



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

Juliana Camila Barbosa Mendes

**Avaliação como espaço de dissenso:
traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de
Educação do Rio de Janeiro**

Duque de Caxias

2014

Juliana Camila Barbosa Mendes

**Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

M538 Mendes, Juliana Camila Barbosa
Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Juliana Camila Barbosa Mendes – 2014.
106f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Currículos - Planejamento - Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Avaliação educacional – Rio de Janeiro (RJ). I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.214(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Camila Barbosa Mendes

**Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovado em 12 de maio de 2014

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2014

DEDICATÓRIA

À minha família, aos amigos conquistados ao longo deste caminho e à minha avó querida M^a de Lourdes pelas mais importantes lições, eu dedico mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, Rejane e Ricardo, por sempre acreditarem em mim.

Ao meu irmão Ricardo pelo ombro amigo, nossas conversas e ao meu irmão Lucas pelos anseios compartilhados de um futuro melhor.

Ao meu noivo, Ernesto, por todo amor e incentivo neste último ano, por acreditar no meu potencial quando eu mesmo duvidava e por me encorajar nessa conquista em favor nós.

Ao grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos, que transformou minha vida acadêmica, por todo conhecimento compartilhado em cada reunião, pelas oportunidades de troca em cada congresso que participei pela pesquisa e por me fazer pesquisadora também.

Às professoras Elizabeth Macedo e Teresa Esteban, pesquisadoras admiradas por mim em seus campos de pesquisa, pela generosidade nas contribuições ao trabalho.

Aos meus professores pelos ensinamentos e cada aprendizado, à minha casa FEBF/UERJ pela contribuição para minha formação acadêmica. E aos funcionários que por tanto me ajudarem se tornaram amigos: Carlos (in memoriam) e Luís da secretaria de graduação, Leonardo da secretaria de mestrado e aos meus queridos Léo, Mônica, Valquíria e Lucia da biblioteca CEH/C que acompanharam e torceram por mim nessa jornada até hoje.

Aos amigos conquistados e companheiras de pesquisa Ana Paula, Andriele, Carolina, Cristiane, Crizan, Danielle, Estela, Guilherme, Juliana Silva, Luciana Velloso, M^a Océlia, Meyre, Nívia, Rosalva, Suzan por todo carinho.

Às minhas queridas amigas Bonnie e Roberta, por estarem mais próximas suportando minhas ansiedades e palhaçadas, por cada conversa e aconselhamento, pelas tardes de descontração com café e torta, pelas risadas é claro. Por serem amigas, pelo amor que tenho por vocês desejo que essa trinca se fortaleça.

Às professoras queridas como Aura Helena, pela acolhida e por tudo que vivenciei no NEC, Débora Barreiros que me proporcionou essa maravilhosa experiência como professora e Isabel Ortigão pela confiança e por me apresentar, como um presente da vida, a Rita Frangella.

E por fim, agradeço a minha orientadora e professora Rita, pelos conselhos, por partilhar sua sabedoria, por tudo que me ensinou, por aquele primeiro encontro com abraço apertado que até hoje se repete, por ser um exemplo pra mim do qual vou seguir, pelo apoio, por me fazer crescer ao longo desse caminho. Você foi meu primeiro passo, obrigada!

RESUMO

MENDES, Juliana C. B. *Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Esta dissertação investiga os movimentos interrelacionados da política de avaliação e da política curricular na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), problematizando a introdução de estratégias como provas bimestrais, produção de material pedagógico, entre outras avaliações na rede que trazem novos sentidos para a produção curricular. A partir de análise de documentos curriculares que orientam essa política quanto aos procedimentos e concepções de avaliação, esse estudo visou melhor compreender os deslocamentos de sentido para a avaliação, como estratégia de legitimação de conhecimentos e práticas, bem como a análise dos sentidos do projeto educativo que foi assumido pelo município do Rio de Janeiro. Apoiada nas discussões de Ball (1992), recorro ao Ciclo de Políticas como modelo analítico para entender o processo de articulação entre esferas políticas. Concebo essa relação entre currículo e avaliação como lugar de negociação, embates e disputas, no qual analiso os sentidos de uma prática avaliativa padronizada vinculada a produção curricular. Argumento que esta política criou um consenso hegemônico quanto a avaliação como competência técnica, a partir da inversão do sentido de qualidade, traduzido no discurso do texto político. Portanto, se estabelece um contexto avaliador para a escola, baseada numa política curricular que cria uma centralidade na avaliação como dispositivo de regulação do aluno e do trabalho docente, no qual o currículo e avaliação representam o exato local de disputa.

Palavras-chave: Avaliação. Política curricular. Qualidade. Prova.

ABSTRACT

MENDES, Juliana C. B. *Evaluation as space dissent: possible translations of the curriculum policy of in Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro*. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

This dissertation investigates the interrelated movements of the evaluation and of the curriculum policy in the Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SME/RJ), discussing the introduction of some strategies as bimonthly tests, production of teaching materials, among other evaluation methods in the SME that bring new directions for curriculum production. From the analysis of curriculum documents that guide this policy on procedures and concepts of evaluation, this study aimed to better understand the meaning displacements of evaluation, as a strategy of legitimization of the knowledge and practices, as well as the analysis of the meanings of the educational project which was assumed by the municipality of Rio de Janeiro. Funded in the discussions of Ball (1992), I turn to the Policy Cycle as an analytical model to understand the articulating process among political spheres. I conceive this relationship between curriculum and assessment as a place of trading, conflicts and disputes, in which I analyze the meanings of a standardized assessment practice linked to curricular production. I argue that this policy has created a hegemonic consensus regarding the evaluation as technical competence, from the reversal of the sense of quality, translated in the political text discourse. Therefore, the evaluation context is established to the school, based on a curriculum policy that creates a central role in the assessment as a regulatory device of the student and of the teacher's work, in which the curriculum and assessment represent the exact place of dispute.

Keywords: Evaluation. Curriculum policy. Quality. Test.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Produção científica sobre currículo e avaliação	17
Figura 1 - Coordenadorias Regionais de Educação SME/RJ	34
Quadro 1 - Sistema de Metas Individuais - Líder: PI Ciências	71
Figura 2 - Comparativo Acordo de Resultados	72

SUMÁRIO

	POR QUE FALAR DE AVALIAÇÃO? RASTROS DA PESQUISA	9
1.	AVALIAÇÃO, UM FETICHE CURRICULAR?	19
2.	PRODUÇÃO CURRICULAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEXTO AVALIADOR	22
2.1	Produção de sentidos no contexto da SME/RJ	28
3.	SENTIDOS ANUNCIADOS: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	37
3.1	Desvendando o discurso: “qualidade da educação” ou “educação de qualidade”?	44
4.	AVALIAÇÃO: CAMINHOS SOB UMA SUPERFÍCIE DISCURSIVA	63
4.1	De que qualidade se trata?	63
4.2	Autonomia à margem	74
4.3	Um currículo contestado	78
4.4	Abrindo a gaveta: avaliação	84
4.5	O que mais é posto à prova?	88
	SIGO O CAMINHO PENSANDO SOBRE AS COISAS QUE VI	93
	REFERÊNCIAS	97

POR QUE FALAR DE AVALIAÇÃO? RASTROS DA PESQUISA

Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

Fernando Pessoa (Passagem das Horas).

Iniciei minha caminhada ainda na graduação no grupo de pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GCEDH/FEBF) como um importante espaço de construção e diálogo, em que estamos voltados à discussão de questões da arena política e de produção curricular para lidar com a diferença entre os sujeitos do espaço escolar. Essa experiência tem me proporcionado a produção de artigos acadêmicos em seminários e congressos, contribuindo para a minha trajetória acadêmica e pessoal. Nessa trajetória de pesquisa tenho me dedicado a discutir a relação entre produção do currículo e a avaliação, com foco na tensão entre a prática docente e as avaliações aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que se tornou a temática da minha monografia de conclusão de curso. Essa reflexão permitiu discutir política curricular a partir das discussões sobre o Ciclo de Políticas de Ball (1992), a fim de perceber a avaliação não somente como aferição de conhecimento, mas como elemento desse ciclo que se tornou central na educação. Tal reflexão foi construída no diálogo com o grupo de pesquisa, sendo fundamental para o início de um trabalho voltado para as questões da política curricular.

A produção acadêmica é feita a partir do vínculo com os seguintes projetos de pesquisa: *Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar* e *Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro* (FRANGELLA, 2010; 2012). Com base nesses projetos, constituiu-se um banco de textos sobre pesquisas políticas/práticas curriculares entendendo-as como negociação entre diferentes discursos; considerando ainda as entrevistas realizadas no âmbito do projeto, com as quais pude desenvolver artigos para a pesquisa em que discuto questões pertinentes à produção escolar e à avaliação.

Dentre os artigos publicados, destaco: *Avaliação: estreitos liames com a política curricular*, apresentado no VI Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias na contemporaneidade, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2011; *Implicações da Avaliação na Política Curricular: um estudo a partir da Multieducação (RJ)*, com participação no I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória-ES, também em 2011; *Proposições da Avaliação sobre a Política curricular: um estudo a partir da Multieducação*, apresentado na 20ª Semana de Iniciação Científica - SEMIC/22ª UERJ Sem Muros, em 2011; *Avaliação e produção curricular: um desejo de acertar*, apresentado no IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos, realizado na Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói-RJ, '*Criança não é número, criança tem história*': algumas considerações sobre produção curricular e avaliação, com apresentação no XVI Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na Unicamp, em Campinas-SP, em 2012; *Avaliação: a outra face da política curricular*, apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/Belo Horizonte-MG, também em 2012. E, recentemente, mais dois trabalhos: *Avaliação: um fetiche curricular*, apresentado no VII Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade, realizado na UERJ; e *Currículo: enunciações de um contexto avaliador*, apresentado no VIII Congresso Internacional de Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e no III Congresso Internacional de Avaliação, em Gramado-RS, ambos em 2013. Essas reflexões só foram possíveis com o apoio do grupo de pesquisa, sendo fundamental para dar início a um trabalho voltado para as questões da política curricular.

O desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, cujo tema aborda a avaliação, deu-se a partir desse movimento de pesquisa em que, no processo de transcrição e categorização de entrevista, me chamou a atenção o relato de uma professora que lamenta o fato de “*o currículo estar monitorado*”, a partir da proposta avaliativa da SME/RJ. É nesse ponto que se inicia a minha caminhada, na qual vinha deixando questionamentos como rastros e que retomo agora no mestrado.

Desde então pude participar de eventos relevantes para a discussão do tema avaliação, no contexto da rede municipal do RJ, dos quais destaco um evento organizado pela SME/RJ, em 2012, intitulado “Seminário Internacional de Avaliação de Aprendizagem: pela qualidade e equidade em Educação”, com a representação da UNESCO - *United Nations Educational*

Scientific and Cultural Organization, no Brasil. Na ocasião, participei do debate do tema relacionado às avaliações em larga escala, sendo este apresentado como um desafio a ser enfrentado pela educação no município, em busca de qualidade e equidade¹, focando as discussões basicamente em três eixos: 1º) os sistemas de medição de forma comparada aos estudos de avaliação em larga escala, como o NAEP – Avaliação Nacional do Progresso Educacional, utilizado pelos Estados Unidos, bem como as provas internacionais, como o TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*, que medem de forma integrada o desempenho do aluno, do professor e da escola. Além do PISA - *Programme for International Student Assessment*, que mede as habilidades de leitura, matemática e ciências, a princípio de forma independente do currículo; 2º) os usos dos resultados das avaliações em larga escala pelas redes de ensino, com foco na gestão escolar, considerando os que foram usados sistemas de tomada de decisão dos Estados Unidos, como o *Data-Driven Decision Making* e outro Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE), com padrões de conteúdo e desempenho desenvolvidos pelo Ministério de Educação do Chile, com apoio técnico da Austrália, para uma metodologia lógica de uso dos resultados; 3º) os modelos de avaliação que considerem variáveis que levem em conta: a combinação de origem social do aluno, clima escolar e prática docente, de forma a influenciar no resultado cognitivo. Para tanto foi citada a experiência da Escócia, com o HMIE – *Her Majesty's Inspectors of Education*, que propõe um modelo de avaliação padronizada a partir da necessidade do professor, mas cujos resultados não são tornados públicos. Todos os eixos foram apresentados como possibilidade de adaptação ao contexto educacional brasileiro.

Assim, ao ter acesso a pesquisas importantes na área da Educação e para a linha de pesquisa por mim preferida, vejo cada vez mais como necessária a continuidade dessa trajetória, já que a pesquisa proposta visa a aprofundar o estudo sobre a prática avaliativa desenvolvida pela SME/RJ e a sua relação com o currículo. Com a intenção de investigar os movimentos da política de avaliação vigente, a partir das mudanças das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), para melhor compreender a relação entre currículo e avaliação, abordo a produção curricular como discurso, um espaço de significações e negociação, por meio das diferentes demandas. Ressalto que neste estudo focalizo a política avaliativa e as enunciações que emergem desse currículo.

¹ Qualidade com equidade é determinada da seguinte forma no *site* RioEduca: Qualidade: ingressar na escola; permanecer na escola; aprender na escola; Equidade: diminuir a distância entre os que aprendem mais e os que aprendem menos. Fonte: <https://skydrive.live.com/redir?resid=C2A5245C18762BB4!194>.

Para entender as negociações e discursos da prática pedagógica, defendo a perspectiva pós-estruturalista de currículo, entendida como uma produção cultural híbrida, que precisa ser pensada como espaço-tempo de ambivalências. Por conta disso me apoio nos estudos das políticas curriculares a partir de Macedo e Lopes (2011), também assentada na noção de hibridismo desenvolvida por Bhabha (2001).

Nesse momento torna-se necessário esclarecer com qual ideia de hibridismo pretendo trabalhar, considerando as formulações de Bhabha (2001), que sugere um afastamento de perspectivas binárias. Para Bhabha, o processo cultural de hibridização está nas margens deslizantes do deslocamento cultural, interligadas por uma temporalidade disjuntiva e intersticial. E para pensar a produção cultural, Bhabha formula teoricamente o conceito do “terceiro espaço da enunciação e seus efeitos de poder do discurso colonial inscrito e articulado no hibridismo cultural” (BARRETO, 2009, p.8). Com isso, a ideia de hibridismo, como potência de produtividade cultural e suas forças e fixações deslizantes (BARRETO, 2009, p. 8), revelam-se essenciais para a análise da política que proponho.

Para Bhabha (2001) citado por BARRETO (2009), é teórica e politicamente importante focalizar os movimentos de articulação de diferenças culturais; o que, nesse caso, considero como política, pois está no que chamamos entre-lugares a possibilidade de um hibridismo cultural, instância que manifesta a diferença e afirma as fronteiras, ainda que intersticial, da cultura. Assim, ao se falar da política curricular, o hibridismo utilizado por Bhabha como “força parcial e dupla que constitui os discursos”, algo que perturba o consenso e o reconhecimento da autoridade colonial, confere novas possibilidades para pensar as “implicações, identificações e estratégias de subversão do poder” (BARRETO, 2009, p.42). Logo, o hibridismo irá significar o desvio ambivalente do sujeito, mas que não resolve a tensão entre as culturas e/ou políticas como em um consenso dialético.

O hibridismo representa o exercício do imprevisível, mas admite a presença, ainda que parcial, de uma determinada política, sob uma lógica cultural da tradução, “dentro de um processo agonístico, pois nunca se completa, permanecendo sempre em sua indecidibilidade, constituindo-se permanentemente de ambivalências e antagonismos” (BARRETO, 2009, p.9). É exatamente esse antagonismo que não pode nunca ser resolvido, mas negociado na prática, associado à ideia de “democracia agonística” nos termos formulados por Mouffe (2005), ou seja, uma democracia como luta contínua, com o principal gancho para pensar política sem a ilusão do consenso, mas reconhecendo um confronto agonístico, como condição de sustentação da mesma democracia. Nesse sentido, fundamento, mesmo que inicialmente,

parte das minhas escolhas teóricas, a fim de trabalhar os sentidos que transbordam dessa política, bem como compreender essa produção política de antagonismos em agonismos.

Assumindo que o campo curricular compreende mecanismos de hibridização – na medida em que é possível encontrar discursos híbridos na política curricular constituída por lutas e embates, em torno de significados e/ou sentidos que envolvem uma tradução e uma produção cultural ressignificada – trago aqui o conceito de tradução de BHABHA (2001) citado por SOUZA (2004), para balizar o entendimento da possibilidade de ressignificação dessa política numa produção curricular híbrida, sem a exaltação da hibridização (LOPES, 2005), mas, na análise dos novos significados instituídos para avaliação.

Vemos a política curricular como essa possibilidade de ressignificação, produzindo discursos e práticas curriculares híbridas e interseção, devido às contingências e às relações de poder locais. Diante do entendimento de política como negociação e currículo como prática discursiva, procuro compreender os múltiplos posicionamentos que decorrem das traduções da política curricular, criando um espaço para o dissenso, um entre-lugar onde as diferenças possam se manifestar, na construção de uma produção curricular visando a uma negociação que se fortalece no conflito e dialoga com a diferença.

Assim, a compreensão do currículo como híbrido requer a possibilidade de tradução num terceiro espaço de significação (FRANGELLA; BARREIROS, 2010), de modo que a produção curricular irá atuar num processo contínuo de disputas e embates decorrentes das relações de poder. Ainda que o híbrido por si só não resolva as tensões e contradições das políticas, ele encaminha a produção de ambiguidades no currículo em zonas de escape de sentidos (LOPES, 2011).

A partir dos estudos em torno da avaliação e do currículo, focarei na trajetória de mudanças nas práticas avaliativas do Município do Rio de Janeiro, como campo específico desta dissertação, o que me possibilita caminhar na direção de investigar a singularidade da prática avaliativa da SME/RJ e seu movimento político, uma vez que, compreendo política como enunciação, produção instável e contingente de significados (FRANGELLA; BARREIROS, 2010). Tomo como caminho os produtos e significações, a partir da análise dos documentos oficiais e outros textos circulantes no campo discursivo dessa política, para entender as ambiguidades e articulações entre currículo e avaliação, incorporando à política as ambivalências dos discursos. Dessa forma, pensar no discurso é refletir sobre uma dimensão social constituída por particularidades que assumem um caráter de totalidade. No caso do estudo proposto, refletir sobre que demandas articuladas irão definir, mesmo que

provisoriamente, não as vontades coletivas, mas os acordos e ajustes para manter o sentido hegemônico de produção curricular e avaliação.

Logo, este estudo propõe uma investigação em torno da seguinte questão: qual o sentido de política de avaliação que se tem construído? Essa questão se desdobra na análise dos deslocamentos de sentido da avaliação, como estratégia de legitimação de conhecimentos e práticas, bem como na análise dos sentidos do projeto educativo, associado ao campo da política curricular vigente no município do Rio de Janeiro, tendo como hipótese a possibilidade de uma prática docente com uma “autonomia sitiada”, ao possuir demandas a serem negociadas e que, no entanto, permanece numa produção curricular circunscrita diante de práticas avaliativas.

Na afirmação de Siqueira e Pereira (1998), no momento em que as sociedades, com suas instituições e organizações políticas, sociais e econômicas, ajustam-se a um novo estágio de desenvolvimento, onde o progresso da modernidade ortodoxa é substituído pelo “da modernidade reflexiva, no qual a autonomia tem destaque privilegiado”, perguntamos: como a escola brasileira poderá reivindicar sua autonomia? E que tipo de relações deve ser estabelecido entre sua ação autônoma e a sociedade globalizada, quando ainda vivenciamos uma prática escolar totalmente burocratizada, centralizada, de consenso servilista e marginalizada de todas as possibilidades de influência do novo paradigma do conhecimento? (SIQUEIRA; PEREIRA, 1998, p. 1).

Sigo afirmando que o sentido possível de autonomia no processo de globalização, se dá de forma sitiada. Com a ajuda de Afonso (2000), esclareço que, se por um lado, a avaliação depende da prática pedagógica e da relação professor-aluno é coincidente uma relativa autonomia profissional dos professores e das instituições de ensino, por outro, a modalidade de avaliação externa e os modelos que se seguem tendem a transformar fatores que condicionam as opções pedagógicas. Então, nesse caso, o processo de avaliação dá lugar a uma “(des)profissionalização da função docente” (AFONSO, 2000, p. 41). O professor, de algum modo deixa de ser dono dos seus próprios atos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos e normas impostas de fora para dentro, ou melhor, negociadas no jogo político.

Existe, portanto, uma falsa correlação de que pelo fato da avaliação se dar na pressão por eficiência e eficácia das escolas, na medida em que a eficiência dos professores melhorar, a avaliação potencialmente irá elevar a produtividade em termos de aprendizagem e, conseqüentemente, aumentar o retorno da educação. Em síntese, as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das

concepções sobre o trabalho do professor e, por isso, faz sentido que avaliação e autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas (AFONSO, 2000, p. 42-43).

Segundo Afonso (2000), quando se vive uma época em que professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos, a imputação de responsabilidades aos professores nas propostas de reforma tem sido estratégia para justificar o que se considera ser má situação do ensino e das escolas. Pergunto: qual a legitimidade para se estabelecer modelos de responsabilização profissional dos professores? Esta responsabilização profissional deve ser vista em confronto com o “exercício legítimo de controle do Estado e/ou de dos outros setores e atores sociais” sobre o que se ensina nas escolas públicas.

A partir da questão que estrutura a pesquisa, o modelo de análise proposto por Ball (1992), que articula a política como texto e discurso em dimensões simultâneas, salienta uma abordagem da produção curricular como, nos termos de Ball, ciclo de políticas (BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006), o que possibilitaria explicitar os sentidos que estão sendo constituídos ao se relacionar avaliação e currículo, alinhados à discussão sobre ressignificação da produção curricular a partir da política de avaliação.

Meu caminho de leitura e pesquisa tende a se aproximar da trajetória política a partir da circularidade dos textos políticos, valorizando o nível de produção política a partir do texto. É quando incorporo o entendimento de Ball, que vê o texto como discurso, voltada para uma interpretação não linear das políticas de currículo, buscando uma leitura que não se fixa em sentidos pré-determinados por uma estrutura. A compreensão da política como texto e discurso considera “o texto como as representações, propostas e intervenções nas práticas”, quanto à política como discurso, compreende-se como a “esfera de produção de conhecimentos, efeitos que fornecem a moldura de interpretação das políticas” (RAMOS et al, 2011, p. 76).

Ao fazer uso da noção de política como texto e discurso, a abordagem do ciclo de políticas torna-se produtiva para a análise das atuais políticas, no propósito de compreender a circulação de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção, “simultaneamente a homogeneidade e a heterogeneidade estão em constante tensão” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 254). A possibilidade de ampliar a visão de política como estadocêntrica, favorece a investigação com enfoque na educação quanto às políticas de currículo. Sustento a ideia de ciclo contínuo de política, como uma “estrutura conceitual para entender as trajetórias políticas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257), destacando três contextos inter-relacionados:

de influência, de produção do texto político e da prática, de forma não hierarquizada – neste último focalizo a produção de sentidos a partir do contexto de produção.

Como afirmam LOPES e MACEDO (2011b), uma política é representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas e respectivos textos estão em circulação. Assim, o texto político resulta do acordo em diferentes esferas políticas e de sua relação entre o controle de sentidos pretendido pelo autor, em que a significação do leitor é instável e ambígua, já que, no interior do texto curricular, os mecanismos discursivos de controle de sentido disputam entre posições legitimadas ou não pelo texto.

Ao operar no contexto de produção do texto político, considero como relevantes para a pesquisa os documentos oficiais, os textos legais e materiais produzidos a partir desses textos, como produto de hibridizações necessárias no jogo político (LOPES; MACEDO, 2011b), para discutir essa relação na arena política, problematizando o binômio currículo/avaliação. Uma vez que este o processo político de hegemonizar posições, no contexto de produção de textos para fixação sentidos e conteúdos, como medidas de desempenho e tentativa de homogeneização do conhecimento escolar considerado válido. Essa reflexão se desdobra da análise de práticas estabelecidas pela SME/RJ, como a introdução de orientações curriculares que se fecham em avaliações bimestrais únicas para toda a rede, em cadernos pedagógicos e na Prova Rio. Assim, busco analisar as práticas avaliativas, seus sentidos e sua relação com a produção curricular, em função da constância da avaliação como elemento central da política curricular proposta pela rede municipal do Rio de Janeiro.

Destaco também a contribuição de vários autores que têm trabalhado essa temática, em uma perspectiva de análise mais ampla da política de avaliação educacional no Brasil, como Creso, Bonamino e Bessa, (2004) e outros presentes em muitos estudos². A avaliação do tipo emancipatório dentro de um paradigma dialético constitui proposta desenvolvida por Demo (1990); por sua vez, Saul (1992) propõe uma avaliação emancipatória e que se realiza a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva. A avaliação nas escolas constitui objeto de estudos de Luckesi (1991; 1992; 1996), de André (1990; 1996) e de Ludke (1995), abordando mudanças necessárias nas concepções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e nas relações de poder, nas mediações presentes no ato de avaliar. Já para Barreto (2000), o modelo de avaliação em larga escala está ancorado no paradigma positivista, com papel estruturante das reformas educacionais em curso no país.

² Faço uso das revisões bibliográficas e os estudos do estado-da-arte na área temática, publicado por Coelho (2008).

Alguns outros trabalhos relevantes para a contextualização da pesquisa relatam a correlação entre avaliação, política educacional e currículo no Rio de Janeiro, pesquisas de mestrado, doutorado e estado da arte (BARRETO; PINTO, 2001; BARREIROS, 2003, 2009; NAJJAR, 2004; GOULART, 2005; BORRET, 2007; COSTA, 2011; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nas dissertações é possível especificar que Borret (2007) objetiva investigar as concepções de professores de Matemática da SME/RJ, acerca da avaliação da aprendizagem, interessado em “se” e de que forma eles interagem com as ações oficiais relativas à avaliação, bem como suas percepções relacionadas a estas ações. Najjar (2004) analisa o processo de implantação do Programa Nova Escola na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e as resistências desenvolvidas a ele – tanto pelos professores, em seu trabalho cotidiano, quanto pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. E, por fim, Goulart (2005) tem como foco principal a avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental, pensada através de narrativas de professoras que são alunas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Constata-se que a produção de teses e dissertações que relacionam currículo e avaliação sobre o município do Rio de Janeiro foi gradativamente aumentando, embora ainda em número muito pequeno, uma produção pouco relativa à constituição da política avaliativa do município. Inclinada a identificar as tendências estabelecidas pelos sujeitos pesquisadores sobre currículo e avaliação, na produção científica de teses e dissertações registradas no banco de teses da Capes³, apresento os dados a seguir.

Tabela 1– Produção científica sobre currículo e avaliação

REGISTRO DAS UNIVERSIDADES EM ÂMBITO NACIONAL (2012)		
Assunto	Mestrado	Doutorado
Avaliação	394	109
Currículo	508	167
Currículo e Avaliação	436	100

REGISTRO DAS UNIVERSIDADES DO RIO DE JANEIRO (2012)		
Assunto	Mestrado	Doutorado
Currículo e Avaliação	186	65

Fonte: A autora, 2014.

³ O retorno do Banco de Teses inicia com os dados de 2012 como forma de garantir a consistência das informações, apenas os trabalhos defendidos em 2012 estão disponíveis (Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>).

Ao tomar como parâmetro de análise o desenho do campo investigativo sobre avaliação, a partir das pesquisas que exploram suas implicações quanto ao currículo escolar, percebo que se instaura nas pesquisas a necessidade de um enfoque quanto às avaliações que referenciem a construção política. Nesse caso, a proposta é não levar ao estreitamento a discussão sobre produção curricular hoje, que defino como um contexto avaliador para o campo do currículo. Defendo a ideia de que a pesquisa permite um avanço, ao buscar os sentidos da política de avaliação, tendo como evidência maior as provas padronizadas e a discussão produzida por esse imbricamento entre política de avaliação e currículo, que vem ocorrendo no município do Rio de Janeiro, desde 2009.

1. AVALIAÇÃO: UM FETICHE CURRICULAR?

Como relacionar o projeto educativo que se instituiu no município do Rio de Janeiro a partir da política avaliativa? Temos um modelo avaliativo, um currículo contestado por uma prática curricular, que situa a autonomia na tentativa de fixação da significação do currículo, no ato de “fixar, fechar que consiste o jogo de poder” (ESTEBAN, 2010, p. 65). Portanto, currículo e avaliação representam o exato local de disputa por autonomia e do que este signo representa, “numa poética do currículo, o significante não aparece simplesmente como o meio transparente por meio do qual o significado se expressa: o significante é que é a matéria-prima da representação” (SILVA, 1999, p. 67).

Acredito que qualidade e autonomia estão, portanto, como ponto de intersecção ou nó entre currículo e avaliação, tornando o terreno atual de luta e embates. Seria a avaliação o fetiche da política curricular? A marca de uma ausência de autonomia, já que a mesma está sitiada, pela avaliação que estabelece ordem e delimita fronteiras, separa o legítimo do ilegítimo e que dá autenticidade ao currículo. Por isso, a qualidade e a autonomia dita “sitiada” se constituem no fetiche da avaliação, como “um objeto que permite que aquele que nele acredita mantenha uma fantasia de presença mesmo quando todos os sinais apontam sua ausência” (SILVA, 1999, p. 105). Ainda que o discurso que permeia a política avaliativa da SME/RJ seja, nas suas orientações, atravessado pela pluralidade de culturas, seu cotidiano empurra a autonomia para a invisibilidade e para o silenciamento, ao mesmo tempo em que credita ao instrumento de avaliação a garantia de qualidade da educação.

Para discutir a ideia de fetiche me apoio nos estudos de Bhabha (2001). Para o autor, o fetiche irá representar a ambiguidade, ao mesmo tempo em que afirma ele nega, o fetiche é presença e ausência, o fetiche é ambíguo, híbrido e limítrofe. O fetiche funciona simultaneamente como uma fantasia original, em torno da ansiedade que ela gera e da percepção de uma falta de plenitude. “Leva ao surgimento de uma fixação num objeto – o fetiche – para substituir e compensar a falta percebida” (SOUZA, 2004, p. 123-124). Desse modo, o fetiche representa o jogo simultâneo e híbrido entre uma afirmação de plenitude e a ansiedade gerada pela ausência com relação ao discurso da qualidade.

Transponho essa ideia para o campo do currículo e para discutir avaliação como fetiche. Esta talvez represente a melhor possibilidade para pensar a avaliação, na forma como ela se constitui como hipótese de construção curricular, como se opera a partir disso, como agir na ambivalência que confronta a falta de qualidade e também da autonomia – exatamente

por isso a fantasia, ampliando a análise ao enxergá-la em outras coisas e na forma como é exercida. Assim, ao alinhar fetiche, currículo e avaliação, não se trata de reivindicar um espaço para uma divisão binária entre consciência e resistência, quanto à qualidade e autonomia, isso porque o fetiche não admite que exista esclarecimento, ele apenas admite que entre a consciência e a subjetividade se constitua o contraditório e o ambíguo.

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do “ou isso ou aquilo”. O fetiche é pós-moderno, O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo. O fetiche coloca em dúvida a autonomia do sujeito (SILVA, 1999, p. 109).

Logo, conviver com essa avaliação fetichizada significa admitir certo hibridismo e, além desta qualidade e da autonomia não ser tão nítida, ainda resta o traço do incômodo, da não certeza, o que ao mesmo tempo questiona, mas também impulsiona outra produção curricular. O hibridismo no fetiche pressupõe o reconhecimento anterior da existência daquilo que é recusado, assim, o objeto fetichizado – a avaliação – está em constante estado de sítio, sempre ameaçado pelo hibridismo.

No campo discursivo, o fetiche representa a dualidade temporal entre a metáfora como substituição (que mascara a ausência e a diferença), e a metonímia, que registra a falta percebida (BHABHA, 2001, p. 116). Pensar esse conflito na cena curricular significa tratar da ausência/presença da qualidade, na qual a avaliação irá representar esse fetichismo. Significa também localizar o objeto de fetiche, ficando evidente a relação ambivalente com o objeto da avaliação, a prova. Assim, o discurso da política curricular incorpora posições simultâneas, metafóricas, ao tentar garantir a qualidade através do modelo avaliativo e, metonímicas, por marcar a ausência da qualidade pelo mesmo uso dessa avaliação.

Portanto, a avaliação como fetiche na política curricular liga-se à ideia que Bhabha (2001) afirma ser a “presença da diferença”, do ponto de construção desse discurso político, ficando claro, nesse caso, uma cisão e crença com o sentido de qualidade, mimeticamente representada por provas padronizadas. Essa ambivalência é marcada através da prova utilizada pela SME/RJ, que procura apresentar uma imagem convincente de qualidade, quando essa mesma prova denuncia o fato de ser apenas uma imagem, um instrumento que não a garante. Seria o “quase, mas não exatamente” (p. 136), o que sugere que essa avaliação fetichizada é potencialmente estratégica para a política curricular, porque pode substituir metaforicamente a presença da qualidade, enquanto registra o diferente, que seria a necessidade de alcançá-la.

Logo, a avaliação irá ocupar um espaço superdimensionado dentro do currículo, ao cumprir um papel de representação de um instrumento, algo que ou melhora a qualidade da educação ou o processo de aprendizagem, pois ambos não se resolvem apenas pelo instrumento em si. Ocorre então uma inversão da relação pedagógica. A avaliação como espaço de inversão converte problemas sociais em problemas técnicos, converte problemas metodológicos em problemas de rendimento e reduz problemas educativos à dimensão do controle social (BARRIGA, 2008).

A avaliação educativa adquiriu *status* de campo técnico, convertendo-se a um espaço independente do espaço escolar, constituído de heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades dos sujeitos – educadores e educandos – num tempo-espaço com historicidade própria. Esteban (2010) aponta para o fato de que a avaliação como processo de classificação está ligada à homogeneidade e como prática de investigação abre-se a um espaço de heterogeneidade, um caminho para que a diferença não venha a ser enxergada como deficiência, mas como particularidades no processo de construção do conhecimento necessário e/ou possível.

Considerando que a qualidade da educação não se resume à “qualidade científica e pedagógica”, não podemos considerar produtora uma política avaliativa das escolas públicas baseada em exames padronizados, uma avaliação comprometida é aquela que considera todo o processo escolar de forma abrangente (BARRIGA, 2008). Esteban (2010) alerta que o processo educativo balizado por esse modelo avaliativo encontra-se desumanizado, pois o ensino é entendido como mecanismo de transmissão diante de uma avaliação que compara respostas ao padrão definido, o que torna evidente a hegemonia do paradigma quantitativo na dinâmica da avaliação.

Dentro da dicotomia entre erro e acerto, o sistema avaliativo tem se fundamentado na ideia de igualdade formal a ser hierarquizada, nessa lógica do exame e que nos instiga a pensar em um novo sentido para a avaliação (ESTEBAN, 2010). É possível observar ao longo da pesquisa a construção um modelo avaliativo que parte da perspectiva quantitativa, antagônica à ideia de inclusão de fatores subjetivos, ainda que de modo superficial, mas que não chegam a significar uma real transformação no paradigma da avaliação vivido hoje na SME/RJ, fundamentado numa lógica de conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, mas que sintetiza o processo num número.

Minhas inquietudes caminham na direção de compreender como lidar com essa peculiaridade da prática avaliativa, já que ela deve ser um ponto de orientação do trabalho docente, assumindo que tanto a aprendizagem quanto a avaliação ocorrem em todos os espaços

escolares, e não somente na sala de aula (FREITAS, 2009). A intenção é não tornar a avaliação um processo puramente técnico, tampouco limitar a escola à instrução. Entendemos a prática avaliativa como constituinte do processo de ensino e de aprendizagem: não se ensina sem avaliar nem se aprende sem avaliar (FERNANDES, 2007).

Como discute Barriga (1999) “o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhora da educação”, esse pensamento tem levado a comunidade escolar à falsa consideração de uma relação simétrica entre sistema de exame e sistema de ensino. Esta é uma inversão do sentido de qualidade, atribuindo ao aluno mais um número que representa um sujeito disforme, o que corresponde assim à qualidade da chamada aprendizagem.

Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que essa proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino (BARRIGA, 1999, p. 51).

Faz-se necessário romper com a dualidade entre ensino e avaliação, sendo mais relevante que a forma, por uma prática da avaliação que favoreça a aprendizagem. Talvez, a ambiguidade do processo de produção curricular possa superar essa realidade quase dicotômica da avaliação, com a tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, ainda que diante da projeção de um discurso pedagógico com enunciados unívocos. Logo, a política curricular torna-se foco de análise neste momento, por entender que é a partir dessas políticas que se fixam sentidos hegemônicos, por meio de embates para a sua determinação, o que ressalta a dimensão discursiva da produção curricular.

2. PRODUÇÃO CURRICULAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEXTO AVALIADOR

Esta pesquisa, ao interrogar os vínculos entre currículo e avaliação, como dimensão instituinte da realidade escolar, a partir de uma perspectiva discursiva, focaliza o processo no qual a avaliação tornou-se objeto de um consenso hegemônico quanto ao seu papel constitutivo de competência técnica e de uma “pseudoqualidade”. Em busca de sentidos para a avaliação e seus vínculos, mencionados ou não, buscando situar-se no entrecruzar de diferentes tipos de discurso no texto político sobre a mesma realidade, observando que assim constrói-se a tessitura da vida social (FONSECA, 1999). Assim, a pesquisa aqui descrita, vista também como discurso, torna-se extensão do pesquisador, trazendo os interesses e valores que interferem na sua forma de compreender e especificar tais fenômenos sociais, ancorada em um determinado contexto histórico ou referencial, ainda que este esteja sempre inacabado e em constante transformação, o que implica considerar tais aspectos na contextualização a seguir.

Para abordar a temática da avaliação, faz-se relevante a pesquisa para o entendimento do tempo histórico, a partir da década de 1990, como panorama de fundo das práticas avaliativas que hoje acompanhamos. Todavia, ao fazê-lo, percebemos que esse movimento de reformas educacionais se dá acompanhado pela atuação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Assim, a questão da centralidade no tema qualidade de ensino vem sendo associada à avaliação, como exercício de “boa governança educacional”, termo utilizado por Coelho (2008), logo cabendo à avaliação o monitoramento dessa qualidade e a promoção da incorporação da avaliação para melhorar a qualidade do ensino.

Wolf (1997) cita duas iniciativas como uma prática de monitoramento, tendo como referência: a Third International Mathematics and Science Study – TIMSS, da Associação Internacional de Avaliação Educacional, e o programa de indicadores da OCDE. A TIMSS é uma tentativa de medir, comparar e explicar o aprendizado de ciências e matemática em aproximadamente 41 países, dedicando especial atenção às oportunidades de aprendizado, currículo, livros textos, exames dos padrões e pedagogia na sala de aula. O autor afirma que “ainda assim, não deveria ser considerada uma corrida de cavalos, mas sim uma ferramenta para medir o progresso educacional do país” (WOLF, 1997, p. 2). Iniciado em 1991, o

programa de indicadores da OCDE fornece aos sistemas educacionais dos países afiliados índices internacionalmente comparáveis, incluindo professores, matrículas e custos. Também avalia a centralização e descentralização relativa do aprendizado e progresso dos estudantes, a partir da análise comparativa dos sistemas educacionais de países em desenvolvimento.

Acompanhando essa tendência de valorização da avaliação, os organismos de cooperação internacional têm apoiado programas voltados ao desenvolvimento de políticas de avaliação educacional, condicionando o aporte de recursos financeiros aos projetos que apresentem metodologias para o alcance desses indicadores. Nos dias atuais, há um grande consenso em conferir à avaliação um papel estratégico nos processos de mudanças e nas reformas educacionais. Assim, as políticas educacionais que convergiram para o estabelecimento de currículos nacionais, padrões *standards* de desempenho dos alunos, também introduziram sistemas de avaliação em larga escala, numa estreita relação entre *standards* e avaliação (FONTANIVE, 1997, p. 31-32).

Vale ressaltar que segundo a definição de Duarte (2011), o PISA – Programme for International Student Assessment se estabelece como um dispositivo de avaliação comparada de desempenho escolar, tornando-se um meio de agência no campo educativo gerido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como um dispositivo que gera conhecimento, coordena e serve de base para a ação pública, constituindo-se também como um espaço de regulação política no setor educativo, com capacidade de agência de poder que transita entre a culpabilidade e a responsabilização.

O PISA situa-se no âmbito da intervenção da OCDE no setor educativo, em um contexto de orientação política das questões educativas de forma equacionada, numa “economia do conhecimento”, notadamente marcada pela “avaliação e monitorização da dualidade”. É nesse quadro que a OCDE propõe o PISA para diagnosticar e promover o desenvolvimento de competências escolares num espaço econômico e social. Os múltiplos contextos de ação, organização e publicação fazem parte de acordos sobre as práticas, sobre as pessoas e os saberes estabelecidos entre peritos e/ou especialistas, aos quais os governos devem se submeter; “com o PISA, fabrica-se “conhecimento para a política” numa complexa rede de atividades sociais e cognitivas que garantem a circulação e legitimidade de certo tipo de prática e saber que se pretende para a regulação da educação” (DUARTE, 2011, p. 189-190).

