 3) Escreva o que você aprendeu com relação à Matemática nesse bimestre. Quanto mais você explicar, melhor! 4) O que você espera para o próximo bimestre?Justifique.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

9. Registro final

Quadro 46: Registro final

Último momento: *Para finalizar...* O ano está acabando e vocês passaram por muitas coisas até chegar aqui. Foram muitas aulas de Matemática, muitas tarefas... muitas lembranças! Mas esse não é o fim. É apenas uma etapa da vida de vocês que está encerrando para uma nova etapa começar! Então, gostaria de saber o que ficou desse ano para você. O que marcou? O que foi bom e o que não foi? Do que você vai ou não sentir falta? O que você faria ou não se pudesse voltar no tempo e viver esse ano de novo? O que você tem a dizer sobre o 3º ano do Ensino Médio, de modo geral? E sobre as aulas de Matemática? Reflita um pouco sobre essas questões e produza um texto como se estivesse escrevendo para alguém que vai para o 3º ano do Ensino Médio no próximo ano e que vai ter, é claro, aulas de Matemática. O que você tem a dizer para esse aluno com relação ao 3º ano do Ensino Médio e também sobre as aulas de Matemática?

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora