



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Luciane Pelagio Costa de Melo

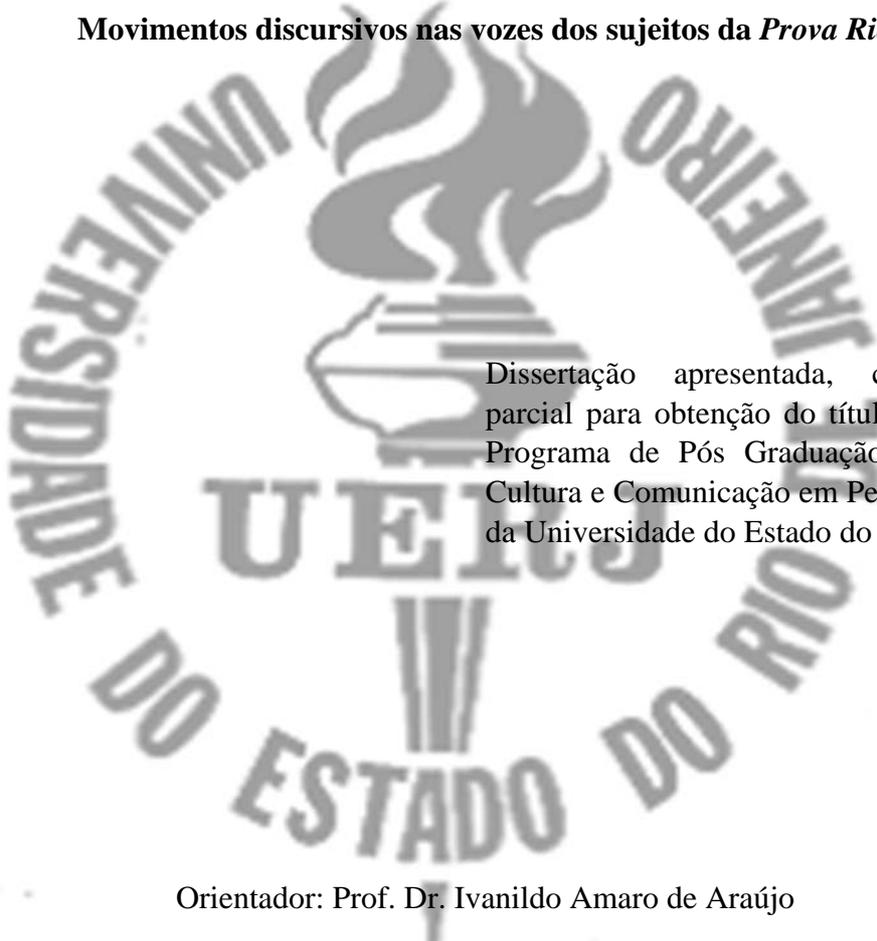
Movimentos discursivos nas vozes dos sujeitos da *Prova Rio*

Duque de Caxias

2014

Luciane Pelagio Costa de Melo

Movimentos discursivos nas vozes dos sujeitos da *Prova Rio*



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo

Duque de Caxias

2014

Luciane Pelagio Costa de Melo

Movimentos Discursivos nas vozes dos sujeitos da *Prova Rio*

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. LilianeLeroux
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof^a. Dra. Lilian Maria Paes Ramos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2014

DEDICATÓRIA

Após muitas interrogações e exclamações, apresso-me em dedicar este trabalho a mim e a todos os que me ofereceram apoio nesta travessia.



Luciane Pelagio

AGRADECIMENTOS

Obrigada !!!

A DEUS por me fazer senti-lo presente a cada passo dado.

A meu pai , homem honrado, que se coloca diante de sua família como um guerreiro.

A minha mãe pelas palavras afiadas que me deram força para prosseguir.

A minha irmã pelo carinho e risadas.

A meu sobrinho Gabriel com quem reaprendi a acreditar em milagres.

A IvanAmaro pelo apoio e por despertar em mim admiração.

À professora Liliane Leroux pelas tardes de quinta impregnadas de provocações filosóficas.

À professora Lilian Ramos por ter me apresentado Teun Van Dijk.

À Josiete por ter aberto o mundo das letras para mim e por estar em minha vida até hoje.

À Claudia Cunha, amiga que desde a Escola Normal mostrou-me que saltar muros é coisa que se aprende.

Às companheiras do GEA pelas sessões de terapia do riso.

Aos alunos, professores, equipe gestora e funcionários da Escola Municipal Brant Horta

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
[...]

Sérgio Britto

RESUMO

MELO, Luciane P.C. Movimentos Discursivos nas vozes dos sujeitos da Prova Rio. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

A partir de 2009, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro inicia a aplicação sistemática de provas bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática formuladas Por órgãos especializados em avaliações padronizadas. Tais avaliações, com efeito, materializam camadas de um discurso educacional que vincula qualidade à mensuração de conhecimento em determinados componentes curriculares. Assumindo um modelo de reprodução das avaliações em Larga Escala, a prefeitura enfatiza os resultados mensuráveis nas avaliações sistemáticas, legitimando-os como “verdadeiros” paradigmas metonímicos da qualidade da educação carioca, enfatizados pela SME em seu discurso virtual disponível em sua página oficial na internet. A partir da constatação de que o discurso é uma prática social, ancorado nas contribuições de Teun A. Van Dijk, Norman Fairclough, Boaventura Sousa de santos entre outros, é traçado nesta pesquisa um percurso de investigação que dialoga com a Análise Crítica do Discurso na busca por elementos discursivos nos textos de professores e alunos acerca dessa cultura de testes padronizados que possam apontar a fluidez dos discursos de protestos que atravessam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Discurso. Qualidade.

ABSTRACT

MELO, Luciane P.C. Discursive movements in the voice of Prova Rio's subjects. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

Since 2009, the Rio de Janeiro city public educational system applies standardized tests based on school math and portuguese. These texts are designed by institutions which are specialized in standardized evaluations. Thus, this tests are part of an Educational Discourse's layers that attach the concept of quality to the students'scores in some curriculum components. The students' score in that tests are considered *quality paradigm* of carioca educational system, stood out on SME discourse presented on its official site. Considering the Discourse as a social practice, this paper attempts to establish a dialogue with the assumptions of Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Boaventura de Sousa Santos among others to analyze the Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, teachers and students' discourse about this standardized testing culture which has been playing a prominent role in the schools of Rio de Janeiro county . The Critical Discourse Analysis is used as a reference to spot the elements that points out to the presence of a protesting discourse in Rio de Janeiro everyday school.

Keywords: Discourse. Evaluation. Quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Instâncias da Prova Rio destacadas em planos distintos.....	25
Figura 2-	Interdiscursividade e confluências enunciativas.....	49
Figura 3-	Página oficial da SME/RJ.....	67
Figura 4-	Conexão discursiva Piramidal.....	72
Figura 5-	Confluências semânticas da palavra <i>missão</i>	74
Figura 6-	Imagem presente na página oficial da SME/RJ.....	83
Figura 7-	Quadro de sistemas conceituais.....	84
Figura 8-	Ilustrações de estratégias docentes que orbitam em torno dos resultados da Prova Rio.....	85
Figura 9-	Imagem de matéria jornalística.....	90
Figura 10-	Atividade de produção de texto argumentativo baseado na reportagem do jornal O Dia de 17/08/2012.....	100
Figura 11-	Mais uma produção textual.....	103
Figura 12-	Atividade de interpretação de charge.....	113
Figura 13-	Indicação da metáfora conceitual do sentido de verticalidade da qualidade da educação.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
CESPE/UnB	Centro de Excelência e Promoções de Eventos/Universidade de Brasília
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECD	Estudos Críticos do Discurso
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GEPACT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO..	43
1.1 Intertextualidade, conexões e desconexões com o que já foi dito.....	47
1.2 A Análise crítica do discurso e as sinapses discursivas que cruzam o Rio: da ficção para o cotidiano carioca.....	52
1.3 Uma experimentação decolonial no fluir do discurso.....	55
2 ACHADOS QUE DÃO O QUE PENSAR: O DISCURSO COMO TEXTO OU O TEXTO COMO DISCURSO?.....	63
2.1 O discurso da SME nos domínios da mídia virtual: um campo de publicidade e promessa.....	65
2.2 Qualidade, quem está no controle?.....	70
3 A ATITUDE DISCURSIVA DA SME NOS DOMÍNIOS VIRTUAIS E A UTOPIA DA CONJUNÇÃO DOCENTE AO PARADIGMA METONÍMICO DE QUALIDADE DA PROVA RIO.....	76
3.1 Uma tentativa de reduzir a disjunção entre os professores e a Prova Rio.....	83
3.2 Uma narrativa pública, uma análise particular.....	89
3.3 Mais alguns passos em direção ao discurso de professores e alunos: vozes e ecos de protestos?.....	93
4 AS AVALIAÇÕES PADRONIZADAS E A QUALIDADE NO DISCURSO METONÍMICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RJ.....	109
4.1 Pode-se perder o sossego ao se pensar em qualidade!?.	112
4.2 A gramática multifacetada da avaliações padronizadas.....	117
5 PROPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS.....	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A.....	141
APÊNDICE B.....	142

INTRODUÇÃO: UM RIO DE AVALIAÇÕES

“ O Rio de Janeiro continua lindo,
O Rio de Janeiro continua sendo...”
(Gilberto Gil)

A cidade do Rio de Janeiro reúne cenários contraditórios e já experimentou o poder simbólico de um centro cultural e político em diversos episódios da história do Brasil. De capital do país a Patrimônio Cultural da Humanidade, a cidade vivenciou em Julho de 2012 a incumbência de receber o novo pontífice da igreja católica, primeiro papa latino-americano. Além disso, foi escolhida para sediar um dos grupos da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016.

As relações de poder que derivam destas posições histórico-culturais não são externas à educação e seus discursos. Isso explica a acentuação de um permanente estado de avaliação que se coaduna com a contratação de instituições para elaborar e aplicar a *Prova Rio*, que embora seja denominada como avaliação, não oferece espaço para a regulação contínua das intervenções e das situações didáticas, por isso, é possível considerá-la como um sistema de testes padronizados aplicados periodicamente desde 2009 em toda rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. No ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doravante SME/RJ, contratou o Centro de Seleção e promoção de eventos CESPE/ UnB para coordenar todo o processo de formulação e aplicação deste sistema de testes padronizados ora denominado *Prova Rio*. Associam-se as motivações mencionadas, a formalização das avaliações externas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a pressão de organismos financiadores do sistema educacional, como, por exemplo, o Banco Mundial.

Uma abordagem sistêmica inscreve a *Prova Rio* em uma lógica de reprodução da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ambas são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Segundo o MEC, têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Assim, observa-se uma

reprodução crescente de testes padronizados nos sistemas estaduais e municipais, tornando evidente um mimetismo no modo de regular a ação de sujeitos da escola.

Os sistemas escolares investem na regulação da educação. Sá e Antunes (2010) apontam a *regulação* no campo da educação como o conjunto de mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos. Entendemos, que os testes padronizados são uma face dos objetivos de controle dos órgãos que regulam a educação. Em um contexto diverso e plural, a regulação passa a ser um dispositivo de mensuração da distância entre os objetivos dos que gerem os recursos destinados à educação e os objetivos de seus agentes, executores. Diante de nós surgem rankings com a força de verdadeiras unidades linguísticas, relevantes no processamento de um *discurso da avaliação pelo bem da educação*. Neste observa-se uma organização em episódios sequenciais, no qual agrupamentos de proposições são dispostas como o que deve ser conhecido, acreditado e realizado. Exponente da cena atual do cotidiano das escolas cariocas, a *Prova Rio*, sistema de testes padronizados e “padronizantes” aplicado anualmente em toda rede municipal do Rio de Janeiro, é formulado, a partir, de três componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática e Ciências. Os dois primeiros têm sido avaliados desde 2009 e o último desde 2012.

Além da *Prova Rio*, a SME/RJ envia, bimestralmente, testes padronizados formulados por equipes pedagógicas que atuam em âmbito central. As questões são elaboradas com base em cadernos pedagógicos, apostilas distribuídas, bimestralmente, em todas as escolas da rede. Tais exames bimestrais organizam uma cultura de testes padronizados, cuja finalidade é preparar o aluno para o ápice da avaliação do sistema representado na *Prova Rio*. Trata-se de um sistema de testes padronizados minado pela fraqueza de afirmar-se aparentemente como instrumento descritivo de um sistema educacional, e no entanto, paradoxalmente, forte por ser pressuposto como um dado central que emerge na legitimação de políticas públicas educacionais. Estas escolhas de gestão e avaliação apresentam uma profusão de vetores que assumem uma posição rígida de controle e um implícito desejo de homogeneização das partes que compõem o todo.

A própria construção social da avaliação padronizada como uma categoria discursiva (gênero discursivo) de controle do conhecimento pressupõe um ponto de vista a ser analisado. Um gênero é um tipo de prática social discursiva, normalmente definido por estruturas específicas e estruturas contextuais (VAN DIJK, 2012, p.141). O que, sem dúvida, as avaliações externas e, em particular a *Prova Rio* têm deixado bruscamente

visível é o fato de que os resultados de tais exames são usados para construir uma projeção de padrão de desempenhos. A investigação desta perspectiva é tão importante quanto a própria indagação daquele instrumento como um recurso fundador da dicotomia avaliação padronizada/avaliação pluralizada. A consistência destas duas dimensões está marcada na própria ideia de que uma avaliação padronizada é volátil como indicativo de aprendizagem, desenvolvimento, avanço. Primeiro, porque os professores não precisam realmente dela para realizarem o trabalho que acreditam necessário em sala de aula, segundo porque não existe condições de autonomia neste modelo de avaliação e, ainda, porque o plural pode apontar variantes, que revelam a multiplicidade de experiências que podem direcionar o trabalho pedagógico ao diverso e, por outro lado, revelar reproduções comprometidas com padrões de desempenho.

Dentre os pontos e questões sobre a aplicação da *Prova Rio* que precisam ser postos em foco, resalto a geração do IDE- RIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro), a partir do cruzamento dos resultados da *Prova Rio* nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática com a taxa de reprovação de cada ano. Sabe-se também que o IDE-RIO foi a base para premiação das escolas em 2012. Os professores e funcionários das escolhas que atingem as metas de melhoria na aprendizagem, estabelecidas a cada ano, recebem o prêmio anual de desempenho. Não é surpreendente, mas importante destacar que a opção da SME/RJ pela estratégia de premiação estão circunscritas em uma reprodução dos testes em larga escala nacionais – IDEB e Prova Brasil, importando, assim, um modelo replicante.

Adotando tal critério para premiação de escolas, a SME evidencia sua crença em um paradigma metonímico de educação de qualidade, ou seja, o IDE-RIO, produzido a partir da avaliação de dois componentes curriculares e da taxa de reprovação é uma parte da anatomia educacional capaz de ilustrar de forma totalizante como anda o funcionamento do sistema educacional da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Assim, a agenda da SME/RJ é reduzida, pois diversas facetas de uma qualidade na educação são subtraídas e deixam de ser reconhecidas e enfrentadas.

Poderíamos falar, então, de uma segunda dicotomia *avaliação globalizada/avaliação localizada*. Parece haver, aqui, uma implicação significativa desta dicotomia para análise discursiva da *Prova Rio*, o controle homogeneizante, a avalia-se dando relevo ao global e desbotando o local. Muitas facetas locais, ou seja, atributos das

partes não cabem dentro do padronizado, do globalizado. É por isso que presumo a *Prova Rio* como um instrumento sufragado pela razão metonímica proposta por Santos (2010)

A forma mais acaba de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termos de referência para as demais. (SANTOS, 2010. p.782)

Avalia-se em busca de direção, e é preciso considerar que esta pode estar no movimento das partes e não em uma fotografia paralisada do todo. No deslocamento das partes, há razões para acreditar que, em algum momento, a observação do local e suas facetas se impõem como possibilidades de transgredir o estabelecido como real.

Sobre a cidade, a escola e seus sujeitos são colocadas camadas e camadas de dados estatísticos, resultados, enfim, um rio de avaliações diversas cuja existência inflamada corre em direção a discursos para além da educação. Assim, as representações produzidas e reproduzidas a partir de tais avaliações ganham materialidade, são incorporadas ao discurso dominante, e progressivamente, perdem os elos com abordagens críticas. Contudo, precisamos atentar para as formas que a escola e seus sujeitos definem essa situação. Isto quer dizer que não se confina, aqui, a ideia de que o contexto é que produz o discurso de um grupo ou de outro, mas de acordo com a noção explorada por Van Dijk (2012)

Esta tese é muito simples, mas é crucial para a compreensão do que é o contexto e de como se relaciona com o discurso: Não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele) mas a maneira como os participantes definem essa situação. (VAN DIJK, 2012, p.11)

Uma das propriedades do que Van Dijk (2012) chama de ECD (Estudo Crítico do Discurso) é o uso da experiência dos membros de grupos dominados como evidências para avaliar o discurso dominante. Portanto, as avaliações padronizadas são um tipo de condição objetiva ou uma causa direta para a construção de discursos divergentes de dominação e protestos, que se antagonizam, marcando tensões que se refletem no cotidiano

escolar. Como, os participantes podem perceber este contexto de variadas formas, podemos perceber algumas inversões discursivas, isto é, alguns membros dos grupos dominados ressaltam no discurso, elementos relevantes para o discurso dominante. Essa é a razão pela qual a principal premissa deste trabalho articula discurso e mudança social. A partir desta perspectiva, conseqüentemente, a percepção dos sujeitos desta pesquisa foram registradas a partir de entrevistas, na socialização e interações orais, conversas informais na sala de professores e nos textos produzidos por alunos.

Nesta direção, o sentido de permanência no trecho da canção de Gilberto Gil se distancia, em parte, do mutismo que se opera na esfera discursiva. O que o Rio de Janeiro continua sendo não é, de fato, matéria para este trabalho, deixo-a para os poetas que inspirados continuam a versar seus encantos e para os historiadores, que intrigados e, em uma lógica mais crítica, revelam-nos alguns desencantos. O papel de destaque que o Rio de Janeiro assume no cenário histórico-cultural contemporâneo e minha prática pedagógica como professora de Língua Portuguesa dos anos finais 2^o segmento do Ensino Fundamental em uma de suas unidades escolares, levam-me ao desejo de pesquisar práticas discursivas entorno das avaliações estandardizadas aplicadas neste município.

Devo salientar que em três anos de atividade docente na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, reconheço que o cotidiano neste universo é imprevisível em seus movimentos, sobretudo no que concerne a *Prova Rio*. As possibilidades de exploração deste tema são inúmeras. Uma das questões que orientam o objetivo central deste trabalho é investigar as formações discursivas em torno do objeto *Prova Rio*.

Neste sentido, é possível que encontremos nas vozes de professores e alunos aspectos valorativos que *avaliam* esta avaliação. O próprio objeto é constituído, descrito, revelado nas múltiplas vozes de seus pensadores, executores e destinatários, ou seja, daqueles que, teoricamente, não são indiferentes a ele.

É possível agora avançar na formulação das questões que se manifestam como canais de aproximação aos objetos desta pesquisa. Quais são os fluxos dos discursos de professores e de alunos que atravessam juntos esse Rio de avaliações? Estariam na contracorrente, escapando das margens, e portanto, produzindo deslocamentos subversivos ou estariam caminhando no sentido da conformação, da acomodação e aceitação de tal discurso dominante? Por outro lado, que movimentos instalam-se na prática discursiva da SME/RJ?

O registro de parte de uma conversa informal entre professores será antecipado, aqui, para nestas primeiras linhas, indicar a materialidade das enunciações. O diálogo que transcorria naturalmente na sala de professores, apresentava como tema central o uso sistemáticos das apostilas enviadas pela SME/RJ, nas quais estão todos os conteúdos presentes nas provas. Entre os interlocutores estava uma professora de ciências, cujo enunciado, acompanhado de procedimentos gestuais, deixava claro um estado de acomodação como estratégia para assegurar uma permanência menos incômoda no sistema. Disse ela:

Gente, eu estou no barco da SME/RJ, tenho que dar o que tá nas apostilas, porque é o que vai cair na prova. Eu faço parte desse sistema. Se eu não tiver satisfeita tenho que pular fora, não é? Mas eu não posso, então vou fazer o quê? Me rebelar? (Professora Rosilene)

Algumas metáforas como a do barco escolhida pela docente são tão profundamente naturalizadas no interior de um discurso que podemos deixar de perceber seu conteúdo. A professora registra em sua fala a difícil experiência de escapar de um barco, cuja direção é determinada e mantida de modo a desencorajar iniciativas divergentes. Sentindo-se parte de um sistema, ela parece renunciar a possibilidade de pensar alternativas. O controle por parte do condutor do barco, a SME/RJ, é tão fortemente marcado, que a negociação é discursivamente relacionada a ação de rebelar-se.

O exemplo acima ilustra a eficácia das metáforas na estruturação da realidade de uma forma bem particular. Instala-se pela linguagem, pelo discurso, a apresentação do que poderia ser diferente ou mesmo do que não poderia ser. Com base nessas considerações, interessou-me, também, a força retórica do discurso que se impõe nas comunicações disponibilizadas no site oficial da SME/RJ. Os recortes que proponho talvez não sejam capazes de individualizar conjuntos, mas se alguma eficácia descritiva se puder atribuir ao final da análise dos textos e das entrevistas, já estaremos mais próximos das dimensões discursivas que podem sinalizar indícios de movimentos de mudanças ou permanências.

A gestão pública que assume a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em Janeiro 2009 investe em uma política educacional de contornos marcantes no que tange à avaliação estandardizada. Na lógica que passa a presidir o novo projeto para a educação carioca, adota-se a Prova Rio, denominada pela SME/RJ como um sistema de avaliação externa, cujo objetivo central é medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A redução simbólica dos componentes curriculares aponta uma hierarquização

dos saberes reconhecidos como próprios para elucidar o desenvolvimento de uma sociedade. Admitindo esta supressão do conhecimento que deve ser apresentado aos alunos na sala de aula, a SME/RJ produz apostilas nas quais constam o conhecimento que será avaliado na *Prova Rio*. Em um sistema educacional em que tudo se pretende medir, não é surpreendente que o trabalho pedagógico não escape às dimensões subjacentes deste controle do que “deve” ou “não deve” ser compartilhado com os alunos, filhos das camadas populares, indicando, portanto, uma situação de colonizado. Observa-se como tendência o uso de resultados para convencer em vez de demonstrar. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza em sua página oficial na internet uma breve comunicação sobre a *Prova Rio*, seus desdobramentos e suas conjugações. Podemos observar no trecho a seguir:

A Secretaria Municipal de Educação divulga os primeiros resultados da Prova Rio, realizada no ano passado. Avaliação externa aplicada a todos os alunos do 3º, 4º, 7º e 8º Anos, a prova gera o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). O IDE-Rio só será conhecido a partir de maio, após o cruzamento dos resultados da Prova Rio com a taxa de reprovação de cada ano. Em 2011, cerca de 200 mil alunos fizeram a Prova Rio.

O IDE-Rio e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), medido pela Prova Brasil, aplicada pelo MEC, são os índices que servem como base para a premiação das escolas da Prefeitura, dentro do Acordo de Resultados. Os professores e funcionários das escolas que atingem as metas de melhoria da aprendizagem, estabelecidas a cada ano, recebem o Prêmio Anual de Desempenho. (SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 2012)

Assim, a prática de aplicação de avaliações de desempenho é plasmada na política educacional do Município do Rio de Janeiro como um instrumento sinalizador de progresso e não de processo. Confesso que não pude conter o uso deste jogo de palavras, para ressaltar ao leitor deste trabalho a dimensão semântica dos vocábulos progresso/processo tão pertinentes ao objeto avaliação, e às análises de discurso que serão empreendidas nas páginas subsequentes. Tendo em vista que dentro de uma variedade de avaliações, a escolha da SME/RJ por uma avaliação como a Prova Rio para certificar-seda qualidade do serviço prestado aos estudantes da rede, desarticula o potencial de todas as outras formas de avaliação utilizadas ao longo tempo, para enfatizar a *monocultura do tempo linear*. Uma ordem temporal artificial é instaurada e veicula um sentido de progresso bem próximo àquele proposto pela razão proléptica sugerida por Santos

A razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear [...] Enquanto a sociologia das ausências se

move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais. A discrepância entre experiências e expectativas é constitutiva da modernidade ocidental. Através do conceito de progresso, a razão proléptica polarizou-se esta discrepância de tal modo que fez desaparecer toda relação efetiva entre as experiências e as expectativas, por mais miseráveis que possam ser as experiências presentes, isso não impede a ilusão de expectativas radiosas. (SANTOS, 2010, p.796-797)

As repercussões das avaliações padronizadas, recurso pedagógico tão polêmico, poderiam alargar nossa reflexão sobre a experiência de avaliação, através do exercício de interpretá-la, narrá-la em sua dinâmica de efeitos para ver o que, talvez, não seja senão cenário de disputa ideológica e de possíveis deslocamentos em direção a um futuro dilatado e infinito.

Uma aproximação à natureza contextual da linguagem cria um ingrediente novo a ser considerado ao se assumir que a língua é matéria-prima para dar visibilidade ao fenômeno social que é o discurso sobre a *Prova Rio*. Na medida em que elementos ligados à estrutura da Língua são integrados à análise da prática discursiva e social do discurso, é possível, então, percebermos marcadores textuais que apontam indícios sobre o que as instâncias responsáveis pela formulação e aplicação daquele teste padronizado estabelecem como relevância social. Silva (2011) analisa, ancorado em bases foucaultianas, o percurso de visibilidade produzida pelo discurso.

O tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade. O “ver” e o “fazer ver” se correspondem, embora não se identifiquem com o “falar” e o “fazer falar”. Distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. O visível vai em paralelo com o dizível. (SILVA, 2001, p. 65)

Na articulação com os pressupostos de competências e habilidades que fundamentam o discurso contemporâneo acerca da avaliação do desempenho dos alunos é importante compreender em que direções o ensino de língua materna se orienta considerando sua posição entre as margens do componente institucional e da prática docente.

O desafio de pensar a avaliação como um campo presente na atividade humana, e mais fortemente presente na escola, articula-se também com a linguagem. Em outras palavras, a avaliação é um fato discursivo, para onde convergem interesses para além do pedagógico. As relações entre linguagem e classe social são reconhecidas como estruturantes de eixos ideológicos e políticos. Há, portanto, fora da ilusão do progresso

constituído por uma narrativa quantitativa da avaliação, uma tendência interpretativa destes resultados e sua incorporação ao processo de supostas transformações sociais. Por isso, as práticas discursivas que produzem e medeiam o ensino da língua materna tornam-se objeto de pesquisa.

[...] é fundamental que a escola e professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais. (SOARES, 2002, p. 79).

Assim, por meio de descritores das provas estabelecidos globalmente por *experts*, consultores em avaliação, o ensino da Língua Portuguesa vai sendo “normalizado”, para, então, tornar possível a qualificação da aprendizagem dos sujeitos, alunos e a “eficácia” dos sujeitos, professores. Daí, podemos presumir, que a absorção das variadas facetas da qualidade da educação pela avaliação, promove polarizações, por um lado, os resultados avaliam alunos e qualificam ou desqualificam professores.

Narrando contra a corrente

Os homens de ação são os escravos involuntários dos homens de entendimento. As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmutando-as em significação, as tornem vidas. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.

(Fernando Pessoa, Livro do desassossego)

Uma escola, seus professores, seus alunos, seus discursos, um sistema educacional e um “Rio de avaliações”. Sujeitos que não se dividem entre suas ações e seus entendimentos. É aqui que as coisas se complicam. O “Rio” apresenta-se assoreado por camadas de discursos sobre as avaliações padronizadas. A paisagem parece realmente acidentada.

Em tempo oportuno, percebi que meus olhos e meus ouvidos estavam sempre muito presentes e alinhados na direção dos professores e alunos dos anos finais de uma determinada escola da rede municipal, que atende a 4 (quatro) turmas do primeiro segmento do ensino e 15 (quinze) turmas do 2^o segmento do ensino fundamental. A escola se localiza na Penha, periferia do Rio de Janeiro. Naquele espaço, estão minhas ações, meus entendimentos e desentendimentos. Não pude manter-me impermeável ao rio de avaliações que atravessa meu cotidiano. É o meu local de trabalho, espaço de dúvidas e de observações. Quase me culpo por estar tão interessada nas poucas palavras e nos sucessivos silêncios que se fazem naquela escola nos intervalos entre as aplicações da Prova Rio, e por desejar tornar aquelas palavras e silêncios em objetos científicos, em pesquisa. Não sabia pesquisar, mas logo descobri que pesquisar é uma coisa que se aprende. Assim, a participação nos encontros do GEPACT¹ foi decisiva neste processo de aprendizagem. Ressalto, aqui a centralidade das leituras compartilhadas e todo esforço de concentração de estudos e pesquisas na formação de referências e ferramentas analíticas que favoreçam a descrição e a crítica de uma realidade contingente observadas em escolas da rede pública localizadas na periferia. Ao recapitular meus próprios passos, vejo vestígios de enunciados, que hoje ecoam nos questionamentos suscitados sobre as bases de ações investigativas desta pesquisa.

É dentro do tempo/espaço do mestrado que aceito o desafio de investigar o fluxo dos discursos de professores, alunos, e da SME/RJ acerca das avaliações padronizadas, mote central desta pesquisa. Talvez, este desafio me ofereça o espaço de narradora pesquisadora. Faço-o apoiada em minha formação na área de Letras, com os recursos que se inscrevem na Análise Crítica do Discurso, e sobre uma base mais intuitiva e “artesanal” que se modula dia-a-dia em minha atuação como professora de Língua Portuguesa. Desta forma o que está registrado escapa aos ditames da colonialidade, pois não trata-se do olhar do especialista, pesquisador pretensamente neutro por estar fora dos processos. A narrativa é feita por dentro das águas que se misturam (professora e pesquisadora).

Por isso, não há pretensão de atingir uma significação objetiva, no âmbito das avaliações estandardizadas, as pesquisas qualitativas se assentam em fins interpretativos, possibilidades de sentidos. O que se quer é descrever, discutir, refletir, pensaros

¹Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico da FEBF/UERJ.

movimentos das ideias, os deslocamentos dos discursos e de seus sujeitos, e, sendo possível, categorizar os elementos que estão na ordem do discurso, bem como os sentidos e interesses que se escondem por trás dos mais diversos discursos. Talvez seja necessário um pouco mais de reflexão, é esta a proposta deste trabalho. Contribuir para que a longo prazo, torne-se possível compreender o que agora é experimentado, aproximar-se dos elementos que, por hora, fluem à margem de um discurso central. Após deslizamentos do que já estava seguramente sedimentado em minha “professoralidade”, outras versões da mesmas perguntas exigiam de mim reflexão. Levantar a suspeição é sempre salutar para compreender o que não se compreende bem e para elucidar significados que teimam em se esconder atrás de retóricos discursos.

A velocidade, no entanto, não é propícia ao pensamento de longo prazo. O pensamento demanda pausa e descanso, “tomar seu tempo”, recapitular os passos dados, examinar de perto o ponto alcançado e a sabedoria (ou prudência, se for o caso) de o ter alcançado [...] (BAUMAN, 2001, p. 239)

Após ingressar no Município do Rio de Janeiro em 2010, deparei-me com um território de tensões e conflitos gerados pela centralidade que a avaliação tem tomado no cotidiano escolar deste município, o que acredito não ser tão diferente em outros tantos espalhados pelo Brasil. Por um lado, esse fato justifica as perguntas que dão vida a este trabalho, de outro, assimila a dimensão reflexiva que a avaliação provoca enquanto ação inscrita e hegemonizada no discurso da SME/RJ.

Este trabalho envolve um esforço em dialogar com a análise crítica do discurso como um horizonte teórico-metodológico, e a partir dela criar ferramentas e categorias analíticas para o tratamento daquilo que é dito sobre a Prova Rio pelos atores diretamente envolvidos nela, quer pela sua imposição velada no cotidiano escolar, quer como ação reguladora emergente, que ganha centralidade nos caminhos e descaminhos das políticas educacionais e que indicam comportamentos e ações de outros sujeitos, exercendo um papel controlador sobre os desejos do “outro”. Para tanto, as análises empreendidas se movimentarão entre o linguístico e o social. Fairclough (2001) e suas proposições em “Mudança e Discurso Social”, Van Dijk (2012) em “Discurso e Poder”, Santos com suas concepções em Epistemologias do Sul e A Gramática do tempo, estão entre os autores que nos auxiliarão neste percurso.

É preciso apontar agora a relação de controle que fica clara nas aplicações da Prova Rio, interesse-me mais por seus efeitos discursivos do que por suas causas. Alguns

discursos fincam bandeira na linguagem figurada, em campos de significação que não é o seu. Outros em procedimentos que traduzem a idolatria à racionalidade, de uma forma ou de outra, produzem efeitos de verdade e poder e o poder produz condições ideais de emergência dessas verdades e reconfiguração social.

Entre os campos relacionados que surgem na prática e na construção do Discurso está a política. O cotidiano escolar é um exemplo de contexto de prática que traz correlação com a noção de poder, graças ao fato do discurso poder ser considerado como uma prática social, transfere para as relações pedagógicas e hierárquicas que cruzam as avaliações padronizadas um fundo de permanência ou de continuidade com a política. Nessa direção Ball (2011:261) define a política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso.

Além da verticalidade de articulação e significação, há movimentos horizontais de dispersão e de aproximação que podem apontar para uma multiplicação de referentes sobre a avaliação. Esta perspectiva oferece aberturas para a análise do discurso que se forma a partir de uma construção da avaliação como um objeto. Assim, quando falamos ou ouvimos algo acerca da Prova Rio, estamos de antemão operando em um *discurso da avaliação padronizada*.

Há uma boa dose de provocação nas perguntas desencadeantes desta pesquisa, e estas se localizam em suas ressonâncias para além de questões pedagógicas, pois, as mesmas se posicionam entre uma série de movimentos, alguns espontâneos, outros impositivos, porém ambos apressados e provocados pela globalização. Podemos, ainda, avançar nas provocações e destacar uma constatação de Foucault em sua obra *Microfísica do Poder*:

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: “nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. (FOUCAULT, 2003, p.113)

A despeito de provocações filosóficas e científicas existe em Santos (2007) uma posição por ele adotada que muito pode contribuir para nossas reflexões

Na tradição ocidental, essa escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e, agora, globalização. O que é o universalismo?

Simplesmente, é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre. Por sua vez, a globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais. Ou seja não há globalização sem localização.[...] E não há universalismo sem particularismo. E, aqui, nessas duas formas, há uma maneira e criar ausências que é o particular e local. A realidade particular e local não tem dignidade com alternativaável a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível. (SANTOS, 2007, p. 31)

Globalização é um fenômeno socioeconômico, e, ao contrário do que se pensa, não articula, apenas, os modos de produção e circulação de bens, no nível mais fundamental, constata-se que a globalização precisa da linguagem para evoluir e, paradoxalmente, também para garantir algum senso de comunidade, de universalismo. A homogeneidade na Língua não existe, é de sua natureza ser, estar heterogênea, plural, política, ela permite rastrear implicações, coletivas, subjetivas, políticas e históricas. Ou, como afirma Santos (2010)

Na verdade, a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. (SANTOS, 2010, p.584)

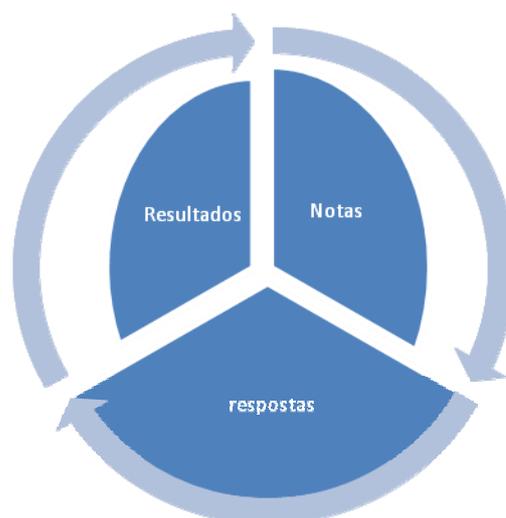
A padronização provocada pela globalização ganha contornos intrigantes nas avaliações estandardizadas. As matrizes de competências e habilidades a serem asseguradas pela educação escolar são reconstituídas, modificada, num processo de manufatura que se destaca pela homogeneização, à medida que, outros elementos fora da avaliação padronizada passam por sua finalidade. Uma pré-condição para o funcionamento do poder hegemônico.

Os elementos discursivos e os não-discursivos que compõem a globalização reverberam no espaço da prática docente e impõem novas organizações em torno das contingências homogeneizantes e dos desafios que delas derivam. Antecipo, aqui, declarações de professores que apontam em uma outra direção, subtraindo a aridez da padronização ao produzir um deslocamento da perspectiva dos resultados para a perspectiva das respostas. Questionado se costumava considerar os resultados das avaliações municipais no planejamento e na realização de suas aulas, o professor Marcus Vinícius expressa explicitamente em

Não, eu não costumo levar... considerar. Inicialmente eu até considerava os resultados, né? utilizava não somente as notas, como tentava usar, pelas respostas que eles davam eu tentava replanejar as minhas aulas, mas com o tempo eu comecei a perder a credibilidade nestas avaliações, e hoje em dia, eu, simplesmente aplico, porque me mandam aplicar, mas não utilizo pra nada. Aliás eu nem acredito mais nestas avaliações, enfim... (professor Marcus Vinícius)

A articulação tópico-comentário das sentenças do professor refere-se às avaliações, desconstruindo-as nas instâncias: resultados - notas - respostas que são colocadas em planos distintos, um esforço em separar o joio do trigo.

Figura 1: Instâncias da *Prova Rio* destacadas em planos distintos.



Fonte: A autora, 2014

Percebe-se que os *resultados* se esvaecem nas *notas*, que por sua vez perdem força enunciativa para o sintagma *respostas*, que são retomadas com finalidade pedagógica. Assim, essas unidades são trazidas para seu texto revelando uma tentativa de aproximação à avaliação como um referencial de aprendizagem. Contudo, a fruição desta intervenção pedagógica diante da Prova Rio é interrompida, pois no meio da narrativa percebe-se uma quebra de confiança no potencial colaborativo de tal avaliação. Marcando uma perspectiva temporal, que indica um distanciamento gradativo e ambíguo, o professor afirma que, hoje em dia, aplica a Prova Rio tão somente por imposição da SME.

A resposta do professor Marcus ilustra o que está em jogo, um empenho em ultrapassar a sensação de sentir-se confrontado pela imposição das avaliações

estandardizadas através de aproximações complementares a este objeto, que podem acabar por reforçar sua tendência “*englobalizante*”, daí o caráter ambíguo do distanciamento gradativo presente na fala do professor. Podemos, aqui, trazer a ideia de Santos (2010:64) acerca de uma ação conformista, que segundo ele, é uma prática rotineira, reprodutiva e repetitiva que reduz o realismo àquilo que existe e apenas porque existe.

A articulação e o aspecto indissociável de alguns campos discursivos que têm se reorganizado com a globalização, apresenta um desafio a ser enfrentado, sendo este a compreensão de que as palavras se organizam, os discursos se organizam e a nossa reflexão precisa encontrar a essência, o grau supremo de interferência no cotidiano que esta dinâmica de deslocamento e organização impõe. De qualquer forma, fato é, que a pergunta veio sem resposta, e, deveras, acompanhada de um imenso desconforto, uma necessidade premente de pensar, encontrar espaço para tanto, fugir à repetição, a tolerância ao produto pronto e acabado, um desejo de reorientar meus pensamentos sobre a avaliação padronizada.

Toda esta minha vivência interior estava na fronteira entre a minha consciência e o cotidiano de estar, sentir o balanço ameaçador de avaliar e ser avaliada. Nesse encontro tenso está toda essência de meus questionamentos. De certo, não esperava fórmulas práticas para organizar meu objeto, e por outro lado, não acreditava na possibilidade de que a avaliação escapasse a obviedade educacional, mas inversamente ao esperado, o óbvio não garantia-me sossego. O óbvio cumpria em mim o papel destacado por Darcy Ribeiro, que o aponta como matéria de trabalho para os cientistas. Assim, da condição de professora praticante passo à condição de *professora-pesquisadora-observante* nas horas vagas e, sobretudo nas ocupadas. Busco, então, o óbvio no que ele revela e no que ele camufla, para com sorte e empenho necessário, torná-lo mais que matéria de reflexão, instância de informação e conhecimento.

A atividade docente coloca em nossas mãos, como resíduo do cotidiano escolar, a ideia de que avaliar é estar sempre diante de uma verdade, que há de se desvelar diante de nossos olhos. Rejeito esta hipótese aconchegante, mas em nada parecida com as incursões para dentro de si mesmo e de sua prática que as avaliações catalisam no professor. A prática docente e a avaliação são a um só tempo discursos e questionamentos, travessias e processos. Na verdade, ao longo de minha atuação como professora de Língua Portuguesa, especialmente dos últimos anos da Educação Básica, sinto que não sei o que deveria saber sobre a avaliação. Não sei demasiado sobre a avaliação, e talvez, por isso arrisco-me em

reflexões acerca do tema, justamente, por não sabê-la tenho a liberdade de pensá-la em outros planos, aproveitando-me de outros sentidos.

Sem desdém, dirijo meu olhar em direções variadas. A curiosidade move-me a tal ponto, que lamento pelos pontos que certamente me escapam, mas concentro-me no que se espelha em meu olhar, percebo a avaliação como um instrumento demonstrativo dotado de um certo grau de refração, o que a torna hábil a desviar-se em múltiplas direções, e dizer sempre mais do que estamos interessados em saber ou menos do que precisamos dizer. Eu diria, então, a avaliação não constitui um recurso empregado para se determinar o alcance de um objetivo, se entendermos que nesta, também estão aglutinações de outros valores para os quais convergem os resultados de sucessivas interações.

O que digo não é genérico *a priori*. Assim, avaliar é encontrar novos questionamentos. Assim, depois da avaliação viriam as perguntas, o que parece uma inversão é, de fato, uma ampliação do par avaliar/conhecer. Digamos que este par permeia a ideia de que conhecer é uma atividade provisória, marcada pela incompletude, o que nos traz novas perguntas. O impacto das interrogações que surgem quando avaliamos pode ser incipiente se o reduzimos ao alcance ou não de objetivos. Enfim, se tratando de avaliações nos domínios da Língua Portuguesa, é estar diante de um dos instrumentos fundamentais para a formação discursiva em torno de objetos, inclusive da própria avaliação. Brandão (1996) ressalta que

A língua constitui a condição de possibilidade do “discurso”, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado; os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o material em que realizam os efeitos de sentido. (BRANDÃO, 1996, pp.34-35)

Minha dissertação busca apontar os caminhos dos discursos que atravessam a Prova Rio. Para compor o referencial teórico, associarei aos autores já mencionados as contribuições de Santos (2007); Freitas (2012); Silva (2011) entre outros. Interessa-me não somente a estrutura de uma avaliação, seus descritores e matrizes, meu interesse está na instância do relato de uma avaliação, nas políticas, nas práticas que pesam nos discursos sobre ela. O que ela diz e o que dizem sobre ela. O sentidos que ultrapassam o próprio instrumento e estabelecem com ele relações discursivas.

O conhecimento produzido em sala de aula foge a uma singularização. As condições em que se dão as relações naquele ambiente não contribuem para

particularizações, logo elevar o particular ao universal, em se tratando de avaliações padronizadas, é sempre uma forma de eliminar diversidades e contrair o presente. Uma resposta teórica muito mais promissora deve concentrar-se na criação de uma inteligibilidade recíproca, uma nova maneira de articular conhecimentos, apontada por Santos (2007) e que remete-nos a um discurso emancipatório

[...]Não posso reduzir toda a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas. Então não é possível a teoria geral. Mas como produzir sentido? Minha proposta é um *procedimento de tradução*. A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes, traduzir práticas e sujeitos uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. (SANTOS, 2007, p.39)

As possíveis proposições advindas deste estudo, a saber a aproximação aos discursos que atravessam a Prova Rio, só será factível, à medida em que cada um dos atores envolvidos com esta avaliação se dispuserem a olhar de frente os movimentos de um discurso sobre a avaliação que se constrói na rede de outros discursos, em outras palavras, em uma rede interdiscursiva. Nessa construção, pois, além dos próprios sujeitos, entram os “esboços simbólicos” acerca deste objeto, levando cada sujeito a tomar consciência desta atividade educacional e seus fins práticos.

O debate que está em aberto assenta-se na importância da linguagem e do discurso como dados materiais que incluem o uso de técnicas e de objetos técnicos, que remetem aos dispositivos, como, por exemplo, a escola, as avaliações padronizadas e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

O funcionamento do discurso, por último, é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer. (SILVA, 2011, p. 66)

O contexto em que a *Prova Rio* é formalizada como instrumento de narrativa de um fazer educacional apresenta correspondências profundas com o modo de fazer capitalista, que se reconstrói, também, em agenciamento discursivo da prática docente. Ball sugere que

Assim, por meio desses esquemas, professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria “disciplinarização”. De fato, professores são impelidos a acreditar que sua participação em tais processos

os tornarão mais “profissionais”. Além disso, a eficácia é uma tecnologia de normalização. (BALL, 2010, p. 86)

Na verdade, é nos domínios da linguagem que encontramos a gênese de sistemas de organização social. A Linguagem e a comunicação ganham centralidade nas avaliações padronizadas. A Língua ordena não só elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido, desta forma, é, sem dúvida, um instrumento de integração social, fundamental para adaptar os indivíduos às exigências de uma sociedade.

Afetamos e somos afetados por ela o tempo todo. Como uma potência singular e, ao mesmo tempo, plural, a Língua é objeto de estudo e de orientações metodológicas, investigações pretendem elucidar o que aumentaria a sua potência de agir e o que diminuiria. Em um trabalho de certificação de posse de variantes desejáveis, os especialistas prosseguem apontando o que resultaria, em através do uso da Língua, um aumento da nossa própria potência de agir.

Nos textos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa evidencia-se o caráter de adequação no uso da Língua, um projeto em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. Há, portanto, um ponto de vista objetivo sobre o ensino da Língua Portuguesa, um objetivo exterior ao encantamento dos atores sociais a respeito de uma potência que lhes pertence, no caso dos alunos, significa trabalhar neles uma modelação de boas práticas do uso da Língua.

Os efeitos, na escola, do uso da Língua, como principal instrumento de ensino e aprendizagem, em todas as matérias, é uma relação que implica dialogar com várias modalidades do uso da Língua, a interação social, acontece, e pouco a pouco, uma modelação técnica se estabelece.

É na articulação dos diferentes conhecimentos produzidos a partir do uso múltiplo da Língua, que percebemos uma possibilidade especial de mutação contemporânea, a Língua é técnica, mas também é preciso vê-la como um sensível que é imanentemente partilhado, e não ordena só elementos espaciais e temporais, mas também os de sentido. A Língua para além de uma estética de adequação e utilidade, expressa um compromisso com o belo, que se deixa vincular nas situações de comunicação não tuteladas pela escola.

Do ponto de vista de uma reflexão teórica, poderíamos pensar que tipo de ação os que detêm o poder esperam que exerçamos através da Língua. Desejamos e fazemos planos

mediante os padrões de uma determinada sociedade, porque aprendemos a estabelecer vínculos com ela através da Linguagem, dos códigos linguísticos valorizados e dos minorizados nela. Azeredo (2012) destaca a posição do discurso e dos confrontos entre o locutor, o interlocutor e as variáveis que impregnam o ato de enunciação.

O discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois polos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afetam de diversos modos a enunciação: o código linguístico, o interlocutor, o tempo, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos. (AZEREDO, 2012, p. 128)

Estou de acordo de que ninguém tem a receita para organizar a um só tempo os impactos que as avaliações padronizadas produzem no cotidiano escolar, por isso, proponho-me a recuperar, através da análise crítica do discurso, o campo de tensões e confluências de uma única escola e seus sujeitos. Nesse sentido, trata-se de tentar fazer uma tradução entre o discurso dos professores, dos alunos e da SME/RJ via domínios virtuais sem destruir a diversidade de olhares e os movimentos hegemônicos e de protestos que neles podem existir ou resistir.

O lugar para a pesquisa e sua singularidade: uma escola da periferia do Rio

O trabalho investigativo empreendido nesta pesquisa foi realizado em uma das Unidades Escolares do Município do Rio de Janeiro localizada na 4^o CRE (Coordenadoria Regional de Educação), especificamente no bairro da Penha. Foram realizadas entrevistas com docentes e alunos no período de dezembro de 2012 a Abril de 2013. Apesar do aparente desconforto que as avaliações padronizadas têm provocado entre os professores, não foi fácil convencê-los a participar da entrevista. Embora a pesquisa seja, no contexto escolar, uma atividade bem comum, seu foco é buscar um conhecimento que já está pronto, definido em algum lugar, ávido por ser descoberto. A ideia de uma professora-pesquisadora, que deseja investigar algo que se impõe como um dilema no cotidiano escolar é tão distante quanto as fronteiras discursivas de produção de conhecimento definidas a partir do colonialismo. Na imagem mítica da produção do conhecimento que a perspectiva colonialista difunde, a universidade seria o *lócus* produtor de conhecimento, a escola seria o *lócus* propagador e o professor, sujeito transmissor.

Proponho uma alteração neste esquema de produção de conhecimento. Façamos uma trajetória inversa. Os sujeitos produzem conhecimento dentro e fora da escola e a universidade pode incluir tais conhecimentos em sua pauta, não para lhes dar credibilidade, mas para expandir suas alternativas epistêmicas. Sendo assim, a escola foi, nesta perspectiva, um espaço de enunciações que pôde contribuir para colocar esta pesquisa em andamento, um espaço de busca alternativa pelos dados. Entrevistas, conversas na sala de professores, produção textual foram instrumentos que pulverizam a ideia de uma forma única de coleta de dados. A pesquisa pode ser um lugar reservado à surpresas, ao surgimento de indagações que se avolumam a medida em que nos aproximamos do objeto. Ela também pode ser um espaço de experimentação, inclusive, de frustração. A maior parte das conversas que ouvi não versavam sobre as avaliações, partilhava-se assuntos variados nos intervalos de aula. Estaria a Prova Rio tão naturalizada dentro daquele contexto que não suscitaria indagações, sobreposições de opiniões, diálogos? Do ponto de vista de VanDijk(2012, p.264)

O que é expresso no texto ou na fala não é apenas aquilo que as pessoas sabem ou acreditam ser verdade, mas também e principalmente aquilo que as pessoas julgam relevante, interessante, aceitável, adequado, assim por diante, no momento. (VAN DIJK, 2012, p. 264)

A adoção de entrevistas impôs alguns desafios. A atmosfera de controle que envolve o cotidiano escolar logo, logo se apresentou como uma barreira, e alguns professores desistiram de participar da pesquisa. Este comportamento não me tomou de surpresa, pois a categoria admite a existência de um desconforto com o controle acirrado, contudo, oblíquo, por parte da SME. Apesar deste clima de tensão e conflito intimidar alguns professores quanto ao registro de suas opiniões acerca das avaliações e suas *ramificações*, havia razões para acreditar que, em algum momento, eles falariam, e eu sabia onde isto aconteceria: na sala dos professores. Então, como não poderia seduzi-los prometendo que a minha pesquisa teria aplicação prática imediata para suas atividades no cotidiano escolar, resolvi ouvir as conversas na sala de professores e anotar tudo o que espontaneamente falavam sobre as avaliações padronizadas e toda gama de derivações que dela decorrem. Insubordinação teórica? Não, uma busca alternativa de contato com os dados.

Contudo, após a greve iniciada em 08 de agosto de 2013, interrompida no dia 10 de setembro, retomada no dia 20 de setembro e suspensa em 25 de outubro de 2013, as

avaliações e suas interfaces tornaram-se pauta presente nas conversas protagonizadas dentro da sala de professores. Por detrás da aparente irrelevância do assunto avaliação, perfila-se, assim, uma representação litigiosa que emerge em decorrência de momentos de resistência e conflitos. Este é um contexto interessante pois se desdobra no espaço, antes negado à reflexão.

Em outras palavras, as opiniões e atitudes, enquanto tais, podem ser relativamente estáveis de um contexto para outro, mas a maneira como são expressas numa situação específica pode variar de acordo com o modelo de contexto do falante. Essa é uma das razões pelas quais se assume às vezes que as atitudes não existem como disposições interiores estáveis, mas precisam antes de ser descritas em termos de discursos variáveis. (VAN DIJK, 2012, p.264)

Em uma das declarações que registrei um professor de matemática ao sentir-se cobrado por outros dois professores acerca resultados positivos que garantiriam o 14^o salário² da equipe dispara:

Tô cansado dessas cobranças de vocês por resultados, os alunos não são só meus. Eu só aceito cobranças da direção que foi posta lá pra fazer esse papel.
(professor Thiago)

O professor e sua fala encarnam a colonialidade presente no sistema educacional de uma cidade que se projeta globalmente, condenando o seu local cada vez mais a uma experiência colonial. De acordo com Santos (2010, p.36) o colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito. É um movimento circular a designação, a referência, a exclusão, a quantidade, categorias que veiculam no desabafo do docente. Santos (2010) diz claramente o que desejo ressaltar com isto:

É verdade que o *ser-colonizado* não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser. (SANTOS, 2010, p.416).

Papéis predeterminados e um recorte fantasmagórico de autonomia, que se volta para o professor como uma forma de responsabilização. Em um esquema de análise de

²O 14^o salário é um prêmio oferecido a professores, diretores e funcionários das escolas que atingem ou superam às metas de Ide- Rio estipuladas pela SME/RJ.

contexto proposto por Van Dijk (2012), os tipos de papéis sociais e as relações entre os participantes de uma situação comunicativa são postulados em dois níveis de representação, um global e outro local. A situação comunicativa em análise representa um momento de tensão e a intenção do falante de partilhar a responsabilidade pelos resultados com seus colegas e uma inadvertida isenção da responsabilidade do sistema. No conceito de intenção proposto por Van Dijk (2012), *intenções e objetivos* tomam diferentes formas. As intenções são definidas como ponto de partida aos objetivos, nestes, então, estão concentrados modelos mentais de ações com suas consequências esperadas. A atenção a este conceito ajuda-nos a enfrentar o desafio de contextualização, pois os modelos de contextos têm a intenção como seu constituinte.

A noção de intenção é relevante para uma teoria do contexto porque, enquanto falante ou destinatário de uma fala, eu preciso construir a mim mesmo como engajado intencionalmente num ato comunicativo, como direcionar a conversação [...] (DIJK, 2012, p. 121)

Não obstante a formulação verbal do desconforto de ser cobrado pelos seus colegas professores, o professor declara, mesmo assim, que aceitaria a cobrança, caso esta fosse feita pela direção. Neste ponto, reconhecemos que o embate não é pela legitimidade da cobrança, mas por quem pode fazê-la. Tal como acontece em tantos outros espaços sociais, a colonialidade aparece na fala deste professor, que evita reconhecer seus pares como agentes de cobranças, estas só podem ser efetuadas por representantes da instituição de poder, ou seja, da secretaria de educação.

Se agora voltarmos mais uma vez palavras do professor, notaremos um detalhe que não pode ser negligenciado, trata-se da afirmação, de mais uma vez dizer sim a uma estrutura vertical de poder, que a afeta o trabalho docente e seus recursos, tornando mais vulneráveis aqueles dos quais se pressupõe uma autonomia. Vemos, entretanto, delinear-se nas fissuras e contradições desta lógica vertical de poder uma projeção horizontal. Nesse ponto do desabafo

*Eu só aceito cobranças da direção que **foi posta** lá pra fazer esse papel. (Professor Thiago)*

A centralidade da voz passiva, é parte de uma construção discursiva que tira do foco o agente da ação. Por razões interacionais, essa parece ser uma estratégia de atenuação

aplicada para evitar embates com a direção. Van Dijk (2012) propõe que nas estruturas retóricas,

O realce e a atenuação retórica podem indiciar não só identidade social ou ideológica, mas também relações sociais (por exemplo, de poder) entre os participantes. O discurso do poder envolve tipicamente hipérboles e metáforas que realçam significados ou atos de fala, e o discurso “sem poder”, a analogamente, recorre a expressões atenuadas para indicar o reconhecimento do poder ou *status* do receptor – ou a subordinação de quem fala a esse poder [...](VAN DIJK, 2012, p. 267)

Naturalmente, se a direção está destinada a ter um papel de cobrança a fazer, é ela o agente da cobrança, compreendida como tal, torna evidente as assimetrias de poder no interior do sistema educacional. Algumas estratégias do sistema objetivam distorcer o poder horizontal em seu potencial de provocar mudanças na ordem estabelecida. Assim, a seleção de determinados componentes curriculares nas avaliações padronizadas da SME coloca em curso uma partilha assimétrica de responsabilidade – nas relações entre os pares. Presumo que entre os professores conjuga-se uma partilha de poder horizontal que poderia ser requisito de insurgência ao modelo em vigência, mas já assim não sucede quando tal poder está, como percebemos, sendo exercido como elemento de cobrança que sustenta as proposições e múltiplas deliberações do sistema.

Mais uma escolha: O afluente metodológico

(...) o propósito ritual da minha viagem era ir em demanda de portos inexistentes – portos que fossem apenas o entrar-para-portos; enseadas esquecidas de rios, estreitos entre cidades irrepreensivelmente irrealis. Julgais, sem dúvida, ao ler-me, que as minhas palavras são absurdas. É que nunca viajastes como eu. (*Fernando pessoa*)

Posso agora concentrar-me naquelas perguntas iniciais que compartilhei no fluir das primeiras páginas, elas permanecem à sombra das leituras e nos ecos de algumas vozes que ouvi até aqui, mantêm-se a adormecer comigo, sem exigir respostas, requerem, apenas, reflexões, inversões de pensamento, prolongamento de ideias, flexibilização de conceitos. Essas perguntas se enquadram, ao mesmo tempo no incômodo, e na paixão que me colocam no cruzamento entre estes dois impulsos. Querem que eu pesquise.

Há interrogações que escapam ao par perguntas/respostas, são as melhores, pois levam-nos as horas, os dias, sem que sequer contemos o tempo, são, a um só tempo, avaliações e desprendimento das certezas que nos aprisionam, pulverizam as dúvidas para que a busca continue. A pesquisa em desenvolvimento solicita que eu estranhe o familiar, processo que se dá “quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações (VELHO, 2004, p.131)

Pesquisar sobre a avaliação e os discursos que circulam sobre ela é uma atividade que consiste em buscar os sentidos a ela atribuídos pela subjetividade dos sujeitos avaliados. Para tanto, o material que contribuiu para as proposições deste trabalho foram entrevistas e registros de conversas informais de sete professores que atuam no 2^o segmento da rede municipal do Rio de Janeiro e oito alunos, também, desta respectiva etapa de ensino. Acrescenta-se ainda ao conteúdo a ser investigado, a análise de textos produzidos por alunos a partir de matéria jornalística cujo enfoque era a melhoria de até 126% de unidades escolares da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011 e comunicações disponibilizadas pela SME/RJ em sua página oficial na internet.

Por vezes, ao falar da avaliação, problematizamos, apenas, o aspecto técnico ou operacional, os códigos elencados como descritores que destacam o avanço ou o atraso. Talvez, o resultado mais preocupante desta experiência seja a consolidação de um raciocínio, que por conseguinte, direciona-se desde o deslocamento dos sujeitos a sua remoção da centralidade do processo. O inventário de benefícios esperados da avaliação deveria concentra-se em professores e alunos, que são parte deste processo, e investem de sentido a própria avaliação, oferecendo -na sentidos múltiplos.

A natureza do próprio material empírico que movimenta esta pesquisa, vincula-se ao fato de que a pluralidade dos saberes sobre a avaliação está, também, nos avaliados. Os saberes destes em torno da avaliação não são alternativos, mas constitutivos, e de alguma forma redefinem os objetivos propostos, instalam e reinstalam ações que do ponto vista social podem privilegiar ou desprivilegiar a avaliação externa como exibição de números, linguagem que toca à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Por um lado, só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro. Isto é verdade qualquer que seja o tipo e o objeto de conhecimento. Mesmo que a natureza não existisse em sociedade - e existe - o conhecimento sobre ela existiria. Por outro lado, o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico. (SANTOS, 2010, p. 138)

No entanto, só escaparemos desta monologia e avançaremos a esta ecologia de saberes, desde que, estejamos sensíveis ao que é dito nos discursos e, também aos seus silêncios que se articulam neste contexto de interação. A distinção entre os saberes dos professores e dos alunos sobre a avaliação e os saberes do sistema não decorre do fato de que um saber seja significativo e outro não, mas de que os saberes de professores e alunos podem ser mais autônomos e revelarem uma variedade imensa de investimentos cognitivos e semânticos. Cooperação e conflito são a base do desenvolvimento dos saberes, porque cada qual exerce uma ação própria e ao exercê-la enfatiza a incompletude que pode variar em função de condições sociais e discursivas.

Quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico. Quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico de uma dada forma de conhecimento – certamente complexas e, elas próprias, parte do debate -, a verdade é que os dois privilégios tendem a convergir na mesma forma de conhecimento. Esta convergência faz com que a justificação ou contestação de uma dada forma de conhecimento envolvam sempre, de uma maneira mais ou menos explícita, a justificação ou contestação do seu impacto social. (SANTOS, 2010, p.138)

Desse modo, os ECD preferem focar aquelas propriedades do discurso que são mais tipicamente associadas com a expressão, a confirmação, a reprodução ou o confronto do poder social do(s) falante(s) ou escritor(e)s enquanto membros de grupos dominantes (Van Dijk, 2012). O discurso sobre a *Prova Rio*, exemplo carioca de reprodução das avaliações externas, ainda não tem suas repercussões sociais avaliadas, este trabalho, também, não o fará, mas a razão por que este trabalho procura dar visibilidade ao discurso de professores e alunos quanto apresentar o discurso da SME/RJ nos domínios da mídia virtual assenta-se na pressuposição de que a avaliação externa é um mecanismo de controle mais do que educacional, um controle social.

Nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar e normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e de divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos (LARROSA, 2011, p.52)

Através do entendimento desse conteúdo discursivo de poder poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento e, talvez, teorização dessa relação entre avaliações padronizadas e cotidiano escolar, observando na materialidade, esse componente, que é, ao mesmo tempo, uma estrutura de controle, um limite à ação e, por outro lado, um território de disputa de poder, desencadeador de protestos.

Desse modo, adiantando os argumentos metodológicos desta pesquisa, justifico, antecipadamente, o esforço de trazer à cena, o discurso de professores e alunos e, assim, apresentar recortes sobre a fluidez discursiva da avaliação no sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Dada a ênfase ao entendimento do que está subjacente à ideias da avaliação como recurso estático de testagem de conhecimento, verificamos que a posição dos sujeitos é reduzida a uma condição de objeto. Mas o que é estar em uma condição de objeto? É ter o seu ponto de vista desconsiderado no benefício do conjunto, é partilhar sem partilhar, por mais que sejam múltiplas as pluralidades adotadas.

Neste trabalho o percurso teórico-metodológico será articulado em um diálogo com a ACD (Análise Crítica do Discurso) especialmente pela versão formulada por Fairclough, por um foco analítico proposto por Teun Van Dijk denominado Estudos Críticos do Discurso e pelas proposições sociológicas desenvolvidas por Boaventura Sousa Santos. Apesar da grande diversidade de métodos usados na análise do discurso como análise social, proponho uma associação das duas vertentes já mencionadas para direcionar nosso olhar às múltiplas linguagens presentes no cotidiano escolar, que identificam regularidades discursivas internas à prática de aplicação de avaliações padronizadas.

Em Santos (2010) o interesse está centrado nas circunstâncias de realização dos discursos, que os permitem vislumbrar possíveis caminhos de emancipação social. Com efeito, a ADTO aceita complementação, requer afluentes de outros pensamentos sob os múltiplos cursos e percursos das teorias sociais. Esta pesquisa inclui, pois, essa conexão materialística de métodos usados nos ECD.

Pois bem, mesmo encontrando, ainda, um viés estruturalista nas proposições de Fairclough, a ideia principal desenvolvida por ele avança e permite-nos perceber em que

posição um determinado discurso se inscreve em um a disputa sócio-histórica de legitimação ou de exclusão social.

Assim, o discurso se torna um instrumento para análises sociais mais satisfatórias, para nos aproximar da complexidade das relações sociais. Para constituir o corpus deste trabalho conciliamos professores, alunos e a SME/RJ em seu discurso midiático. Desta forma, valorizamos a avaliação como um tema discursivo que pode abranger tanto negação quanto a asserção. Análises similares podem ser feitas, cada uma em seus próprios domínios de poder, em outras palavras como compartilha (Van Dijk 2012), se o acesso ao discurso é uma medida de poder, a Análise Crítica do Discurso se torna uma ferramenta de diagnóstico importante para a avaliação da dominância social e política. Uma das estratégias avaliativas de tal discurso dominante é definir de forma persuasiva a viabilidade e a legitimação dos conhecimentos, por exemplo, através da negação da discriminação de determinados saberes nas práticas educacionais. Assim, o conhecimento de minorias ou mesmo de imigrantes têm pouco ou nenhum acesso aos contextos educacionais. No confronto a esta forma tradicional de enquadrar o conhecimento e submetê-lo a avaliações sucessivas apresenta-se o conceito de *Ecologia de Saberes*.

A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos neutras práticas sócias. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-as como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2010, p. 154).

O cenário que compõe o discurso fica mais largo, outros elementos aparecem em nossa retina e como os olhos são espelhos às avessas³, a prática social de ver revela-se um exercício discursivo, que implica subtrações e adições sucessivas ao campo visual. Entre elas, ganha relevo a sobreposição de dimensões que podem enriquecer ou “empobrecer” o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que esse cotidiano discursivo é afetado, se impõe como uma dimensão do espaço metacomunicativo, o espaço da prática socioeducativa.

Kock (2012, p. 33) se refere ao plano metacomunicativo como um conhecimento que permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar

³Refiro-me a uma expressão usada por José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*.

conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual. Assim, Adiciona-se ao discurso alguns elementos em detrimento de outros. São estes os elementos que se deseja alcançar neste trabalho, descrever suas categorias semânticas, traçar suas inversões, oposições e confluências.

Recortes e antecipações

Dentre as falas dos quatro professores entrevistados no período de dezembro de 2012 a Abril de 2013, antecipamos, a seguir, um trecho da entrevista da Professora Tarcila, docente de Língua Portuguesa em atividade há mais de dez anos na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Suas colocações estão entre os achados que nos dão o que pensar. Observamos na fala da professora uma preocupação com a redução do nível de proficiência que se espera que o aluno apresente nas avaliações padronizadas que o município aplica.

Na minha opinião esses testes bimestrais, eles servem para nivelar muito por baixo e dar, assim..., estabelecer , formar uma estatística favorável à educação no RJ. Uma vez que os alunos até conseguem obter um bom resultados nessas avaliações que a prefeitura promove, ,mas nas avaliações dos conteúdos de sala de aula, nos conteúdos que são trabalhados arduamente, eles não conseguem tão bom resultado , pelo menos , no que tange à Língua Portuguesa. (Professora Tarcila)

Considerando que ensinar a língua materna é estar diante de uma ação essencialmente política, o que observamos, aqui, é a cisão entre os interesses da professora e os interesses da Secretaria Municipal de Educação. Vê-se a postura de resistência da docente em um projeto que corre em paralelo, enunciado por meio do estudo de conteúdos por ela valorizados e, portanto, trabalhados arduamente em sala de aula. Trata-se de uma partilha de saberes sobre a língua, que só faz sentido se entendermos que a real necessidade de ensinar a língua materna para um nativo é instrumentalizá-lo com as opções linguísticas que o sistema dispõe e que a sociedade atribui valores. Sob o ponto de

vista de Travaglia (2011) o que o ensino da língua portuguesa pode tornar evidente é uma atividade formal estruturada para com os fins de uma educação linguística

A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos. (TRAVAGLIA, 2011, p. 24)

Talvez, sob esta perspectiva os objetivos da professora sejam até mais desafiadores, porque não têm o compromisso com estatísticas, mas com o compartilhar de uma economia linguística, que instrumentaliza, oferece aos alunos opções enunciativas que podem aproximá-los, não exatamente, de uma melhor ação comunicacional, mas de apreender a Língua Portuguesa como um modo de competência social e de legitimação de variações que podem estar ausentes nas avaliações de desempenho. Exemplo do poder simbólico, exemplo de colonialidade, que reside na reprodução discursiva do poder, a saber, o uso da língua direcionado para produção de emancipação no cotidiano do aluno. Ainda assim, não seria simples afirmar as vias deste direcionamento deveria ser este e apontar suas transições. A partir daí, Van Dijk (2012) expõe a fragilidade de retenção do poder de definir que conhecimentos seriam melhor administrados após uma avaliação.

Mas é muito difícil distinguir entre uma aprendizagem que realmente serve aos estudantes nas suas vidas presentes e futuras, de um lado, e a doutrinação das ideologias de grupos ou organizações poderosas na sociedade, ou uma aprendizagem que impede que os alunos desenvolvam seu potencial crítico, do outro. (VAN DIJK, 2012, p. 21).

Enquanto a seleção de conteúdos está atrelada a um circuito de colonialidade dos conhecimentos, a busca por uma pertinência destes conhecimentos na vida dos alunos acha-se em um circuito de decolonialidade, seja da ação docente, que insurge promovendo alterações ora na seleção dos conhecimentos, ora na disposição destes na organização curricular. Há uma arte discursiva que implica um valor social as rotas linguísticas privilegiadas nas escolas.

A ideia da língua como um dispositivo de autoridade traz em si, sem dúvida, uma marca da colonialidade, obedece a princípio a uma noção de competência comunicativa restrita a um campo de legitimação, que desconsidera parâmetros mais

amplos de produções discursivas. A linguagem privilegiada na escola está vinculada a padrões legitimados que acham-se presentes em um sistema de objetivações linguísticas considerados nas avaliações padronizadas. Isso pode ser intuitivamente claro para os professores, como também para os alunos, alguns profissionais como escritores de livros didáticos, ou para alguns papéis sociais, tais como secretários de educação. Poderíamos dizer que a experiência relatada pela professora Tarcila enquadra-se em uma postura de resistência, ancorada na disposição de não tornar invisível aos alunos, a amplitude da Língua Portuguesa em suas variações. Ações de resistência como a da docente Tarcila, mesmo que de uma maneira pontual, desnaturalizam os dispositivos de contração e legitimação do conhecimento. Nessas condições, a professora ascende da condição de agente de fazer docente ao contextualizar os saberes da Língua Portuguesa, de modo a integrá-los em uma prática curricular, que escapa a priori dos ditames prescritos nas entrelinhas das avaliações padronizadas. Estamos, assim, em via de uma abordagem decolonial da prática curricular. E, desviando-nos, do ponto zero, conceito desenvolvido por Cástro-Gómez (2007), que trata da subordinação dos conhecimentos a um saber colonial e incontestável.

Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento [...] Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.88)

É próprio de uma formação discursiva a existência de conflitos e contradições que apontam para diferentes práticas sociais. Discurso e ação são coexistentes e podem estabelecer relação complementar, contraditória e, sobretudo, mutagênica. Na educação, enquanto há conflitos, discussões, mudanças, há esperança.

Neste momento histórico em que a cidade do Rio de Janeiro assume papel de destaque no cenário cultural e esportivo, a educação passa a ser definida como um corpo externo e extenso, a ser significado por resultados estatísticos, cuja interpretação pode desencadear alguns conflitos entre o discurso disponibilizado pela SME/RJ em sua página oficial, o discurso de professores e de alunos.

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais socioteórico de “discurso” com o sentido

de “texto e interação” na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer evento “discursivo” (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente de um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.22)

A análise do discurso acerca das avaliações padronizadas no município do Rio de Janeiro pode nos ajudar a compreender o projeto e o processo de mutação que se estruturam no cotidiano escolar e nas situações de ensino da Língua materna. Para estabelecer um contato que ilumine retrospectiva e prospectivamente o interesse em realizar análise do discurso neste trabalho pontuo alguns pontos convencionais sobre este dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa dizer que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1998, p. 20-21)

Posteriormente, ainda, dentro de uma abordagem mediada pelas contribuições de Fairclough e de Teun Van Dijk à Análise Crítica do Discurso, de Boaventura Sousa dos Santos em suas proposições acerca da ecologia dos saberes e dos modelos de racionalidade que atropelam o caráter emancipatório do conhecimento, serão empreendidas análises, cujo foco será descrever as formas pelas quais, através do discurso, essencialmente uma prática social, constrói-se um processo de (re)elaboração do próprio cotidiano escolar no que tange à Prova Rio. Em contraste a multiplicidade do cotidiano escolar o paradigma desta avaliação sistemática aproxima-se de um modelo de racionalidade que define o todo baseado em uma de suas partes. A Prova Rio destaca os resultados obtidos na avaliação três componentes curriculares e produz uma invisibilidade de outros aspectos que sustentam a escola, o conhecimento e os sujeitos com ela envolvidos.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

A análise de um discurso, tomado como exemplo particular de prática discursiva, focaliza tanto os processos de produção e de distribuição como os de consumo textual. O esforço analítico concentra-se em conhecer quais são as vozes que estão presentes nos textos, a quem o texto se destina, e por que mecanismos estes textos chegarão até seus leitores/consumidores. Para Fairclough importa ver o discurso como um momento de prática social. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado, ressalta Fairclough (2001).

Ao destacar a ascendência entre vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, observa-se a atribuição de uma função textual à linguagem usada para organizarmos os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. Isso equivale a superar na linguagem o movimento helicoidal de nossa experiência cotidiana, onde os referenciais não são superados uns pelos outros, mas estão presentes em pontos de convergência que coexistem. A função textual da linguagem permite-nos, portanto, codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica, isto é, significados textuais.

Tal qual concebido por Van Dijk (2012), a fim de desenvolver e mudar suas ideias, as pessoas usam uma variedade de discursos. O discurso, e em especial o discurso de instituições e de grupos poderosos, é a prática social essencial capaz de mediar e administrar crenças, cujos sentido da produção discursiva está atrelado ao contexto político do qual emergem, e neste ponto, avistamos as relações de poder e as tensões que o modulam. Isso confirma a propriedade de pensar a fluidez discursiva da categoria avaliação em nível molecular, ou seja, no discurso.

Dessa fonte, insurgem múltiplas formas de exercício de poder que repercutem de modo heterogêneo e concomitante na vida social. Não há um único discurso que seja o ponto de partida para explicar a constituição do objeto avaliação como categoria de indicação de qualidade, e do qual se deveria partir para situar o poder na esfera da avaliação, mas uma confluência de ideologias que se associam no nível micro de construção social da realidade e do espaço das políticas públicas.

Todas as ideologias (incluindo as científicas) englobam uma re(construção) da realidade social dependente de interesses. (Um critério apropriado para a avaliação de uma tal construção seria sua relevância ou eficiência para as práticas sociais das formações sociais e de seus membros na realização de suas metas ou interesses). (VAN DIJK, 2012, p.48)

Embora neste trabalho o foco seja o discurso da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, dos professores e de alunos dos anos finais do segundo segmento em torno das avaliações municipais, é possível perceber dentro destes a repercussão de outros discursos, que existem, ao mesmo tempo, fora e dentro dele. Uma das precauções necessárias ao tentar dar conta da análise crítica de um discurso é percebê-lo como a atualização singular de um discurso que é múltiplo por essência. O que me parece, inclusive, remontar a ideia de fluidez discursiva, considerando a possibilidade de um discurso múltiplo que a partir de tensões e disputa por controle constantes reconfigura-se permanentemente. Com frequência, associamos a disputa de poder com mecanismos que tornam em ruídos, as vozes que se projetam em sentido dissonante aos preceitos da hegemonia. Acabamos optando por mitigar um processo anterior, definido por Van Dijk (2012) como controle de mentes. Dentro da análise crítica do discurso o controle de mente envolve a tendência dos receptores em aceitar crenças, conhecimento e opiniões através do discurso produzido por aqueles que são considerados fontes autorizadas, confiáveis e críveis. A Secretaria Municipal de Educação tem a força de uma instituição que no tocante à Prova Rio, reforça sua legitimidade delegando sua formulação a órgãos vinculados à academia.

Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos. (VAN DIJK, 2012, p.18)

A primeira objeção que se poderia fazer, quando se diz que o controle do discurso passa pelo controle do contexto, é que o último apresenta uma narratividade dinâmica. De acordo com Fiorin (2011), a narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Quando a SME apóia-se em indicadores estatísticos como o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro) para dizer da situação da educação carioca, subjaz a esse enunciado uma narrativa mínima: o estado inicial de

desenvolvimento desconhecido, estado final de desenvolvimento conhecido, porque mensurado.

Uma coisa não se pode negar, quando tudo chama para o esmiuçar dos números, das estatísticas em torno da avaliação, eis a convocação compulsória para a busca pelas palavras que modulam o próprio acesso ao significado do ato quantitativo. A multiplicidade das palavras, as escolhas, a organização textual, são elementos que preenchem a necessidade de interpretação, dissecação dos dados traduzidos em números. É preciso entender que, neste caso, são as palavras postas ao lado dos números que lhes dão sentido. Mais do que isso, é a maneira como os participantes deste contexto definem essa situação que a organizam hierarquicamente ou não. Van Dijk (2012), por sua vez, salienta que os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades.

Do ponto de vista metodológico, Fairclough(2001), apesar de ainda preservar um viés estruturalista, apresenta no discurso a perspectiva de mudança social. O modelo tridimensional postulado por ele é um instrumento que permite-nos reconhecer a importância que a linguagem sempre teve na vida social. As projeções podem e são alteradas no discurso.

A primeira dimensão do Modelo Tridimensional proposto por Fairclough registra o discurso como texto, em que são examinadas questões de forma e de significado. Coberta esta etapa, chegamos, então, a segunda dimensão, na qual o discurso é concebido como prática discursiva e envolve processos de produção, distribuição e consumo textual. Na terceira dimensão, o discurso é visto como prática social. Nesta abordagem, marca-se o discurso como foco de luta, campo de tensões, ideologia e hegemonia.

É importante assinalar que o discurso educacional como qualquer outro é um meio fluido em mudança nos quais os significados são criados e contestados. Como o foco desta pesquisa reside na análise crítica dos discursos presentes nos textos produzidos pela SME do Rio de Janeiro, por alunos e professores desta rede, acredita-se na possibilidade de encontrar controvérsias, rupturas, conflitos entre as “vozes” que representam os diferentes segmentos do sistema em questão e que, de certa forma, buscam negociar uma posição que os recoloca na esfera do social. Contudo, não fica descartada a possibilidade de encontrarmos nesta trama discursiva naturalizações como produto material das ideologias que sustentam a *Prova Rio*.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem um *status* de “senso comum”; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Esta abordagem de Fairclough pode contribuir para dilatar a nossa percepção dos fluxos de poder nos discursos. Essa dilatação do presente em sombra do futuro, diversificado em seus repertórios interpretativos sugere, em meu ponto de vista, uma aproximação à instabilidade do poder, que implica uma descrição mais fluida do conceito de hegemonia proposto por Fairclough. Veremos, na citação abaixo, o que o autor pontua acerca da natureza instável da hegemonia.

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico e político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como “equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

A Análise Crítica do Discurso é um exercício de processar o fato social e suas transformações através da linguagem. A necessidade de ampliar nossas interpretações acerca das interfaces que o contexto nos oferece vai além das apropriações que os registros discursivos apresentam. Quando descrevemos o mundo móvel como ele é, atentamos para o seu princípio organizador: a linguagem e analisando os discursos, obliteramos qualquer vestígio de uma mítica permanência, inclusive de hegemonias.

1.1 Intertextualidade, conexões e desconexões com que já foi dito

Uma marca importante dos encaminhamentos dados à ACD no trabalho de Fairclough (2001) é a intertextualidade, compactadas na observação, no pensamento e nas falas dos indivíduos estão copresentes falas anteriores que conduzem o seu fluxo discursivo. A intertextualidade pode ser manifestada, e assim, apresentar-se das seguintes formas:

- sequencial - na qual diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto ;
- encaixada - em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro ; mista - em que textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável . A interação com textos anteriores pode ancorar-se em estratégia formulativas variadas, podendo desenvolver-se no sentido de estabelecer, pressuposição, ironia, negação, distanciamento, modificação de sentidos realizadas pelos diferentes atores sociais.

Se a intertextualidade pode aproximar discursos, por outro lado, é geradora de reformulações sucessivas, que podem distanciá-los em suas tendências ideológicas. Fairclough (2001) polemiza as fronteiras que limitam a intertextualidade

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por estruturas e práticas sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135)

Na prática sucessiva de avaliações sistemáticas no Município do Rio de Janeiro, percebe-se a presença de uma intertextualidade implícita. O trecho do texto que irá ilustrar nossa observação foi extraído de material impresso divulgado em jornal de grande circulação. A matéria abordava a melhoria de até 126% no IDEB de 2011 em unidades escolares municipais, portanto, a voz que mais se sobressai no texto está em harmonia com

a da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. A seguir, temos o fragmento em que a voz da imprensa se coaduna com a voz do prefeito:

Nesta quinta-feira, o prefeito Eduardo Paes visitou três unidades da rede que se destacaram no ranking nacional, como o Ciep Glauber Rocha, na Pavuna, a Roberto Burle Marx, e o Ciep Pablo Neruda, ambos na Taquara”(Jornal O Dia, 2012).

Como pano de fundo do texto acima temos o *ranking nacional*, a matéria se vale de um possível conhecimento de mundo do leitor no qual estariam disponíveis informações para compreender as propriedades deste fenômeno global. A partir desse exemplo, podemos concluir, com o apoio reflexivo de Van Dijk (2012) que a análise “contextual” do discurso ultrapassa as análises e entendimentos gramaticais, “textuais” ou interacionais. Ao mesmo tempo, não basta que descortinemos o conhecimento de mundo que ampara a compreensão semântica desse fragmento.

Em termos contextuais, precisamos de conhecimento político mais específico para construirmos um contexto relevante para esse fragmento e, portanto, para compreender seu significado político como uma contribuição adequada a uma análise crítica, ou ainda, a um debate educacional e ao processo de fé na educação como um dos setores-chave que aumentarão, a longo prazo, a vantagem competitiva nacional da economia global, conforme sugeriu Peters (2011).

Parece haver uma relação mútua de influência de *símbolos macro* e os eventos discursivos encarados de maneira mais pontual, *micro*. Van Dijk (2012) sugere que os contextos surgem em diferentes tamanhos ou escopos e podem ser mais ou menos micro ou macro; falando metaforicamente, parecem ser círculos concêntricos de influência ou efeito de certos estados de coisas, eventos ou discursos.

Se considerarmos que as avaliações sistemáticas integram as matrizes ideológicas: *normatividade e avanços*, estas parecem recuperar a inscrição presente na bandeira brasileira, *Ordem e Progresso*. Assim, a *ordem* estaria imbricada na normatividade e procedimentos que regem as aplicações das avaliações sistemáticas e o *progresso* assegurado por estas últimas e publicizado nos avanços representados estatisticamente.

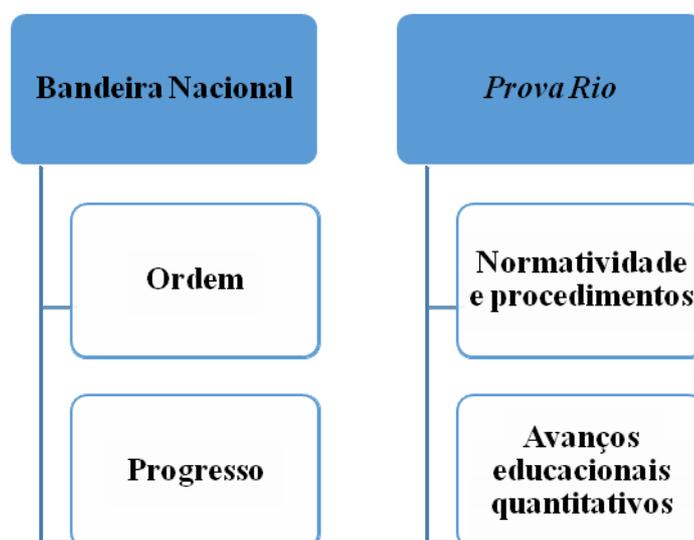
Entre o estado inicial de ordem e o estado final de progresso nada merece consideração, não parece haver um processo a ser descrito, destacado. Opera, aqui, a razão proléptica, conceito proposto por Santos já descrito anteriormente. A intertextualidade

neste caso é implícita e recorre a símbolos poderosos, a partir de uma associação entre as promessas do enunciador genérico e público do lema presente na inscrição disposta na Bandeira Nacional e o entendimento do prefeito da cidade dos mecanismos, pelos quais a promessa à nação pode ser recuperada em sua atuação na educação carioca. Em ambos os casos, o sentido de processo não é considerado, pois, não importa o quanto as circunstâncias do presente podem ser desfavoráveis, nada impedirá a chegada de um futuro de progresso. Percebe-se uma contração do presente, pois, mantendo-se os olhos no futuro, vive-se o momento atual, com uma reduzida consciência da passagem do tempo e dos eventos.

Ao contrário do futuro da sociedade, o futuro dos indivíduos está limitado pela duração de sua vida ou das vidas em que pode reencarnar, nas culturas que aceitam a metempsicose. Em qualquer dos casos, o caráter limitado do futuro e o fato de ele depender da gestão e dos cuidados dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme em um fator de ampliação do presente já que é no presente que se cuida do futuro. (SANTOS, 2010, p.116)

A intertextualidade sinalizada, neste exemplo, em suma, pode ser analisada como uma estratégia formulativa que ativa uma continuidade discursiva entre o nível federal e o municipal. O esquema a seguir ilustra a intertextualidade assinalada entre os *símbolos institucionais Bandeira Nacional e Avaliações Sistemática/RJ*

Figura 2: Interdiscursividade – Confluências enunciativas entre a inscrição da Bandeira Nacional e o discurso da Prova Rio.



Fonte: A autora, 2013

A princípio, tudo isso pode parecer muito abstrato e especulativo, mas o modo como as avaliações têm sido transformadas em discurso pronto para ser lido, deixa de lado uma série de experiências, e se assim for, perdemos a oportunidade de dilatar o presente em nossas escolas, de atentar para a cena imediata em nome de um futuro supostamente assegurado, que não pede novas descrições, no qual tudo parece evidente nas proposições *progresso/avanços educacionais quantitativos*.

Tudo passa de um estágio de ordem, normatização a outro melhor, só que essa passagem nunca é tão linear assim, até porque o progresso ou no caso específico das avaliações, os avanços educacionais, só são assim determinados por partilhar de um certo padrão de racionalidade hegemônica, que não dá destaque aos processos e suas tensões. Percebe-se uma contração do presente, pois, mantendo-se os olhos no futuro, vive-se o momento atual, com uma reduzida consciência da passagem do tempo e dos eventos.

Ao contrário do futuro da sociedade, o futuro dos indivíduos está limitado pela duração de sua vida ou das vidas em que pode reencarnar, nas culturas que aceitam a metempsicose. Em qualquer dos casos, o caráter limitado do futuro e o fato de ele depender da gestão e dos cuidados dos indivíduos faz com que, em vez de estar condenado a ser passado, ele se transforme em um fator de ampliação do presente já que é no presente que se cuida do futuro. (SANTOS, 2010, p.116)

Tal como está colocada na figura 1, a noção de interdiscursividade⁴ presente na conjunção enunciativa entre estes dois eixos discursivos apontam para pressuposições. Fairclough (2001) faz a ligação entre pressuposições e discurso definindo –as como proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou “dadas”.

A *nominalização* da palavra *ordem* na bandeira nacional é uma conversão do processo *organização* e todas as etapas que a este encontram-se atreladas a um segundo plano. Assim, o que é acionado na mente do destinatário é a relação direta estabelecida entre a ordem e o progresso.

É possível determinar a transferência desta modalidade enunciativa ao que chamarei de “ação institucional”, ou seja, as avaliações sistemáticas no município do RJ.

⁴Fairclough introduz um novo termo “interdiscursividade” preferivelmente a intertextualidade constitutiva quando a distinção for necessária, para enfatizar que o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos.

Nesta dimensão, a normatividade que se sobrepõe a tais avaliações opera discursivamente para nos colocar diante de um futuro já conhecido e, portanto, assegurado em seus avanços, e sendo assim, o emprego da razão proléptica leva a um determinismo próprio da modernidade ocidental.

Manifesta-se ainda na abreviação do presente nas avaliações sistemáticas, uma hierarquização dos saberes, algo inerente às demandas sociais. Através das escolhas abrigadas sob a hierarquização, assume-se um determinado projeto de sociedade em ação. Colocar a aquisição de algumas habilidades nos componentes curriculares língua portuguesa e matemática em evidência como demonstração de conhecimento e de avanços educacionais é uma forma abreviada de compreender o desenvolvimento da educação básica.

Não penso que a inclusão de outras disciplinas entre as avaliações aplicadas seja um proposta a ser considerada, isso seria contrair o presente dentro de formulações reduzidas nas configurações destas disciplinas, o que, por outro lado, ampliaria a normatização e a pressão experimentada pelos docentes das disciplinas já incluídas aos que, ainda, estão parcialmente protegidos deste controle. As avaliações sistemáticas são, então, concebidas como uma categoria de limitação do fazer docente. Ao ser perguntada se gostaria que a disciplina História fosse incluída entre as futuras avaliações sistemáticas da SME/RJ, a professora Alice responde

Eu nunca pensei nisso, eu acredito que não, pensando por um lado prático, que seria de não ter de desenvolver essas atividades, é de levar..matéria que é ensinada ,o conteúdo q é passado, simplesmente para uma avaliação . Então, assim, eu percebo q muitas vezes, os professores são pressionados, ou pelo menos essa é a impressão q eu tenho,são pressionados a ensinar aquilo q será cobrado, são pressionados a ensinar aquilo q será cobrado ,apenas, então Se história fosse incluída nessa avaliação como essa , eu me veria talvez nessa situação, de ensinar aquilo que será cobrado nesta disciplina: o conteúdo do caderno pedagógico.(Professora Alice)

As palavras de Alice, talvez expliquem a tensão entre a pressão sofrida pelos professores dada a existência de conteúdos, experiências, que eles gostariam de trabalhar e a “inexistência” destes fabricadas nos dispositivos de contração de conhecimento produzidos pela SME/RJ. Destaca-se, aqui, que a prática é atravessada por um complexo de fatores econômicos, sociais, culturais e pessoais, e que, embora, uma redução nos conteúdos possa parecer uma diminuição de trabalho, essa não é a percepção dos

professores. Observa-se nas palavras da professora uma insatisfação com o estreitamento curricular que se desenha nas orientações da SME/RJ.

1.2 A Análise Crítica do Discurso e as sinapses discursivas que cruzam o Rio: da ficção para o cotidiano da educação carioca

[...] E na hora que a televisão brasileira
Distrai toda gente com sua novela
É que o Zé bota a boca no mundo
Ele faz um discurso profundo
Ele quer ver o bem da favela
Está nascendo um novo líder
No Morro do Pau da Bandeira[...]
Leci Brandão

É foco deste trabalho o interesse em estudar a maneira pela qual as palavras, recursos acumulados na tradição linguística e política das sociedades, são articuladas no discurso que atravessa as avaliações municipais aplicadas nas escolas do município do Rio de Janeiro desde 2009. Pensar o que é dito sobre a avaliação concerne, também, uma busca às determinações dos conceitos que cruzam os sentidos que tem sido dado ao curso da educação. Assim, busca-se compreender como têm sido filtrados e integrados ao discursos investigado, conceitos polissêmicos como o de *qualidade*, *palavras globalizadas* como *resultados*, presentes em alguns textos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A aproximação inicial será feita ao texto oficial da SME/RJ divulgado na internet, um bom ponto de entrada para transporte de matéria comunicativa ao plano da elaboração discursiva. Em tempo oportuno, o percurso investigativo avançará a discursos orais e escritos por alunos e professores vinculados a referida rede municipal de ensino. Em nota prévia, saliento que as análises focalizarão a perspectiva discursiva e o que dela for constitutivo, porque é por ela que nos situamos no mundo contemporâneo e nela fixo meu olhar de pesquisadora.

A trajetória de análise a constituir-se nesta pesquisa será organizada, especialmente, a partir das lentes de Teun Van Dijk e de Norman Fairclough. Ambos nos oferecem uma perspectiva crítica do uso da linguagem e ampliam a possibilidade de compreendê-la como

mecanismo de reconfiguração de determinações sociais. Van Dijk (2012) apresenta um direcionamento distinto para a ACD, referenciando-a como ECD (Estudos Críticos do Discurso), esta alteração na expressão acolhe, de certa forma, uma ampliação nos métodos de observação, descrição e análise e suas aplicações. Esta nova dimensão é referenciada por Van Dijk (2012) das seguinte forma:

Embora o rótulo *Critical Discourse Analysis* (CDA) ou, em português, *Análise Crítica do Discurso* (ACD) seja agora amplamente adotado, gostaria de propor uma mudança dessa expressão para *Critical Discourse Studies* (CDS), isto é, *Estudos Críticos do Discurso* (ECD) por uma série de razões óbvias. A principal razão é que os ECD não são, como frequentemente se presume – especialmente nas ciências sociais –, um método de análise do discurso. Não existe esse tipo de método. Os ECD usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudos discursivos em geral. (VAN DIJK, 2012, p. 10)

Em Fairclough somos apresentados a um avanço em direção a uma perspectiva por ele denominada ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada). Sob a égide da Análise Crítica do Discurso, doravante referenciada como ACD, Fairclough desenvolve o *Modelo Tridimensional* que, reforça a expressão epistemológica da ACD.

A ACD, conjunto de corpo teórico e métodos, apresenta um olhar sobre a linguagem como prática na vida social. Aos pressupostos da *Linguística Crítica*, abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia nos anos de 1970 associaram-se os da Linguística funcionalista conhecida como Linguística Sistêmica de Michael Halliday (1978, 1985). A abordagem de Fairclough da linguagem na vida social constrói uma ligação entre a Ciência Social Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. À luz destas perspectivas Fairclough esclarece na introdução de *Discurso e Mudança Social* o sentido de suas investigações:

Hoje, os indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise (FAIRCLOUGH, 2001, p.19)

Na primeira dimensão da Análise de Discurso Crítica do proposta por Fairclough em seu *Modelo Tridimensional* está a análise textual. Os textos escritos e orais são objetos de análise, considerados elementos de forte ligação com a realidade em seus contextos

diferenciados. Nesta etapa são analisados vocabulário e gramática dos textos. Aspectos como transitividade e tempo são valorizados, pois, a gramática fornece informação acerca dos processos e das escolhas feitas pelos falantes dentro das opções que compõem o sistema linguístico. Acredita-se que tais escolhas possam estar associadas a nuances de ideologia, e, portanto, vinculadas a produção de significados dentro de determinado contexto social. A relação intrínseca entre a linguagem e a sociedade é assinalada na seguinte proposição de Halliday (1973, apud FAIRCLOUGH, 2001, p.47). “A linguagem é como é por causa de sua função na estrutura social, e a organização dos sentidos comportamentais devem propiciar percepção de suas fundações sociais”. Para ilustrar melhor a relação entre linguagem, sociedade e propósito de interação, associa-se aos pressupostos de Fairclough, considerações de Koch (2012)

Em resumo: A linguagem é uma forma de atividade e, assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral, e, mais especificamente, como uma atividade humana. Como tal, toda atividade verbal possui, além da motivação, um conjunto de operações, que são próprias do sistema linguístico e que representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico. No processo de realização da atividade mediante ações verbais (atos verbais), é preciso ter em conta os determinantes não-linguísticos, fundamentalmente de caráter psicossocial, devendo, inclusive, a manifestação superficial explicar-se, em grande parte, por tais fatores (KOCK, 2012, p. 16)

A segunda dimensão é a análise de práticas discursivas, cujo propósito é aproximar-se do uso da linguagem em seus processos de produção, distribuição e consumo de textos em seus diversos aspectos e naturezas variadas. A terceira dimensão é a análise da prática social, que tem em vista contextos culturais e sociais mais amplos, e portanto, implicações no campo da ideologia e da hegemonia. Embora esteja na interface do uso da linguagem as funções sociais e o sistema interno da língua, Foucault (1969) salienta que o discurso não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão.

O encadeamento das ideias de Foucault e de Fairclough é importante no sentido de preencher uma importante lacuna, que é a análise do uso da linguagem, especialmente a construção discursiva, na perspectiva da mudança social. Fairclough considera que há no discurso, evidências claramente persuasivas que sustentam o argumento de que os textos são *locus* de relações de lutas de poder. Sob esta perspectiva, o

autor coloca a Análise Crítica do Discurso (ACD) a serviço da investigação em busca das conexões entre discurso, poder e hegemonia, isto é, como o discurso posiciona os sujeitos sociais de diferentes maneiras e opera como um dos fatores que assegura o poder e a hegemonia. Desse modo, conforme apontado anteriormente, Fairclough trata o evento discursivo como prática social, logo, dentro do âmbito de pesquisa da ACD estão o reconhecimento de relações de poder e dominação nas práticas cotidianas, e sobretudo, da mudança discursiva como vetor de perspectivas de mudanças sociais e culturais.

1.3 Uma experimentação literária decolonial no fluir do discurso

Embora uma análise de horizontes antropológicos e estéticos não seja parte deste trabalho, sempre há uma dimensão cultural, um discurso estético que merece nossa atenção ao pensarmos no Rio de Janeiro, na educação carioca, nas formas pelas quais uma possível emancipação social mostra seu perfil, a partir de uma série de regularidades que nos dão a conhecer o “estado das coisas” através da arte e da escola.

Nessa direção, como nada no mundo está isolado da arte, talvez possamos conjugar a dimensão estética do discurso de protesto que atravessa o Rio, a partir da representação poética de sinapses entre *Discurso e Mudança Social*, que estão presentes na canção *Zé do caroco* de autoria de Leci Brandão. Ela nos é, portanto, conveniente como ilustração para nos aproximarmos da compreensão de um discurso popular, do que as pessoas realizam e fazem por meio de seus textos na sociedade. Para realçar a descrição a arte como uma manifestação da razão sensível, plena e, portanto, livre, inclusive para associar-se a experiência política, Kangussu (2010) destaca

Nos textos dos anos de 1960, Marcuse observa a dessublimação da arte em obras que expressam a experiência estética como veículo de liberdade. Exemplo de arte dessublimada, julga o filósofo, aparece na legítima união de corpo e forma na música negra dos guetos[...] (kangussu, 2010, p.117)

Então, considerando que a composição da canção acima é de Leci Brandão, uma mulher negra, carioca, oriunda das camadas populares, que chegou a cargo de chefia em uma universidade particular (Gama Filho), estamos diante de uma artista que movimentou seu talento em uma direção decolonial. A resistência a um discurso midiático que desintegra, camufla a estrutura colonial que se instala na favela, e mais do que isso, a

insurgência de uma voz que se impõe para estar na condição de sujeito a falar por si e de si, é um caminho decolonial que aponta para outros enquadramentos do que é dito.

Talvez esta canção seja uma experimentação literária decolonial, um exemplo de arte dessublimada, experiência estética que pode realizar livre mediação entre razão e sensibilidade, apenas para começar, vamos fazer um aquecimento, uma breve reflexão sobre a estreita relação entre o irromper em brasas de vozes tal qual a do Zé da canção e a demonstração do quanto o uso da linguagem pode estar associado às transformações sociais, incluindo ,o nascimento de novos líderes que antagonizam potências hegemônicas . Estas vozes lutam, fazem frente ao magnetismo de discursos facilmente aceitos em contextos sociais de expressiva desigualdade. Através do uso da linguagem, confrontam a hegemonia como categoria de liderança, enredando-se no poder situados em uma perspectiva de movimento e fluidez que não requer o centro, mas se impõem a este a partir das periferias e seus interesses, adquirindo importância estratégica. Evoco Silva (2011) que alerta-nos ao fazer a seguinte reflexão:

A fim de sustentar sua legitimidade, o poder hegemônico inventa a ficção de que representa os interesses “comuns”. As iniciativas principais do governo, desde orçamentos até à guerra e holocausto, por exemplo, são quase sempre justificadas por algum suposto partilhado interesse ou ameaça, seja ela “Ameaça Vermelha”, ‘Isso ou Aquilo do Povo”, a “Escola Comum” ou a “Nova Ordem Mundial”.(SILVA, 2011, p.166).

Os morros, as favelas são espaços de profundas contradições sociais que circunscrevem tanto geograficamente quanto sociologicamente a cidade do Rio de Janeiro. Apesar disso, é deste lugar social, de onde hoje pode-se ouvir um “*papo reto*”, é que Zé como quem escapa aos reflexos de um espelho torto, toma a palavra e decide colocar a boca no mundo, romper com uma ordem discursiva hegemônica, impulsionando-a à trajetórias diferentes. Às vezes, uma única voz representa a matéria do silêncio de muitos, enche o espaço de esperança, torna a mudança factível.

Ao expandir em ondas sonoras as contradições entre o morro e um mundo em mudança, a canção de Leci Brandão oferece-nos um ponto de partida heurísticamente poderoso para enfrentarmos o desafio de descrever os pressupostos não-ditos, e, ainda, permite-nos examinar a forma pela qual o uso de uma metáfora estrutura de forma penetrante o modo como pensamos as palavras e os espaços sociais. A verdade é que Zé parece saber que o mundo entra mais pelos ouvidos do que pelos olhos das pessoas. Então, elas precisam ouvir do morro suas mudanças, pois morro e mundo mudam juntos, talvez,

apenas, em direções distintas. As palavras que fervem na voz de Zé, nevam em narrativas construídas sobre o morro por intelectuais do centro, elas parecem falar de outra coisa. Santos (2007) oferece-nos uma contribuição que sintetiza a noção de que é preciso estimular o trabalho de pesquisa na periferia, para que tornem-se conhecidas suas próprias teorizações e olhares sobre aquele espaço

Vocês conhecem a divisão do trabalho: se forem aos Estados Unidos ou à Europa, verão os estudantes (por exemplo, na Universidade de Wisconsin, onde trabalho) fazendo pesquisas sobre a Argentina, Bolívia, Equador ou Moçambique. Em nossos países, quantos estudantes trabalham sobre a realidade de outros países? Nós trabalhamos sobre a nossa realidade; eles fazem o trabalho global, e nós estamos de certa maneira localizados. É uma divisão de trabalho eficaz nas ciências sociais, porque depois as grandes organizações internacionais olham o mundo pelos olhos dos cientistas sócias do centro, do Norte. Por consequência, as teorias sociais que reproduzem as desigualdades entre o Norte e o Sul. (SANTOS, 2007, p.21)

Colocando a boca no mundo, ou seja, inserindo através da linguagem, do discurso, sua visão em um espaço subordinado a discursos de eixos normativos e sociais convencionalizados e, portanto, legitimados, nossa personagem transgride, submetendo as palavras mineralizadas daqueles discursos à tortura do calor das problematizações de convenções estabelecidas. Segundo Fairclough (2001) “Um dos marcos definidores no interior e além das práticas discursivas é a forma como um domínio particular da experiência é metaforizado.” A imagem é fértil e a partir dela a interação *discurso - mundo - mudança* é organizada em nossas mentes. Recusando-se a distrair-se com realidades criadas nas novelas brasileiras, talvez, por não se ver representado nelas, Zé comunica à favela, um discurso que antagoniza o que está posto como verdade. “Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha “ao compasso de uma verdade” – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detém por estes motivos poderes específicos”(FOUCAULT, 1979, p. 231).

Não saberemos nunca em que escola, se justa ou de qualidade, Zé aprendeu as palavras e atitudes que compõem seu discurso, talvez as tenha aprendido em outra parte. Neste sentido, mesmo que, precariamente, as particularidades do discurso de Zé assumem a hegemonia em um cenário social, que como qualquer arranjo político, tem caráter provisório, por mais forte que pareça, podendo, portanto, modificar-se. Neste sentido, Fairclough afirma que:

[...] a mudança nas ordens de discurso. À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo

cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso; estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128)

A canção de Leci Brandão é uma representação artística, um jogo retórico que concilia, de maneira poética, a questão do ethos (tipos de identidade social) nos discursos do mundo da vida e, ainda, as relações de poder enunciadas na ordem do discurso conforme nos ensina Foucault e, sobretudo, a mudança social em destaque nos domínios de Fairclough.

Ao abraçar a ciência linguística como uma mediação entre o social e o discurso, não escapou a Fairclough o que me parece uma evidência. Se aceitarmos que há uma relação direta da linguagem com a representação da realidade, o que parece consensual, o uso dos mais variados textos falados e escritos na empreitada de realizar uma Análise Crítica do Discurso figura-se parte como parte central, e nisto reconhece-se um processo de diferenciação e complementação entre Foucault e Fairclough. São essas constatações, reiteradas em:

Foucault estava preocupado, em algumas fases de seu trabalho de seu trabalho, com um tipo de discurso – bastante específico – o discurso das ciências humanas, como a medicina, a psiquiatria, a economia e a gramática. A ADTO, por outro lado, está preocupada, em princípio, com qualquer tipo de discurso – conversação, discurso de sala de aula, discurso da mídia, assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p.62)

Em integração aos pressupostos da Análise Crítica de Discurso, o Modelo Tridimensional foi desenvolvido associando a ideia de Discurso como: texto, prática discursiva e prática social. Com efeito, a expansão de paradigmas na Análise Crítica de Discurso trata de incorporar novas perspectivas que redimensionam o objeto de estudo, aproximando-nos da própria razão de ser da comunicação. O foco de Fairclough em todo o livro é sobre as ordens do discurso, abordando também temas como a produção dos sentidos das tendências, sempre abertas a diferentes investimentos políticos e ideológicos. O autor assinala três mecanismos *democratização, comodificação e tecnologização*.

Por democratização discursiva entende-se a interação entre línguas oficiais e dialetos; diluição de marcas explícitas de poder hierarquia que delineiam relações desiguais de poder. Além disso, a assimetria é minimizada em uma tendência a informalidade das línguas. A comodificação de acordo com Fairclough (2001) é o processo

pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vem não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. As etapas mencionadas têm sido integradas às formas de representação das experiências entre os agentes e participantes do mundo da educação, não como um conteúdo simbólico mas como uma experiência vivencial. A fim de aproxima-se de um conceito de qualidade tanto a UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) quanto a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), hábeis em conciliar matrizes da economia à educação, porque assim as suas matrizes convêm ao estado de coisas, meticulosamente, rearranjadas para não quebrar o plano das assimetrias sociais. Apresentam, então, suas definições através de notável processo de comodificação, conforme observa-se no trecho a seguir:

Para definir a qualidade da educação, tanto a UNESCO como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação a aprendizagem dos alunos. (DOURADO ,2007, p.12).

Assim, a ACD sedimenta conexões entre relações de poder e as escolhas linguísticas realizadas por pessoas ou grupos sociais. No texto atualiza-se uma espécie de avaliação social da construção selecionada. A funcionalidade comunicativa não acontece dissociada da carga semântica das palavras e das construções. Qualquer intervenção nas práticas comunicativas, orais e escritas, é uma intervenção social.

A palavra pertence ao domínio do social, não resulta da ideia de um só, é fruto da interação entre um coletivo. Ao se desenvolver a palavra, podemos muito bem vê-la como um investimento, uma tecnologia que em um circuito de significados integrados constrói certezas, incertezas e contradições nas atividades políticas, sociais e culturais da sociedade em que estamos inseridos. Sendo a palavra entendida, com toda razão, como um bem social, forma de linguagem marcante em todos os tempos, criada para suprir necessidades comunicativas tão plurais, o que a ela estiver atrelado ganha um pendão de político, e, portanto de poder.

Outro foco é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas: quero sugerir que as

estruturas particulares das relações entre as palavras são formas de hegemonia. (FAIRCLOUGH, 2001, p.105)

O contexto educacional em que hoje nos encontramos, especificamente na Educação Fundamental é, pois, dominado por ideias de autonomia, diversidade, pluralismo, emancipação e, arrisco dizer convergências, que apontam para um discurso dominante. Contudo, a polaridade dominante - dominado empobrece o presente e, talvez, até o que é dito sobre ele. Bem, mas o que é o presente senão o que é dito sobre ele? Então, muito do que é observado, dito ou silenciado pode escapar aos extremos dominante e dominado. São formulações que estão em fluxo, portadoras de variáveis sócio culturais em movimento e transformação.

A circulação nos espaços educativos de um discurso reconhecido como dominante, é em certa medida, implementada por uma ausência de escuta à outras palavras para ouvir e sentir que estão presentes nas interferências discursivas, que se colocam como ondas a trazer sempre algo que estava imerso no mar, e, que, portanto, ao partilhar de sua superfície, mudam-no em alguma extensão, deixando um tanto frágil em seus argumentos, a ideia de uma consolidada dominação. A emergência de outros discursos pouco “ouvidos”, quando considerados, registrados, analisados torna a hegemonia de um discurso dominante mais instável do que costumamos perceber. O poder de um discurso, dito dominante é dado por quem cala, pelo silêncio ou pela ausência de escuta a discursos antagonistas? A resposta a esta pergunta não faz tanta diferença quanto compreender que as relações de poder transitam entre o silêncio e as palavras. Importa, mesmo descobrir em que direções ele avança, para onde se desloca e que transformações imprime ao mundo em que vivemos.

Posto que é com a palavra, com seus significados que se lida diariamente com o entendimento do mundo, os estudos sobre o discurso, de acordo com Fairclough, devem ser orientados em busca da ideologia que o fundamenta. Pronto, está aqui a porta de entrada para as palavras que não podem ser perdidas, ponto de ingresso aos que querem estudar o discurso, examiná-lo, a fim de compreender as construções de identidades, os significados de realidade a produção de verdades que nele estão, que nele vivem por um espaço de tempo, em trânsito constante. Para abordar a ideologia, Fairclough recorre às colocações de Althusser.

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à concepção de que um dos mais significativos, “efeitos ideológicos” que os linguistas ignoram nos discursos (segundo Althusser, 1971: 161, n.16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, asserção de que os “aparelhos ideológicos de estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117)

Na reflexão acerca da teoria de Althusser sob a perspectiva da ideologia e do poder, há pelo menos uma questão interessante em relação aos efeitos de uma ideologia considerada como dominante. Essa fonte de dominação principiaria na necessidade de construir uma realidade marcada por lutas de classe, mas destinada a um equilíbrio. Esta representação da realidade coloca no discurso um eficaz recurso para atingir a verdade desejada. Em se tratando de equilíbrio é importante compreendê-lo como invariabilidade no decorrer do tempo; igualdade absoluta ou aproximada entre forças opostas, não tem ele identidade com o movimento da transformação, da diferença.

O equilíbrio está em um plano posterior à transformação, representa, então, uma estabilidade. Já a ideologia pode ser compreendida como um tratado abstrato de ideias, fluxo articulado de valores em mutação que se materializa no discurso. Dessa forma, esta fragilidade contradição entre equilíbrio e mutação na matéria ideologia é comentada por Fairclough (2011):

Particularmente, o trabalho de Althusser contém uma contradição não-resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia se figura como cimento social universal, e sua insistência nos aparelhos como local e marco delimitador de um constante luta de classe cujo está sempre em equilíbrio. Com efeito, é a visão anterior que é predominante, havendo marginalização da luta, da contradição e da transformação (FAIRCLOUGH, 2001, p.117)

Por conseguinte, entre os esforços de Fairclough está a teorização que vai além da assimetria da hegemonia. Há um elemento instável na hegemonia que evidencia-se na quase-impossibilidade de um sentido de permanência, sem que, de algum modo surjam focos de luta.

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é foco constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos[...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

A questão do poder é observada em Van Dijk (2012) destacando a dominância como um elemento importante na reprodução discursiva do poder. Um breve enquadre conceitual é apresentado para demarcar implicações discursivas. Assim, *poder social* é definido em termos de controle exercido por um grupo ou organização sobre as ações dos membros de outros grupos. Parece, pois, que o que é determinante é a influência exercida. Sobre a dominância, Van Dijk (2012) leva-nos a refletir sobre a hipótese de abuso de poder social, isto é, como o exercício ilegítimo de controle sobre os outros em benefício próprio e distintivo de um grupo, implica desigualdade social.

O poder social e a dominância são frequentemente organizados e institucionalizados, de forma a permitir um controle mais efetivo e possibilitar formas rotineiras de reprodução de poder. A dominância raramente é absoluta; é frequentemente gradual e pode encontrar maior resistência ou contrapoder por parte de grupos dominados. (p. 88).

Com efeito, a interação entre a concepção de hegemonia apresentado por Fairclough (2001) e dominância apresentado por Van Dijk (2012) propõe que ambos funcionam como operadores conceituais que acenam para configurações e reconfigurações do poder no saber, postulo, então, que são elementos fundamentais para compreender e investir em descobertas de efeitos discursivos decolonizantes. Ecoa no esforço desta pesquisa, reflexões elaboradas por Santos (2010) – o ato da descoberta é necessariamente recíproco: quem descobre é também descoberto, e vice-versa. Por que sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto.

2 ACHADOS QUE DÃO O QUE PENSAR: O DISCURSO COMO TEXTO OU O TEXTO COMO DISCURSO?

Ao mesmo tempo, criadores e veículo de poder e saber, os textos constituem percursos enunciativos e um nível de organização e narrativa que podem apresentar os discursos que subjacentes. Compreende-se nestes discursos a arte de lutar, de desequilibrar o estável para manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas Fairclough (2001, p. 122). Se a hegemonia é instável em todos estes campos mencionados anteriormente, não seria diferente no âmbito da educação. De forma mais geral, estão disponibilizadas nestes discursos, modos de dizer a linguagem do poder pela análise do discurso. Van Dijk (2012) apresenta uma definição ampliada da ACD, com uma variante particular.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social. (VAN DIJK, 2012, p.113)

As relações de poder na educação são discursivas por excelência. Os movimentos discursivos dos sujeitos nela envolvidos, seguindo esta contingência, podem ser discutidos sobre os eixos de luta, resistência, acomodação e resiliência. Encontramos eixos semelhantes no discurso da SME/RJ nos domínios da mídia virtual, na mídia jornalística, nas entrevistas de professores e de alunos. Estes “achados” serão analisados respectivamente neste segmento do trabalho. Embora Van Dijk (2012:114) introduza a noção de que os analistas do discurso orientam suas pesquisas em solidariedade e cooperação com os grupos dominados, saliento que a partir deste entendimento, é fundamental conhecer o discurso dominante.

Torna-se fundamental para as análises empreendidas aqui, a observação, também, das perspectivas analíticas de Fairclough. Estas mostram um fluxo discursivo entre palavras, frases, orações, interpretação, que servem não para si mesmas, mas como fios que têm serventia para quem os organiza, para quem lhes dá sentido e imprimem manifestações de poder nas tramas em que o discurso é produzido. É curioso que o discurso organiza-se

em tramas sucessivas de fios plurais, que gradualmente unidos dizem de um tecido e de uma prática social.

Ocorre que do ponto de vista metodológico, Fairclough postula que há uma relação de progressão entre os quatro itens constitutivos do textos, portanto, o sistema linguístico está encadeado de maneira ascendente:

[...] Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. (FAIRCLOUGH, 2001, p.103)

Nessa direção, Fairclough chama atenção para a necessidade de trabalhar as palavras, observar, ver até onde elas se prolongam, que superfícies tocam e com que tensão tangem os campos discursivos. Desta forma, o trabalho a ser realizado é enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.

Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos. (FAIRCLOUGH ,2001, p.230)

De acordo com Fairclough, a primeira dimensão do Modelo Tridimensional de análise do discurso, concentra-se no texto e, para tanto, este deve ser subdividido em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Baseado na Linguística sistêmica-funcional de Halliday, professor de linguística da Universidade de Sidney, que investiu na elucidação de um caráter funcional inscrito nas escolhas presentes no sistema de cada língua, Fairclough arrisca um deslocamento analítico que concilia bases estruturalistas da Linguística e uma abordagem crítica mediada por um olhar sociológico. A partir daí, a ideia básica de Fairclough é mostrar que o discurso é constituído de elementos e movimentos de sentidos heterogêneos, e nos aproximando dos domínios do pensamento foucaultiano, percebemos que nestes movimentos há, sem dúvida, fluxo de poder. Não é por acaso que Foucault, movido pelo desafio de analisar questões referentes ao poder, já apontava em seu livro *Microfísica do Poder*, o engano de intelectuais ao supor que seriam

mediadores do saber para as massas, essa posição, fruto de uma ideologia produzida pelo capitalismo, aguça a vaidade, distrai o olhar, engana os sentidos sobre a percepção dos novos jogos de linguagem e o percurso do poder. Analisando as práticas discursivas de intelectuais e o espaço percorrido pelo poder em suas representações, Foucault propõe uma certa provocação filosófica:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e eles o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, profbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento; na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 1979, p.71)

Existe algo a mais que pode ser associado ao pensamento de Foucault. Objeto de discussões e elaborações intrigantes a internet passa a ser um campo factível de projeção de discursos múltiplos. Logo, abre-se aqui um horizonte onde as massas, gradativamente, passam a ter acesso a discursos que não dizem respeito a uma completude do real, mas a recortes de efeitos variados. Há também algo neste campo que, se não é exatamente novo, de toda maneira assinala o controle exercido pela SME/RJ em sua prática discursiva disponível em sua página oficial.

2.1 O discurso da SME/RJ nos domínios da mídia virtual: um campo de publicidade e promessas

Uma ideia mantém-se ligada ao desenvolvimento deste trabalho, a ingenuidade das enunciações é uma dimensão que não se coaduna com a perspectiva do uso da linguagem como discurso. O termo discurso, aqui, para evitar confusão terminológica é usado como qualquer forma de língua manifestada como texto (escrito), estruturas visuais, discursos multimidiáticos híbridos, como no caso da internet. Assim, ao examinarmos o conteúdo apresentado na página inicial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro,

acessada em 09 de outubro de 2012, deparamo-nos com seções de ícones e textos que apresentam as ações e as finalidades do órgão. É extensa a lista de ícones que pretendem situar o leitor no discurso educacional da SME.

Os informativos distribuídos pela internet em páginas oficiais de Secretaria Municipal de Educação consubstanciam-se em um gênero textual, que não é exatamente novo no contexto da tecnologia digital.

Assim, uma sequência de textos, matérias informativas acerca dos resultados nas avaliações padronizadas, especialmente na Prova Rio, são distribuídos regularmente no site oficial da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Sublinha-se a regularidade deste discurso veiculado nos domínios da mídia virtual, construído como texto informativo mas convertido a publicitário, pois, concentra-se em criar uma mensagem que pode induzir a projeções de um ideal metonímico de qualidade na educação. Acreditando ser a internet, ao mesmo tempo, uma vitrine e um canal amplo de comunicação, a SME reinventa, em seu discurso um *Rio de avaliações* e banha-nos com os resultados da *Prova Rio*.

Devido a expansão do uso da internet como meio de comunicação, observamos que este dispositivo tem sido usado com o propósito comunicativo de publicidade, o que demonstra a circulação de ideologias e perspectivas de grupos ou instituições públicas, como, por exemplo, Secretarias Municipais de Educação. Além disso, é importante ressaltar que podemos estar diante de um gênero em formação ou em adaptação, que apresenta formas textuais emergentes variadas e versáteis. Isso nos ajuda a compreender que os gêneros dos discursos são práticas sociais nas quais a linguagem é utilizada para cumprir objetivos que não escapam à educação mas, também, se coadunam a uma lógica de mercado. Observemos, então, a tônica dada pela SME em sua página inicial.

Figura 3: Página oficial da SME/RJ



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

A distribuição e o consumo deste texto e de outros afins pela internet sugere algumas considerações. Tão logo direcionamos o nosso olhar para o texto, precisamos considerar que estes não são apenas verbais. As imagens, os ícones, a formatação da página também são elementos que carregam sentidos vários. Existe, aqui, um aspecto importante a ser considerado, ao abordar o discurso e a mudança social nas sociedades contemporâneas, Fairclough(2001) estende a análise de Foucault sobre as tecnologias de poder ao discurso, passando a referir-se a “tecnologias discursivas” e a “tecnologiação do discurso” como uma das tendências produtoras de mudanças discursivas. Exemplos de tecnologias de discurso são entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade. Longe de ater-se a um simples texto introdutório, o texto apresentado na página inicial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atinge o leitor/interlocutor com a força de um artigo de publicidade. Uma estratégia de tal discurso é torná-lo um processo, para cuja realização concorrem entre o conjunto de variáveis que afetam o modo de enunciação o

destaque ao interlocutor e a construção interativa da compreensão. A SME/RJ apresenta um enunciado ao interlocutor considerando que este satisfaz ao propósito comunicativo da mensagem e às expectativas do interlocutor.

O interlocutor destaca-se nesse conjunto, pois, locutor em potencial, ele é tomado como “cúmplice” de muitas variáveis, quer pelos implícitos do discurso, que o locutor o supõe capaz de recuperar, quer pelos explícitos que o locutor o supõe capaz de repartir[...] (AZEREDO, 2012, p. 129)

Neste dispositivo de comunicação, estão “as vozes” legitimadas, investidas de autoridade que, como já bem salientou Foucault, “vozes” que podem criar “regimes de verdades” e acrescento, investidas da possibilidade de materializar estatisticamente variáveis que influem no discurso, que o preenchem de um certo valor referencial. A despeito da força do texto, observa-se um reforço na racionalidade do processo de gestão, o que, com razoável transparência, invisibiliza a figura do professor. “As vozes” manifestam seus vínculos de apoio à política educacional, objetivando a formação de indivíduos autônomos, mas em nenhum trecho do texto a promessa de apoio é extensiva ao professor, que indiscutivelmente, também é agente deste contexto. A relação aparente entre “as vozes” que manifestam as *intenções e objetivos* (Van Dijk, 2012) da SME/RJ e dos professores assemelha-se ao acesso de intelectuais pós-colonialistas que conferem às narrativas do sujeito colonial o privilégio da perda (Spivak, 2010, p. 65). Considerando o recorte do professor deste propósito comunicativo, resta-nos indagar o que tem os professores declarado, o que tem emergido no fio de um discurso de protesto.

A expressão do objetivo central da Secretaria é reforçada por uma interação gradual e ascendente apresentada em pelo menos quatro palavras presentes no texto, são elas: missão, avaliar, resultados e excelência. Com efeito, tais vocábulos e seus referentes (objetos mentais, unidades culturais) podem ser encontrados em outros campos da atividade social, incluindo a economia e administração, portanto, a referenciação, neste caso, alude a categorias de outras áreas e parecem aliar-se ao campo semântico da eficiência, efetividade, etc referente ao mundo econômico capitalista. A percepção cultural destes referentes, é uma fonte valiosa de informação para uma introdução ao debate acerca do discurso.

Seja qual for a realidade criada pela Secretaria neste texto introdutório, observamos uma acentuação na apresentação de suas finalidades a partir da forma de orações completivas nominais reduzidas de infinitivo, que complementam o termo missão,

impregná-lo de ações que culminam em assegurar a *excelência*. Pode-se presumir que trata-se de um discurso reducionista, que se pretende global. Mas, voltemos ao valor semântico das palavras, e desta vez, vamos pensar no horizonte compartilhado pela palavra *excelência*, a partir de seu significado potencial.

De acordo com o dicionário Aurélio a palavra *excelência* tem como significado potencial: qualidade de excelente. Para definir a palavra em questão o dicionário refere-se a palavra *qualidade* como sintagma nominal acompanhado do complemento (de excelente). A partir desta constatação, podemos inferir que a palavra *excelência* está impregnada pelo conceito de qualidade, e, este, por sua vez pode apresentar sentidos diversos. Supõe-se, no texto em questão, que a matéria, o conteúdo da palavra qualidade exista como um consenso perfeitamente acabado, e portanto, longe de ser estranho ao leitor. Discursos diferentes dão destaques a sentidos distintos. Referindo-se a qualidade, Bondioli (2004) trata da natureza negociável ou transacional deste conceito.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativas, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, [...] (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Vivemos em um momento em que o termo qualidade tem sido reelaborado em lexicalizações alternativas, por isso, a instância, o lugar da palavra qualidade dentro do campo da educação tem sido objeto de estudos por parte de pesquisadores, e inclusive, o MEC tem investido na busca do sentido da qualidade da educação. O trecho abaixo produzido por Luiz Dourado e colaboradores, divulgado no site do INEP (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos em Educação) demonstra a forma como o MEC acolhe o debate acerca da qualidade na educação:

Tendo em vista a complexidade da temática é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, 2007, p.03)

Esta breve análise da extensão do uso do item lexical qualidade mostra como, as políticas institucionais têm acesso preferencial ao conceito de qualidade como um valor a ser avaliado em estreita relação com o poder de controlar dimensões variadas do sistema educacional.

2.2 Qualidade, quem está no controle?

O conceito de qualidade, assim como a busca por ela têm tido um papel crescente nos debates educacionais. Este crescimento faz-se sentir, quer através dos discursos inflamados, em diferentes esferas dos sistemas educacionais, quer através das múltiplas definições de qualidade que florescem em tais discursos. A qualidade da educação vai sendo desfigurada por uma série de ausências produzidas pela inclusão de sentidos próprios da lógica do mercado. Enguita (1995) aponta uma visão do significado do termo “qualidade”, numa perspectiva de sentido único.

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade. [...] de um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum. (ENGUITA, 1995, p.95)

Assumem-se as mais variadas perspectivas na defesa de um projeto de educação de qualidade, trata-se, assim, de produções sociais que referem-se, muitas vezes, a interesses dominantes. Uma oposição rígida a natureza negociável da qualidade referida por Bondioli (2004) pode ser observada no texto da SME, investido ideologicamente de uma invisibilização do professor. No interior daquele texto, mobilizam-se forças que deslocam do professor a posição de, sujeito que, também, tem a *ação da qualidade* nas mãos, e portanto, algum controle sobre ela. Entre outros fatores que formam a base de uma educação de qualidade está o protagonismo do professor. Isto é, a cumplicidade entre os docentes e as políticas institucionais para a melhoria do desempenho do aluno só poderá ser apreciada se houver negociação para a implantação de estratégias de mudanças nas ações sistêmicas.

[...] A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos. Todavia, ainda persistem visões e proposições as mais diversas no sentido de atingimento desse processo indo desde uma priorização do segmento docente, entendido como importante protagonista do processo ensino-

aprendizagem, até a concepções que secundarizam a ação desse profissional e suas organizações classistas ao secundarizarem o seu papel na implementação de uma educação de qualidade (DOURADO, 2007, p. 31).

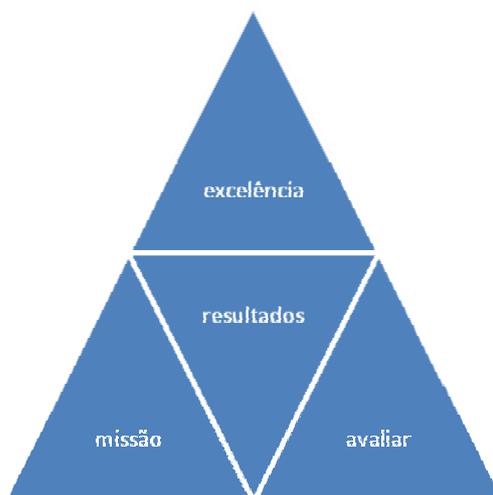
Para complementar a ideia de invisibilização do professor, e alertar sobre o contraste que este processo impõe a uma busca pela excelência, aqui, compreendida como qualidade de excelente, chamo a atenção para o fato de ser a qualidade um exercício contínuo por parte dos que com ela estão comprometidos. A dilatação da qualidade em excelência assenta-se em uma premissa básica que se contrapõe ao processo de invisibilização do professor: “a natureza participativa e “polifônica” da qualidade. Definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático. Não, há portanto, qualidade sem participação.” (Bondioli, 2004, p.15)

Dentro desta perspectiva, a relação das palavras com os significados é um importante ponto de partida para compreendermos os valores que estão presentes na lexicalização daqueles significados. Então, na lexicalização ocorre uma mudança na qual em certos contextos, os falantes usam a palavra com uma nova forma que apresenta propriedades semânticas que não são totalmente derivadas dos padrões de formação da palavra. Nesse sentido, os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões variáveis socialmente e socialmente contestados, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (Fairclough, 2001:230). Nas lexicalizações, os sentidos estão em trânsito e, por vezes, enveredam por caminhos de contradição e divergências. Embora a palavra qualidade reúna sentidos múltiplos é preciso, como nos adverte Bondioli (2004, p.16), “[...] reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses um recurso e não uma ameaça.

O que é necessário enfatizar neste ponto é que, a qualidade não é um valor absoluto, e ao destacar que pretende assegurar a excelência na Educação para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, a SME constrói uma relação de comprometimento com o leitor. Isso favorece, em primeiro lugar, sua aproximação a um ideal de qualidade, pressuposto como reconhecidamente desejável pelo leitor, e, em segundo lugar, oferece a ele o lugar de cliente que busca garantias de qualidade do produto consumido. Nas atuais circunstâncias, é claro, esses dois valores não são necessariamente incompatíveis, mas podem desfavorecer a assunção de responsabilidades por parte dos consumidores do texto, inclusive, de compreender, interpretar como os valores e conceitos de qualidade intrínsecos na mensagem que eles estão recebendo podem ser realizados na prática. A figura 4

apresenta uma representação da conexão discursiva estabelecida entre os seguintes itens lexicais (missão - avaliar - resultados - excelência).

Figura 4: Conexão discursiva piramidal



Fonte: A autora, 2013

A pirâmide é, aqui, uma estrutura elementar de significação da qual pode ser subentendida a ascensão entre as quatro palavras. Cada uma é uma pirâmide em si mesma, com suas bases conceituais e seus vértices, ponto comum para onde convergem as retas semânticas que vão dar em um sentido. Já a palavra resultados está em uma pirâmide invertida, localizada no centro, entre as outras três, cuja parte inferior está paralelamente conectada à base da pirâmide da palavra excelência. Assim está, porque o caminho desta inversão pode ser observado na tendência da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de analisar os resultados, e não o processo, como a base para se alcançar um suposto estado de excelência. A contradição referida parece explicar-se por uma aguda clivagem da integração entre processos e resultados. De qualquer forma, a força destas quatro palavras e a áurea de ascensão proveniente da conexão entre elas está representada na figura da pirâmide, monumento que sugere poder.

É preciso fazer uma análise cautelosa da palavra *missão*, apesar das definições postas nos dicionários, há outras definições sobrepostas a ela que escapam ao registro formal. Fairclough (2001:105) salienta que há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo a diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas. A palavra em questão alude a uma referência próxima a um ordenamento

sacerdotal do qual não se procura saber muito, pois tratando-se de uma imposição divina, a missão torna-se mais honrosa à medida em que as orientações e informações sobre o “campo missionário” é dada pelo sobrenatural.

Por outro lado, a palavra *missão*, também, está em diálogo íntimo com a área militar. Eis aqui, um significado de obrigatoriedade, uma imposição advinda de uma esfera do poder, que não comporta indagações nem de quem a executa, nem de quem é o seu alvo. Neste caso, os executores da missão seriam uma espécie de guardiões de um saber, cujo valor está em conferir aos indivíduos condições para tornarem-se autônomos e habilitados a atuarem no mundo do trabalho e como cidadãos. Estaria a Secretaria Municipal de Educação imbuída de um caráter missionário, pronta a formar indivíduos com traços de “subjetividade missionária”? Seja sob os tons do plano sacerdotal ou militar, observa-se, em ambos o desbotar da prática do questionamento, das indagações. A ideia do termo “missão” é, também, retirada do escopo da administração, da racionalidade técnica evidenciada no mundo corporativo e assimilada pelo poder público nas ações de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços das pessoas e os recursos organizacionais com a finalidade de alcançar objetivos propostos.

Não há na categoria *missão* uma essência dialética, portanto, a esta escapam as categorias hegelianas da tese e da antítese para formar a síntese. Em uma missão a síntese é pré-estabelecida, cabendo ao missionário o combate para dar a ela a força de verdade. Há uma reflexão fundamental acerca desta diligência:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.(FOUCAULT, 1979, p.13)

É preciso, prosseguir nesta análise, estabelecendo que este tipo de estruturação discursiva imposta à realidade institui a missão como lugar oferecido ao trabalho pedagógico. E considerando que a reprodução desta missão está em toda a extensão da referida rede de ensino, o professor seria, por sua vez, o mediador desta missão. (*Professor missionário*). Então, se a palavra missão transita pelo espaço religioso, pelo espaço militar e corporativo, o que dizer do entroncamento entre ambos por onde passa o que poderíamos chamar de *missão educacional*?

Figura 5: Confluências semânticas da palavra missão



Fonte: A autora, 2013

Nosso principal pressuposto no que diz respeito a esse deslocamento da palavra missão dos campos discursivos, corporativo, religioso e militar para o campo discursivo da educação, conforme destaca a ilustração acima é que não se pode deixar de levar em conta, contudo, que a referenciação é uma atividade discursiva. É possível perceber que isso teria muitas implicações no plano educacional, se compreendermos a educação como uma prática social e um ato político. Estaríamos, então, diante de uma missão educacional e não de um compromisso educacional?

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra compromisso é investida de um sentido de atividade que envolve acordo político, ajustes, pactos, obrigação de caráter social. Convive nestes sentidos, o significado potencial de empreendimento no qual existe a possibilidade de transformação, de mudança social, portanto, o lugar oferecido à gestão educacional torna-se outro.

Estas são somente possibilidades de interpretação, e, portanto, não exclui outros itens que compõem e recompõem a análise da palavra. Às vias de acesso a esta interpretação podem estar associados, outros enquadramentos ideológicos, de acordo, com o que Fairclough denomina lexicalização alternativa.

Um foco de análise recai sobre as lexicalizações alternativas e sua significação política e ideológica, sobre questões, tais como a “relexicalização” dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p.105)

As questões interpretativas estão imbricadas na percepção cultural, são produtos de atividade humana, e, portanto, as relações entre as palavras e as ideologias são instáveis. Em razão disto, podemos inferir que a inserção da palavra missão na educação aponta para uma relexicalização, sobrepondo a este termo a evocação a um poder que se instala e sutilmente vai roendo, comendo o diálogo.

Um olhar crítico direcionado ao encadeamento das palavras *missão – avaliar – resultados – excelência* permite-nos formular questões sobre as relações de poder presentes no texto em que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro se apresenta em sua página principal.

Pode-se supor que para alcançar a excelência, a secretaria investe na avaliação como ação prioritária, destacando-se a aplicação bimestral de provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em primeiro lugar, esse é um “fenômeno reprodutivo”, motivado pela aplicação da *Prova Rio*.

Desse modo, o ressurgimento de modalidades de avaliação centralizada, como os testes standardizados, a partir das décadas de oitenta e noventa tem sido interpretado como estratégia de reforço do poder de regulação e de retoma do controle central, designadamente sobre o currículo, por parte do Estado. (AFONSO, 1998 apud ESTEBAN, 2010, p.114)

Em segundo lugar, a frequência de aplicação das avaliações municipais sinalizam um controle bem distante de um modelo de aplicação/ reflexão, ou seja, o tempo entre um avaliação e outra não favorece a reflexão sobre o instrumento aplicado e os resultados alcançados. As avaliações municipais constituem uma forma de controle da produção do trabalho escolar.

A interação ascendente entre estas quatro palavras chama atenção. Contudo, o percurso de nossa reflexão sobre o fluxo discursivo do texto em questão precisa ser elaborado no sentido de perceber outros aspectos semânticos, por exemplo, quais são as metáforas, as pressuposições que nos fornecem uma forma de olhar os padrões racionalidade presentes no que está dito.

A Análise Crítica do Discurso é uma ciência interessante, porque para se analisar o objeto, não é necessário por seu olhar à distância, ao contrário, é permitido aproximar-se do objeto a fim de percebê-lo, ao menos, com dois de nossos sentidos: a visão e a audição. As palavras diante dos olhos e dos ouvidos, fazem a cabeça pensar seus significados, suas bases ideológicas.

3 A ATITUDE DISCURSIVA DA SME NOS DOMÍNIOS VIRTUAIS E A UTOPIA DA CONJUNÇÃO DOCENTE AO PARADIGMA METONÍMICO DA *PROVA RIO*

As características fundamentais de uma formação ampla são sempre uma construção histórica, dependentes, então, da articulação entre os saberes disponibilizados e reconhecidos como válidos, e, portanto, racionalizados no discurso e em outras práticas sociais em um dado momento histórico. O atributo de validade de um determinado conhecimento, conforme destaca Santos (2010) é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política. Amparados nesta afirmação, é possível inferir que a hierarquização de determinados conhecimentos está vincula-se a uma dada organização social que os naturaliza como artefatos fundamentais para a construção da cidadania ou alcance dos interesses de determinados grupos.

Início este registro debruçando-me sobre a constatação de que em virtude da hierarquização, alguns conhecimentos são mais visibilizados que outros. Assim, no desenho de hierarquização construído, as lacunas acabam por maximizar o fato de que a questão da visibilidade/invisibilidade só pode manifestar-se em circunstâncias em que existem variação e escolha.

Disso resultam reflexões acerca da situação social das vozes em que circulam o poder e das circunstâncias que hierarquizam pessoas. Distinguir as retóricas constitutivas dos discursos que visibilizam alguns conhecimentos em detrimentos de outros é um exercício de aproximação à força argumentativa de cada um deles, sobretudo, nos contextos de formação de pessoas, de cidadãos. O foco analítico deste trabalho converge para a Análise Crítica do Discurso, refinada no movimento científico apresentado por Van Dijk (2012) como Estudos Críticos do Discurso. Esta abordagem concentra-se de forma específica nas complexas relações entre a estrutura social e a e a estrutura discursiva, bem como no modo como as estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social.

Um exemplo da abrangência das estruturas discursivas que relacionam-se a reprodução de estruturas de poder no cotidiano escolar encontra-se nas dimensões do uso linguístico, do discurso e da comunicação mesclados e evidenciados nas relevâncias constatadas na *Prova Rio*. A aparente unidade temática em torno da elaboração deste sistema de testes padronizados destaca uma hierarquização dos saberes que opta pela

reducionismo. Não existe uma única, nem melhor definição do que seja a invisibilização de conhecimentos. Santos (2010) amparando-se a uma perspectiva do filósofo colombiano Castro-Gomez(2003) articula a invisibilização à luz do “*ponto zero*” das filosofias eurocêntricas.

O “ponto zero” é o ponto de vista que se esconde e, escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é o ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista. É esta visão através do olhar de DEUS que esconde sempre a sua perspectiva local e concreta sob um universalismo abstrato. (SANTOS, 2010, p.460)

Na busca por uma educação de qualidade, a SME/RJ combina ilações teóricas à inserção de recursos tecnológicos variados. Eis, aqui, um exemplo do que podemos denominar *Tecnologização do Discurso* encontrado na página oficial da SME. As representações derivadas desta tendência ganham materialidade de publicidade e promessa.

Nesse entendimento de um movimento discursivo que ao associar publicidade de resultados à promessas de prestação de um serviço educacional de qualidade produz, ao contrário, restringe a passagem de jovens de camadas populares pela escola a um treinamento para testes padronizados. A partir desta perspectiva, proponho que se admita e enfrente a hierarquização reducionista imposta em tais avaliações pela desconstrução de práticas avaliativas que mantêm em elipse uma multiplicidade de saberes, sobretudo, dos que proliferam em lugares epistêmicos subalternos. A aplicação de avaliações sistemáticas impulsionam debates sobre a valorização de determinados eixos curriculares em detrimentos de outros. Ao contrário, e contrário a movimentos hierarquizantes de saberes, o conceito de *Ecologia dos Saberes* postulado por Santos (2010) oferece argumentos em favor da convivência e da abrangência de múltiplos saberes que desintegre a linha abissal fundamentada entre tais conhecimentos, ao invés, da invisibilização de tais conhecimentos.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 53)

A pretensa superioridade de alguns saberes é construída em um discurso sobre avaliação que oferece uma fórmula colonial de como se assemelhar ao “Ocidente”, ou, ainda, de como ser cada dia mais ocidental, renunciando a diversidade epistemológica do mundo. Embora estejamos experimentando um tempo globalizado em seus espaços e

conhecimentos, parece, também, que o momento é de consolidação de alguns saberes como *fiadores* de um alcance de metas globalizadas.

O compartilhar do conhecimento é uma prática social tal qual o discurso. O controle dessa distribuição é difuso em nossa sociedade, este se dá em vários pontos de acesso, desde em uma simples conversa informal até o contexto escolar, sendo este último o que mais nos interessa neste trabalho. Isso significa que precisamos atentar e examinar não exatamente a seleção de conhecimentos realizada pela escola, mas o destaque discursivo verbal e não-verbal que se concede a alguns componentes curriculares, dando-lhes ênfase em avaliações como a *Prova Rio*, que denotam, em certa medida, controle ativo de algumas instâncias do contexto escolar. A análise de Van Dijk (2012) pode ser estendida a interação: discurso – *Prova Rio* – controle.

Se o discurso controla mentes, e mente controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos. (VAN DIJK, 2012, p.19)

A aplicação da *Prova Rio* é uma forma de controlar o compartilhamento dos conteúdos das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em toda rede municipal do Rio de Janeiro. É aqui que reside a pertinência de analisar um discurso estabelecido nos meandros de um processo estruturador que, por sua vez, evoca a unicidade daqueles três componentes curriculares como determinantes de qualidade na mente das pessoas.

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, uma intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso. E uma vez que as ações das pessoas são controladas por suas mentes (conhecimento, atitudes, ideologias, normas, valores), o controle da mente também significa controle indireto da ação. Essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder. (VAN DIJK, 2012, p.18)

A composição homogênea das provas pode significar uma obliteração da ação docente em ajustar os conteúdos de acordo com a sua percepção do desenvolvimento de

suas turmas. E, o que é de transcendente importância, esta política de controle de conhecimento e o contexto pedagógico que se instala apontam para o que podemos chamar de hierarquização destes saberes.

Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto eu influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos. (VAN DIJK, 2012, p.18)

De fato, este controle do conhecimento se constitui dentro e fora da escola, e as dimensões políticas e econômicas produzem com certa facilidade a hierarquização de saberes mencionada anteriormente. Por um lado, a política interfere no discurso científico, gerando relevâncias, de acordo com as demandas do mercado.

O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. Na medida das suas possibilidades, todos os países se dedicam à promoção da ciência, esperando benefícios do investimento nela. Pode dizer-se que, desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade. De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre entre o fato de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. (SANTOS, 2010, p.137)

Por outro lado, o pensamento e a análise de estudiosos como Santos (2010) oferecem-nos uma outra visão, uma contribuição para escapar aos ditames contemporâneos que hierarquizam conhecimentos. A materialidade de uma articulação mais ampla e, portanto, mais diversa está presente na noção de *ecologia de saberes*, introduzida por Santos (2010), trata-se de um conceito que privilegia a pluralidade e saberes em suas perspectivas múltiplas.

A integração entre os saberes pressuposta pela *Prova Rio*, no entanto, parece contrastar com o entendimento de Santos(2010) e mostra um movimento de hierarquização de saberes, ao circunscrever sua abordagem à componentes curriculares específicos. Cabe, aqui, o esclarecimento de que não consideramos a inclusão de outros componentes curriculares uma medida produtora, ao contrário, concebemos esta hipótese como um acirramento de controle.

Há uma oposição discursiva entre a promessa da SME/RJ de formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos e a hierarquização dos saberes que servirão de elementos para a constituição destes sujeitos. A condição de autonomia é, paradoxalmente, controlada pela demonstração de competências e habilidades verificadas por um instrumento que põe em ênfase a homogeneização em eixos do conhecimento.

A *Prova Rio* elenca três componentes curriculares: Português, Matemática e Ciências, que podem ser decompostos em uma série de descritores específicos. Estes integram um discurso acerca de um conhecimento e de habilidades reconhecidas como necessárias por organismos internacionais, que organizam sistemas de indicadores com vistas a avaliar o desenvolvimento da educação como, por exemplo, a OCDE. Estes organismos revelam um juízo de valor sobre um conjunto de conhecimentos legitimados como indicadores de qualidade e aproximação a uma corrente reducionista da ciência. No entanto, Santos (2010) aponta para o desenvolvimento de novas ciências que surgiram a partir de meados do século XX, e que são antirreducionistas.

Em vez do simples, o complexo; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez da continuidade, a descontinuidade; em vez da realidade constituída ou criada, os processos de criação e as qualidades emergentes; em vez da ordem, a desordem; em vez da certeza, a incerteza; em vez do equilíbrio, a instabilidade e as ramificações (“branching”); em vez do determinismo e dos sistemas lineares, o caos e o caos determinista e a teoria das catástrofes; em vez da prioridade da investigação da relação causa-efeito, a prioridade da investigação dos meios para atingir objetivos; em vez da separação entre sujeito e objeto, o objeto que é sujeito; em vez da separação entre observador e observado, o observador na observação; em vez da separação entre o pensar e o agir, a interatividade entre ambos no processo de investigação. (SANTOS, 2010, p. 141)

Assim, a concepção hierárquica e reducionista dos saberes representados pela aplicação da *Prova Rio* parece enunciar um retrocesso na articulação do conhecimento. Os debates sobre a legitimação de conhecimentos tem a ver com a produção, controle e reprodução de discursos. Estes são problemas teóricos empíricos, que, de acordo, Van Dijk (2012:20) estamos começando a compreender como o discurso está sendo tratado, mas ainda falta muito para compreendermos como tal entendimento leva às várias formas de “mudança de mentalidade”: aprendizagem, persuasão, manipulação ou doutrinação.

Analisar, por exemplo, a fluidez dos discursos de professores e alunos sobre a *Prova Rio*, potencializa à aproximação às experiências dos (membros de) grupos dominados, que são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante,

um dos eixos que identificam o que Van Dijk (2012) denomina Estudos Críticos do Discurso (ECD).

[...] os ECD estão especificamente interessados no estudo (crítico) de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e de fenômenos relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso do linguístico ou da comunicação em tais fenômenos, em particular. (DIJK, 2012, p. 15)

Uma estrutura discursiva polarizada como a *Prova Rio*, que põe ênfase nos aspectos positivos deste tipo de avaliação e nos resultados que produzem, neutralizando os sujeitos nela envolvidos coloca em circulação uma ideologia que organiza a educação com os referenciais do setor da economia. A partir desta constatação, pode-se ressaltar um fortalecimento dos pressupostos da educação como um mercado. Pode-se dizer que tal verificação tem relações intrínsecas com que Enguita (1995) sinaliza

Na linguagem do mercado, de que tanto se alimenta o discurso da educação, um produto de qualidade não o é por oposição aos de série, da mesma forma que os “círculos de qualidade” se contrapõem ao trabalho em linha de montagem ou o *cinema qualité* às produções para o grande público. Não existe um critério absoluto que permita estabelecer a que atribuir ou não o termo “qualidade”, exceto se considerarmos essa como uma característica compartilhada por todos os produtos e processos. O que a “expressão” qualidade conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades.
(p.107)

Mercado, por sinal, é termo polêmico, porque seu sentido está diretamente conectado a uma formação ideológica, que em sua origem não se relaciona com os desígnios da educação. A linguagem do mercado, objetiva em seus contornos, polariza a polissemia, atributo da palavra qualidade, sobretudo quando vinculada à educação. Peters (2011) considera que

Não existe, talvez melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social que o campo da educação. É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. A educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria. (PETERS, 2011, p.213)

No fundo, observam-se mudanças no âmbito da educação, que passa a acolher o sentido da palavra mercado, inscrevendo-se em algumas instâncias discursivas próprias daquele plano. Trata-se de passar a explicar ações referentes à *Prova Rio* e seus conteúdos

com aforismos do mercado, tal qual a competitividade e a meritocracia. Peters (2011) dá mais um passo decisivo na descrição desse contexto mercadológico da educação.

Nessa nova situação, as pessoas são pressionadas para se envolver em novas atividades que são amplamente definidas por novas práticas discursivas tais como “marketing”, publicidade e gerência. Essas mudanças incluem recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações: o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam “consumidores” ou “clientes” e os cursos se tornam “pacotes” ou “produtos”. Uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação tem ocorrido em termos de uma colonização da educação por tipos de discurso vindos de seu exterior. (PETERS, 2011, p. 213)

Quanto aos alunos e professores, têm eles plena consciência dos limites de uma qualidade dissolvida na impessoalidade do mercado, que “observa” a escola em termos de controle e competição. A polêmica, aqui, se inscreve na combinação e ênfase de dois registros conceituais que apresentam distintas sintaxes de intencionalidade: Educação e Mercado, E, ainda, uma perturbadora orientação argumentativa que associa a qualidade como base de um triângulo que liga aqueles dois elementos. Trata-se de uma manobra lexical que revela a influência da dimensão da linguagem neste cenário educacional, sem dúvida, polêmico. Enguita (2005) dá um tom crítico à tais manobras linguísticas

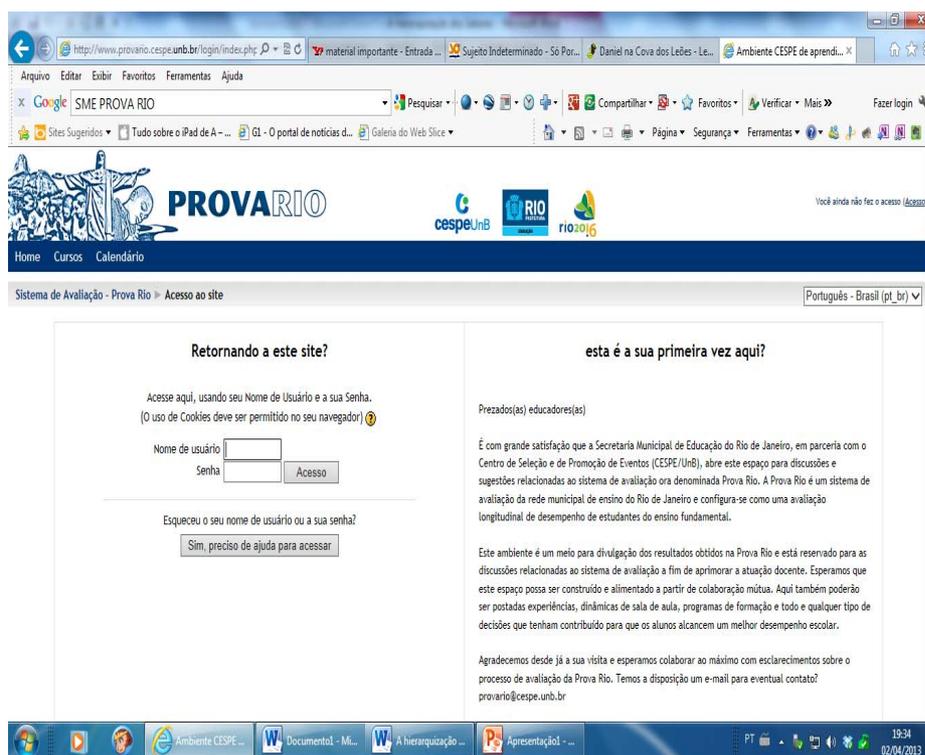
Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem. (p.99)

Nesta tradição, pode-se exigir, então, da educação referenciais de objetividade que passam a identificar a avaliação externa como um valor de verdade que representa a qualidade, por exemplo, através de seus resultados. Observe-se, à propósito, que a própria seleção de componentes curriculares está vinculada a um contexto educacional, que dá ênfase àqueles, considerando-os lastreados de condições para municiar os alunos, cidadãos em potencial, com conhecimentos que os possibilite o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Há que se considerar mais que isso, nesse cenário parece haver, também, uma intencionalidade na hierarquização naturalizada dos saberes necessários a estes alunos para tornarem-se cidadãos.

3.1 Uma tentativa virtual de reduzir a disjunção entre professores e a *Prova Rio*

O desenho didático aplicado à *Prova Rio*, por sua vez, é realizado pela CESPE/UNB. Para expressar suas opiniões sobre a *Prova Rio* ou ter acesso ao banco de questões da *Prova Rio*, o professor precisa cadastrar-se, e ao fazê-lo é direcionado a um ambiente virtual da CESPE/UnB que traz a seguinte mensagem:

Figura 6: Imagem presente na página oficial da SME/RJ.



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

A pergunta que abre o texto ora em destaque reflete o estado de disjunção docente com a discussão e as estratégias entorno da *Prova Rio* para um estado de conjunção que complementar a valorização positiva estabelecida por força dos elementos linguísticos do texto. A compreensão deste fenômeno envolve alguns sistemas conceituais que podem ser explicados na forma das seguintes interfaces.

Figura 7: Quadro de sistemas conceituais

Tipo de contexto social	Instituição	Condição objetiva
Institucional público	Secretaria Municipal de Educação/RJ	Abertura de espaço para comunicação

Fonte: A autora, 2013

Um aspecto que requer a nossa atenção é o fato de que o espaço de comunicação criado oferece oportunidade para o debate capaz de acolher e realimentar a *Prova Rio* como categoria semântica de qualificação eufórica. Fiorin (2011:23) destaca que *euforia* e *disforia* não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto.

Em outras palavras, a marca de euforia imprimida a *Prova Rio* é considerada um valor positivo. Esta posição torna plausível a ideia de que o usuário do ambiente sintase “ouvido”, mas esta iniciativa fomenta a articulação de ideias, a partir da junção de elementos complementares e não opostos. Na verdade, trata-se de um convite à construção de um banco de dados constituído por dinâmicas, experiências, programas de formação, enfim, “ilustrações” mostrando várias maneiras de fazer o desempenho naquela avaliação ser favorável a partir da ação docente que é, reciprocamente, aprimorada por aquela. Há, portanto, duas dimensões básicas a serem consideradas: a *Prova Rio* como construção ideológica de qualidade e como uma episteme para pensar a atuação docente e seu aperfeiçoamento.

Figura 8: Ilustrações de estratégias docentes que orbitam em torno dos resultados da *Prova Rio*.



Fonte: A autora, 2013

A partir das colaborações vindas dos docentes, acumulam-se ilustrações, o que parece bastante estratégico ao reforço em assegurar que se pode atingir resultados positivos a partir fundamentalmente da ação docente. É possível que qualquer exemplo contrário perca força diante da afirmação geral enunciada, nenhuma outra experiência seria capaz de desmenti-la.

Na sintaxe narrativa, há o que Fiorin (2012) chama enunciado de estado, neste evidencia-se o ambiente virtual criado pela CESPE/UnB em parceria com a SME/RJ como uma conexão que pressupõe lidar com a categoria diálogo, com qual se indica interação entre partes. Contudo, as ancoragens refletidas no texto pretendem proporcionar a construção de um espaço de exposição de “ilustrações”.

A semântica e a sintaxe de nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso, Fiorin (2012:24). Neste texto, a sintaxe do nível fundamental abrange a operação de asserção. No entanto, em sua sucessividade ocorrem duas operações: a negação e a asserção. Do ponto de vista desta concepção analítica, há a afirmação da *Prova Rio* e a negação de outros instrumentos avaliativos,

indicativos de um bom desempenho escolar. O trecho a seguir demonstra a sequência de asserção e negação:

Este ambiente é um meio para divulgação dos resultados obtidos na Prova Rio e está reservado para as discussões relacionadas ao sistema de avaliação a fim de aprimorar a atuação docente. Esperamos que este espaço possa ser construído e alimentado a partir de colaboração mútua. Aqui também poderão ser postadas experiências, dinâmicas de sala de aula, programas de formação e todo e qualquer tipo de decisões que tenham contribuído para que os alunos alcancem um melhor desempenho escolar. (SME/RJ)

Em causa está o desempenho escolar avaliado e divulgado através dos resultados da *Prova Rio*, toda a contribuição esperada do professor está direcionada a mecanismos pedagógicos que se traduzam em uma implementação da concepção de desempenho escolar proposta por aquela avaliação. Assim, a divulgação de outras experiências avaliativas, estas estão na esfera da negação.

Opera, ainda, como elemento importante na análise do discurso, a narratividade, que segundo Fiorin (2012:27) é componente de todos os textos. Subjaz ao texto em análise, o estado inicial resultados da *Prova Rio* relacionam-se ao aprimoramento da atuação docente, estado final a CESPE/UnB proporciona ambiente específico para tal aprimoramento. Há um exercício de transformação do conteúdo promovido pela narratividade.

O que está em jogo aqui é uma ideia pragmática e de inclinações coloniais que prima por subdescrever a universidade como um centro de produção de conhecimento pertinente, lógico e legítimo por excelência. Contudo, esses conhecimentos são deformados e deformam a realidade do cotidiano escolar para que este caiba nas teorias por elaboradas pela universidade. Castro- Gómez (2007:81) obriga-nos a refletir não só sobre esta produção de conhecimento, mas também, sobre a autolegitimação dos centros acadêmicos. Para Castro-Gómez (2007) "La universidad es vista, no solo com el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de essa legitimidade." (p.81)

A pesquisa de que estou tratando avança, o desafio é controlar o impulso de ceder às diversas ramificações que os questionamentos iniciais apresentam. Mais um pouco nesta direção da colonialidade e percebemos que a SME busca sustentação epistemológica na universidade para as avaliações por ela aplicadas, em um regime de *terceirização* do diálogo que falha. A CESPE/UnB joga com a possibilidade de estabelecer interação com os docentes da SME/RJ através de um quadro de comunicação virtual. Contudo, tal

conexão apresenta-se com prevalência da unidirecionalidade, ou seja, embora o canal esteja aberto, seu objetivo se sustenta na mediação de um compartilhamento de ideias e relacionamento verticalizado e não horizontalizado.

Do “outro lado da conexão” está a CESPE/UnB, uma ramificação da instituição acadêmica que responde pela elaboração da prova e se coloca como interlocutora nos questionamentos de docentes sobre a *Prova Rio*. Nestas circunstâncias, longe de haver uma aproximação entre a SME/RJ e o docente, essa “terceirização” do debate se relaciona com uma busca por *verdades científicas* que suplantem possíveis verdades vivenciadas pelo professor. De um lado, subordina-se motivações e convicções dos professores ao saber científico. O abismo entre um e outro naturaliza-se, ainda que seja produzido como inexistente. Verificamos que alguns princípios controladores estão em ação na organização hierárquica dos tópicos no discurso (comunicado de possibilidade interativa com docentes)

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o falso e o verdadeiro [...] O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. Sendo certo que a validade universal da validade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o fato de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, como é que ela se relaciona com outras verdades possíveis que podem inclusive reclamar um estatuto superior, mas não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico [...] (SANTOS, 2010, p.33)

A disposição comunicacional neste ambiente virtual permite-nos concluir que nas entrelinhas do texto, há uma forte pressuposição de que a *Prova Rio* possa minimizar a falta de qualificação do docente na ação de avaliar. Precisamos, aqui, indagar se tal contexto comunicativo pode provocar no docente a ideia de que seu conhecimento está, de fato, em uma posição inferior quando componente central da discussão é a *Prova Rio*.

As considerações levantadas permitem-nos destacar, ainda, que o trecho a seguir parece traduzir uma outra forma de hierarquização dos saberes. Observando a estrutura esquemática do período a seguir, encontramos expressões referenciais denotando referentes idênticos: Prova Rio (1), sistema de avaliação (2). A sequência de proposições é condicionalmente coerente e denota a posição de subordinação da terceira oração às duas primeiras indicando uma finalidade secundária do ambiente que centraliza no referente: a *Prova Rio*.

Assim sendo, tal proposição apresenta-se como um argumento que se engaja, também, no enfoque de uma hierarquização que se aplica ao saber docente e, conseqüentemente, a sua atuação. Parece haver uma abstração que determina uma inversão, o saber docente é associado a um estágio que deve ser aprimorado pela *Prova Rio*.

Em sentido oposto, se considerarmos que este instrumento apresenta uma série de fragilidades e incompletudes de base referencial para o processo de diagnóstico e avaliação do cotidiano escolar, não seria, então, este o saber a ser aprimorado? Mas é o saber docente que, neste discurso, encontra-se a sombra do que quer seja avaliado pela *Prova Rio*, e, portanto precisa por ela ser iluminado, é quase um não-saber a ser organizado como uma variação de conhecimento que se realiza fora do âmbito da avaliação externa. A sua visibilidade é distorcida para, então, compor ilustrações viáveis e compatíveis com as formulações da CESPE/UnB engajadas aos interesses da SME/RJ.

A relevância discursiva do conhecimento e suas representações na *Prova Rio*, aqui, devem ser observadas como uma categoria que pressupõe um contexto de controle. Uma avaliação como a em questão pode alterar todo um trabalho pedagógico ao construir um discurso no ambiente virtual, que na verdade ao organizar as participações de modo unidirecional, abafa o coletivo.

Neste sentido, as situações comunicativas, assim construídas como modelos de controle contextual da interação entre os professores e a secretaria municipal de educação, atuam como interface entre o discurso e o poder. Assim, a Prova Rio é um fato discursivo que deixa de fora variáveis, toda uma gama de conhecimentos e aspectos não mensuráveis que não são alternativos a uma educação de qualidade, são complementares. Em verdade, cria-se dois universos de saberes que, gradualmente, afastam-se mesmo fazendo parte de uma mesma dimensão. Em termos discursivos, o movimento discutido anteriormente concentra-se em invisibilizar o distanciamento entre o professor e a Prova Rio, um projeto que revela propósitos ideológicos clássico de uma visão mercadológica. Nos seus termos mais simples, podemos dizer que tal visão possui um enquadre no qual o papel do sujeito é servir de instrumento para que o constituinte Prova Rio possa funcionar como núcleo dos predicados de uma educação de qualidade.

3.2 Uma narrativa pública, uma análise particular...

A prática discursiva, de acordo com Fairclough (2001) envolve processos de produção, distribuição e consumo textual e a natureza desses processo varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Isso, supõe que, ao pensar, o modo como as informações sobre o resultado das avaliações padronizadas são elaboradas pelas agências de notícias tem influência direta das fontes e das versões por estas privilegiadas. Observa-se também que os resultados passam a constituir a projeção de uma vida social, cujo cenário é a escola e suas dependências.

A posição de produtor textual pode ser ocupada por uma só pessoa, mas podem permanecer à sua sombra outras vozes. Parece-me, então, que os interesses subjacentes a estas vozes se coadunam no sentido de ajustar aqueles resultados às projeções de sociedade previamente elaboradas.

A distribuição e o consumo de reportagens podem existir de diferentes maneiras nos distintos contextos sociais, sobressaindo a aquisição do jornal propriamente dito e sua versão na internet. Comprando ou não o jornal, parece que os mecanismos de sua circulação facilita o acesso à informação. Alguns textos têm distribuição simples, outros têm como uma própria condição de sua agência distribuição mais sofisticadas. Como diz Fairclough

Podem antecipar não apenas “os receptores” (aqueles a quem o texto se dirige diretamente), mas ou “ouvintes” (aqueles a quem o texto não se dirige diretamente, mas são incluídos entre os leitores) e “destinatários” (aqueles que não constituem parte dos leitores “oficiais”, mas são conhecidos como consumidores de fato [...]) (FAIRCLOUGH 2001, p.108)

Figura 9: Imagem de matéria jornalística



Fonte: Jornal O Dia, 17/08/2012

Unidades municipais têm melhora de até 126%

Não só atingiram as metas como, em alguns casos, evoluíram até 126% no Ideb. É o caso da E.M. Brant Horta, na Penha Circular, cujo índice subiu de 2,3 para 5,2 de 2009 para 2011. A meta da unidade era 2,7 para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No mesmo bairro, a E.M. Bernardo de Vasconcelos elevou o seu indicador de 1,9 para 3,9, um aumento de 105%.

Nesta quinta-feira, o prefeito Eduardo Paes visitou três unidades da rede que se destacaram no ranking nacional, como o Ciep Glauber Rocha, na Pavuna, a Roberto Burler Marx, e o Ciep Pablo Neruda, ambos na Taquara.

Pela segunda vez seguida, o Pablo Neruda é a segunda melhor escola do Rio e a quinta do Brasil. A unidade, que é uma Escola do Amanhã, em área violenta, teve uma melhora de 15% no rendimento, pulando de 7,2 para 8,3. “Nossas crianças foram alfabetizadas aos 5 anos. Como sabem ler e interpretar textos, elas avançam e resolvem qualquer problema”, ensina a diretora Maria Joselza Albuquerque, 54, que está no cargo há 24 anos. “Manter esse Ideb seria ótimo. Mas vamos trabalhar para chegar em 8,6”, diz ela.

A reportagem da página anterior é uma narrativa de sucesso, o sujeito que a realiza demonstra competência para fazer-nos ver o que talvez não exista, não importa ele tem sujeitos por testemunhas, foto de criança feliz, depoimento. É um produtor textual, mas sua escrita é preenchida por sentidos de outros produtores, fontes outras. A narrativa está

fabricada. Nela encontramos elementos de uma performance de transformação. O início do parágrafo dá os preceitos básicos para que a transformação seja realizada (Sem paralisações, alunos e professores de escolas municipais do Rio fizeram bem o dever de casa). Aqui entram em conjunção os dois destinatários: professores e alunos, e cada um já recebe a recomendação dos procedimentos necessários a transformação que precisa continuar a ser operada. Após várias constatações quantitativas complexas que explicam sem nada revelar caminhamos para o momento final. A última fase é da sanção. Nela registra-se na voz de uma diretora o reconhecimento de que a transformação se operou, e que haverá continuidade. Eis, aqui, ecos da terceira voz que constituem os discursos analisados neste trabalho: a voz da SME/RJ. O que será feito em seguida é uma análise esquemática do material extraído do jornal, ancorada no três eixos da Teoria social do discurso de Fairclough: Texto; Prática Discursiva e Prática Social.

Texto- Manchete do Jornal

Unidades municipais têm melhoria de até 126%

- Típica oração dirigida (sujeito – verbo – objeto) o verbo *ter* transforma uma condição temporária em um estado inerente às Unidades Municipais.
- A escolha em dispor Unidades municipais na posição de sujeito tira o foco dos sujeitos escolares, que seriam os agentes das transformações observadas. Na verdade, as unidades municipais poderiam estar na posição de objeto em construção do tipo: Agentes escolares asseguram melhoria de até 126% às unidades municipais.
- A vinculação direta dos termos: Unidades Municipais – melhoria – 126% trata como pressuposição o percentual, ou seja, o texto é construído para que os leitores assumam que 126% é um indicativo direto de melhoria. O valor do resultado torna-se, então, absoluto, não cabendo relativizações, pois, a pressuposição funciona como uma conjuntura antecipada que, portanto, dispensaria o debate. A entidade pressuposta (percentuais que traduzem alcance de metas estabelecidas como melhorias) torna-se o tema da oração coordenada aditiva: *Não só atingiram as metas como, em alguns casos, evoluíram até 126% no Ideb.* Este tipo de estrutura

é utilizado quando se pretende dar destaque a segunda oração. O que reforça os 126% e a ideia de melhoria como “informação dada”, evidência tácita entre produtores do texto e consumidores do mesmo.

Prática discursiva

Distribuição: Jornal de grande circulação. É bom lembrar que, geralmente, a fonte de informação dos matérias jornalísticas estão fora do jornal, ligadas ao universo/*locus* da notícia.

Força: É o componente acional do texto. O texto tem a força de uma declaração, exposição, promoção de resultados. A expressão **ranking nacional** ressalta a ideologia da competição, ampliando-a da esfera municipal para a nacional.

Contexto: No Brasil, tem se evidenciado a importação de um modelo de gerenciamento do sistema educacional pautado na meritocracia. Palavras como prêmio, bônus, meta, têm se aproximado de formas variadas aos segmentos da sociedade. Jornais de grande circulação têm elencado pautas sobre a educação pública e seus sistemas de avaliação, e é neste momento, que representações da educação de qualidade são construídas discursivamente.

Coerência: Há poucos marcadores de coesão explícita nesta matéria. As conexões e inferências que asseguram a coerência apoiam-se em pressupostos de tipo ideológico. Por exemplo, o que estabelece a ligação coerente no período:

Como sabem ler e interpretar textos, elas avançam e resolvem qualquer problema”, ensina a diretora Maria Joselza Albuquerque, 54, que está no cargo há 24 anos.(Diretora)

É o pressuposto apresentado pela oração subordinada explicativa como, que antecipa a leitura como condição exclusiva para resolução de todos os problemas.

Prática Social/ Ideologia

A linha ideológica central é a competitividade, a meritocracia, que passa a arbitrar nas escolas o jogo entre as necessidades do aluno e as prerrogativas do sistema capitalista. É essa ideologia que tem sido, discursivamente, interiorizada no sistema educacional, e através do jornal, para camadas da sociedade que precisam da escola, porque a ela, também estão vinculados recursos de natureza assistencial. A expressão

ranking nacional ressalta a ideologia da competição, ampliando-a da esfera municipal para a nacional.

Prática Social/hegemonia

Que se interprete que a prática social do discurso é compreensível no contexto que o circunscreve. A articulação do discurso analisado contém marcas de transposição direta do ponto de vista econômico, da lógica do mercado para a educação. Gentili (1995) alude a esta transposição nos seguintes termos

Neste sentido, a retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume uma dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e para a análise dos processos pedagógicos. (GENTILI, 1995, p.116)

O discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização (Gentili, 1995). No município do Rio de Janeiro, as políticas que visam a inclusão e a permanência dos alunos na rede são implementadas em programas como *Nenhum jovem a menos* e *Mais educação*, que associam-se ao discurso da qualidade representado pelas estatísticas que desfrutam em nossa sociedade de prestígio, por compreender-se que estas apresentam objetividade e neutralidade.

3.3 Mais alguns passos em direção ao discurso de professores e alunos: Vozes e ecos de protestos?

A experiência destes primeiros passos está imbricada na atividade de orientar-se pela narrativa de cada um dos sujeitos participantes, a questão é – De que formas as avaliações sistemáticas têm se mostrado como um aparato de subjetivação nas narrativas que compõem os discursos de estudantes e professores da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro? LARROSA (2011) oferece-nos um pensamento alternativo em relação às alternativas, em um movimento de virtualidade crítica, ele orienta nosso olhar em uma direção subjetiva, afinal estamos acostumados a pensar que

a configuração de nosso saber sobre as avaliações e seus discursos nas escolas é resultado direto da eficácia de condições objetivas. Contudo, A experiência de si constitui-se em processo social, assim nossas narrativas falam de como o percebemos, e somos envolvidos, de tal forma, que somos produto do social, individualizados e coletivizados simultaneamente.

Com respeito à experiência de si, podemos encontrar em Foucault dois deslocamentos. Um deslocamento pragmático, que poderíamos definir como uma atenção privilegiada às práticas que a produzem e a medeiam. Um deslocamento historicista, que consistiria na consideração dessas práticas um ponto de vista genealógico. O que Foucault estudaria seria algo assim como as condições práticas de possibilidade da produção do sujeito através de formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo. (LARROSA, 2011, p.54)

O trecho a seguir sublinha a tensão entre um sujeito que se experiência como um ser em expansão e as fronteiras de uma avaliação padronizada. Logo, seu desejo de saber e, por conseguinte de poder confronta-se com e a limitação por este encontrada na padronização reducionista da *Prova Rio*. Eis, aí um sujeito, cujo discurso aparentemente, mostra-se como um foco de luta

Eu acho que a prova da SME, é muito presa a algumas perguntas, pra avaliar o meu desempenho em Língua Portuguesa, na matéria, eu acho que ela tinha que se expandir mais um pouco em algumas perguntas, não só baseada em textos, mas em outras perguntas, porque aí ela se prende muito e o aluno vai ficar limitado a responder só aquilo. (grifo nosso). (Aluno Oséias)

Sem contextualização esta resposta poderia ser atribuída a um professor, particularizando a avaliação de sua proficiência nos domínios do ensino da Língua Portuguesa, através das provas aplicadas pela SME e, talvez, sinalizando para um possível efeito do estilo de tais provas no desempenho dos alunos. Entretanto, trata-se de uma resposta dada pelo aluno Oséias do 8^o ano a terceira de três perguntas que orientaram o *corpus* inicial deste trabalho, que consta de entrevistas feitas em novembro de 2012 com sete alunos, todos do 8^o ano, porém de turmas e turnos distintos e quatro professores, sendo dois de Língua Portuguesa e dois de História. As entrevistas foram feitas nas modalidades de par, trio e individualmente, o aluno Oséias respondeu às perguntas individualmente. Em todas estas disposições, os alunos apresentaram-se à vontade ao exporem suas opiniões, embora algumas hesitações possam ser localizadas na fala de alguns deles. A questão central que originou a resposta do aluno Oséias era a seguinte: *Você acha que as notas que*

você costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa revelam seu conhecimento nesta matéria? Por ter sido feita a um aluno esta pergunta abre um novo debate, inédito, às vezes, silencioso, com a racionalidade metonímica das avaliações padronizadas. Pode-se dizer que o conhecimento aferido, validado pelo discurso dominante em tais avaliações, é de fato, mais complexo?

A resposta do adolescente, apesar de apresentar no início, um exemplo de modalidade⁵ subjetiva (*Eu acho...*), na qual destaca-se o grau de afinidade do falante com a proposição/resposta que irá fornecer, deixa-nos perceber que há uma projeção de seu ponto de vista a respeito das consequências de uma prova “*muito presa*” para outros indivíduos de seu grupo (*o aluno vai ficar limitado a responder só aquilo*).

É plausível a interpretação de uma extensão do olhar que se desloca do individual para o coletivo, essa horizontalidade permite ao aluno falar pelo grupo ao qual pertence com considerável propriedade. Ele não é o centro do seu dizer. Sua fala é permeada por uma profusão de vetores: desde os que representam lógicas hegemônicas, até os que a ela se opõem. Da perspectiva de Oséias, representante do grupo dominado, percebe-se relações de dominação e controle. Podem ser observados interesses de controle da SME, que se instalam na aplicação destas avaliações padronizadas e padronizantes.

Bom, eu acho que a SME propõe esse método de prova pra avaliar os alunos, mas o que ela quer mesmo é, avaliar o desempenho dos professores, pra ver como está o ensino dos professores dentro da sala, e assim, medir o desempenho do aluno junto ao ensino do professor, pra ver como o professor tem se saído, ensinando o aluno, e se o aluno tem aprendido, realizando esta prova. (Aluno Oséias)

As proposições técnicas que ancoram a estrutura das provas aplicadas pela SME empalidecem perante a observação deste aluno. Ele parece saber bem o que produz a aplicação de testes que nivelam as habilidades e competências a partir de padrões mínimos. Embora estejamos mais interessados em analisar os discursos sobre a *Prova Rio*, do que na estrutura desta, pode-se entretanto, admitir a relevância de observar a problematização feita pelo aluno ao comentar a redução de possibilidade de respostas

⁵Modalidade é de acordo com Fairclough (2001) uma importante dimensão do discurso a ser considerada na análise textual, ao se considerar a construção das relações sociais e do “eu”. Na modalidade subjetiva fica expresso o grau de afinidade do falante com suas proposições.

consideradas válidas. A complexidade das respostas é reduzida, com grandes danos, a um elemento estrutural e estruturante da aprendizagem: o desafio.

No enunciado do aluno Oséias, algo importante se realiza, um alerta: as limitações oferecidas pelo modelo de prova adotado, associam-se a limitações nas possibilidades de respostas dos alunos, portanto, há uma eliminação prévia de elementos que ampliam a demonstração das habilidades dos alunos, e porque não dizer a contração sumária de suas interpretações. Como se vê, há um espaço de exatidão sendo construído nas avaliações padronizadas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, no discurso educacional praticado pela SME. Segundo Van Dijk (2012) o controle do discurso passa por reduzir as interferências e o jogo dialético.

Uma vez estabelecido como tais parâmetros do contexto e da produção de discurso são controlados, podemos investigar como as próprias estruturas do discurso estão sendo controladas. O *que* (desde tópicos globais a significados locais) pode ou deve ser dito, e como isso pode ou deve ser formulado (com que palavras, de modo mais ou menos detalhado, preciso, em que tipo de oração, em que ordem, em primeiro ou segundo plano etc.)? (VAN DIJK, 2012, p. 21).

Segundo Van Dijk (2012) estamos começando a compreender como o discurso está sendo tratado, mas ainda falta muito para compreendermos como tal entendimento leva às várias formas de “mudança de mentalidade”: aprendizagem, persuasão, manipulação ou doutrinação. As avaliações padronizadas tiram de uma qualidade metonímica os elementos para racionalizar sua existência empobrecida. Expandindo o que Larrosa (2011:43) propõe, esse ser próprio, o aluno sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas, como por exemplo, as avaliações sistemáticas.

Sentindo-se detido sob as alternativas que restringem suas respostas às questões das provas, o aluno associa as opções dadas com formulações superficiais (*só aquilo*), “aquilo”, em se tratando de uma prova de Língua Portuguesa, cujo objetivo central é a interpretação de textos. A declaração de Oséias relaciona-se com o que se caracteriza como um dos modos de produção de ausências em nossa racionalidade ocidental: a monocultura do saber e do rigor. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica de fora das concepções científicas da sociedade (Santos 2007:29).

A tendência de comodificação do discurso da avaliação padronizada, ou seja, processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico de produção, vendas e consumo, vêm sendo incorporada ao campo educacional. Os processos pedagógicos têm sido permeáveis a esta lógica e, neste sentido, a *Prova Rio*, exemplo de avaliação padronizada adequa-se a uma avaliação de produto, do qual espera-se, cada vez mais, um mínimo de atributos, “padronizados por excelência”.

O aluno Oséias apresenta valores contrastantes com essa tendência e seu discurso particular parece das margens observar intuitivamente o que acontece no centro, uma amenização dos desafios que o levariam a superar seus próprios limites, ao colocar em existência/ evidência suas interpretações. O alerta deste aluno do 8^o ano favorece a ideia de que o controle do tópico⁶ oferecido na formulação da pergunta foi aceito, porém ampliado em sua resposta elaborada no eixo causa- consequência.

Por esse motivo, aprimorando nosso olhar para o trajeto comunicativo da resposta de Oséias, observamos que há uma disputa ideológica em movimento. Acontece que, em aparente contradição com o que pensa o senso comum, o aluno sente-se limitado por entender que a prova é presa, e portanto, oferece menor grau de esforço cognitivo. Devemos, contudo, recordar a colocação de Foucault (1969) que ressalta a contribuição do discurso na construção de um sistema de conhecimento e crença. O embate ideológico se materializa por estar presente no discurso do aluno elementos contrários aos que subjazem a formulação das questões presentes nas provas.

O subtexto desta análise é que o aluno não se sente, de fato, avaliado, pois, reclama uma limitação que torna seus resultados nas provas inconsistentes. Ao apresentar aqui, de modo sintético, o estreitamento curricular na Língua Portuguesa, observado do ponto de vista do aluno Oséias, conto realizar a confluência deste tópico aberto pelo estudante com a coerência reforçada por um olhar ao seguinte comentário do professor Marcus Vinícius, docente de Língua Portuguesa com ação nos anos iniciais e nos anos finais. Ao responder a

⁶Fairclough (2001) considera que ao apresentarmos um tópico, podemos esperar eu o outro tentará falar seguindo o tópico oferecido, mas não se pode ter a certeza de que o tópico pretendido será o tópico sobre o qual o outro falará, permanecer no tópico ou expandi-lo a outras dimensões são possibilidades que se emergem durante uma entrevista.

pergunta: De que forma as avaliações sistemáticas auxiliam na melhoria das aprendizagens dos alunos em Língua Portuguesa? Você percebe avanços? Quais? O docente destaca

*O que eu percebo mais ou menos é que ao longo dos anos parece que o nível de dificuldades de provas tem baixado, elas têm ficado cada vez mais bobas[...]
(Professor Marcus Vinicius)*

Embora perceba uma redução no nível de dificuldades e exigências da *Prova Rio*, e não acredite na possibilidade desta alterar positivamente o cotidiano escolar, o docente não se coloca contrário a aplicação desta avaliação. Há uma ideologia em fase de naturalização, que coloca as avaliações padronizadas como grandes exames diagnósticos capazes de determinar as “condições de saúde e as doenças” do sistema educacional. As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “*senso comum*” Fairclough (2001).

Do jeito q as avaliações são feitas na prática ,eu acho q não tem potencial de mudar absolutamente nada. Agora eu acho q as avaliações são boas, eu não sou contrário as avaliações, PROVA RIO, PROVA BRASIL, as avaliações são essenciais, eu acho q as avaliações são boas pra poder dar a gente um norte, até mesmo dizer como e são as escolas dos municípios, dos estados brasileiros, mas infelizmente do jeito que as provas são aplicadas, não é possível conseguir alguma coisa ,porque o negócio é muito mal feito, eu acho e é muito mal feito mesmo. (grifo nosso)(Professor Marcus Vinicius)

O acúmulo de poder e influência que são atribuídos a tais avaliações, constrói uma fachada que dificulta a percepção de que a fragilidade de um sistema educacional pode residir na necessidade deste preferir ter como reflexo de si, representação produzida pelas avaliações padronizadas. Esta face de Narciso deste sistema educacional viverá estatisticamente, enquanto não se deparar com sua imagem refletida nas águas profundas de um Rio de vozes heterogêneas que protestam. Tal perspectiva, leva-me a postular que a *Prova Rio* é um artefato frágil para o diagnóstico de desempenho da educação carioca , por partir de uma premissa vinculada à homogeneização.

Um outro fragmento da entrevista do professor demonstra que a SME/RJ parece conceber uma separação entre os professores e o processo de elaboração da *Prova Rio*. O docente parece sentir a marca da exclusão. Mais ainda, ele experimenta a sensação de estar dentro de uma maneira subordinada a estar fora, tal como se refere SANTOS (2007) ao sistema da exclusão. O trecho de sua entrevista destacado abaixo, põe o seu pensamento em correspondência com o que postulei no parágrafo anterior.

Eu... em três anos que eu estou na rede e até hoje ninguém me chamou pra participar de algum tipo de curso, de preparação, tentar me explicar como é que são esses tipos de provas, pra que que servem etc. .então, na verdade, fica muito difícil como são umas avaliações assim muito engessadas, fica muito difícil pegar aquilo ali que é padronizado e teórico pra uma rede inteira e aplicar na prática, na minha sala de aula .(grifo nosso)

Voltando a dimensão da (des)qualificação das provas. Articula-se a observação do professor Marcus Vinícius as palavras da aluna Bella. Integrante da turma do 8^o ano, ao ser questionada sobre a possibilidade das notas que costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa aplicadas pela SME revelarem o seu conhecimento nesta matéria, aluna responde:

Até uma certa parte, porque como a Ana própria falou...é não passam a matéria toda, eu acho que as respostas estão muito ali nas perguntas. Eu acho que não são muito boas, acho as perguntas fracas, eu acho que o nosso conhecimento pode ir muito além disso. (grifo nosso) (Aluna Bella)

Deve-se observar que, frequentemente, separa-se o pensamento de professores e alunos, mesmo quando se escreve sobre o cotidiano da sala de aula, embora este, seja um espaço que se define, a partir das ações de um de outro. O que pretendo mostrar aqui é que o pensamento de ambos não são inconciliáveis, e tratando-se do tema avaliação apresentam articulações confluentes. Elas repercutem uma solidariedade intelectual. Em um caso como no outro, tanto no saber docente qualificado como naquele saber discente, frequentemente desconsiderado, desperdiçado em suas experiências, traduzem-se a percepção de ausências de saberes nas avaliações padronizadas, destaca-se um certo reducionismo proposto em seu projeto, formulação e execução. Professores e alunos falam de um mesmo tema e percebemos uma “superexpressão” na qualificação das provas. *Provas bobas, engessadas, presas e com perguntas fracas*, são adjetivações realizadas pelos entrevistados que demonstram um sinal de “preocupação intensa” com o padrão limitador de tais avaliações. Há, neste exemplo, uma ruptura de professores e alunos com o padrão de prova e questões entendidos como aplicáveis pela SME/RJ.

A aluna Lorena, por sua vez, destaca em sua produção textual que o sucesso dos alunos na prova da SME/RJ se deve ao fato destas serem optativas, e estabelece uma distinção entre as notas alcançadas nas provas elaboradas pelos professores e as alcançadas

nas provas da SME/RJ. Observamos, então, uma reiteração da qualificação das provas feitas anteriormente.

Figura 10: Atividade de produção de texto argumentativo baseado na reportagem do Jornal O Dia de 17/08/2012

Escola Municipal Brant Horta
 Data: 12/09/12
 Professora: Luciane Pelagio
 Aluno(a): Thayana D. A. de Nascimento Turma: 1801

Leia atentamente a reportagem a seguir:

DIA | SEXTA-FEIRA, 17-8-2012

Unidades municipais têm melhora de até 126%

► Sem paralisações, alunos e professores de escolas municipais do Rio fizeram bem o dever de casa. Não só atingiram as metas como, em alguns casos, evoluíram até 126% no Ideb. É o caso da E.M. Brant Horta, na Penha Circular, cujo índice subiu de 2,3 para 5,2 de 2009 para 2011. A meta da unidade era 2,7 para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No mesmo bairro, a E.M. Bernardo de Vasconcelos elevou o seu indicador de 1,9 para 3,9, um aumento de 105%.

Ontem, o prefeito Eduardo Paes visitou três unidades da rede que se destacaram no ranking nacional, como o Ciep Glau-

ber Rocha, na Pavuna, a Roberto Burle Marx, e o Ciep Pablo Neruda, ambos na Taquara.

Pela segunda vez seguida, o Pablo Neruda é a segunda melhor escola do Rio e a quinta do Brasil. A unidade, que é uma Escola do Amanhã, em área violenta, teve uma melhora de 15% no rendimento, pulando de 7,2 para 8,3. "Nossas crianças foram alfabetizadas aos 5 anos. Como sabem ler e interpretar textos, elas avançam e resolvem qualquer problema", ensina a diretora Maria Joselza Albuquerque, 54, que está no cargo há 24 anos. "Manter esse Ideb seria ótimo. Mas vamos trabalhar para chegar em 8,6", diz.

Você sabia?
 A sigla Ideb significa Índice de desenvolvimento da educação Básica.

Produza um texto expressando o seu ponto de vista sobre o assunto tratado na reportagem. Lembre-se de fundamentar sua opinião com argumentos, isto é, explicando o porquê da posição adotada.

Eu, acredito tudo isso, uma mentira. Os alunos fazem as provas dos professores e a nota não é tão boa assim, nós não sabemos que o IDEB é feito com a prova do SME e os alunos "certam" a prova do SME, por que eles não vão marcar "X".

Se isso ajudasse realmente os alunos eles se dariam bem na prova dos professores também. Eu acho que essa melhora não diz nada, quem sabe do desenvolvimento da escola são os professores, porque eles sim conhecem os alunos.

Fonte: A autora, 2012

“Os alunos fazem as provas dos professores e a nota não é tão boa assim, nós sabemos que o IDEB feito a prova da SME e os alunos “acertam”, porque a prova da SME é de marcar X.[...] eu acho que essa melhora não diz nada, quem sabe do desenvolvimento da escola são os professores, porque eles, sim, conhecem os alunos.” (Aluna Lorena)

Uma discussão importante que se coloca na fala da aluna é a indiferença a melhoria apresentada na matéria. A dita melhoria “comprovada” pelo IDEB parece não convencer a

estudante. Se por um lado ela rejeita a comprovação externa, distanciada, e porque não dizer “global” a partir de tal índice, por outro ela valoriza uma avaliação mais próxima e local que deveria ser realizada pelo professor.

Em seu texto, a aluna Lorena destaca sua desconfiança em relação a melhora de 126% mas se confunde ao afirmar que o IDEB é um índice elaborado a partir dos resultados da prova da SME/RJ. Isso se deve ao fato deste índice “fazer sentido” dentro do mesmo sistema de formação discursiva em que se encontra a *Prova Rio*. No campo das avaliações padronizadas vão inscrevendo-se elementos variados que (re)organizam o discurso continuamente.

Os saberes acadêmicos dos professores coadunam-se aos saberes dos alunos na qualificação das *Prova Rio*, neste caso, de Língua Portuguesa. Vê-se aqui uma ecologia de saberes, nenhuma das duas experiências é desperdiçada, tanto professores quanto alunos manifestam segundo seus entendimentos o desejo de avaliações mais contundentes. É fundamental, compreender que neste ponto ambos não requerem a eliminação das avaliações, mas desqualificam-na em seu potencial de demonstrar avanços na educação carioca.

Não que reivindicuem um agrupamento extenso de conteúdos, o saber da erudição, o prestígio do saber dominado, suas falas são, claramente, o que chamarei provisoriamente de movimento de protesto por uma expansão dos saberes quer sejam eles hierarquicamente superiores, marginalizados, locais ou globalizados, o referencial deveria escapar ao mínimo.

Em resposta à pergunta: quais são as razões pelas quais a SME aplica prova de Língua a cada bimestre? O aluno Oséias dispara

Bom, eu acho que a SME propõe esse método de prova pra avaliar os alunos, mas entre tudo, avaliar o desempenho dos professores, pra ver como está o ensino dos professores dentro da sala, e assim, medir o desempenho do aluno junto ao ensino do professor, pra ver como o professor tem se saído, ensinando o aluno, e se o aluno tem aprendido, realizando esta prova”.(grifo nosso). (Aluno Oséias)

Pela disposição cíclica dos verbos: avaliar - avaliar - medir, assenta-se na resposta do aluno Oseías, não somente a representação repetitiva e, também cíclica de procedimentos aos quais ele tem sido submetido pelas práticas avaliações sistemáticas da SME, mas a apropriação de verbos, antes comuns ao discurso do sistema. Fairclough

(2001) propõe a “democratização” do discurso entendendo retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos e pessoas. A democratização neste caso tem dois componentes essenciais, que chamarei de “expansão social do léxico e “desestabilização de pressupostos”. “Expansão social do léxico” significa mudanças na configuração de uso dos vocábulos, isto é, diluição de fronteiras discursivas. Desestabilização de pressupostos é simplesmente a derivação de novos significados que podem contrastar com elementos de políticas de verdade já constituídas.

Esta tendência refere-se a uma mudança efetiva na prática do discurso, ao apropriar-se dos verbos para construir seu enunciado o aluno constrói uma rede de significados que em complementação a sua resposta anterior, apresentam não uma correspondência ao discurso proposto pela SME, mas interesses litigantes. Ao responder a mesma pergunta a aluna Ana após uma certa hesitação coloca

Eu acho que é pra avaliar nossos conhecimentos, e, ah, assim pra avaliar...”. A aluna A. C. diz: “Eu acho que é pra testar a gente, eles sempre usam a matéria do bimestre, aí eles fazem as perguntas, eu acho que é pra testar a gente.” (Aluna Ana)

A adolescente inicia e fecha sua resposta com a mesma oração, aumentando a força retórica que expressa sua convivência com as avaliações padronizadas como uma experiência de sucessivas comprovações pontuais, imediatas e não processuais. Note-se que entre a oração inicial e a final, surge a informação de que eles (SME) se utiliza da matéria do bimestre para fazer a prova. A aluna Ana nesse momento reconhece o controle da SME ao construir suas questões baseadas no Caderno Pedagógico distribuído bimestralmente, cujo uso é apenas recomendável. Não obstante, a opção do professor de utilizar ou não tal material, as provas são elaboradas a partir de seus conteúdos. A democratização pode aparentar uma simples eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso, entretanto, a relação é mais complexa. Ao incorporar e enfatizar o verbo testar em seu vocabulário, a aluna Bella transcende sua fronteira semântica e traz a experiência do controle à cena. A partir disso, como já havia reconhecido o aluno Oséias ao dizer:

[...]avaliar o desempenho dos professores, pra ver como está o ensino dos professores dentro da sala. Aluno Oséias)

De forma sintética, a matéria apresenta na leitura deste aluno, potencial para criar disposições subjetivas. Assim sendo, ele constrói uma representação que opera como um autoreconhecimento, ao menos em parte, com uma certa presunção de ordem subjetiva, ele se situa nas entrelinhas do texto da matéria jornalística. Fairclough (2001) salienta que

Entretanto, o ponto em foco é que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Mas o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente da natureza dos princípios interpretativos a que se recorre. (FAIRCLOUGH, 2001, p.113)

Como leitor da matéria, o aluno sente-se livre para realizar trajetórias semânticas de seu interesse, acessando o conteúdo do texto, de modo a derivar dele significados novos e acrescentar-lhe comentários na forma de uma produção argumentativa que o coloque na centralidade do texto. Ele está em busca de um discurso que o contemple entre as imbricadas relações de poder e de fazer ver, conforme destaca Foucault. Frente às sucessivas avaliações, o aluno as internaliza e formata este objeto externo, reconduzindo, naquele momento, o fluxo de poder em sua direção. Sua formulação é demarcada pela ultrapassagem de uma fronteira entre o centro ocupado pelas avaliações e seus resultados e os sujeitos que são submetidos a estas. Assim, podemos rastrear sua recondução, que supostamente, se opera em uma lógica de movimentos que marcam uma atividade, isto é, da condição de objeto da avaliação, algo fabricado por ela, para sujeito da avaliação, isto é, alguém que fabrica caminhos de subjetivações distintas no contexto da avaliação e dos domínios que a ela se estende.

[...] uma diretora nesse crescimento se sente numa posição de dever cumprido, mas com aquela vontade de melhorar. (Aluno Lucas Raposo)

Esta face mais pontiaguda de sua narrativa revela, também, uma dimensão de reconhecimento, de presença em um movimento amplo de projeção, no qual retira-se das margens os esforços de alunos, professores e diretores. De acordo com Rouanet (2010)

A projeção e a identificação são relativas. Na verdadeira identificação o sujeito imita o modelo para melhor individualizar-se, do mesmo modo que, na

verdadeira projeção, o sujeito se inscreve na realidade objetiva de modo que ela deixe de ser mera exterioridade. ROUANET, 2010, p.14)

É possível focalizar naquele trecho da fala do aluno, a ocorrência da intertextualidade (ver subseção 4.1), sua voz recupera o que está no início do material extraído da imprensa “*Sem paralisações, alunos e professores das escolas do Rio fizeram bem o dever de casa*”. É saliente, neste trecho, a instância de discursos de vozes outras, que depreciam as paralisações como manifestação de luta social. Ao criar uma relação de causa e efeito entre a ausência de paralisações e o cumprimento de dever de casa por parte dos alunos e professores, lança-se uma luz sobre questões ideológicas.” O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (Fairclough, 2001).

Uma questão razoavelmente importante é como a articulação entre a voz do aluno e as vozes que se pronunciam na matéria, marcam intertextualidade, porém não limitam a experiência, a observação e o discurso assumido pelo aluno que, contrariamente, ao texto do jornal, que concentra-se em apontar os avanços quantitativos das unidades escolares municipais, enfatiza aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos (confiança, desejo de melhorar, autoestima implementada). Assim, evidencia-se uma orientação para diferença, para a descontinuidade, quando, percebe-se em sua fala, a constituição de um discurso reinvestido, organizado de forma direta, assumindo uma posição inversa a exclusão que lhe oferecida na continuação da matéria. Este foco que observa o reinvestimento de um discurso é apontado por Fairclough(2001) a partir da leitura de Frow (1985)

Em lugar de dizer que tipos de discurso particulares têm valores políticos inerentes, direi que diferentes tipos de discurso em diferentes “domínios” ou ambientes institucionais podem vir a ser “investidos” política e ideologicamente (Frow, 1985) de formas particulares. Isso significa que os tipos de discurso podem também ser envolvidos de diferentes maneiras – podem ser “reinvestidos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.95).

Em um discurso direto, a voz do aluno representa uma valorização do sujeito, para além, da execução de suas tarefas, ele destaca aspectos que não podem ser contabilizados, e que, certamente, tornam os agentes escolares responsáveis pelo “sucesso” que os números expressam. De um certo modo ao dar unidade as peças (professores, diretora e alunos) o aluno ocupa-se em reclamar o seu lugar e dos outros agentes escolares no centro de um processo que dá relevância aos números e não aos sujeitos. Em síntese, ele reorienta

nosso olhar, de modo que aspectos subjetivos emergjam das margens e sejam transpostos para um primeiro plano, frequentemente ocupado por aspectos objetivos.

O que dizer da sanção desta interpretação, ao mesmo tempo, na busca subjetiva de reconhecimento através da objetividade dos dados? Indiretamente ou não, o valor de verdade que se dá aos dados estatísticos que derivam destas avaliações, alimentam o desejo de reconhecimento em discentes. Sob um ângulo pragmático, podemos afirmar que os números quando “falam” bem, “falam” de uma ação docente “orientada” e de uma ação discente esperada. Este dizer valorativo pode ser compreendido pelos destinatários como um reconhecimento externo.

A principal perspectiva presente na fala do aluno é o reconhecimento, em outros termos a autoestima, destacada tanto como uma condição que conduziria a melhorias nas escolas quanto como um efeito da forma como são apresentados os dados na reportagem. Por outro lado, no entanto, a professora Tarcila problematiza a construção dessa autoestima sob alicerces frágeis, ou seja, sob resultados de avaliações presas e bobas conforme destacaram o aluno Oséias e o professor Marcus Vinícius

Nas avaliações da Prefeitura eu não percebo avanços do aluno, eu percebo assim, que existe uma produção, quer dizer um trabalho com a autoestima dele, que ele vê o bom resultado, acha que aprendeu, só que é uma falsa promoção da autoestima, porque ele aprendeu, mas se fizer um concurso lá fora, ele não vai se sair tão bem, não é? Se for pra uma escola mais rígida, onde a cobrança é maior, ele vai ter muita dificuldade, mas o aluno quando vê o bom resultado, não importando como ele foi cobrado, o quanto ele foi cobrado, se havia, se havia... se era condizente com o que deveria saber, pra ele e pra família basta bom resultado. Então, isso é favorável para a construção da autoestima, ainda afirmo que seja ela sempre escamoteada né?, uma falsa autoestima, porque ele é cobrado sempre num nível muito abaixo.(grifo nosso)(Professor Marcus Vinícius)

Impõe-se registrar, aqui, um breve comentário, falsa ou verdadeira, a autoestima permanece autoestima. Pode-se, sem dúvida, considerá-la como fabricada, porém real, e a partir daí, investigar as dimensões cognitivas em que esta autoestima é produzida. A dicotomia falsa/verdadeira não retira dela a condição de existência, é necessário uma reorientação significativa que direcione nosso olhar para os efeitos dessa autoestima de *base cognitiva rasa* na produção de subjetividades. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma (LARROSA, 2011, p.51)

A narrativa da professora põe em evidência um jogo de máscaras: os resultados precisariam ser desmascarados e suas *verdadeiras* interpretações reveladas. Nesse contexto, a escola seria um cenário no qual a autoestima passaria de um estado de conjunção com os resultados apreciados em doses estatísticas e uma disjunção com o que poderia ser exigido *lá fora* (escolas de outras redes). Os resultados quantitativos têm um tal poder de difusão, que sem uma análise interpretativa, pode dar aos sujeitos os sentidos mais exigidos pelo seu contexto e passa a ter uma implicação diferenciada: o sujeito, sua autoestima, seu reconhecimento é *prescrito em doses estatísticas*. Por isso, a questão dos resultados está duplicada por uma questão de ordem psicológica e a significação destes resultados está duplicada na autoestima do aluno. Toda narrativa tem uma dimensão polêmica. A conjunção para um sujeito implica a disjunção para outro (FIORIN, 2011:36).

Quando os alunos pegam o jornal e veem sua escola com uma melhora no percentual, ele meio que se sente mais inteligente, e fica mais confiante[...](Professora Tarcila)

Dito de outro modo, a autoestima que é narrada pelo aluno no trecho é desqualificada na narrativa eivada de coerência da professora, que não se satisfaz porque enxerga criticamente as limitações que estão na base dessa *autoestima fabricada*.

Então, isso é favorável para a construção da autoestima, ainda afirmo que seja ela sempre escamoteada né?, uma falsa autoestima, porque ele é cobrado sempre num nível muito abaixo.”(grifo nosso).(Professora Tarcila)

Algumas observações sobre o mecanismo de persuasão em que opera uma “narrativa numérica” é apresentada nos conflitos internos que escapam nas palavras da professora Tarcila. O quantitativo como projeto existente e presente na matéria jornalística que provocou as declarações do aluno não diz respeito a uma completude de saberes e subjetivações mensuráveis. Contudo, remete mesmo num estado latente, a uma travessia de uma discussão teórica à constatações empíricas do poder dos números, ainda que abstratos, no cotidiano escolar.

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido real, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados (SILVA, 2009, p. 221).

Tão convincentes são os números, ali sozinhos, dando conta de uma verdade que há poucos interessa! Misturados a histórias pessoais, não damos conta de que são feitos pela linguagem, que constroem experiências de si

Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto. (LARROSA, 2011.p.48)

Nessa atividade de aproximação ao discurso de professores e de alunos, vale ressaltar que, segundo Fairclough 2001, a relação entre os significados acional, representacional e identificacional é dialética, ou seja, os três aspectos não são isolados entre si. Observe-se que a concepção da professora, embora, completamente diferente da que preside a do aluno, também identifica o componente *autoestima* nas lacunas interpretativas deixadas pelos dados estatísticos.

É no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação “científica”.[...] Às práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos.(LARROSA, 2011, p.52)

A relação entre avaliação e autoestima, talvez seja um caminho a ser traçado pela educação em vários períodos históricos, mas há ,atualmente, uma engrenagem nas avaliações padronizadas do município do RJ , que parece forjar uma simbologia entre resultados estatísticos e a autoestima dos alunos. Deste modo, a autoestima passa a ser uma realidade, feita por uma redução de diversos aspectos que estão a ela atrelados , o que isso que dizer? Podemos pensar que muitas das verdades forjadas pelos resultados expressados estatisticamente são produzidas ativamente como existentes, e por isso, o desafio é expandir a autoestima desses alunos a outros aspectos que deveriam ser considerados por estarem presentes na escola.Assim, de imediato compartimos essa racionalidade preguiçosa, que produz como ausente muita realidade que poderia estar presente (SANTOS , 2007, p.28).

4 AS AVALIAÇÕES PADRONIZADAS E A QUALIDADE METONÍMICA⁷ NO DISCURSO DA SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Não se subordinar a nada, nem a um homem, nem a um amor, nem a uma ideia, ter aquela independência longínqua que consiste em não crer na verdade, nem, se a houvesse, na utilidade do conhecimento dela, tal é o estado em que, parece-me, deve decorrer, para consigo mesma, a vida íntima intelectual dos que não vivem sem pensar.

Fernando Pessoa (Livro do desassossego.)

Nestes tempos de políticas educacionais compensatórias e de busca por uma qualidade da educação, nada mais oportuno do que pensar, não com o compromisso de encontrar uma verdade para ater-se ao seu preceito central, e, em seguida destiná-lo a alguma utilidade, mas para descrever como conceitos tão polissêmicos quanto *Justiça e Qualidade* transitam no discurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doravante SME, acerca das avaliações sistemáticas produzidas neste município. Podemos dizer que o conceito de qualidade tem sido construído com base nos resultados destas avaliações, ignorando-se os diversos aspectos que constituem o cotidiano escolar e que, certamente, estão atrelados a um sentido de qualidade. Então, se estamos tentando nos aproximar de um sentido mais justo de qualidade, interessa-nos observar que, os resultados de tais avaliações são, apenas, uma parte do processo escolar, entretanto, têm impulsionado uma limitação no conceito de qualidade, ao tomarem o foco diante das considerações das comunicações da SME sobre qualidade. A possibilidade de diálogo com outros aspectos é cada vez mais reduzida. Estamos diante de uma qualidade metonímica. Santos (2007) abre espaço para sustentar nosso pensamento neste sentido

A razão metonímica. Metonímia é uma figura da teoria literária e da retórica que significa tomar a parte pelo todo. É essa racionalidade que facilmente toma a parte pelo todo, porque tem um conceito de totalidade feito de partes homogêneas, e nada do que fica fora dessa totalidade interessa (SANTOS, 2007, p.26)

De início, é importante fundamentar que determinados aspectos das modalidades enunciativas unem-se ao termo discurso, e proponho que tais construções sejam

⁷A designação do conceito de *razão metonímica* desenvolvido por SANTOS (2010) serviu para situar o trabalho de reflexão teórica sobre a qualidade na educação municipal do Rio de Janeiro e enunciá-la como *qualidade metonímica*.

consideradas ,aqui, como o uso da linguagem na sua essência de prática social, e , não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais (Fairclough, 2011). Uma questão fundante é que ao falarmos do discurso como prática social , surge o veio do reconhecimento, que implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre os outros, como também um modo de representação (Fairclough, 2001). O discursos estão investidos de ideologia, organizam, recortam e distribuem diferentes de modos de definir e lidar com a realidade.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (Foucault, 2003). Assim, o discurso, que segundo Foucault, é o poder pelo qual se luta, o poder do qual queremos nos apoderar constrói a realidade de um modo e não de outro. Neste direcionamento é que Santos (2007) nos deixa pistas que nos dão o que pensar acerca dos encurtamentos nos afluentes da *educação carioca*.

[...] em que consiste a contração do tempo presente? Faz-se por meio da redução da diversidade da realidade a alguns tipos – concretos, muito limitados, reduzidos - de realidade. Como se pode demonstrar que realmente há muitas outras realidades fora dessa realidade? Proponho, para combater a razão metonímica, utilizar uma Sociologia das Ausências. O que isso quer dizer? Que muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não-existente (SANTOS, 2007, p.28).

É fato que, outros modos de construção da realidade existem à margem da “naturalização” hegemônica de uma representação do real. Os discursos à margem fluem, deslocam as águas e com este movimento trazem à superfície sentidos contra-hegemônicos. Fairclough(2001) lembra que

Outro foco é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas: quero sugerir que as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p.105)

Tais fundamentações acerca do discurso levam-nos a indagar de que forma nesse triângulo social entre a educação, a qualidade e as avaliações sistemáticas mantêm-se a ligação destes elementos com as políticas educacionais que realinham o sistema educacional. Um dos pensamentos de teóricos brasileiros nessa direção com divulgação destacada é o de Souza & Oliveira (2003)

Nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, objeto deste estudo, demonstra adoção de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social (SOUZA; OLIVEIRA, 2003 *apud* SILVA, 2009, p. 219).

A citação acima reforça -se por meio de alguns elementos já analisados no corpo deste trabalho que chamam nossa atenção para algumas formas pelas quais, em especial, a qualidade aparece no discurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que proposições endossadas, por exemplo, em sua página na *internet* evocam atributos vinculados a uma educação de qualidade. Mas aonde nos leva esse tipo de análise? Tal como a vejo, esta análise leva-nos a constatar as direções dos fluxos discursivos, sendo assim, nos municia de esclarecimentos para decidir seguir ou não seus impulsos, se esses nos subordinam e afligem.

A irônica associação do índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) à premiação de professores alude à uma política de responsabilização que, em sentido inverso, considera os professores, também como responsáveis pelo insucesso da escola pública. Os interesses da Educação são mantidos por uma lógica empresarial, protegê-los significa subordinar professores a partir do apelo econômico. O problema neste caso não está, absolutamente, no dinheiro, mas na forma de engendrar uma política de recompensa que submete o trabalho docente, de um servidor público à sujeição mercadológica, que continuamente o impele a superar não problemas de cunho pedagógico, mas estatístico, ou seja, a continuidade deste discurso se dá no campo da estatística. Creio, que essa continuidade introduz um equívoco aparente, isto é, o que precisa ser alcançado e, em alguns casos, superado são as metas representadas por estatísticas que empurram os sujeitos avaliados para a periferia do cotidiano escolar, disponibilizando o centro para as avaliações.

4.1 Pode-se perder o sossego ao pensar em uma escola de qualidade!?

O desassossego que acometeu Ravitch (2011) ao perceber que o sistema escolar americano aproximava-se de um colapso, parece maior entre nós, porque observamos a reprodução de um modelo que tem fragilidades renunciadas, e que talvez, sua compreensão tardia traga consequências que a racionalidade contemporânea não seja capaz de evitar. O conteúdo de seu desassossego pode ser lido no trecho a seguir.

Eu também estava preocupada que a responsabilização, agora um senso comum que todos aplaudiam, havia se tornado mecanicista e até mesmo contrária à boa educação. A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrito na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas, conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas (grifo nosso) (RAVITCH, 2011, p.28).

Voltando ao fato das aflições de Ravitch parecerem mais penosas em nós, e a fim de fornecer exemplo de como sua proposição “*imbecilizando as escolas*” encontra eco nas reflexões de nossos professores e alunos. Esta pesquisa se desloca pela rota da Ecologia dos saberes apontada por Boaventura (2010), pois mostra uma tentativa de desfazer a naturalização de hierarquias em uma produção teórica, pois considera que a interação entre as reflexões de professores e alunos acerca dos elementos estudados neste trabalho, permite-nos vislumbrar trilhas distintas de interpretação dos contextos, suas zonas de contato e divergências.

A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceber “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputa epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção “um outro mundo possível”, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza. [...] A ecologia dos saberes incide nas relações concretas entre conhecimentos e nas hierarquias e poderes que são gerados entre elas. O propósito de criar relações horizontais não é incompatível com as hierarquias concretas existentes no contexto de práticas sociais concretas. (SANTOS, 2010, p. 107-108)

Cúmplice aos interesse de dilatação do presente e contra o desperdício da experiência social postulado por Santos (2010) resolvi ampliar o escopo de instrumentos utilizados nesta pesquisa. Valendo-me da oportunidade de trabalhar gêneros textuais em minhas aulas, iniciei com a turma estudos sobre charges, que no meio de comunicação, sempre estiveram vinculadas a algum tipo de reflexão com feição irônica sobre os acontecimentos do cotidiano. Após destacar as características básicas deste gênero, propus uma atividade de observação de um exemplo divulgado no blog *Geografia 360^o*, que dedica-se a publicar textos sobre análises sociais. Cada aluno deveria, após encontrar a crítica social e a sátira aliada a esta, produzir um pequeno texto com suas reflexões. Apresento a seguir as reflexões de Yuri André, aluno do 8^o ano.

Figura 12: Atividade de interpretação de Charge

Escola Municipal Brant Horta
 Data: 06/10/13
 Aluno(a): Yuri André dos Santos
 Professora: Luciane Pelagio
 Turma: 801

Analisar a charge abaixo relacionando-a ao cotidiano escolar.



Na maioria das vezes, nós não estamos tão escolarizados como esta revista da jornal porque a escola não é muito prática. E as regras da escola não estão tão práticas quanto a realidade. Então, a escola tem que ser mais prática e menos teórica. E a escola tem que ser mais prática e menos teórica. E a escola tem que ser mais prática e menos teórica.

Fonte: A autora, 2013

Yuri inicia seu texto sob um plano de inclusão, assumindo posição entre os sujeitos da problematização baseada na contradição que a charge apresenta. Suas linhas retiram o verniz estatístico disposto sobre a palavra escolarização e permite-nos entrever em seu texto camadas constitutivas daquele processo. Tem-se em uma única sentença,

dois lados invisibilizados na qualidade metonímica da educação. Primeiro, o reposicionamento do aluno como indivíduo num espaço discursivo que os trata cada vez mais como estatísticas. Segundo, as condições das instalações que não podem ser ignoradas. Observa-se, então, uma expansão do conceito de escolarização, a esta combinam-se outras categorias tais como: infraestrutura, segurança, capacidade de compreensão de mensagens.

Desta forma evidencia-se um deslocamento para o plano da escolarização vista como um processo. A seleção do termo *estudo* para recategorização do referente *escolarização* desempenha um papel de destaque na fala do aluno, pois, é, importante para estabelecer sua orientação argumentativa, dotada de carga avaliativa. Ao trecho: [...] *o estudo está fraco* [...] associam-se para fins de exemplificação situações concretas consideradas importantes para o bem-estar dentro da escola. Em seguida, o texto, com particular ênfase, em uma anáfora direta, [...] *e o estudo tá tão mal* [...], Yuri reforça a precariedade do estudo ao ressaltar a impossibilidade do segundo adolescente em compreender o que havia lido. O sentido mais lato de que a escolarização tem relação com o atributo de processo de abstração necessária para a formação de leitores é, portanto, uma pressuposição frágil.

O cotidiano e o contexto experimentado por ele ampliam os sentidos de uma educação de qualidade, produzida pela existência de estatísticas que clamam para si uma completude e promovem a inexistência dos elementos por ele destacados. O aluno descreve as ausências, destacando a mais poderosa delas, a falta de compreensão da segunda personagem aluno ao ler a notícia do jornal. Dizendo-se entre as ausências por ele mesmo destacadas, Yuri oferece-nos dentro de suas relevâncias, um registro contrastante com vestígios de uma racionalidade metonímica na definição de escolarização.

Na fase de transição em que nos encontramos, em que a razão metonímica, apesar de muito desacreditada, é ainda dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente, têm de começar por um procedimento que designo por sociologia das ausências. (SANTOS, 2010, p.102)

O registro das experiências do aluno neste trabalho subverte um dos esquemas da razão indolente, que produz a lógica da classificação social, que naturaliza as diferenças e a inferioridade. De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente

inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior, segundo SANTOS (2010). É esta a razão por que, frequentemente, os estudos científicos não proporcionam o encontro com as vozes dos alunos. Às ausências expostas por Yuri associam-se outras presentes na resposta da professora Alice ao comentar que tipo de ideias cruzam sua mente ao pensar em uma escola de qualidade

Criatividade. Uma escola que não envolve-se o aluno em reproduzir conteúdo em ser aquele mero copista, que decora o, conteúdo, mas um indivíduo que fosse capaz de criar a partir daquele conteúdo que já existe, e que ele não precisaria nem saber assim copiando, criar outra coisa a partir daí até mesmo com arte que a gente não vê na escola.(professora Alice)

Tal perspectiva poderia sugerir um aparente salto temático, mas de fato, há nas palavras da professora um cruzamento que parece esquecido na *qualidade metonímica* da educação carioca: Criatividade gera qualidade. Instala-se, ao mesmo tempo, uma indagação: Pode a criatividade subsistir em um enquadre avaliativo que sugere tamanha reprodução e padronização? Isto nos deixa com um desassossego ainda maior: se a criatividade anda às margens da educação, toda qualidade que é submetida a um padrão de objetividade fundado em padrões de mensuração, de redução quantitativa e de abstração a um padrão geral de cálculo, demonstra claramente que trata-se de aferir uma reprodução sistemática de conteúdos que podem imbecilizar, sejamos mais concretos do que Ravitch, os alunos. Enguita (1995: 107) mostra o caminho, “no mundo do ensino, quando se quer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas.”

No caso americano não se tratava para Ravitch de um futuro abstrato, este apresentava sinais e pistas. Em primeiro plano estavam as testagens, os sujeitos haviam se tornado prolongamentos de um sistema profundamente vinculados à responsabilização, ou seja, não se culpa um sistema, um sistema é uma entidade abstrata constituída de sujeitos, pessoas, e estas, sim, são concretas, por vezes, subordinadas, e, portanto, responsabilizáveis.

Sob a epígrafe da qualidade na educação estão abarcadas no discurso aspectos mercadológicos, cuja face mais pontiaguda é a racionalização excessiva para atender a atributos básicos na produção de um bem. Além de insuficiente para o âmbito da educação, pois o bem a ser “produzido” são pessoas, as ações empreendidas em busca do básico, podem ser nocivas a formação dos sujeitos. Freitas(2012) para quem “a proposta dos

reformadores empresarias da educação é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência” é bastante incisivo ao pontuar

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro, Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar 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 (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o 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, 2012, P.390)

A colocação de Freitas é conclusiva a respeito do estreitamento curricular, e do que o básico pode excluir pelo fato de ser básico. Contudo ao ser questionada sobre a inclusão da disciplina que leciona, história, nas próximas avaliações sistemáticas da SME/RJ a professora Ceres diz

Não .Porque.... como eu falei essas avaliações não levam em conta a realidade do aluno, onde ele mora, tudo isso impacta o que eles é...averiguam, entendeu? Então,,eu acho que... e outra coisa tira a liberdade do professor de avaliar da forma que ele bem quer,, que seria o melhor porque o professor sabe quem é aquele aluno, o que ele aprende, o seu processo de aprendizagem então, isso aí, tole a nossa liberdade, a nossa prática docente.(grifo nosso)(Professora Ceres)

Pode-se dizer que, afinal de contas, o básico exclui muito mais do que conteúdos na visão da professora, conduz a uma exclusão ainda maior por desconsiderar aspectos do cotidiano do aluno que segundo ela poderiam impactar os dados obtidos. A argumentação da docente contribui para lançar luz sobre a homogeneização dos sujeitos e o ignorar do princípio do reconhecimento das diferenças. Por esta mesma linha, Santos (2007:63) propõe que uma luta pela igualdade tem de ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais. Não se precisaria, então realçar a perversidade do básico sob a limitação a determinados conteúdos privilegiados e a homogeneização dos sujeitos como se uma unidade fossem.

A lição mais importante é que a prática docente precisa ser impulsionada a ir além do básico, seja ele componente de avaliações sistemáticas ou, apenas, parte de um conhecimento mais amplo, que disponibilizado ao aluno, seria, então, modificado dentro de sua realidade.Com esta lógica de uma construção da exclusão que se daria pelos

recortes feitos pelo sistema, a professora Ceres assinala os atributos que entende por necessários a uma escola de qualidade

Uma infraestrutura bacana, respeito com os funcionários, é...ter a liberdade pedagógica, os respeito com os discentes também, coisa que no Município a gente não tá vendo , pelo menos, eu não vejo.” (grifo nosso)(Professora Ceres)

Há aqui um aspecto importante, a transição de um olhar externalizado ao considerar a importância da infraestrutura para um foco mais internalizado ao oferecer destaque às relações que envolvem respeito e liberdade. Outra questão é a progressão linear do tema *respeito*, o que nos traz com bastante força a sensação da docente ao deixar claro em seu discurso a progressiva de exclusão dos sujeitos na dinâmica hierarquizada do sistema, na qual há uma descontinuidade qualitativa nas relações. Os sujeitos agem, mas sem liberdade de ação, porque reproduzem com sinalizou a professora A., assim tornam-se um meio físico que favorece a organicidade do sistema, Santos(2007:63) chega mesmo a afirmar que cada vez mais gente passa do sistema da desigualdade ao sistema de exclusão; de estar dentro de uma maneira subordinada de estar fora [...]

4.2 A gramática multifacetada das avaliações sistemáticas

Se considerarmos as provas sistemáticas da SME como instrumento de controle de metas, conforme destaca IzaLocatelli⁸, que colaborou com a SME, produzindo um artigo intitulado *As múltiplas faces da avaliação* disponível no site da MULTIRIO⁹, ressalta que “ a avaliação é condição necessária para eu se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas”, percebemos o fenômeno da pressuposição. Estão implicados, aqui, a crença na consolidação da superioridade das metas quantitativas sobre os qualitativos da educação.

O texto produzido e distribuído na página oficial da SME assume que os leitores já estão absolutamente convencidos desta superioridade. Interessante para nossa análise é, por exemplo, pensar a coerência daquele trecho do artigo com outros elementos tais como: a

⁸Doutora em Educação PUC/RIO – autora do livro LOCATELLI, I. *Construção de instrumentos para a avaliação em larga escala e indicadores de rendimento: o modelo do Saeb*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, p.3-21, 2002.

⁹MULTIRIO - conforme consta em seu site define-se como uma empresa municipal que desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas de novas linguagens e realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro.

exposição dos dados estatísticos desacompanhados de interpretações, a classificação das escolas a partir da posição que ocupam no ranking da SME, que reforçam o caráter hegemônico das metas quantitativas. É Uma progressão linear que reduz o trabalho inferencial requerido dos professores que têm acesso a tais textos.

Por outro lado, confronta-se com esta supervalorização das metas quantitativas o disposto no Decreto nº 30426 de 26 de Janeiro de 2009 que destaca o caráter processual e contínua da avaliação e estabelece em seu artigo primeiro:

Art.1º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único: Para os fins previstos neste Decreto, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da autoavaliação, realizada sempre de forma dialógica. (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 2009)

Tomando como referência Fairclough (2001) que ao tratar da intertextualidade ressalta que “os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes”.O debate aprofunda-se ao destacarmos trecho da Resolução¹⁰ da SME nº 1123, de 24 de Janeiro de 2011 no qual repete-se a mesma orientação do documento anterior em seu primeiro artigo , mas elimina de seu parágrafo único o trecho sobre a autoavaliação, a ser realizada sempre de forma dialógica.

Art.1º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Parágrafo único: Para os fins previstos neste Decreto, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011)

A alteração é simples, não há mais um dispositivo que oriente a prática de autoavaliação, o caráter dialógico não encontra respaldo legal, então, fica regulamentado que o que os sujeitos pensam, elaboram sobre as avaliações não se assenta na estrutura que delinea o projeto de educação em questão. Os saberes de professores e alunos sobre a avaliação continuam em certa medida fora do debate. Da perspectiva do cotidiano, as leis, resoluções e decretos são, frequentemente posteriores aos fatos que as suscitaram, na

¹⁰ A resolução mencionada parece ter sido originada a partir da necessidade de eliminar debates sobre a autoavaliação.

verdade, tentam organizar, regulamentar práticas anteriores, que de alguma forma, tinham potencial para causar confrontos de ideias. Contudo, apontada as contradições e coerências presentes no discurso da SME, torna-se necessário considerar que outros discursos coexistem com este e, escapam à totalidade pressuposta.

Quando as proposições da SME são observadas em diálogo com a Análise Crítica de Discurso, pois, é nessa esfera que concentro minhas reflexões, pode-se, pontuar que há nelas a *força* de publicidade e de promessa. Na apresentação de suas proposições, a Secretaria Municipal de Educação aborda a qualidade como uma categoria previsível em suas ações. Para efeitos de a análise discursiva as ações dirigidas da SME serão consideradas processos reais. Fairclough reforça a ideia de que os processos reais extrapolam a forma pela qual estes podem ser significados, linguisticamente, pois nestes existem participantes animados e inanimados, o autor prossegue reforçando a variedades linguísticas imanentes à significação dos processos reais.

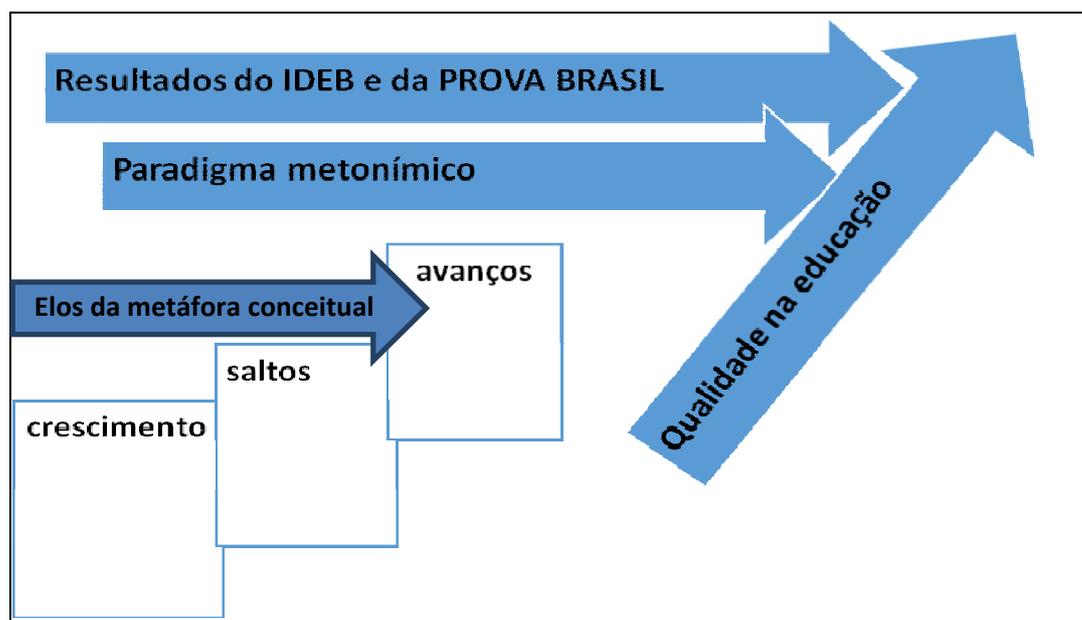
Ao contrário, um processo real pode ser significado linguisticamente numa variedade de formas, de acordo com a perspectiva em que ele é interpretado. Uma língua diferencia um pequeno número de tipos de processos e tipos de participantes associados, e a significação de um processo real é uma questão de assimilá-lo em um desses tipos. Uma motivação social para analisar a transitividade é tentar formular que fatores, sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos determinam como um processo é significado num tipo particular de discurso (e em diferentes discursos), ou num texto particular (FAIRCLOUGH, 2001, p. 223).

Para estudar em que medida o discurso distribuído em sua página na internet relaciona-se com a identificação do processo real :*avanço da educação no Rio* como um *processo resultante de ações dirigidas*, analisamos parte de uma comunicação que tem por título: *Resultados do IDEB 2011 mostram avanço da educação do RIO*. O trecho que seguida foi publicado em 15 de agosto de 2012.

[...] Pela nota da prova Brasil, avaliação de Português e Matemática aplicada aos alunos, os avanços da educação carioca também são claros. Nos anos iniciais, houve um crescimento de 6%, com a nota do Rio passando de 5,68 em 2009 para 5,99 no ano passado. Já nos Anos Finais, o avanço foi de 5% com a nota saltando de 4,86 em 2009 para 5,9 em 2011. Os avanços no IDEB 2011 surgem dois anos após a implantação de programas para a melhoria do ensino nas escolas, como um intensivo e contínuo programa de Reforço Escolar, que vem corrigindo os **déficits de aprendizagem**, principalmente nos Anos Finais, também conhecidos como Segundo Segmento. No IDEB para as escolas de 6^o ao 9^o ano, o Rio saltou do 9^o lugar entre as capitais, em 2009, para a 5^o colocação em 2011, com um crescimento de 22%. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012)

A tematização de “nota” no trecho apresentado mostra que a SME prefere associar a qualidade pressuposta no trecho [...] *avanços da educação carioca*, à perspectiva dos resultados obtidos na prova Brasil em 2009 e 2011. O mapeamento das palavras *crescimento*, *avanços* e *saltos* presentes no texto oferece-nos suporte interpretativo de um feixe de domínios de metáforas conceituais que enunciam uma aproximação a qualidade na educação. É como se a voz do texto estivesse dizendo: - *Veja aonde chegamos*, enunciando, assim os resultados das avaliações externas como um *paradigma metonímico da qualidade na educação*. A relação semântica que o texto apresenta entre resultados e avanços, modela uma relação conceitual entre resultados e qualidade, em tipo de relação parte-todo. Desse modo, sendo o resultado, apenas uma parte de um processo, nele estaria a instância completa da qualidade. Assim, o conceito qualidade é parcialmente estruturado em um eixo metafórico conceitual esquemático: quantidade - verticalidade, os números e percentuais dispostos são rótulos que indicam o movimento *mais para cima*. Esta estratégia discursiva realça o avanço em uma escala de valores percentuais que codificam a qualidade na educação. Para efeitos de ilustração a análise referida pode ser representada no esquema a seguir:

Figura 13: Indicação da metáfora conceitual do sentido de verticalidade da qualidade da educação.



Fonte: A autora, 2013

Ocorre, ainda no trecho em destaque uma das características da transitividade, a *nominalização*, na qual os processos são convertidos em nome, e apresentados, assim, tendem a torna-se abstratos. Os avanços da educação carioca, aludem, nesta organização discursiva a processos de melhorias cujo esclarecimento é dado pela nota. Assinala-se como consequência desta mecânica no texto, a acentuação nas relações entre resultados em provas baseadas em dois componentes curriculares e melhorias na educação. Considero que deixa de fazer sentido a doção de um referencial de qualidade não conciliado ao contexto social e ao horizonte cultural dos alunos. Sordi (2012) também contesta a este respeito.

Observa-se que melhoria dos índices não significa necessariamente melhorias que ampliem o horizonte cultural dos alunos. Sequer implicam melhoria nas aprendizagens que os testes procuram reforçar. Este fato é confirmado por pesquisas que sinalizam a precariedade dos resultados obtidos, no que se refere à transformação real do nível de aprendizagem dos estudantes em países cujas políticas públicas foram marcadas pela lógica da distribuição de bônus, da responsabilização unilateral e meritocrática (MADAUS, RUSSEL & HIGGINS, 2009, *apud*, SORDI, 2012, p.488).

Acrescenta-se a esta análise, a legitimidade que a SME confere aos números para ilustrar seu controle no progresso da educação carioca. Ainda que se afirme a idoneidade das estatísticas que recheiam o texto, insisto em destacar a abstração própria ao universo dos números, um número para recuperar a significação de um processo real, requer representação e interpretação. Ao se concentrar nesse caráter quantitativo dos avanços da educação carioca pautado na política dos testes, a SME afasta-se dos sujeitos participantes deste processo e sua concepção de qualidade educacional se distancia da esfera viva do cotidiano escolar. Apesar deste distanciamento relacional, como forma de aumentar a racionalidade do processo, minimizar a ação de professores e, em certa medida, de gestores, Ravitch (2011, p.128) enfatiza que a despeito da natureza “descuidada” dos testes, a despeito da variabilidade aleatória entre eles, a despeito da divergência dramática da qualidade entre eles, as vidas dos estudantes, professores e diretores, e o destino das escolas, são baseadas neles.

O empenho em racionalizar o processo educativo, em instituir progressivamente procedimentos burocráticos como os que configuram a aplicação de avaliações sistemáticas, traduz-se em criar um ambiente de alto grau pela previsibilidade. O que está sendo dito é que o sistema educacional opera na lógica de ações e metas previsíveis para

garantir a seus financiadores o retorno do investimento. Acontece que o componente central da educação: o gênero humano escapa aos ditames da previsibilidade. A qualidade na educação é um conceito que tem várias direções, o que parece ter sido esquecido é que todas são atravessadas pelos sujeitos.

A expressão numérica ganha relevo, enquanto o processo e os sujeitos perdem terreno analítico. Não é possível definir uma única orientação a respeito deste deslocamento de plano do processo “*deficit de aprendizagem* e dos “*sujeitos pacientes*”, mas esta passagem pode ser atravessada por análises que privilegiam uma racionalidade crítica e não-linear. Retomando a questão de um percurso de ações de excessiva racionalização do processo educativo que torna mínima a ação dos professores, é possível pensar que quanto mais forte o enquadramento docente às determinações dessas ações, mais fraca torna-se a possibilidade de reações propositivas. Sordi parece crer em uma reação que desafia o percurso atual a partir da legitimidade política dos agentes escolares.

Não há como combater políticas de avaliação que se concentrem com a melhoria as estatísticas escolares por meio da responsabilização unilateral da equipe escolar, sem construir legitimidade política junto aos atores implicados na orquestração de ações voltadas à qualificação da escola pública. Estes, sentindo-se força atuante na vida da escola, podem aprender a enxergar com mais nitidez as inegáveis contribuições que a avaliação oferece (SORDI, 2012, p. 491).

No segundo parágrafo do texto extraído da página oficial da SME observa-se a escolha na transitividade pelo tipo de processo *ações dirigidas* manifestado na superfície do texto. Com isso, fica determinado que programas como Reforço Escolar orientam o agente (SME) a um objetivo específico, neste caso, a correção dos déficits de aprendizagem. Fairclough (2011, p. 223) destaca os processos de transitividade: ação, evento, relacional e mental. Sendo possível distinguir dois tipos de processos de ação: *ações dirigidas e ações não-dirigidas*. Um outro veio de investigação é a *nominalização* do processo déficit de aprendizagem. Para Fairclough (2011, p. 227) , a nominalização tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano, o tempo e a modalidade não são indicados- além de usualmente não especificar os participantes[...] , o que destaca-se, aqui, é a opção em não mencionar os sujeitos , nos quais os déficits de aprendizagem se manifestam. Parece que estamos diante de uma forma eficaz de impessoalidade e, ainda, que o déficit de aprendizagem é um problema do aqui e do agora, não ligado a condições específicas do tempo ou do observador. Então, é preciso salientar que o processo e os sujeitos passam para um plano de abstração, e com estes às circunstâncias que

desencadearam o déficit de aprendizagem e outras variáveis são minimizadas, diante de uma centralização que se estrutura discursivamente em ações dirigidas que centralizam a previsibilidade de alcance de metas, assim todo foco está no Reforço Escolar.

Com isso, as contingências do “fazer aprender” para superar déficits de aprendizagem são, pretensamente, superadas com uma única ação dirigida: o reforço escolar. Não podemos perder de vista, contudo, que discurso é prática social, e as produções teóricas que se amparam neste instrumento, fornecem elementos capazes de descrever as finalidades voltadas para os interesses de quem o produz.

A contribuição adicional deste trabalho, entrelaçado à perspectiva da Análise de Crítica de Discurso, é enfrentar a desconstrução de um discurso que se materializa sob orientações que registram um excesso de objetividade e racionalidade na produção de uma superação do déficit de aprendizagem, como se este pudesse ser “vencido” em um curto prazo pelo alcance de metas abstratas, reveladas em resultados de avaliações externas que traduzidas em números e porcentagens, tornam-se, ainda mais abstratos do que as metas que os originaram. Fato é que os resultados não falam por si só, eles precisam de interpretação, e, dependendo do discurso pelos quais são cooptados, podem revelar distorções, tal qual aquelas imagens refletidas em espelhos curvados.

Não há como desconhecer a força com que o discurso sobre a qualidade das escolas tem aflorado na educação básica. Nem surpreende que as políticas sistêmicas de avaliação propostas para este nível de ensino reproduzam tendências hegemônicas no campo avaliatório anteriormente aplicadas em outros níveis de ensino, não sem resistências, é bom que se mencione. As propostas de avaliação externas concentram-se em modelos que priorizam a medição do desempenho dos estudantes em testes padronizados (Prova Brasil e Saresp), associando os resultados a indicadores ligados às taxas de aprovação e evasão dos alunos, entre outros, que geram índices que explicitam o estágio de cada escola (Ideb e Idesp), em relação a determinadas metas a alcançar em dada fração de tempo (SORDI, 2012, p.487)

É neste movimento de representações e discursos construídos a partir dos índices gerados pelas avaliações externas que a escola, seus professores e alunos vão se tornando imagens que, por vezes, esmaecem em um processo que destaca-se pela plasticidade que tais índices revelam se os considerarmos como fatos sociais. É intrigante, mas ainda assim subversivo, pensar nestes índices como simples fatos sociais, ainda que complexos em suas formulações. Mas onde estaria a subversão? No próprio movimento de reconhecê-los como fatos sociais, que podem, sim, tornar-se objetos de pesquisa, não para legitimá-los, mas

para confrontá-los com as imagens que refletem nos espelhos sociais que estão em disputa por reconhecimento.

Como exemplo da tensão entre o que poderia ser a legitimação de uma imagem construída de um dado fato social e o antagonismo à suas possíveis distorções podemos destacar o uso de textos, que incluem a apresentação sequencial de uma promessa e a exposição do que se considera o cumprimento da mesma. Como mencionei anteriormente a página oficial da SME apresenta textos que organizam as conquistas alcançadas como um conteúdo acional de publicidade, que resvala em generalizações e competições contraditórias no interior daquele sistema educacional. Fairclough (2001, p.51) afirma que

A força de um texto (frequentemente, mas nem sempre, uma parte na extensão de uma frase) é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que “atos” de fala desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.)

Importante preencher nossa reflexão atentando para o impacto que textos com tais forças provocam ao serem *distribuídos* na internet. Os textos divulgados na página oficial da SME têm contato com contextos complexo de situações, encapsulam processos, abrigam um número expressivo de informações e, todavia, excluem uma outra parcela talvez, ainda mais expressiva.

Saber de que qualidade está se tratando é matéria para pesquisas e reflexões. Os conceitos que começam a emergir no discurso que legitima as avaliações municipais contextualizam de maneira clarificada o sentido empresarial por onde caminha a educação, inclusive a educação pública. No entanto, admito haver nessa trajetória uma retórica que pode convencer a interlocutores menos exigentes e mais carentes, por estar atrelada à sedução dos números, orientada no sentido de um aumento de *eficiência quantitativa*. Discrepâncias entre dados quantitativos e uma efetiva depuração destes através de análise qualitativa demonstram claramente a precariedade de um sistema que apóia sua concepção de qualidade da educação, e, em certa medida, da escola nos resultados das avaliações sistemáticas. Pouco se relaciona esta concepção de qualidade com aquela oferecida por Silva (2009) que, após enumerar fatores externos à escola que refletem a qualidade na educação escolar, destaca-se, também, por ressaltar outros elementos internos à escola cujas ponderações são fundamentais ao tratarmos de tal tema.

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos

escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Com o desafio de compreender a qualidade em mente, volto-me para o esclarecimento de Silva (2009, p. 223) a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas. Há que se ressaltar, que a perspectiva de qualidade proposta por Silva coaduna-se com a de Bondioli

A qualidade não é um dado de fato, não é uma valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo [...] (BONDIOLI, 2004, p. 15)

Nesse âmbito, várias definições antagônicas as de qualidade propaladas pelas políticas do neoliberalismo, considerado como ideologia do mundo capitalista global, contribuem para o interesse em perseguir uma expressão de qualidade que se adequa a educação. Também por esta interpretação, não cabe almejar uma totalidade do conceito de qualidade. A própria ideia de qualidade na educação aponta para uma pluralidade articulações que respondem à diferentes demandas. Pensamento complementar é referido por Sordi ao destacar que é necessário fazer voltar a pluralidade à cena da educação

Admitindo que a qualidade da educação, sobretudo na escola pública, é processo marcado por disputas entre cosmovisões que concorrem para imprimir determinados conhecimentos e valores que subsidiam a formação do Homem (e não apenas o trabalhador), defendemos que esta qualidade praticada pela escola seja monitorada ativamente e receba retroalimentações plurais, multifacetadas e detentoras de pertinência social. O tipo de qualidade escolar que ajudamos a construir nos desafiar a problematizar os formatos avaliativos que nos são apresentados e a rever a forma como podemos interferir no processo, por meio das microrregulações que fizermos (SORDI, 2012, p.491).

A questão torna-se ainda mais oportuna, porque os desdobramentos de uma política neoliberal de controle de qualidade no cotidiano escolar tem importunado aos que acrescentam um tom crítico e reflexivo às transformações observadas. Nesse sentido, as políticas por parte do estado, concentram-se na busca da qualidade interpretada como um guia para a prática. O pensamento de Foucault fornece-nos elementos para compreender o poder como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas. Por sua vez, Silva

dá destaque especial ao papel do estado nessas tendências neoliberais que se desenvolvem no discurso e na prática das agências governamentais no delineamento da qualidade na educação

Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao menos, a uma “diminuição” significativa, o Estado tem retido o seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos de mercado, sob o signo do *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o “governo dos indivíduos” na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida por meio da adoção de formas de mercado (SILVA, 2011, p. 213).

A controvérsia acomoda-se com certa facilidade entre tal conceito e a educação, por isso, cada oportunidade de refletir acerca do eixo central *qualidade* sob a luz de teóricos que já entraram neste percurso é, sem dúvida, um ensejo para apropriar-nos das ideias deles que nos sirvam para compreender a ascensão da *qualidade* como valores a ser endossados na educação brasileira.

Assim, a qualidade é incorporada ao discurso de redes educacionais. Assume-se que os sistemas educacionais trabalham esta base conceitual entre a polissemia e o eclipse de seus determinantes por interposições de ditames mercadológicos. Assume-se, ainda o esvaecimento da educação da posição de produto da qualidade de uma formação humanística dos sujeitos, corroborada por (Paro, 2011) que aponta a seguinte reflexão

[...]a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui, conhecimento, informações, valores, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação (p.696).

Distanciando-se desta posição amparada por Paro, o discurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cria uma versão analítica compacta, cujo enquadramento da qualidade se perfaz, categoricamente ,pelo resultado de avaliações externas e suas reproduções em esfera municipal. Mais do que decorrer de resultados, observa-se um ordenamento mercadológico a delinear-se na cena da qualidade educacional. Interessa-nos compreender as maneiras pelas quais tais destaques discursivos são ressignificados.

As disciplinas e os efeitos de mercado estão enraizados em uma psicologia social do “autointeresse, esse grande instrumento do progresso material, que ensina a respeitar resultados, não princípios. Consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas. (NEWMAN, 1984, p. 158 apud BALL, 2011, p.26)

O mercado tem propagado sua força impositiva à educação de maneira que, demonstrações desta *racionalidade mercado* podem ser percebidas no cotidiano escolar. A racionalidade das escolhas efetuadas por determinados agentes da educação pode se dizer que não estão vinculadas exclusivamente aos seus conhecimentos, mas da forma como ele raciocina a partir das informações que dispõe. Neste sentido, explica-se, através da *racionalidade mercado*, a adesão da SME do Rio de Janeiro a políticas de meritocracia e, portanto, de responsabilização do professor. O que, talvez, não será esclarecido é como professores possam ser tão facilmente convencidos de que, nas atuais circunstâncias, esse seja um caminho de valorização de sua força de trabalho e, por conseguinte, uma estratégia para qualificação do trabalho escolar.

Em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. (SILVA, 2009, p. 221)

Assim a questão de aceitar ou não as determinações de tais organismos multilaterais remonta à própria dúvida sobre o que estas instituições representam em termos de justiça e de qualidade na educação. Ao fortalecer o tórus que é dado a aspectos econômicos, atribui-se à economia deliberações acerca da educação. Assim, nessa lógica, a educação é conduzida como uma prática econômica. E o maior problema é quando o viés econômico ditar como os sujeitos devem ou podem ser educados. Pode-se dizer que, um exemplo didático das deliberações sinuosas dos organismos multilaterais, é o discurso da meritocracia, que revela tão pouco sobre a responsabilização, dificultando que os professores percebam o quanto projetos de valorização profissional podem ser arruinados por tais políticas.

A proximidade do autointeresse a questões relacionadas a justiça e qualidade na educação afastam-na da perspectiva social, que em algum grau, torna, ainda mais remota a compreensão do conceito qualidade social que não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009).

Uma questão fundante é se ao falarmos da qualidade da educação, estamos ou não diante nos referenciando a perspectiva social. Mais que isso, é importante, perceber que quando a educação é de qualidade, aqueles que dela tomam parte, demonstram seus efeitos nas estruturas sociais. Tudo isso leva à ideia de que a qualidade da educação é sempre atravessada pelo social, e que, portanto, não pode escapar a este tema, ainda que de forma superficial, contornos da justiça.

Os traços dos contornos de justiça aplicados a este trabalho são baseados na Teoria de Justiça de John Rawls explicitada em (BITTAR; ALMEIDA, 2012, pp. 450-455). Grife-se, ainda, que a Teoria de Rawls centra-se na perspectiva universalista, e, portanto, afirma que a sociedade bem ordenada deve garantir aos sujeitos uma lista de bens primários como oportunidades de acesso a posições de autoridade, renda, riqueza e cargos valorizados pela sociedade. Para Rawls, a autonomia é um valor base para a realização do indivíduo e a justiça deve ser um instrumento para a equidade. No plano discursivo, a visão compartilhada por Rawls, propõe uma articulação entre igualdade e diferença, e assume que, antagonicamente, a equidade se constrói quando as diferenças são respeitadas e consideradas pelo Estado.

Em que proporções o discurso da qualidade atrelada aos resultados das avaliações em larga escala manifesta compreensão dos diferentes pontos de partida e de chegada expressos em medidas quantitativas? Indagação de difícil resposta, mas que “*desritualiza*” o poder dos números, quando tratamos da educação como um valor a ser avaliado como processo e não como produto. Paro (2011) em um esforço de conciliação entre etapas distintas da avaliação no processo educacional, propõe o desdobramento apresentado no trecho

A avaliação usualmente se dá em dois momentos. Primeiro: durante o processo de produção, a avaliação se faz presente imprescindivelmente, na medida em que, para o processo ter êxito no alcance do objetivo, é preciso avaliar ininterruptamente as atividades de sua realização, para que elas estejam de acordo com o projeto ou o caminho traçado para se chegar ao fim almejado. Segundo: diante do produto já pronto, é possível avaliá-lo para averiguar a sua qualidade, ou seja, em que extensão o produto é portador dos atributos e das

características de eu dele se espera. Pode-se então falar, respectivamente, em avaliação *em processo* e avaliação *de produto* (PARO, 2011, p. 706).