Para Duarte (2011), o conhecimento no PISA aproxima-se de numa condensação de materiais centrais, *performance* dos estudantes, perfis de competência que terminam com a identificação de fatores que devem ser tomados como questões centrais das políticas, um

script destinado à análise, à avaliação e à reflexão. Nessa conjuntura, as políticas nacionais não dispensam produtos de agências financiadoras e provedoras de recursos, credenciadas pelo saber dos peritos, para pensar a realidade educacional e/ou legitimar suas opções. Porém, a partir do PISA se articulam e difundem regras acerca da educação, escolarização, trabalho docente e das relações entre economia e sociedade. Assim, através do PISA, a OCDE não atua somente como fonte de *scripts* para a regulação, mas como um espaço para a criação e circulação de regras para a educação.

Desse modo, com a necessidade de justificar aos contribuintes os resultados alcançados pela escola, surgem condições sociais de implantação de mecanismos de responsabilização, *accountability*, como resposta administrativa relacionada ao maior controle do que se ensina e como se ensina nas escolas públicas. A opção por responsabilização no uso do termo *accountability*, quando também o mesmo se refere à prestação de contas, indica muito mais do que a existência de um sistema de divulgação pública de resultados sobre a escola, indica também que sua força está na imputação de responsabilidade, ao exigir uma justificação pedagógica e administrativa da ação educativa (AFONSO, 2000, p. 44).

Numa época de maior participação e controle sobre as políticas de educação, a relação que associa avaliação e responsabilização, faz com que a avaliação tenha maior visibilidade pelos resultados escolares obtidos através dos exames standardizados. Esta prática acaba por contribuir para uma associação de conceitos diferenciados. Afinal, se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe avaliação, esta última não deveria necessariamente implicar tão somente em prestação de contas?

Afonso (2000) aponta para três tipos de responsabilização na conjuntura educacional, ele se refere a três modelos de responsabilização: a responsabilização profissional (*professional accountability*), a responsabilização burocrática (*management accountability*) e a responsabilização baseada na lógica de mercado (*market accountability*). Qualquer um dos casos aponta para o risco de serem apenas valorizadas técnicas de gestão, que levam à produção de resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com os meios do que com os fins da educação.

A pretensão por parte dos órgãos de gestão em atingir uma “qualidade total”, em determinadas condições de um controle severo da organização escolar, conduz à anulação dos espaços de relativa autonomia. Tendo em vista a necessidade de um controle total da vida da escola e a confluência forçada de objetivos e projetos educacionais; para serem depois medidos em resultados quantificáveis, essa conjuntura se transforma numa ameaça à autonomia dos professores e à criação pedagógica (AFONSO, 2000, p. 47).

Afinal, qualquer tipo de responsabilização tenderá a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos, bem como a preparação que os alunos deverão ter, suas aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento. Porém, não significa necessariamente que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva. Afonso (2000) argumenta que o foco na avaliação, por parte dos governos neoliberais e neoconservadoras, a partir da década de oitenta e início da década de noventa, promove a definição de um “estado avaliador”, em amplo sentido; o estado adotando a lógica de mercado através de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados para o sistema educativo. Assim, a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a incorporação desses mecanismos, algo capaz de criar índices e medir *performances* com vista a níveis internacionais.

Neste contexto, a credibilidade dada aos indicadores mensuráveis passa a ser a base paradigmática das mudanças neoliberais mais evidentes nas políticas e práticas avaliativas. A avaliação passou a servir como instrumento para introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública. No que diz respeito à educação pública, a expressão neoconservadora se dá na emergência do “Estado-avaliador”; já em termos neoliberais o mais importante terá sido a introdução de mecanismos de mercado. Essas dimensões articulam-se de forma a encontrar a prática avaliativa capaz de dar conta dessas particularidades, a avaliação fica em desequilíbrio entre o pilar da regulação e da emancipação, tal como Boaventura Santos, citado por Afonso (2000), refere-se ao projeto, entendido como projeto social da modernidade.

A avaliação dos alunos tornou-se uma forma de introduzir fatores relativos ao mercado no sistema educativo, quando os resultados de provas, principalmente em âmbito internacional, são utilizados como meio de alocação de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. Como consequência, a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas *performances* e a cooperação entre as escolas deu lugar à competição, “transformando o campo da educação num grande mecanismo disciplinador que tende a promover formas culturais e determinadas disposições sociopsicológicas na educação, e também marginalizando outras” (AFONSO, 2000, p. 90-91).

Segundo Frigotto (2002), este nível de formulação, veiculado a organismos internacionais que representam tão somente o sentido do capitalismo, identificam-se com uma nova “qualidade” da educação escolar e dos processos de qualificação ou requalificação da força de trabalho. A explicação dessa demanda se dá pela ação dos organismos internacionais e suas articulações (FMI, BID, BIRD, OIT), quanto à reorganização da economia mundial e

do processo produtivo e suas consequências para a educação. As inovações tecnológicas, longe de serem “variáveis independentes”, possuem um poder fetichizado e autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e respondem às demandas dessas relações (FRIGOTTO, 2002, p. 41-42). Portanto, o neoliberalismo se manifesta no campo educativo, segundo a teoria do capital humano, com um semblante muito mais social. É nesta trilha que os organismos internacionais buscam a valorização da educação básica, a fim de formar trabalhadores polivalentes, criativos, flexíveis e subordinados a uma lógica de mercado.

Para Frigotto (2002), o investimento em critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade se desenvolvem no setor público, em áreas como a educação, e se instauram como problemática neoconservadora, para que a escola pública se estruture e seja avaliada dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. Aderem às ideias de “qualidade total” sem qualificar essa qualidade. Um olhar mais cuidadoso a partir desses parâmetros mostra que o tipo de ensino que se oferece nas escolas, mesmo que tido de melhor qualidade, revela o quanto o campo está demarcado pelos ajustes do mercado de trabalho. Assim, “a tese neoconservadora do Estado mínimo e na descentralização, na realidade significa o estado a serviço dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2002, p. 59).

Já no âmbito pedagógico Gentili (2002), aponta para o fato de que a “qualidade” nem sempre tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito aos mesmos processos, levantando o fato de que há diferentes paradigmas de avaliação didática, diferentes modalidades de organização curricular, teorias acerca do trabalho docente em variadas formas, com abordagens diferentes para a problemática educacional, com um ideal de rendimento e concepção explícita ou implícita, a partir do conceito de qualidade.

E o que irá marcar esse discurso é a noção de eficiência tomada ao campo produtivo e que remete aos conceitos de competitividade e êxito, ou seja, um sistema educacional é tido como “eficiente” se é “competitivo” e se garante “êxitos” mensuráveis. Seja como for, existe uma concordância quanto às provas padronizadas para medição de êxitos, como constituinte de uma política que controla a “qualidade” da educação oferecida pelas escolas. É a partir desta concepção reducionista que se justifica o uso de instrumentos para medir o grau de eficiência da instituição escolar, bem como todo o conjunto que pertence ao sistema (GENTILI, 2002, p156-157). Logo, o significado de qualidade e os instrumentos apropriados para avaliá-la podem ser vistos como espaços de poder e de conflito.

No Brasil, a partir dessa década o desempenho das escolas vem sendo associado ao rendimento do aluno, nesse mesmo ano foi instituído no Brasil o Sistema de Avaliação da

Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil⁴ como estratégia de gestão, além do monitoramento das políticas públicas na educação, sendo este um destaque pelo caráter político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado (COELHO, 2008). Assim, foi aplicada a primeira edição do SAEB, no início da década de 90; a partir de 1995, a análise dos resultados do SAEB já previa acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos fatores de interferência na qualidade do ensino nas escolas. Desse modo, enquanto as avaliações eram realizadas, no período de 1990 a 1994, como subsídio às instâncias administrativas, a partir de 1995 elas passaram a enfatizar a monitoração centralizada de Educação Básica.

Portanto, os acontecimentos dessa década mostram uma linha de tendência de avaliação em que se evidenciam dois discursos: um que destaca a avaliação qualitativa do ensino e outro que versa sobre a avaliação dos resultados, usando recursos quantitativos para definir um produto da aprendizagem (COELHO, 2008, p. 239). Esse posicionamento demonstra um paradigma positivista científico da avaliação da qualidade do ensino de modo técnico, para medir o rendimento do aluno em relação ao discurso oficial, em que “sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o ‘Estado- regulador’ e o ‘Estado-avaliador’” (idem), numa clara mudança de paradigma para uma cultura gerencial, que adota a política de avaliação como elemento central, caracterizando desde então a avaliação como marco regulatório para as reformas educacionais e as políticas públicas em curso no país.

Pode-se dizer que a avaliação apresenta, atualmente, uma espécie de mosaico de conceitos e finalidades (BARREIROS, 2003), em que se destacam aspectos como: (a) **prestação de contas** (*accountability*), que diz respeito à responsabilidade dos sistemas educativos de mostrar à sociedade os produtos de seus investimentos em educação; (b) **negociação**, que prima pela busca constante dos melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação em conjunto com os avaliados; (c) **empoderamento** (*empowerment*), que é a capacidade de compartilhar a avaliação com os sujeitos que dela participam na busca pelo desenvolvimento da autonomia; (d) **metacognição**, cuja centralidade está no conhecimento e no monitoramento dos processos e dos produtos cognitivos elaborados e na qual o desenvolvimento de competências se institui como uma das vertentes fundamentais de trabalho; e (e) **meta-avaliação**, ou seja, a avaliação da própria avaliação, que, seguida de relevância, utilidade, viabilidade, precisão e ética, almeja construir um conjunto de procedimentos que assegurem uma avaliação de qualidade (p. 23).

⁴ O desempenho na Prova Brasil e no SAEB servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A avaliação hoje se tornou um instrumento vinculado à melhoria na educação, de modo que essa associação errônea definiria a qualidade do sistema de ensino de acordo com o sistema de avaliação que é utilizado, pois a centralidade da avaliação está não apenas em mensurar, mas também em garantir tal qualidade, sendo os efeitos das políticas de avaliação claramente visíveis na prática e no currículo. Assim, a atual política avaliativa vem se legitimando por meio de uma política curricular calcada numa perspectiva de qualidade pela homogeneidade.

A enunciação de uma política de avaliação de prescrição expõe a presença da regulação na produção curricular que faz emergirem processos ambivalentes de um discurso hegemônico para a avaliação, em que a igualdade de direitos se confunde com a uniformização, produzindo tensões entre a homogeneidade proposta na política avaliativa e heterogeneidade que persiste na diferença cultural (ESTEBAN, 2010, p. 311). Esse é o prenúncio da regulação estabelecido pela política curricular. Contudo, se a compreensão da política diz respeito à tensão entre a possibilidade e a impossibilidade, no terreno do indecível (FRANGELLA; BARREIROS, 2011), ela só pode ser transposta pelos sujeitos que constituem a ação educacional na estrutura escola utilizando a seu favor a indecidibilidade e provisoriedade que constitui o processo político, nas ações de manutenção ou de mudança.

2.1 **Produção de sentidos no contexto da SME/RJ**

A importância que a avaliação vem tomando nas políticas justifica-se pela busca de melhoria da qualidade, em resposta às solicitações do mercado, às agências de fomento e órgãos internacionais. A centralidade da avaliação pode ser vista ao longo das transformações na trajetória das políticas curriculares para a melhoria do sistema educacional. A política de aumento da qualidade tem se fixado na elaboração de inúmeras propostas curriculares centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação, bem como seu delineamento curricular.

Hoje, percebe-se o papel da avaliação na política forjada pela SME/RJ, evidenciando o currículo como instrumento orientador das práticas pedagógicas a partir das avaliações centralizadas. Na tentativa de focalizar a realidade complexa da produção curricular, bem como as reformulações políticas que constroem o contexto atual da educação no município do Rio de Janeiro, torna-se necessário uma contextualização do panorama das políticas de

avaliação do município e algumas estratégias que levaram a atual política curricular, para tanto, precisamos refazer sua trajetória.

Como apontam os estudos de Ball, podemos refletir a respeito das políticas abordando os movimentos ao longo do espaço/tempo de suas trajetórias, “uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa” (MAINARDES, 2009, p. 307).

Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

As principais contribuições a partir da sua teoria para a compreensão das políticas educacionais podem ser assim listadas: a possibilidade de análise da trajetória completa de uma política, desde o seu surgimento na esfera internacional, nacional e local, caminhando do contexto de influência ao contexto da prática, sem uma visão hierarquizada, viabilizando uma reflexão da totalidade da política. Percebe-se uma inter-relação entre os aspectos macro e microcontextual, partindo da análise do surgimento de uma política no contexto nacional e suas relações com políticas, organizações e tendências internacionais ou na pesquisa de campo no contexto da prática (MAINARDE, 2006b, p. 100-102). Com a abordagem do ciclo de políticas como referencial analítico torna-se produtora a associação de outros referenciais teóricos para estruturar a pesquisa de modo mais específico, uma vez que “não dá elementos para a análise do conteúdo da política”, mas adéqua-se a outras teorias.

Para a pesquisa, faz-se necessário analisar a política mediante mudanças no seu arranjo e na análise do contexto de produção que mostra esse encadeamento, conseqüentemente, o texto tem uma ligação com o contexto para o qual ele foi elaborado. Logo, o foco da análise incide sobre o discurso da política e sobre essa construção política ressignificada a cada contexto e ao longo do tempo, estabelecendo essa relação entre os textos da política e o seu discurso. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas políticas, os delineamento de conflitos e as disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006b, p. 96).

Como explicita Lopes (2011), a política é entendida simultaneamente como discurso e como texto, sendo esse último visto como representações que são codificadas e decodificadas sobre múltiplas formas e influências, a fim de legitimar sua posição. Como fatores de

influência estão disputas e negociações pela regulação de sentidos e significados, que vão significar o texto ao longo de sua história, compromissos, recursos e contexto de leitura.

Esta concepção de perceber a política em sua trajetória, a partir do suporte analítico de Ball (1992 apud LOPES, 2011), diz respeito ao fato de entender a política como prática discursiva, por isso, ao buscar o que é constituinte dessa trajetória política, cabe ressaltar a relevância da Multieducação: o Núcleo Curricular Básico (RIO DE JANEIRO, 1996), que surge com proposta curricular de reconhecimento da diferença – uma política curricular para as escolas da rede municipal – de forma a orientar o trabalho pedagógico que ainda hoje é uma referência curricular. A proposta da Multieducação, implantada em 1996, foi concebida com o objetivo de buscar unidade ao educar com qualidade crianças, reconhecendo as diferenças, incorporando a relação entre conhecimento e realidade, quebrando a hierarquia das disciplinas.

Esse Núcleo Curricular Básico tinha uma proposta para avaliação da aprendizagem prospectiva, ancorada na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, um conceito dos estudos de Vygotsky. Com tais mudanças no currículo e, por conseguinte, na proposta de avaliação, foi então promulgada uma nova legislação, em que fica estabelecido, pela SME/RJ, um sistema composto por três conceitos: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório(S) e Em Processo (EP). Esses conceitos foram oficializados pela Resolução SME nº 606, de 16 de março de 1996. Essa Resolução vigorou até 2000, ano em que foi constituído o Ciclo de Formação na Rede Municipal do Rio de Janeiro, com o objetivo de estabelecer um trabalho sem rupturas e sem fragmentação do processo de alfabetização dos alunos durante os três anos.

As discussões acerca da avaliação no município do Rio de Janeiro ganham destaque principalmente com a implementação, em 2000, do Ciclo de Formação, abrangendo os três primeiros anos no ensino fundamental, no governo de Luiz Paulo Conde, e estendido em 2007 para todo o ensino fundamental (DECRETO nº 28.878, de 17/12/2007). Para atender a essas mudanças curriculares, a SME estabeleceu novas diretrizes para a avaliação, pela Resolução SME nº 684, de 18 de abril de 2000, definindo-a como diagnóstica e contínua e considerando o desenvolvimento do aluno mediante um relatório Individual e de Turma, segundo o conjunto de conhecimentos do Núcleo Curricular Básico Multieducação (RIO DE JANEIRO/SME, 1996).

Os estudos de Costa (2011) relatam as mudanças nas práticas avaliativas na Secretaria Municipal de Educação. No ano de 1999, definiu-se como ponto principal da gestão na SME discutir a implantação do Ciclo de Alfabetização. Nele, durante esses três anos, não haveria retenção, mesmo que os alunos não alcançassem os objetivos propostos para o período. Assim, em dezembro de 1999 foi publicada a Portaria E/DGED nº 12, para a implantação do

1º Ciclo de Formação, que determinava a formação das turmas dos alunos de seis a oito anos por faixa etária.

Para atender a essas mudanças curriculares, a SME estabeleceu novas diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, preconizando que a avaliação deveria ser contínua e subsidiar os professores com diagnósticos significativos, levando em conta o desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação deveriam contemplar o processo de cada aluno e da turma como um todo. Para isso, os professores precisariam registrar o desenvolvimento dos alunos em um Relatório Individual e em um Relatório Síntese da Turma, abrangendo o conjunto de conhecimentos do Núcleo Curricular Básico Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação optou por implantar na rede, de forma gradativa, o sistema ciclado, o que representou adotar, no ano de 2000, apenas o 1º Ciclo de Formação. A fim de contemplar as mudanças ocorridas no campo do conhecimento e entendendo a necessidade de ouvir os professores, tendo em vista o tempo decorrido entre a implantação do Núcleo Curricular Básico e a atualidade, a SME iniciou o processo de atualização do documento *Multieducação*, que resultou nos fascículos de *Temas em Debate* (2003), separados por disciplinas com propostas pedagógicas específicas.

Em 2003 a SME promulgou nova Resolução de Avaliação, a nº 776, de 8 de abril, unificando os conceitos desde o Primeiro Ciclo de Formação e todo o Ensino Fundamental, sendo: O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular (conceitos que aprovam o aluno) e I – Insatisfatório (conceito que reprova o aluno). Mas aos alunos do Primeiro Ciclo não caberia reprovação, mesmo se conceituados como Insatisfatório. Tal Resolução vigorou até o ano de 2007, ano em que a SME amplia os Ciclos de Formação a toda rede de ensino, gerando grande polêmica na Comunidade Escolar, pela Resolução de Avaliação nº 946, de 25 de abril. Com as mudanças realizadas ao longo dos anos, é possível perceber que a trajetória da política de avaliação da rede se dá de forma conturbada, com a polêmica Resolução SME nº 946, mas, a maioria da sociedade encarou o fato como aprovação ou promoção automática – e este foi o mote das discussões das eleições em 2008.

De acordo com a SME, a nova Resolução estava coerente com a ampliação do Sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental e com o NCB da Multieducação. Porém, o grande impasse da avaliação aconteceu porque não havia retenção dos alunos em nenhum nível, o aluno que concluía um ciclo com conceito Regular deveria ser aprovado no ano subsequente, mas, com ensino diversificado dos realizados no ano anterior e de acordo com suas necessidades.

Iniciaram-se grandes manifestações envolvendo a comunidade escolar, diante da crise estabelecida, os professores já não sabiam como avaliar seus alunos em termos legais; as coordenadorias de educação acompanharam os conselhos de classe, tentando orientar o corpo docente, porém sem alcançar a totalidade das escolas devido à grandeza da rede (COSTA, 2011, p. 70). Foi nesse cenário, que consta na Resolução, a de nº 959, de 18 de setembro de 2007, em resposta aos anseios da comunidade envolvida, que o conceito RR (Registra Recomendações) foi criado, indicando que o aluno ainda não atingira os objetivos mínimos para o período cursado, necessitando intensificar a recuperação paralela com novas e diferentes atividades.

No início da sua gestão em 2009, Eduardo Paes, eleito para a prefeitura, decretou o fim da aprovação automática e revogou o decreto de 2007 (nº 30.340, de 1 de janeiro de 2009), permanecendo o ciclo apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ficou definido o fim da “aprovação automática”, acrescentando diversas regulações com orientações e diretrizes que dispõem sobre a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino, isso me motivou a pesquisar a política de currículo desde então (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Com o início de uma nova gestão pública na cidade do Rio de Janeiro temos uma mudança na política educacional. No dia 1º de janeiro de 2009 e em 26 de janeiro do mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 30.426, estabelecendo as diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino. Desse ano em diante, foram instituídas políticas de avaliação com caráter centralizador, o que redefiniu o contexto educacional do município, como é observado no decreto nº 30.426:

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**⁵, sem prescindir da autoavaliação, realizada sempre de forma dialógica.

Art. 9º A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, **visando monitorar e replanejar**, sempre que necessário, as suas ações. (RIO DE JANEIRO, 2009b)

Assim, também nas resoluções que dispõem sobre as orientações relativas à avaliação – Resolução SME nº 1.010, de 4 de março de 2009, que, além da centralização das provas, atribui peso diferenciado aos instrumentos de avaliação:

⁵ Grifo meu, bem como nos demais trechos em destaque.

Art.2º O nível central da Secretaria Municipal de Educação **enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem.**

Art. 3º Aos instrumentos de avaliação serão atribuídos pesos diferenciados, conforme disposto a seguir:

I – provas bimestrais encaminhadas pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação: peso 2;

II – demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor: peso 1. (RIO DE JANEIRO, 2009e)

Ainda segundo esse decreto, era necessária a adoção de medidas que visassem ao resgate da qualidade do ensino público e o estabelecimento de parâmetros objetivos para aferição do rendimento escolar dos alunos matriculados na Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro. Foi nesse novo cenário que os professores retornaram às salas no ano de 2009, encontrando a rede dividida entre ciclo e série, tendo como principal novidade o Artigo 3º da Resolução nº 1.010, que dava pesos diferenciados aos instrumentos de avaliação – peso 2 para as provas bimestrais que seriam enviadas pela Secretaria de Educação; e peso 1 para os demais instrumentos de avaliação a serem elaborados pelos professores.

Não houve aceitação disso por diferentes segmentos da comunidade escolar, então, a SME/RJ revoga a Resolução nº 1.010 e publica a nº 1.014, de 17 de março de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009f), mantendo a conversão de notas em conceitos, mas com peso igual aos instrumentos da escola e às provas bimestrais enviadas pela Secretaria de Educação (COSTA, 2011).

No ano seguinte se estabelecem as seguintes diretrizes, de maneira a instituir o monitoramento do ensino nas escolas da rede, visto que nas resoluções – **Resolução SME nº 1.060, de 1 de fevereiro de 2010** e **Resolução SME nº 1.078, de 27 de maio de 2010** – se mantém o parágrafo subsequente, já considerando o Ensino Fundamental de 9 anos de escolaridade, bem como fixando novos parâmetros para a aprovação ou reprovação de alunos, a partir do critério de **conceito global** na avaliação:

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio de um **conceito global**, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno.

§ 1º **O conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais** e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno.

Art. 10 A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, **visando monitorar e replanejar**, sempre que necessário, as suas ações.

Parágrafo único. O nível central da Secretaria Municipal de Educação **enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos**, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem. (RIO DE JANEIRO, 2010a; 2010c).

Apesar do debate sobre a política avaliativa, não há uma única visão teórica para os documentos que normatizam a avaliação, ficando estabelecida, a partir da leitura das resoluções, uma política de avaliação padronizada e de caráter centralizador redefinindo o contexto educacional da maior rede pública de ensino da América Latina, composta, segundo dados recentes da SME/RJ, por aproximadamente 1.004 escolas, 247 creches públicas, 200 EDIs e outras 166 creches conveniadas, uma rede que atende 674.312 alunos, com 42.174 professores, distribuídos em onze Coordenadorias Regionais de Educação:

Figura 2– Coordenadorias Regionais de Educação SME/RJ⁶



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2001.

A rede possui orientações curriculares elaboradas em 2010 (e revisadas em 2012 e 2013), inicialmente para onze disciplinas: Educação Infantil, Física, Artes Cênicas, Geografia, Língua Estrangeira, Música, Matemática, Artes Visuais, História, Ciências e Língua Portuguesa, com acréscimo de Língua Inglesa em 2012. Descritores, cadernos de apoio pedagógico, bimestrais e por disciplina – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia – no Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano de forma integrada e separadamente por disciplina do 4º ao 9º ano, além das provas bimestrais do 2º ao 9º ano, bem como para a Pré-Escola.

Diante do exposto, percebemos como a questão da avaliação escolar transformou-se em um dos principais eixos das políticas públicas atuais. Assim, constitui como objeto de pesquisa a política de avaliações bimestrais utilizadas pela SME/RJ, na qual busco analisar as práticas avaliativas, seus sentidos e sua relação com a produção curricular, em função da constância da

⁶ Houve adaptação do mapa original com a inclusão da 11ª CRE.

avaliação como elemento central da política curricular proposta pela rede municipal do Rio de Janeiro. Uma rede que propõe diretrizes curriculares e avaliativas a partir de um modelo de avaliação relacionado às metas educacionais, fixando um currículo (BARREIROS, 2003), uma vez que a função de controle dos resultados faz da avaliação um elemento de construção curricular, determinando a seleção de conteúdos válidos ou o contrário. Nesse caso, “os processos de avaliação podem atuar para legitimar a exclusão, dando uma aparência científica à avaliação e transferindo a responsabilidade da exclusão para o próprio estudante” (FERNANDES, 2007, p. 23).

A partir do marco curricular que se propõe e a estreita vinculação entre currículo/avaliação, observamos novas práticas avaliativas: provas bimestrais centralizadas e, dentre essas práticas de avaliação, a Prova Rio, que tem como objetivo apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal, incidindo na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), nesse caso, mensurado como resultado da Prova Rio (a cada ano) e da prova bimestral, que é feita de modo estandardizado e enviada as escolas sem observar as particularidades de cada escola. Podemos ver esse controle nos “ajustes secundários” dessa política, como uma tentativa de restringir as possibilidades de pensar diferente e de interpretação (BARREIROS, 2003), a partir dos instrumentos pertinentes para a prática escolar.

Nesse sentido, entender a avaliação como instrumento de análise curricular se efetiva como uma prática produtora, na medida em que os professores acabam por traduzir uma produção curricular marcada pela perda da sua autonomia, já que o trabalho docente está direcionado em função do processo de avaliação. Quando remeto à concepção de tradução/negociação, faço-o na perspectiva de que esta pode significar outro lugar cultural e político de enfrentamento, ao trazer a possibilidade de articulação de elementos contraditórios, em uma construção que não é nem um nem outro, mas um híbrido (FRANGELLA; BARREIROS, 2006, p. 244).

Acredito que, ainda que a política curricular imponha regulações, criam-se brechas culturais, espaços impossíveis que constituem não somente a diferença, mas a multiplicidade de demandas. O espaço-tempo cultural do currículo, que se põe ambivalente e contraditório, traz desafios aos estudos das políticas curriculares recentes, uma vez que a intervenção no todo político se dá por iniciativas políticas diferenciais e disjuntivas que não se articulam de forma consensual (FRANGELLA; BARREIROS, 2009, p. 77). Para tanto, buscaremos discutir a produção curricular como produção cultural negociada pelos diferentes sujeitos, sejam eles

professores, estudantes ou gestores, mesmo diante dessa política avaliativa, se esta tem sido tomada como um guia para a prática.

Esses espaços, negociações e sentidos produzidos são considerados por Bhabha (1998) como híbridos, instâncias em que não é possível existir cultura total/global, mas discute-se que o conceito de cultura, sob a perspectiva da diferença e da enunciação, da produção de sentidos contingenciais, que são articulados nas fronteiras/entre-lugares das culturas e que não possuem raízes nem fixidez. Os sentidos produzidos na e pela diferença cultural acontecem em um espaço fluído de negociações. Assim, entendemos que as políticas curriculares são também discursos, práticas constituídas por lutas e embates em torno de significados e/ou sentidos, em que o campo curricular compreende mecanismos de hibridização, na medida em que é possível encontrar discursos híbridos, ou seja, discursos que não assumem uma única posição, mas que se constituem de diferentes posições que concorrem e lutam por legitimidade, que envolvem tradução e uma produção cultural contínua.