No plano da prática, a sondagem dos domínios do discurso é uma tecnologia que encontramos para desvelar as relações de poder que regulam as avaliações externas. Por sua vez, este trabalho dialoga com a análise crítica do discurso para escapar a linearidade e a crescente racionalização da avaliação. Sob a pátina de sofisticações estatísticas, recortes economicistas e qualidade esconde-se o verniz do poder que recobre as ambiguidades e flutuâncias semânticas comuns ao termo avaliação. Foucault explora as relações entre discurso e poder e, sinaliza, uma fluidez entre as palavras, os sujeitos, as coisas, e a realidade

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não, são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. (FOUCAULT, 1969, pp. 59-60)

Assim, enquanto o discurso hegemônico confina as possibilidades de emancipação de alunos e professores ao horizonte meritocrático tangenciado nas avaliações sistemáticas aplicadas no Município do Rio de Janeiro, este trabalho pretende um aproximação ao discurso contra-hegemônico no registro do que dizem os avaliados (professores e alunos) acerca de tais avaliações.

Atrai nossa atenção a diversidade encontrada no Município do Rio de Janeiro com suas 1074 escolas espalhadas pelas dez Coordenadorias Regionais. De um modo geral, a diversidade configura-se no plano espacial, cultural e econômico e acena para a necessidade de escapar ao discurso hegemônico que concebe políticas educacionais padronizantes difundidas nas escolas, que criam falsas sensações de igualdade, e que, portanto, desprezam o caráter heterogêneo instalado nesta rede de ensino, associando-as de modo específico ao insucesso. Tais políticas supõem interesses diversificados considerados a partir de uma unicidade equívoca para garantir a igualdade. Não adianta gerir recursos,

programas que não se adaptam às necessidades de cada região. Se analisarmos algumas políticas mais a fundo, constataremos seu teor paradoxal. Saltará aos olhos a obliteração do micro pelo macro.

Por outro lado, ao nos aproximarmos do terreno conceitual da qualidade, uma observação se faz, aqui, necessária. Na educação, a ideia de acesso à igualdade por aplicação de justiça coaduna-se com uma matriz prévia de qualidade subjacente ao campo econômico, no qual o ponto de partida passa a interessar bem menos que o ponto de chegada, em outras palavras aos resultados.

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu corrigir ou não as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

O pressuposto fundacional deste artigo faz alusão a intertextualidade encaixada, descrita por Fairclough (2001, p. 152) como circunstância em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro. Assim, a *entidade qualidade* na educação tem sido evocada pelo setor privado que a descreve. O setor público, ao concentrar seu olhar no privado, parece estar se empenhando em um simulacro discursivo, jogando a qualidade da educação à lógica do mercado.

Nesse sentido, o negociante ou comerciante, por meio dos códigos comerciais, oferece um produto, um artefato, uma coisa aos consumidores evidencia as qualidades e atributos do objeto em apreço com a finalidade de sobrepor-se aos concorrentes e assegurar constantes negócios na praça, na feira ou mercado. Um dos aspectos da relação direta entre produtores e comerciantes com os consumidores é a capacidade de se avaliar o objeto ou a coisa, acionando os atributos de utilidade, qualidade e comparabilidade. (SILVA, 2009, p.218)

Conforme pode ser observado a educação se desenvolve hoje, na fronteira da racionalização econômica, assentando o processo educativo de forma objetiva e operacional. Freitas nos alerta sobre este movimento, em certa medida, alavancado pelo viés tecnicista.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de

aprendizagens medidas em testes padronizados[...] Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados. (FREITAS ,2012, p. 383)

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro classifica as escolas a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas e, também, através da aplicação de avaliações bimestrais padronizantes por ela elaborada, dando mostras de uma forte racionalização do processo educativo e de um estreitamento curricular. Acentua-se na análise discursiva do texto da SME a representação da qualidade como entidade que possui uma propriedade escalar, distante, contudo das conexões horizontais, plurais, e multifacetadas que a associam à educação. Se a rede pretende aproximar-se do desenvolvimento de seus educandos, poderia fazê-lo, mergulhando em valores que subsidiam a formação do cidadão, afinal, seria esta a maior contribuição para a Cidade Maravilhosa. É na cidade e nas vidas pessoas que a qualidade da educação se materializa.

5 PROPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Por seu caráter transitório, esta seção do trabalho não fecha nem esgota as possibilidades de análise dos discursos estudados. Lembremos que a proposta inicial deste trabalho era analisar os discursos de professores, alunos e da SME/RJ acerca da *Prova Rio*, este último via internet e matéria jornalística. O que importou na descrição de cada um desses discursos foi oferecer uma possibilidade de aproximação às interfaces das representações que aqueles sujeitos fazem do contexto que os envolve. Assim, quando Van Dijk(2012) evoca o contexto para propor a análise de discurso, ele esclarece que

[...] a definição, interpretação, representação ou construção pelos participantes de sua situação social, em termos de modelos de contextos subjetivos, influencia o modo como eles falam, escrevem, leem e entendem. Em outras palavras, as estruturas societárias ou situacionais só podem afetar o discurso pela intermediação ou interface das representações mentais dos usuários da língua. (p.169)

Com base nessa proposta, as análises empreendidas sinalizaram interpretações por parte de professores e alunos que ora apontavam para movimentos de permanência ora para movimentos de protestos ou mesmo de ruptura com as estruturas e os processos políticos que deságua no entorno educacional da educação carioca. Por outro lado, o modo controlado como o discurso da SME/RJ se apresenta tem esvanecido a figura do professor. Outra figura que justifica a educação tem sido invisibilizada – o aluno – para a cognição política este é visto como estatística, cidadão do futuro de acordo com uma razão proléptica, mas não cidadão em potencial em contato com a flexibilidade inventiva do presente como preza a razão cosmopolita.

Dessa forma o discurso da educação carioca apresenta as mesmas categorias que a *Prova Rio*. São, de forma especial, a ordem, a qualidade, a homogeneização e o progresso. Limitados nestas categorias, professores oscilam entre consonâncias, identificações alienantes e rupturas das fronteiras discursivamente constituídas. Alguns ancoram seus sistemas de valores em outras categorias tais como: criatividade, infraestrutura, compartilhamento, liberdade docente. Frente às coerções gerais dispostas pela *Prova Rio* e sua normatividade, não há mais grandes ideais, diante das asserções das avaliações externas, o que se busca é afirmar a singularidade da docência. Em outros termos, a intrusão de uma avaliação estandardizada pode operar para que os professores busquem o

inusitado em suas práticas e em seus espaços de docência. Do que foi ouvido, lido e analisado até aqui, podemos inferir que a *Prova Rio* e seus desdobramentos têm se constituído como uma categoria discursiva em um campo de regulação ostensiva, o que pode provocar *movimentações de poder* no ambiente e nas relações estabelecidas dentro do cotidiano escolar.

Não obstante a essa perspectiva de disputa, há muito para aprender com a trajetória assimétrica e os diferentes rumos que o poder pode tomar, mesmo tratando-se de uma estrutura hierárquica a ser preservada. Com efeito, um aspecto importante acerca desses deslocamentos de poder refere-se à expressão de uma horizontalidade do poder na qual observa-se a cumplicidade de alguns professores com a manutenção de padrão de dominação e verticalidade do poder. Pressuponho, então, que tal orientação vertical do poder mantém-se devido a uma horizontalidade, que se afasta de um domínio de subversão, engendrando seu lugar de reprodução de padrões de dominação, contrariamente à insurgência de possibilidades decolonizantes na educação. O engajamento docente nas políticas de bonificação, meritocracia a partir dos resultados obtidos na *Prova Rio*, valida os termos da reflexão de Ball(2011) ao postular que esse contexto semelhante ao de mercado tem implicações não somente para as práticas de trabalho, os métodos organizacionais e as relações sociais, mas também para os valores de escolarização.

Repercute, também, nos “achados” mencionados, uma aforização naturalizada. Produto de uma operação de destacamento, a *Prova Rio*, assume como as avaliações padronizadas em larga escala, a posição de um grande exame diagnóstico capaz de determinar as “condições de saúde e as doenças” do sistema educacional. Como uma enunciação citada, a *Prova Rio* aparece nas vozes de alguns sujeitos escolares com o estatuto privilegiado de “interpretar” o desenvolvimento da educação carioca, contudo, reduzindo este cotidiano escolar a recortes estatísticos.

Os dados estatísticos se estruturam como uma linguagem que mitiga os significantes que formalizam instâncias do cotidiano escolar. A amplificação simbólica operada pela aplicação destas avaliações, torna menor a realidade particular e local, que passa a não ter dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal Santos (2007: 31).

Como figura de primeiro plano nas análises empreendidas encontramos algumas tendências de modificações nas ordens do discursos estudados. A primeira tendência

apresentada por Fairclough(2001) é a *democratização*, que chamarei de *democratização lexical*. Palavras como *avaliar, medir, testar* passam a estar presente no discurso de alunos, deixando de figurar como prestígio linguístico de sistemas e professores. Se por um lado podemos pensar na formação contínua de um sujeito que se reconhece como *validado* pelas contínuas avaliações, por outro, o acesso a este tipo de discurso pode indicar reconfiguração da hegemonia, passando a ser um marcador semântico de deslocamento de poder para os alunos. Na base deste deslocamento está a avaliação que os alunos fazem das provas de Língua Portuguesa da *Prova Rio*.

Podemos mencionar a confluência aparente nas falas de professores e alunos no que tange à desqualificação das provas padronizadas de Língua Portuguesa. Estas foram classificadas como bobas, presas, com perguntas fracas, e, portanto, inconsistentes em seus resultados. Desta forma, fica caracterizado o reducionismo e uma padronização que nivela por baixo as competências e habilidades requeridas dos alunos.

Levar a percepção desse reducionismo no discurso dos alunos em consideração é também declarar que, preservada as devidas proporções, professores e alunos dizem a mesma coisa. O saber acadêmico do docente coaduna-se ao saber empírico do aluno. Essa é uma questão importante. Professores e alunos olham para uma mesma direção e contemplam-se como sujeitos de um cenário que reduz as aberturas para a variedade de conhecimentos que a Língua Portuguesa propõe. A partir desta constatação, torna-se necessário pensar em alternativas ao sórdido padrão mínimo, daí não é difícil encontrar uma certa correspondência com a posição de Santos (2007) que procura vencer a razão proléptica dilatando o presente, expandindo suas compatibilidades.

O problema do estreitamento curricular põe em correspondência a hierarquização das disciplinas, mas não foi considerado como uma questão a ser resolvida a partir da inclusão de outros componentes curriculares. Isso significa que os docentes de disciplinas que estão fora das avaliações padronizadas, sentem-se, em parte, dispensados da pressão sofrida pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Desta forma, têm um pouco mais de liberdade para trabalhar conteúdos, experiências em um processo coextensivo que se põe em maior abertura e diálogo com fragmentos do cotidiano.

Prosseguindo nesse exercício de análises e proposições transitórias torna-se fundamental postular que as comunicações disponibilizadas na internet na página oficial da SME/RJ representam com clareza a existência de uma tendência chamada por Fairclough (2001) de *Tecnologização do discurso*. A análise dos textos ali dispostos

constatam os efeitos de uma prática discursiva muito próxima da publicidade e da promessa. São recursos usados para se alcançar determinados objetivos e são, segundo Fairclough(2001) cada vez mais adotadas em locais institucionais.

A tecnologização tem sido utilizada com eficiência pela SME/RJ, promovendo através da publicidade a indução semântica de uma educação carioca de qualidade em sua página na internet. Qualidade que denomino do tipo metonímica. Em suas respostas os professores apresentaram aspectos como: infraestrutura, respeito nas relações entre os agentes escolares, criatividade e organização como marcadores de qualidade. Há, aqui, uma incompatibilidade com o que é divulgado pela SME/RJ, que dialoga com a ideia de qualidade a partir, apenas, dos resultados obtidos nas avaliações padronizadas. A *Prova Rio* é uma parte do processo educacional que mede o desempenho dos alunos em três componentes curriculares, portanto, dela não deveria derivar o conceito de escola de qualidade na escola.

Seria bom agora reposicionar o nosso olhar e pensar nos atrativos de uma qualidade metonímica em um texto que pode provocar disposições subjetivas. Aqui, parece-me, segundo observado na produção escrita de um dos alunos sobre a melhoria de 126% no IDEB 2011 em relação ao IDEB 2009, que a qualidade associada aos números, percentuais trazem uma ideia de evolução. Dados quantitativos “animadores”, sem interpretações que os problematizem é a garantia de autoestima a quem busca reconhecimento.

É preciso reconhecer que nos domínios da mídia virtual a SME/RJ apresenta uma narrativa de premissas e proposições muito bem articuladas com os efeitos de verdade que se propõe a produzir. Disponível 24 (vinte e quatro) horas por dia, com um tempo de vida útil maior do que de qualquer jornal, a página oficial da SME/RJ tornou-se um fértil campo de publicidade e promessas.

Ainda para os objetivos analíticos deste segmento do trabalho, realço a fabricação da autoestima como paliativo a um deslocamento dos sujeitos para as margens deste “Rio”, o centro passa a ser o lócus da avaliação padronizada, local de objetividade, racionalidade excessiva e, sobretudo, de números, muitos números que pouco revelam. Isto não significa que movimentos de deslocamentos não sejam percebidos, pelo contrário, quando um aluno classifica uma avaliação padronizada como limitada em suas proposições, ele conquista um espaço de autorreflexividade, e se observa além do padrão designado. Isso significa dizer que não foi cooptado pela ideia do mínimo e pelo gozo prosaico que isso pode garantir. A

experiência de perceber-se além de um paradigma cognitivo limitador sinaliza uma distância, que pode originar ações com potencial de insurgência.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc*; Campinas, v.33, n.119, p. 471-484, abr-jun2012.
- AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do Português*. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BALL, S.J. E MAINARDES J.(Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro; 2001.
- BITTAR, EDUARDO C. B.; ALMEIDA, GUILHERME ASSIS. *Curso de filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2012.
- BONDIOLI, Anna (Org.) *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas –SP: Autores associados, 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybridación del sujeto y el diálogo de saberes. In: EL GIRO decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- DIJK, Teun A. V. *Cognição, discurso e interação*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2011
- _____. *Discurso e Poder*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012
- _____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociognitativa*. São Paulo: Contexto, 2012.
- DOURADO, L.; OLIVEIRA, J.; SANTOS, C. *A qualidade da educação: conceito e definições*. MEC (Ministério da Educação) INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Brasília, 2007.
- ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, T.T. da S. & GENTILI, P.A.A. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.95-110

ESTEBAN, M. T.; Afonso, Almerindo Janela.(Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.114

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGARO,Roseli.et.al. *Comunicação e Análise do Discurso*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREITAS ,Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun.2012.

GENTILI, P.A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T.T. da S.; GENTILI, P.A.A. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.p.111-177

GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOUVEIA, C.A.M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, p. 13-20, n.24, Jan./Jun.2009

JORNAL O DIA: *Colégios de excelência caem no ranking da educação*. Rio, 17/08/2012. Disponível em:<<http://odia.ig.com.br/educacao/col%C3%A>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

KANGUSSU, I.M.G. Marcas de Marcuse. In: SOARES J.C. (Org.) *Escola de Frankfurt: inquietudes da razão e da emoção*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.p.109-129

KOCH, I. *Introdução a Linguística Textual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LARROSSA, J. Tecnologia do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.35-87

LOCATELLI, Iza. *As múltiplas faces da avaliação*. Disponível em:<<http://multirio.rj.gov.br/portal/indexplp>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI,L.A.& XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MENDONÇA,D. (2011) Emancipação e Diferença de Ernesto Laclau. Resenha por Daniel Mendonça. *Revista Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v.4. ,p. 130-135, 2012

MINAYO, M.(Org) ; DESLANDES, F.; NETO, O.C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21.ed. Petrópolis, Vozes, 2002. p.121-132.

PETERS, Michael. Governabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.211-223

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 239.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura Municipal. Decreto nº 30426 de 26 de Janeiro de 2009

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução da SME nº 1123, de 24 de Janeiro de 2011

_____. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Resultados do IDEB 2011 mostram avanço da educação do RIO*. Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

_____. *Secretaria de Educação divulga os primeiros resultados da Prova Rio 2011*. Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 15 fev. 2012

ROUANET.S.P. Adorno e a crítica da Barbárie: um olhar psicanalítico. In SOARES J.C. (Org.) *Escola de Frankfurt: inquietudes da razão e da emoção*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.p.11-23

SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Epistemologias do Sul*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, v.29, n.78, p. 216-226, maio/ago.2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática Ensino Plural*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, ano 17, n.37, 2002

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). O sujeito da educação. *Estudos foucaultianos*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar*. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.,2004

APÊNDICE A: Perguntas feitas aos professores e alunos

- 1- Para você, quais são as razões para a aplicação de testes bimestrais padronizados de Língua Portuguesa para averiguar o desempenho dos alunos, no município do Rio?
- 2- Você costuma considerar os resultados das avaliações municipais no planejamento e na realização de suas aulas? De que forma?
- 3- De que forma estes testes auxiliam na melhoria das aprendizagens dos alunos em Língua Portuguesa? Você percebe avanços? Quais?
- 4- Quais os potenciais dessas avaliações produzirem mudanças no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa?
- 5- Que transformações você observa no cotidiano escolar motivadas pelas avaliações municipais?
- 6- Quando você pensa em uma escola de qualidade que aspectos cruzam seu pensamento?
- 7- Como poderíamos fazer uma integração entre as avaliações sistemáticas e o conceito de qualidade na escola?
- 8- Você gostaria que a disciplina que você leciona, a História fosse incluída nas próximas avaliações sistemáticas da SME/RJ?

Perguntas feitas aos alunos:

- 1- Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?
- 2- Você costuma estudar para as provas da Secretaria de Educação de Língua Portuguesa?
- 3- Você acha que as provas bimestrais enviadas pela SME de Língua Portuguesa revelam o seu conhecimento nesta matéria?

APÊNDICE B: Transcrições parciais de entrevistas feitas com professores e alunos

O que dizem os professores...

30/11/2012

Professor Marcus Vinícius – Docente de Língua Portuguesa

1- Para você, quais são as razões para a aplicação de testes bimestrais padronizados de Língua Portuguesa para averiguar o desempenho dos alunos, no município do Rio?

“Bom, a princípio baseado no que eles dizem, né? Eu acho q eles tão tentando fazer uma avaliação diagnóstica, tão tentando verificar mais ou menos o nível de letramento dos alunos, então, eles usam a padronização, né? Inicialmente pra poder ver se os alunos são letrados ou não e depois tentar fazer um ranqueamento, um ranking das melhores escolas, das piores escolas e com base nestes dados tentar fazer aí um...criar algumas estratégias pra melhoria. Eu acho q é mais ou menos isso q teoricamente eles querem.”

2-Você costuma considerar os resultados das avaliações municipais no planejamento e na realização de suas aulas? De que forma?

“Não, eu não costumo levar... considerar. Inicialmente eu até considerava os resultados, né? utilizava não somente as notas, como tentava usar, pelas respostas que eles davam eu tentava replanejar as minhas aulas, mas com o tempo eu comecei a perder a credibilidade nestas avaliações, e hoje em dia, eu, simplesmente aplico, pq me mandam aplicar, mas não utilizo pra nada. Aliás eu nem acredito mais nestas avaliações, enfim...”

3-De que forma estes testes auxiliam na melhoria das aprendizagens dos alunos em Língua Portuguesa? Você percebe avanços? Quais?

“Bom, é... primeiro, avanços, eu não percebo. O que eu percebo mais ou menos é que ao longo dos anos parece que o nível de dificuldades de provas tem baixado, elas têm ficado cada vez mais simples, cada vez mais bobas. Hoje, por sinal eu apliquei uma prova pra turma de 6 ano, duas turmas de 6 ano em que as perguntas eram mais ou menos as seguintes: havia um desenho de um cavalo e o aluno tinha que marcar qual era o nome daquele animal. Havia um desenho de uma onça e o aluno tinha que marcar qual era o nome daquele animal. Havia, por exemplo um leão, escrito a letra LE e o aluno tinha q marcar qual era a sílaba final da palavra, bom isso... os meus alunos estavam fazendo a prova e rindo, e rindo, e falando: - professor a gente não tá no jardim de infância, não! Eu expliquei pra eles mais ou menos q era um teste pra detectar os analfabetos. O que eu percebi hoje é q mesmos os analfabetos, aqueles que mal conseguem escrever o próprio nome, esses conseguiram fazer essas questões de tão ridículas que elas eram. Mas acho q eu me perdi um pouco na resposta pera aí...”

Complementação da resposta anterior

“Então, eu respondi se eu percebia avanços, né? Agora sobre a primeira parte da pergunta, é de que forma essas provas na melhoria das aprendizagens dos alunos, eu acho assim que na prática não ajuda muito, pq não existe uma discussão da secretaria de educação com os professores. Eu...Três anos que eu estou na rede e até hoje ninguém me chamou pra participar de algum tipo de curso, de preparação, tentar me explicar como é que são essas tipos de provas, pra que que servem etc. .então, na verdade, fica muito difícil como são umas avaliações assim muito engessadas, fica muito difícil pegar aquilo ali que é padronizado e teórico pra uma rede inteira e aplicar na prática, na minha sala de aula . Eu acho q fica muito difícil, Então eu não vejo nenhuma melhoria, até mesmo os alunos acabam não levando esse tipo de prova a sério, porque as questões são muito simples, em contra partida algumas questões vêm em nível de dificuldade acima do que eles fazem . Às vezes, é até curioso, a apostila que a gente trabalha em sala de aula, que prepara o aluno pra prova tem nível de dificuldade dez vezes maior do que essas provas em si, né? por isso, que eu não vejo nenhuma melhoria na aprendizagem em relação a isso.”

4-Quais os potenciais dessas avaliações produzirem mudanças no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa?

“Do jeito q as avaliações são feitas na prática ,eu acho q não tem potencial de mudar absolutamente nada. Agora eu acho q as avaliações são boas, eu não sou contrário as avaliações, PROVA RIO, PROVA BRASIL, as avaliações são essenciais, eu acho q as avaliações são boas pra poder dar a gente um norte, até mesmo dizer como e são as escolas dos municípios, dos estados brasileiros, mas infelizmente do jeito que as provas são aplicadas, não é possível conseguir alguma coisa ,pq o negócio é muito mal feito, eu acho e é muito mal feito mesmo. (grifo nosso)”

5-Que transformações você observa no cotidiano escolar motivadas pelas avaliações municipais?

“Bom, Em primeiro eu começo a ver uma preocupação das escolas , e dos municípios e do poder público por ranking né?, elas ficam muito preocupados com a posição em que as suas escolas e seus municípios estão no Brasil em relação a PROVA BRASIL, por exemplo, mas ninguém se preocupa , por exemplo, do Brasil ter ficado em penúltimo lugar na avaliação internacional , é o tipo de coisa que ninguém se preocupa. Então eu acho assim, que a única transformação que eu observo na prática é essa preocupação com números. Parece que as pessoas estão muito preocupadas com a questão quantitativa, a questão de um número, mas não estão muito preocupadas com a qualidade em si, com a mudança real . Se realmente a gente vai ter alunos que vão ser capazes de ler um texto, compreender aquilo que leram, se eles vão ser capazes de poder interpretar o mundo, se eles vão ser capazes de ouvir uma frase e perceber se aquela frase ali, se tem alguma coisa nas entrelinhas, esse tipo de coisa não é avaliado. Só estão preocupados com a questão de números. Então a transformação clássica, e , assim, a transformação primeira que eu vejo é uma preocupação das prefeituras em mudar o do ensino e uma preocupação das direções das escolas em tentar mudar as coisas como elas são, pra tentar mudar aí, a classificação... mudar o ranking. Eu acho q a princípio isso não é ruim, mas também não acredito que as coisas estejam sendo feitas do modo como deveriam.(grifo nosso)”

Professora: Adriana Docente: História 01/02/2013

1- Para você, quais são as razões para a aplicação de testes bimestrais padronizados de Língua Portuguesa para averiguar o desempenho dos alunos, no município do Rio?

“ Eu acho q é tentar medir o conhecimento que essas crianças têm, pelo menos esse é o discurso que é feito, q essas crianças aprenderam algo, e saber se isso que é ensinado em uma escola, é idêntico ao que é ensinado na outra ou se pelo menos é parecido, mas eu acho que por trás disso ,também tem uma avaliação desses professores, dos professores dessas disciplinas.”

2- Que transformações você observa no cotidiano escolar motivadas pelas avaliações municipais?

“Eu acho q nenhuma, porque a gente não vê um retorno disso, uma informação sobre esse desempenho com sugestão de mudanças, com sugestões de atividades, de correção de fluxo, nada disso.”

3-Você gostaria que a disciplina que você leciona, a História fosse incluída nas próximas avaliações sistemáticas da SME/RJ?

“Eu nunca pensei nisso, eu acredito q não, pensando por um lado prático, que seria de não ter de desenvolver essas atividades , é deee levar.. a matéria que é ensinada ,o conteúdo q é passado, simplesmente para uma avaliação . Então, assim , eu percebo q muitas vezes, , os professores são pressionados, ou pelo menos essa é a impressão q eu tenho ,são pressionados a ensinar aquilo q será cobrado, são pressionados a ensinar aquilo q será cobrado ,apenas . Se história fosse incluída nessa avaliação eu me veria obrigada a trabalhar, somente, o conteúdo do caderno pedagógico”

4- Quando você pensa em uma escola de qualidade que aspectos cruzam seu pensamento?

“Criatividade. Uma escola q não envolve-se o aluno em reproduzir conteúdo em ser aquele mero copista, que decora o, conteúdo ,mas um indivíduo q fosse capaz de Criar a partir daquele conteúdo q já existe, e que ele não precisaria nem saber assim copiando criar outra coisa a partir daí até mesmo com arte q a gente não vê na escola.”(grifo nosso)

5-Como poderíamos fazer uma integração entre as avaliações sistemáticas e o conceito de qualidade na escola?

“Não faço ideia....., porque o que a gente percebe é q ele não estão preocupados com qualidade. É..não é essa a preocupação.”

“É...repete, por favor, Luciane.”

Eu vou te fazer uma pergunta anterior:

6- Você acredita que aqueles índices que são revelados tanto o IDEB quanto ID-RIO , eles de alguma forma estão atrelados a qualidade da escola?

“Eu acho que não .”

7- E a partir daí , então, você acha que da forma como estes índices são averiguados, através das avaliações, haveria a possibilidade de integrar estas avaliações a um conceito de qualidade?

“ Não, eu acho q não, porque o que eles estão considerando como qualidade é uma uniformização, é uma padronização do ensino, é uma imposição de um sistema de ensino, então eu não vejo isso como qualidade.”

Professora Cláudia: Docente de História 01/02/2102

1- Para você, quais são as razões para a aplicação de testes bimestrais padronizados de Língua Portuguesa para averiguar o desempenho dos alunos, no município do Rio?

“Hum...Na verdade é pra na minha opinião, nivelar por baixo, é isso!”

2- Pra você quais os potenciais dessas avaliações para produzir mudanças no cotidiano escolar?

“Nenhum porque não leva em conta o processo de aprendizagem, é... as especificidades de cada turma, de cada aluno, então ,não tem valia.”

Quando você pensa em uma escola de qualidade que aspectos cruzam seu pensamento?

“Uma infraestrutura bacana, respeito com os funcionários, é...ter a liberdade pedagógica, os respeito com os discentes também, coisa que no Município a gente não tá vendo , pelo menos, eu não vejo.”

Professora Telma: Docente de Língua Portuguesa- 01/02/2013

1- Para você, quais são as razões para a aplicação de testes bimestrais padronizados de Língua Portuguesa para averiguar o desempenho dos alunos, no município do Rio?

“Na minha opinião esses testes bimestrais, eles servem para nivelar muito por baixo e dar, assim, estabelecer , formar uma estatística favorável a educação no RJ. Uma vez que os alunos até conseguem obter um bom resultados nessas avaliações que a prefeitura promove, ,mas nas avaliações dos conteúdos de sala de aula, nos conteúdos que são trabalhados arduamente, eles não conseguem tão bom resultado , pelo menos no que tange à Língua Portuguesa.”

2- Você costuma considerar os resultados das avaliações municipais no planejamento e na realização de suas aulas? De que forma?

“Bem, é difícil não considerar, até pqêee esses resultados , eles são computados e devem eee, devem contribuir para aprovação do aluno no final do curso, mas em Língua portuguesa ,especialmente, essa avaliação é somente em cima de leitura de texto e produção , essa leitura de texto geralmente consta de textos muitos simples e perguntas muito simples em quaisquer níveis e na produção de texto geralmente eles trabalham em cima de um livro, mas a escola não tem condições... Nós consideramos o bom resultado so bom aluno, existem ainda estes bons alunos. Então, eu faço , sim, as minhas avaliações, quer dizer, Mais pro final do curso nós tendemos a afrouxar e a cobrar menos , chegando não tão próximo, mas tentando aproximar um pouco do nível estabelecido pela prefeitura, entendeu?.”

3- De que forma estes testes auxiliam na melhoria das aprendizagens dos alunos em Língua Portuguesa? Você percebe avanços? Quais?

“Nas avaliações da Prefeitura eu não percebo avanços do aluno, eu percebo assim, que existe uma produção, quer dizer um trabalho com a autoestima dele, que ele vê o bom resultado, acha que aprendeu, só que é uma falsa promoção da autoestima, porque ele aprendeu, mas se fizer um concurso lá fora, ele não vai se sair tão bem, não é? Se for pra uma escola mais rígida, onde a cobrança é maior ,ele vai ter muita dificuldade , mas o aluno quando vê o bom resultado, não importando como ele foi cobrado, o quanto ele foi cobrado, se havia, se havia... se era condizente com o que deveria saber, pra ele e pra família basta bom resultado . Então, isso é favorável para a construção da autoestima, ainda afirmo que seja ela sempre escamoteada né?, uma falsa autoestima, porque ele é cobrado sempre num nível muito abaixo.”

O que dizem os alunos...

23/11/2012

Aluno Ailton: Turma 1801

4- Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de Língua Portuguesa?

“Eu acho q pra saber se a pessoa está tá desenvolvendo mais capacidade de aprender as coisas.”

5- Você costuma estudar para as provas da Secretaria de Educação de Língua Portuguesa?

“Sim, eu sempre estudo. Pra tirar notas boas.”

6- Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Sim, pois ali tá o resultado de todo esforço q a gente faz o ano todo.”

Complementação após a aluna Andressa responder a questão 3 :“ é q ela lembrou agora, eu tinha esquecido disso, que eles só dão uma parte, não o completo.”

Aluna Andressa: Turma 1801

1-Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de Língua Portuguesa?

“Pra avaliar a pessoa, se ela tá indo bem ,como ela tá na prova.. é na matéria de português, como ela tá, pra avaliar mesmo.”

2-Você costuma estudar para as provas da Secretaria de Educação de Língua Portuguesa?

“Eu não, às vezes, às vezes eu estudo, às vezes não, que ,às vezes, eu acabo esquecendo, às vezes eu esqueço, tô falando a verdade.”

3-Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Eu acho q não, porque eles não perguntam tudo o o que a professora passou pra gente,é ele não passa toda matéria, igual voz passiva, é tudo , sabe, em relação ao texto, por isso é que eu não acho, que não tem nada em relação a matéria.”

28/11/2012

Aluna Ana Carolina: Turma 1801

1- Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?

“Eu acho q é pra testar a gente, eles sempre usam a matéria do bimestre, aí eles fazem as perguntas, eu acho que é pra testar a gente.”

2-Você costuma estudar para as provas da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa?

“Não porque é mais coisa de leitura, eu estudo na hora.”

3-Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Não porque nem cai toda matéria e , às vezes, são perguntas repetitivas ,que não cai a matéria toda, e coisa assim.”

Aluna Beatriz: Turma 1801

1- Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?

“Bom, eu acho q porque pra avaliar o desempenho da escola , como tá ensinando pros alunos, é mais pra avaliar a gente mesmo e pra ver como a educação da gente, se a gente tá bem, se a gente não tá, assim.”

2- Você costuma estudar para as provas da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa?

“Não, é sim, pra matemática às vezes, mas eu não costumo estudar muito pra Português que é mais leitura como a Ana falou.”

3- Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Até uma certa parte ,porque como a Ana própria falou...é não passam a matéria toda, eu acho que as respostas estão muito ali nas perguntas. Eu acho que não são muito boas , acho as perguntas fracas , eu acho que o nosso conhecimento pode ir muito além disso.”

Aluna Brenda : 1801

1-Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?

“Para...para ver se cada bimestre os alunos estão se evoluindo cada vez melhor.”

2-Você costuma estudar para as provas da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa?

“Não, eu acho muito fácil essas provas, é só ler e botar a resposta.”

3- Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Eu acho que não, algumas sim, mas outras não.”

30/11/2012

Aluno Vinícius: Turma 1801

1-Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?

“Eu acho que é pra avaliar nossos conhecimentos, e , ah, assim pra avaliar.”

2-Você costuma estudar para as provas da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa?

“Sinceridade? Não, pq além de não lembrar, nas últimas vezes q eu estudei, não caiu a matéria é ,por isso, q eu não estudo mais.”

3- Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Não, pq eles não passam tudo o que eu sei, eu sei muito mais coisas, talvez eles não passem coisas que eu sei, aí só o que eu não sei, mas eu sei muito mais coisas do que eles mandam.”

30/11/2012 -

Aluno Oséias: Turma 1803

1-Quais são as razões pelas quais a SME aplica todo bimestre provas de LÍNGUA PORTUGUESA?

“Bom, eu acho que a SME propõe esse método de prova pra avaliar os alunos, mas entre tudo, avaliar o desempenho dos professores, pra ver como está o ensino dos professores dentro da sala, e assim, medir o desempenho do aluno junto ao ensino do professor, pra ver como o professor tem se saído, ensinando o aluno, e se o aluno tem aprendido, realizando esta prova.”

2-Você costuma estudar para as provas da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa?

“Eu costumo estudar em base do que a professora passa, mas é... dificilmente quando a prova é aplicada a gente...eu estudo, mas pelo que a professora passa em sala eu tenho um bom aprendizado, mas não estudo.”

3- Você acha que as notas que vc costuma tirar nas provas bimestrais de Língua Portuguesa enviadas pela SME revelam o seu conhecimento nesta matéria?

“Eu acho q não, pq a prova da SME é muito presa a algumas perguntas, pra avaliar o meu desempenho em LP na matéria, eu acho q ela tinha q se expandir mais um pouco em algumas outras perguntas, não só baseada em textos, em leitura e interpretação de textos, mas em outras perguntas, pq aí ela se prende muito e o aluno vai ficar limitado a responder só aquilo.”