3. SENTIDOS ANUNCIADOS: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente estudo se dá na confluência dos estudos curriculares e de avaliação, tomando a ideia pós-estrutural de currículo como produção cultural da sala de aula, promovido por diferentes sujeitos do cotidiano escolar, em que o mesmo se efetua como política num espaço-tempo de disputa e por isso não é passível de regulação total (LOPES, 2011). Para Macedo (2006), devemos entender tais características pertinentes ao currículo como um discurso operado de maneira híbrida e ambivalente, em que significamos e somos significados com sentidos provisórios e negociados, de acordo com as demandas dos grupos sociais, isso ressalta a possibilidade de ressignificação que produz discursos e práticas curriculares híbridas. Portanto, os discursos e as práticas de avaliação também atendem a essa visão, pois as políticas educativas e curriculares são produto de múltiplas influências e interdependências.

A escola se constitui como um espaço-tempo contingencial de disputas, local que favorece a ressignificação das políticas curriculares, dos discursos e das práticas de avaliação da aprendizagem dentro desse processo. Nessa linha de pensamento, a ideia de ciclo de políticas de Ball, citado por Mainardes (2006), se alinha à discussão no debate sobre ressignificação das políticas e das práticas curriculares e avaliação. O ciclo de políticas se define por uma estrutura de análise composta por três contextos inter-relacionados, todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação (LOPES; MACEDO, 2011a), e a relação entre os contextos de influência, de produção do texto político, da prática como um ciclo contínuo e não hierarquizado.

Tendo em vista tal interpretação (LOPES; MACEDO, 2011a), o primeiro contexto de influência é visto como aquele em que os discursos políticos são construídos e hegemonizados em meio a lutas de poder entre comunidades epistêmicas e a consensos conflituosos e provisórios, de forma a orientar as políticas que em seguida serão recontextualizadas. O segundo contexto representa a passagem do contexto de influência para o de produção do texto, ou seja, a representação da política – vale lembrar que estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também de materiais produzidos a partir desses textos, como as avaliações da SME/RJ – que podem ser lidos ou traduzidos de maneiras diferentes, de acordo com as demandas do contexto da prática. O terceiro contexto é o da prática, a arena para qual a política é destinada, nesse contexto se dão de forma mais intensa as relações de poder da micropolítica da escola. Observa-se que o contexto de

produção, considerado aqui como as provas elaboradas pela SME/RJ e sua aplicabilidade no contexto da prática estão em constante negociação, não se admite, nesse caso, um ordenamento literal e linear dos contextos, mas o fato de que estes atuam de forma hibridizada (SOUZA, 2004), o que promove constantes ressignificações desse currículo no cotidiano da sala de aula.

Procuro argumentar a relação entre currículo e avaliação segundo a abordagem do ciclo de políticas, buscando compreender política curricular e avaliativa como texto e como discurso, de maneira a tentar romper com a dualidade entre produção e implementação, já que o ciclo contínuo de políticas nos faz compreender não somente cada contexto separadamente, mas a trajetória dessa política.

As políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem o objeto de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos textos (LOPES, 2010 p. 11).

Assim, compreendo que as políticas curriculares são também discursos, práticas constituídas por lutas e embates em torno de significados e/ou sentidos, de maneira que todos os contextos do ciclo de políticas são atravessados por discursos que constroem e emanam as políticas, que são também o produto de um discurso plural, contraditório e dominante, mas que representa um regime de verdades.

A política curricular torna-se foco de análise neste momento por entender que é a partir dessas políticas que se fixam sentidos hegemônicos, por meio de embates para sua determinação, o que ressalta a dimensão discursiva da produção curricular. Desse modo, assumimos a política avaliativa como um campo de ressignificação que produz um discurso pedagógico (LOPES, 2006), algo que se associa ao discurso regulador, constituído de regras sociais e que regulam a produção e a organização de seus contextos. Assumindo a superação de binarismos entre política e implementação, uma vez que compreendemos política como enunciação, produção instável e contingente de significados (FRANGELLA; BARREIROS, 2010). Para tanto, creio ser necessária uma abordagem discursiva com enfoque pós-estrutural, em torno de um sentido hegemônico sobre a qualidade da educação, na articulação entre política curricular e de avaliação.

O currículo atua como esse lugar-tempo ambivalente da prática-política, de produção e negociação de sentidos e da visão do currículo como esse local de enunciação e tradução de sentidos híbridos. Faz-se necessário esclarecer que entendo traduzir como negociar, compartilhar, transitar e ocupar espaços de ambivalência, logo nessa negociação e tradução é

que podemos caracterizar o currículo como entre-lugar (FRANGELLA; BARREIROS, 2009, p. 77). Visto assim, como forma de enunciação numa zona fronteira de negociação, interrogação, enfrentamento, num espaço de ambivalências de discursos e práticas.

Aqui se contrapõe a questão da produção curricular, pois se entende que de acordo com essa perspectiva os conhecimentos necessitam estar em sintonia com os dias e os alunos de hoje, bem como a avaliação do processo de aprendizagem do aluno que não se limite a momentos estanques ou a instrumentos de avaliação que não contemplem o desenvolvimento do aluno como um todo. Entretanto, Ribeiro (2011) aponta para o fato de que a proposta curricular pode ser reinscrita a partir das negociações do espaço escolar, de forma a desafiar concepções hegemônicas de se operar com a produção curricular, com o conhecimento pré-escrito.

Cabe, portanto, discutir essa prática-política educativa como ato enunciativo e social, interrupto e provisório e num esforço para “ver além da palavra” avaliação, por conta disso não me surpreendi em encontrar pares que se opõem como regulação e autonomia, mas “atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda outro querer dizer, e nada será nunca será esgotado” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 236). Então, como responder a indagação do meu escopo introdutório, sobre qual sentido de política de avaliação se constitui atrelado ao currículo? Quanto a esse questionamento, proponho discussões e não respostas, pois esse não se esgota, mas se multiplica a partir desse trabalho de pesquisa.

Assentadas numa perspectiva de currículo, como discurso, valem-me as considerações de Ball para a análise de políticas, na defesa de que essas sejam tomadas como texto e discurso, considerando o “currículo não como uma parte legitimada da cultura transporta para a escola, mas a própria luta pela produção de significado” (LOPES, 2011, p. 93). E os saberes legítimos ou não legítimos, os sujeitos nas diversas posições de agenciamento, não se prendem a classificações ou antagonismos fixos, pois suas significações são construídas em lutas sociais. Do mesmo modo, pensar no discurso é refletir sobre uma dimensão social composta por particularidades que assumem um caráter de totalidade, quando se trata de avaliação e currículo, em que as demandas articuladas irão definir, mesmo que provisoriamente, não as vontades coletivas, mas os acordos e ajustes para que se possa manter o sentido hegemônico de produção curricular e avaliação.

O movimento investigativo proposto nesta pesquisa associa a ideia cíclica das políticas curriculares de Ball, para pensar a tensão na fronteira de ressignificação do texto político e as articulações contingenciais e ambivalentes de sentidos fixados nesse processo de disputas e

conflitos de poder para produção de significados a partir do texto político, destacando aí os significados acerca da avaliação. Nesse sentido, conhecer os textos é conhecer as políticas, entendidas aqui como texto e como discurso (LOPES, 2011), nesse caso, proponho investigar os sentidos das políticas curriculares para a avaliação, a partir dos textos curriculares que regulamentam a política de avaliação.

Entender os textos curriculares que compõem a política de avaliação, como sendo texto e discurso legitimados, significa trabalhar com a concepção de prática discursiva de Ball (LOPES, 2011), bem como admitir a interpenetração, negociação e regulação dos sentidos e significados nos diferentes contextos de leitura. Ainda que o sentido produzido no texto político seja contingente e provisório, pois inclui relações de “poderes assimétricos” (LOPES, 2011, p. 35) na arena política. A análise dos textos, a partir de uma definição política como discurso-práticas que constituem o objeto do qual se fala, representa investigar as regras que norteiam a prática. Logo, os efeitos da política como texto e discurso são contextuais, são múltiplos sentidos e significados em disputa.

Portanto, o discurso só se estabelece como totalidade em decorrência de uma prática articulatória, os sentidos do texto são produzidos na relação com o “complexo discursivo” (LOPES, 2011). Por isso, trabalhar na perspectiva discursiva coloca como central nessa pesquisa o entendimento dos processos que amarram essa política curricular, a partir da avaliação e o que se concebe como realidade dessa significação discursiva. Meu foco, segundo o modelo heurístico de Ball, está no contexto de produção, como anunciado, por buscar entender o modo como são construídos discursivamente o processo hegemônico em torno da avaliação na política curricular do Rio.

O texto discursivo que materializa o objeto desse estudo – a avaliação – será significado como “estruturações contingentes que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas”. Assim, tento romper com binarismos comuns nas análises das políticas de currículo, entre o que é a proposta e a prática, mas incorporo o texto político nessa pesquisa, como os discursos “que nos fazem pensar e agir”, pois o discurso não se reduz à linguagem, representando um conjunto de significações, práticas, produções econômicas, políticas e linguísticas (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 34-35).

Ainda que Ball indique também que a representação dessa formulação das políticas, no contexto de produção (na qual marcas globais se entrelaçam às marcas locais) se dá em condições que torna possíveis os discursos ambivalentes também nos textos, isso veicula a ressignificação da política, não só no espaço-tempo situado no contexto da prática. Segundo Lopes e Macedo (2011a), essa concepção compromete a ideia de circularidade, já que não há

um privilégio na ressignificação das políticas curriculares em determinados contextos, uma vez que os ciclos não devem ter origem nem fim.

Diante do próprio limite da análise proposta por Ball, aproximo-me da noção de tradução (BHABHA, 2001), a fim de compreender os deslocamentos de sentidos que são ressignificados em novos discursos enunciados no texto político. Acredito que esse conceito seja potente na produção do argumento que defendo, para compreender como são constituídos os processos de significação nas políticas curriculares e como alguns sentidos são hegemonizados, superando a dicotomia entre o discursivo e o não discursivo, o que permite uma aproximação do *Ciclo Contínuo de Produção de Políticas* de Ball, como aporte teórico-metodológico e analítico para a política curricular.

Na circularidade do ciclo de políticas, o diálogo entre produção – locais e globais – é intenso e as políticas educacionais, segundo Ball (2001), passam por um processo de “bricolagem”, uma espécie de cópia traduzida, mas ressignificada. A ressignificação é uma tradução que se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão ocorrem novas possibilidades de leitura e se questiona os limites discursivos.

Toma-se de empréstimo ideias definidas em outras políticas, algumas a delas já experimentadas, e as reconfiguram em outras demandas em jogo, localmente. Ao passo que as políticas educacionais são traduzidas, seus sentidos são deslocados de seus supostos lugares originários e refocalizados, podendo ter outras conotações (LOPES; MACEDO, 2011a apud MATHEUS, p. 35).

O processo de traduzir políticas é extremamente complexo, tento assim, traduzir o texto como apenas uma modalidade, uma vez as políticas são escritas, vislumbrando uma prática. Portanto, ela imbuí em seu discurso essa dimensão, o que também é ação. Assim, produção política, “entre a modalidade da palavra escrita e a da ação”, envolve um processo de tradução, composta por muito mais do que diferentes políticas e valores locais e pessoais, ela envolve o embate ou luta, com expectativas e demandas contraditórias, em que acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). A tradução só é concebida a partir da negociação, que articula elementos antagônicos e contraditórios. Essa temporalidade discursiva do texto político abre lugar para objetivos híbridos em disputa sem polarizar prática e política.

A tradução cultural não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; A ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a “diferença do outro” revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos (MAINARDES, 2006, p. 127).

Parece interessante discutir a ideia de tradução para compreender a produção política que insere essa cultura da avaliação como espaço de intervenção e agonismo, numa dualidade de poder que podemos ler nas entrelinhas – “signo bélico” – da indecidibilidade entre códigos e textos (BHABHA, 2001). O campo discursivo abre espaço para a tradução cultural como um lugar de hibridismo, onde a construção de um objeto político que é novo, “nem um nem outro”, mudando as expectativas e o reconhecimento da política. Ao pensar na tradução entre contextos, o desafio se coloca no exato tempo de ação e compreensão da política; e ao descortinar um espaço que pode “aceitar e regular”, acrescento modificar e ressignificar o sentido, desse modo, “este é um sinal de que a história está acontecendo no interior das páginas da teoria, no interior dos sistemas e estruturas que construímos para figurar a passagem do histórico” e porque não do texto político (BHABHA, 2001, p. 51).

Bhabha (2001) questiona a dimensão da tradução a partir da compreensão da tensão no interior do texto político, entre a sua delimitação e a sua força, esse é um lugar de ambivalência, mas também é um signo que marca uma posição, como um “fio cortante antagônico” na produção de política. Diante dessa discussão, o ciclo de política se demonstra como mais um território de tradução. Para argumentar de forma analítica, entendo esse processo de tradução entre os contextos do ciclo, como “a abertura para um outro lugar cultural e político de enfrentamento”, em que a problemática está em como significar a política presente, que se repete, recolocando-se sob a aparência de uma tradição de racionalidade e que se perpetua como estratégia e artifício político de reafirmação (p. 60-68).

A proposição de operar com o conceito de tradução implica numa análise que rompe com a ideia do sujeito da enunciação, mas recorre à outra temporalidade, a que se perpetua numa relação contínua no interior dos contextos e nas estratégias de discurso. Essa temporalidade torna a significação um processo ambivalente, “destrói esse espelho de representação” do texto político, mas configura um “terceiro espaço de enunciação” para a política. Compreende-se que todas as afirmações políticas são feitas de forma contraditória e ambivalente, que a produção do texto político não só demonstra seu hibridismo, como também o movimento de articulação dentro desse espaço indeterminado de enunciação política (BHABHA, 2001, p. 67).

Para caracterizar essa possibilidade enunciativa, não como um momento ou lugar, mas como um movimento, Bhabha (2001) elabora o conceito de “terceiro espaço” como condição discursiva da enunciação, em que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos e lidos de outro modo, o que garante que os significados não tenham uma fixidez primordial. Assim, o texto político é significativo à medida que reelabora a sua capacidade produtiva a

cada contexto, em cada leitura, no espaço-cisão da enunciação que reinscreve a política entre os contextos, “o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar”, carregado de sentidos mediante um discurso e postos à construção de outros significados, nesse atravessamento entre os contextos num processo de iteração e tradução contínuo (BHABHA, 2001, p. 68-69).

Ao trazer essa discussão a partir de uma perspectiva discursiva, entendo-a como político-discursiva e para isso apoio-me em Mouffe (2005), para entender a produção curricular na discussão sobre o político e a política. O político se refere à dimensão do antagonismo, que está presente de várias formas nas relações sociais, materializando-se na relação de disputa. A política refere-se a um conjunto de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões do “político” (MOUFFE, 2005, p. 20). O entendimento do que é produzido em práticas políticas de poder e essas relações de poder fazem parte do processo democrático de produção de políticas, como elementos imbricados e constituintes da prática.

Assim Mouffe (2005), com essa abordagem agonística, caracteriza as fronteiras ou limites da política, ao invés de disfarçá-las a partir de uma suposta racionalidade, compreendendo a tentativa hegemônica em cada ato político. Ao mesmo tempo em que a política tem como objetivo a constituição de uma unidade hegemônica, esta unidade nunca se dá por realizada, pois haverá sempre um exterior constitutivo de contrariedade que torna sua existência possível, ou seja, na política de avaliação refere-se a não qualidade. Esse exterior antagônico nunca desaparecerá, por isso, a política é caracterizada pelo conflito. Formas de consenso podem ser negociadas, mas serão sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso é necessariamente baseado em atos de exclusão.

A compreensão que se dá através de Mouffe (2005) tem a política como referência empírica, não essencializada, vendo a mesma como uma superfície discursiva, o que possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de hegemonia, de forma provisória e contingencialmente, reunindo sentidos em um campo significativo, mas que representa um fechamento total da significação. Ressalto exatamente esse movimento de articulação de sentidos, para constituir um discurso hegemônico quanto à avaliação, no qual acredito que o sentido de qualidade assume esse papel de articulação dentro de uma cadeia articulatória. Isso envolve negociações de demandas específicas de grupos políticos, que se equivalem dentro de um processo hibridizado em relação ao exterior constitutivo da não

qualidade, este é o discurso já hegemônico para a educação como um todo, ainda que seja permeado por perspectivas plurais.

Portanto, ao focalizar o processo de articulação, faz-se necessário investigar quais sentidos possibilitam a hegemonia de uma determinada significação para a política de avaliação. Logo, para compreender o campo discursivo da avaliação, tendo a pesquisa em diálogo com Stephen Ball e Bhabha, é necessário perceber a produção de políticas em diferentes contextos de produção, os textos e discursos produzidos no campo, que adquirem sentidos/significado de forma provisória, percebendo também quais processos de articulação permitem a hegemonização de determinados sentidos.

3.1 **Desvendando o discurso: “qualidade da educação” ou “educação de qualidade”?**

O foco deste capítulo está no processo de significação para analisar os deslocamentos de sentido em torno da política avaliativa. A compreensão da pesquisa considera a provisoriedade e contingência do texto na análise do elemento discursivo, já que não existe uma intenção de análise, segundo uma técnica com rigor científico linguístico, que presume revelar um significado em uma essência a priori. Essa “estrutura desestruturada”, na qual não existe um centro fixo definidor de sentidos (LOPES, 2011, p. 273-276), expressa suas contingências nesse conflito entre produção curricular e avaliação.

Assim, a análise tem como intenção compreender esses deslizamentos de sentido, aproximações e afastamentos que se hegemonizam na construção do texto político, buscando acessar os sentidos do que se espera, não só para avaliação, mas para a sua correspondência com o processo de ensino e aprendizagem. No entendimento dos sentidos de avaliação e das tentativas de fixação que circulam e que se relacionam na determinação dos saberes, regulando a possibilidade de ação discursiva docente e também do aluno. O que está envolvido é uma proposta pedagógica, que pauta não só a avaliação, mas os conteúdos, a relação com os alunos, nos mesmos princípios das orientações curriculares para as atividades na escola.

Dessa maneira é possível compreender a criação de sentidos para avaliação nos limites desse discurso, produzido na representação da política curricular. Entende-se que a necessidade de significação da avaliação pode ser marcada pela própria necessidade de significar as demandas sociais, aliadas às ações pedagógicas, o que, por conseguinte, acaba

por delinear as características do sistema de ensino municipal. A partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinalizo que de certo modo existe uma constituição curricular reguladora, enunciada nessa relação, delimitada não só pela prova, mas também pelos aparatos pedagógicos utilizados na rede.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011a) ao se aproximarem da análise de Ball, no que diz respeito à construção das políticas curriculares, são autores que contribuem para esta análise inicial, na medida em que destacam que esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos, articulando e produzindo um discurso híbrido. Ainda que busquem controlar ou fixar através do texto político, eles não são passíveis de uma totalidade. A dimensão da avaliação, portanto, vai para além da sala de aula, já que esta também é representada pelo texto político, por isso, corroboro com os aspectos trazidos numa compreensão que remete à complexidade da produção política curricular, na qual parte-se da impossibilidade de controle ou regulação total.

Estudar a produção da política curricular no município não se restringe aos sentidos postos nos próprios documentos produzidos pela SME/RJ, mas na compreensão de que eles apresentam discursos amplos que vão se tornando particulares. Existe claramente um trânsito contínuo na formulação do texto político, entre particular e universal, que expressa demandas das diferentes arenas nos projetos formulados, configuradas em lutas e embate, que vão reapropriando discursos e sentidos, em meio a processos articulatórios que caminham do universal ao particular. “Do mesmo modo e simultaneamente, um particularismo se desloca, transformando-se em um universalismo que, de forma contingente e provisória, se hegemoniza, representando a dispersão de diferentes demandas” (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Assim, a política curricular traz marcas de sentidos que se equivalem de forma contingencial em torno de um discurso, aqui definido pela demanda por qualidade, isto é, o texto político curricular hibridiza um sentido hegemônico, autodeterminado, em relação a um exterior constitutivo ao qual se opõe, no caso em questão, à ideia de uma falta de qualidade. Os textos da política avaliativa da SME/RJ demonstram esse movimento articulatório de representação universal, uma vez que ele é produzido na particularidade de um discurso político: um sentido de qualidade aglutinado à equidade, mas que é traduzido como medida.

Publicação do projeto “Nenhuma Criança a Menos”, divulgado no site RioEduca⁷, para tratar das orientações sobre o modelo de avaliação da SME/RJ, enfoca a qualidade para a educação almejada pela rede, definida como “qualidade com equidade” – qualidade: ingressar

⁷ Fonte: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>

na escola; permanecer na escola; aprender na escola; e equidade: diminuir a distância entre os que aprendem mais e os que aprendem menos; – qualidade e equidade são componentes da política educacional que podem estar juntos, mas, por vezes, estão separados, como afirma Creso (2004), pois as condições de escolarização são diferentes e há aprendizado diferenciado. A melhoria da qualidade da educação até pode diminuir as desigualdades se diminuir as diferenças nas condições de escolarização. Porém, no contexto escolar há de se considerar as diferenças entre alunos, sua subjetivação e, por consequência, as diferenças no aprendizado.

No caso das políticas de currículo, no momento atual, percebe-se que dois dos discursos hegemônicos são os de valorização da cultura comum e da cultura da performatividade, por intermédio das propostas centralizadas de currículo e avaliação (LOPES, 2011, p. 39). Na atualidade, a busca de um consenso em relação aos conteúdos encontra-se articulada à defesa de uma avaliação centralizada desses mesmos conteúdos, como forma de garantir o que se supõe ser a maior qualidade do ensino (p. 40). É interessante mostrar comparativamente os estudos de Barreiros (2003) e Matheus (2013), que tratam do fator qualidade relacionados à avaliação. As mudanças de sentidos que se hegemonizaram em uma década, revelando ao mesmo tempo, nos estudos de Barreiros (2003), o sentido que vinha sendo hegemonizado pelo governo FHC, até 2002, e reformulado nos governos seguintes Lula/Dilma, de 2003 até hoje.

Trago inicialmente algumas definições importantes sobre a concepção de qualidade na área da educação, que foram se reformulando a partir da década de 80 e 90, conforme anuncia Campos (2000), sob três principais influências: os programas de qualidade total; as reformas educacionais nos anos 90; e uma terceira concepção que se fundamenta em direitos sociais e de cidadania. A primeira concepção refere-se ao ganho de produtividade, muito similar ao das empresas; a segunda concepção trata dos projetos de monitoramento e avaliação das políticas no sistema público de ensino, junto com a entrada de agências multilaterais. E, por último, uma vertente ideológica mais diferenciada, que destaca a defesa por uma educação pública com qualidade social.

Segundo Gadotti (2013), quando se fala em qualidade social da educação significa anunciar uma qualidade que prioriza o aspecto social, cultural e ambiental da educação, valorizando o conhecimento em suas dimensões: simbólica, sensível e técnica. Vale destacar que qualquer significação sobre o conceito de qualidade, apesar da ideia de melhorias, sofre influências de uma construção histórica e contextual. O autor destaca:

O que é qualidade? - Qualidade é a *categoria central* deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da **quantidade**. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas (GADOTTI, 2013, p. 2).

A partir do destaque observa-se que a visão de qualidade atrelada à quantidade, representa a necessidade de quantificação de resultados a partir dos sistemas avaliativos, como uma forma de atestar esta “qualidade”; ideia que perpassa as duas concepções de qualidade citadas mais fortemente, mas não se apaga da concepção de qualidade social. Agora, como definir conceitualmente o entendimento sobre o que é educação de qualidade? Nas definições da UNESCO, a qualidade é tratada como um conceito dinâmico, alterando-se conforme as transformações sociais e econômicas, sob uma mesma base comum, definida como “uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (GADOTTI, 2013, p. 2).

Já o documento do MEC, citado por Gadotti (2013), datado de 2009, em seu eixo II, Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE aborda a qualidade da educação como um conceito associado à gestão democrática e à avaliação, como espaços de melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. O documento da CONAE explicita a necessidade de construção de “parâmetros de qualidade” que envolvam as dimensões intra e extraescolares, além de um “padrão único de qualidade” devido à diversidade regional, mas também destaca a “qualidade social” considerando a educação integral.

Segundo Dourado (2007), essas dimensões da qualidade intra e extraescolares são subjetivas, mas dimensionáveis; no plano extraescolar ele considera a dimensão socioeconômica e cultural, a dimensão dos direitos, obrigações e garantias do Estado. No plano intraescolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

O que torna este documento bem contraditório, já que o termo qualidade da educação liga-se a perspectivas de mensuração e controle, retomando gestão e avaliação. Fica claro que quando o termo qualidade da educação é utilizado este se remete a uma condição de eficiência. No trabalho de Gadotti (2013) o autor cita uma analogia retirada do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), no trecho em que o texto argumenta a necessidade de ter parâmetros, medir, contar, quantificar, a partir do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, já que temos “uma cultura de pouca precisão: uma xícara disso, uma pitada daquilo, tempero a gosto etc.” (GADOTTI, 2013, p.9).

O autor destaca que o PDE inverte a lógica da falta de medida, estabelecendo o controle de metas objetivas, e associa diretamente qualidade e quantidade, ressaltando que a partir da base de dados serão estabelecidos metas e políticas, colocando a medição como central na avaliação educacional, este é o nosso cenário atual. Pedro Demo, citado por Gadotti (2013, p. 9-10), afirma que “é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás uma escala que permita posicionar”. Sim, realmente temos “uma cultura do incomensurável, do imponderável”, mas discordo dessa ideia de qualidade que se apoia apenas em medidas.

Há um jogo de significação que põem em disputa, no que parece apenas um arranjo linguístico, as concepções distintas para o que se projeta como objetivo: a equidade. A educação de qualidade que se define “quando contribui para a equidade” e “implica em qualificar a educação a ser oferecida, bem como ressaltá-la como direito humano fundamental de todo cidadão” (DOURADO, 2007, p. 4). A qualidade da educação se aproxima de uma visão econômica associada à necessidade de padrões e mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, como estratégia para atingir a equidade, a partir da padronização dos processos.

Dourado (2013) aponta para o fato de que a OCDE e a UNESCO, em seu Boletim referendado em 2003, utilizam como paradigma, a relação insumos-processos-resultados para a identificação da qualidade da educação. Assim, a qualidade da educação tem sido definida de modo mensurável, ao trabalhar com a relação entre os resultados educativos, para representar o desempenho de aprendizagem do aluno. Juntamente com a avaliação da qualidade da educação, ela considera elementos objetivos para a construção de condições de qualidade que determinam o que vem a ser uma escola eficaz ou que alcance resultados positivos.

Essa concepção de qualidade da educação se expressa em fatores que garantem a relação insumos-processos-resultados, tendo como critérios a validade entre objetivos educacionais e resultados escolares, a credibilidade – elementos confiáveis do universo escolar, a incorruptibilidade – garantindo menor margem de distorção e comparabilidade – que permite avaliar esse desempenho de forma longitudinal (DOURADO, 2007, p. 10-11). Logo o sentido que compõem o escopo de ideias para a qualidade da educação se define como um conceito normativo e multifatorial, utilizando os seguintes critérios para a avaliação da

qualidade, segundo a UNESCO: a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia.

Outro destaque que corrobora essa concepção está nos documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, quando afirmam a necessidade de instrumentos diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Para a Cepal, a avaliação é fundamental no monitoramento das políticas e servindo como orientação principal para as políticas de educação. Seguindo essa linha, o documento ressalta o papel dos sistemas de medição como contribuição para melhoria da qualidade da educação, bem como o estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem. Para a Cepal o suporte tecnológico é a chave dessa conceituação que vem para dar força aos programas curriculares projetados numa rede de ensino (DOURADO, 2007, p. 11-12).

Dourado (2007) ressalta que a UNESCO determina quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam: pedagógica, cultural, social e econômica. A dimensão pedagógica se torna efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. A dimensão cultural, adequação dos documentos curriculares, A dimensão social, quando contribui para a equidade. E a dimensão econômica, referente à eficiência quanto aos recursos da educação. Porém, o entendimento dessas dimensões se dá de forma fixa, articulando-se a avaliação a ser definida a partir dos resultados educativos do desempenho dos estudantes.

Outro organismo destacado por Dourado (2007) é o Banco Mundial que traz em seus documentos uma concepção de qualidade voltada para a mensuração da eficiência e eficácia, a partir da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Logo, os projetos e financiamentos advindos do Banco Mundial têm como objetivo certa concepção de qualidade, o que sugere a melhoria da qualidade da educação mediante sistemas nacionais de avaliação e, em um segundo movimento, a possibilidade de promover o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

De fato, é inegável que a qualidade da escola exija a existência de determinados elementos que favoreçam as dimensões de ensino-aprendizagem para o docente e para o aluno, essas condições são negociadas e definidas na construção das políticas e gestão da educação. Porém, a concepção de educação de qualidade, de uma boa educação ou uma escola de qualidade, é produzida em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas (DOURADO, 2007, p. 9). Portanto, é necessário que a comunidade escolar também disponha de referências de qualidade a serem negociadas para a melhoria de todo o processo.

O que esbarra no entendimento de qualidade social, ao abranger questões socioeconômicas e culturais dos sujeitos envolvidos nesse processo, inseridos na escola

pública, tal qualidade seria capaz de promover uma melhoria “sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO, 2007, p. 16-17). Como Gadotti (2013) afirma existe a possibilidade de se abordar a qualidade de vários ângulos; minha visão de qualidade da educação refere-se às estratégias para alcançar os objetivos instrucionais e à educação de qualidade, que discute o conceito “mesmo de qualidade num currículo em mudança”, em que a primeira visão busca a resposta técnica e, a segunda, uma resposta política.

É percebida a variação de sentidos até mesmo na análise gramatical, como demonstra Matheus (2013): na expressão educação de qualidade, o termo qualidade classifica-se como locução adjetiva, tendo a função de atribuir características à educação enunciada. Já na expressão qualidade da educação, qualidade torna-se um substantivo adjetivado, caracterizando um tipo de qualidade educacional. Os estudos de Matheus (2013), de análise discursiva de textos de políticas curriculares – em um corte temporal entre o governo FHC e o governo Lula/Dilma – corroboram o sentido descrito para ambos os termos, destacando que o significante “educação de qualidade” adota o sentido de superioridade por algo que é excelente, referindo-se à boa educação. Para o significante “qualidade da educação”, o sentido predominante refere-se a uma perspectiva de nível de melhoria, algo a ser elevado, controlado e aferido.

Considerando a questão da qualidade como uma questão política e assumindo a polissemia do termo, acredito que o sentido para educação de qualidade e qualidade da educação, no discurso político, vão além de um jogo linguístico na produção do texto curricular; os significados em disputa para um projeto hegemônico acabam por construir articulações distintas em torno da demanda por qualidade. Nessa perspectiva duas vertentes de qualidade se antagonizam numa relação híbrida entre currículo e avaliação, por uma educação com equidade.

Os padrões discursivos associados aos sentidos de qualidade, ainda que de forma antagonica, são: eficácia, eficiência e equidade. Cria-se uma representação de qualidade a partir da tradução de discursos, que por vezes se aproximam dos objetivos da avaliação – ora visando à produtividade do ensino, ora por uma educação que promova transformação social. Assim, alguns documentos curriculares trazem o conceito de qualidade social ligada à equidade por defender a “igualdade de acesso ao conhecimento a todos” (MATHEUS, 2013, p. 85), esse conceito se contrapõe a qualidade que se baseia na eficácia/eficiência para atingir os resultados e padrões pré-definidos.

Desse modo são estabelecidos critérios diferenciados para a promoção de igualdade educacional, qualidade torna-se um termo ambíguo com funções significativas diferenciadas dentro de um mesmo sistema discursivo, utilizada num arranjo estratégico para significação política. Para além da demanda comum por qualidade, podemos perceber um processo de construção de significação articulados pela ideia de falta ou melhoria, para atender a uma delimitação discursiva que distingue: qualidade total e qualidade social, ambas atribuídas à educação.

O traço híbrido dessa cadeia discursiva em que se define qualidade está marcado pela associação da qualidade social voltada para a justiça social. Logo, esse cenário político que preza pela qualidade social, mas que adota a centralidade na avaliação, também se vale dos princípios que norteiam a qualidade total para se pensar educação.

Ao mesmo tempo que nessa política, busca-se expulsar os sentidos instrumentais e performáticos da cadeia de equivalência da qualidade social, na articulação atual, lança-se mão de sistemas de avaliação em massa que são recomendados por agências multilaterais [...] como solução para os problemas da qualidade de ensino. Com isso, o que foi expulso da articulação representada pelo significante qualidade social, é reintroduzido, pois para medir se a finalidade da educação foi alcançada, recorre-se aos mesmos princípios instrumentais negados (MATHEUS, 2013, p. 110).

Ainda que exista uma demanda comum sobre a qualidade, estas se diferenciam dentro de uma construção linguística que demarca sentidos para educação de qualidade que se aproximam da qualidade social, bem como o projeto educativo que se hegemoniza politicamente, incorporando o sentido social para qualidade da educação, mas com predominância de uma qualidade total, devido à centralidade na avaliação. Este projeto é sustentado por essa condição híbrida em disputa, nesse caso, observamos claramente no texto curricular um jogo linguístico, com sentidos que ao mesmo tempo se antagonizam e encontram uma equivalência na ideia de equidade, ou seja, na percepção de uma boa educação para todos.

As políticas de monitoramento, segundo o estudo de Barreiros (2003), na conjuntura política á época, são vistas como elementos de coleta de dados e informações estatístico-educacionais capazes de subsidiar a elaboração de propostas para a melhoria da qualidade do ensino. O foco de pesquisa de Barreiros (2003) está em entender as formas como os sistemas de avaliação ganharam centralidade nas políticas educacionais e abordar o SAEB como principal tema, que têm no seu tocante as questões sobre avaliação e currículo (BARREIROS, 2003, p. 13). Logo, a tendência de valorização da avaliação, associando qualidade de ensino e medidas de desempenho, faz parte, nesse momento, de um processo de

cooperação internacional, como já foi apontado. Inúmeros programas de apoio voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais condicionam o aporte de recursos financeiros aos projetos que apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos, já que os mesmos representam a ideia de qualidade (BARREIROS, 2003, p. 23).

Assim, no Brasil, as pressões dos organismos internacionais e as linhas de crédito, abertas com a finalidade de implantação de sistemas de avaliação padronizada do rendimento escolar, conduzirão a “um superdimensionamento das possibilidades de impacto do uso de informações desse tipo na melhoria da qualidade do ensino” (BARREIROS, 2003 p. 25). Segundo a autora, esse processo leva a uma intensificação dos mecanismos de controle e regulação, disseminada com uma “cultura de avaliação”, iniciada na década de 90, e que reforça o escopo de transformações das reformas educativas.

Tomo como principal ponto levantado por Barreiros (2003), a ideia de que o processo avaliativo torna-se fundamental na produção de indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. E que para viabilizar o controle e a regulação através da avaliação, cria-se o vínculo direto entre os programas curriculares e os sistemas de avaliação. “O modelo de avaliação utilizado torna imperativa a existência de referenciais curriculares, na medida em que se centra na avaliação da consecução de objetivos” (p. 26).

Para isso, foi incorporada a ideia de conhecimento produto, definindo como determinar o processo de aquisição de produto e o que deveria ser observado. Tendo como enfoques o acesso e a qualidade, a eficiência e a equidade do sistema do ensino básico, o SAEB é uma dessas ferramentas que incluiu as dimensões capazes de caracterizar o sistema de ensino brasileiro. A determinação de contextos em que acontecem o ensino e a aprendizagem, a identificação de processos de ensino e aprendizagem, o dimensionamento dos insumos utilizados, a utilização de instrumentos como questionários e provas que servem de indicadores da educação básica do país, levando seus moldes para os sistemas estaduais e municipais (BARREIROS, 2003, p. 34).

O discurso apresentado ressalta que as estratégias utilizadas como possibilidade de aumento de qualidade da educação traduzem o modelo educacional instituído no país, em que o currículo e a avaliação são os elementos essenciais para o controle e a regulação social. A aposta em que se atrela currículo e avaliação era compatível com as “exigências de um novo ciclo histórico de desenvolvimento com equidade social” (BARREIROS, 2003, p. 35).

Num salto de uma década para consolidação dessas reformas, os estudos de Matheus (2013), apontam para duas cadeias de equivalências em disputa no cenário educacional: a

cadeia da “qualidade social”, representada pelo projeto de poder Lula/Dilma, que se justifica pela demanda da justiça social, mas que opera com a centralização curricular e suas formas de avaliar; e a cadeia da qualidade, “que se pretende total”, representada pelo projeto de poder de Fernando Henrique Cardoso – FHC, que condiciona a educação às demandas de produtividade do mercado, como foi citado na descrição anterior (MATHEUS, 2013, p. 05).

O governo Lula – que cruza toda a trajetória de transformação das políticas educacionais do município do Rio – contrapunha-se ao governo FHC, de 1995 a 2002, considerado incapaz de “universalizar a educação com qualidade”, instituindo assim um corte antagônico (MATHEUS, 2013, p. 103). Já o governo Dilma, apresenta-se com o papel de dar continuidade às mudanças sociais iniciadas pelo governo Lula e de reforçar esse projeto educacional. No caso do governo FHC, os significados do que seja “educar com qualidade” são um pouco mais definidos pelas questões mercadológicas. No contexto Lula/Dilma, o significante “qualidade” passa a ter função articulatória com outros setores sociais. Segundo a análise de Matheus (2013), quanto ao governo Lula/Dilma, depreende-se que o projeto de qualidade hegemônico encerra determinadas demandas insatisfeitas, as quais se constituem como o objeto da falta nessa política, algo entendido como o desejo e chegar a uma plenitude educacional inalcançável.

Matheus (2013) classifica as demandas representadas pelo significante qualidade, nessa política, como demandas sociais e demandas educacionais. As demandas sociais são aquelas que se referem a um projeto de sociedade que se intenta concretizar via educação de qualidade, são demandas que têm um alcance macrossocial. Demandas educacionais são aquelas voltadas para a distribuição igualitária do conhecimento, vistas como possibilidade de equalização das oportunidades educacionais, como indutoras do desenvolvimento social e econômico do país.

A articulação dessas demandas é possibilitada pela adjetivação da qualidade como social. Com essa articulação é possível lançar mão das ações difundidas no governo FHC (de uma qualidade que se pretende total), como é o caso do sistema de avaliação nacional e o currículo centralizado. No entanto, no governo Lula/Dilma o adjetivo social demarca o fato de se buscar um desenvolvimento para o mundo em mudança e não puramente econômico (MATHEUS, 2013, p. 106-107).

Logo, a política de qualidade social da educação tenta construir um discurso de promoção da justiça social, por meio de um currículo comum e da centralidade do conhecimento verificável e mensurado, reduzindo o currículo a dimensões instrucionais. Nessa articulação, ela tenta demonstrar valores humanitários, mas opera sob os moldes instrucionais. A demanda por uma educação de qualidade, tópico comum a ambos os governos, é o mesmo fator que provoca antagonismos (MATHEUS, 2013, p. 164).

Portanto, a função da avaliação e do currículo nos governos citados é distinta: para Lula/Dilma a qualidade social deve garantir o acesso de todos ao conhecimento; para FHC a ideia de qualidade deve garantir o controle dos índices e estabelecer *rankings*, em termos de eficiência do ensino. Para a qualidade defendida hoje existe um padrão que é expresso no currículo, composto por conhecimento e habilidades, os quais devem ser observados e mensurados por processos avaliativos, para que se possa garantir a distribuição de conhecimento, num projeto que mescla desenvolvimento econômico e justiça social (MATHEUS, 2013, p. 168).

O argumento de Matheus (2013) demonstra que a dita “educação de qualidade”, atualmente, é aquela que assegura por meio do currículo, o acesso de todos ao conhecimento e que a avaliação é a forma de medir até que ponto esse acesso foi garantido. Em síntese, em nome de garantir uma distribuição igualitária do conhecimento, torna-se válido usar de ações características das políticas neoliberais, como é o caso dos modelos de avaliação que centralizam o currículo e definem o conhecimento como válido a ser ensinado.

Agregado a essa política de avaliação vem o discurso que confere dupla centralidade ao currículo: 1) Ele é considerado central enquanto estratégia para garantir a qualidade da educação; 2) Sua produção passa a ser centralizada por meio de uma política de currículo nacional materializada numa base comum de conhecimentos, considerados essenciais à formação dos alunos e que serão medidos por processos centralizados de avaliação (MATHEUS, 2013, p. 173). Essa constituição histórica me dá possibilidades de análise do texto político, uma vez que o texto se amarra a essa conjuntura política e, ao mesmo tempo, reforça a perspectiva da qualidade, por também se atrelar aos objetivos de governo.

Como parte do trabalho empírico é composta pela análise documental, inicialmente, tenho como proposta investigativa os documentos curriculares selecionados, tendo como recorte o ano de 2009. Este período faz parte do meu foco de pesquisa por representar, além da mudança de gestão, uma quebra de paradigma em relação à ênfase no quesito avaliação como determinante na qualidade do ensino. Não se trata, porém, de uma análise linguística, mas a busca por deslizamentos que endereçam sentidos para pensar na articulação entre currículo, avaliação, prova, autonomia e qualidade, que acaba por delinear discursivamente um sentido para a política de avaliação do Rio de Janeiro. Por isso, as aproximações entre Stephen Ball e Bhabha, onde acredito que esses eixos irão representar não um sentido acabado, mas núcleos de significação que promovam outra produção curricular, híbrida, para além do texto, em decorrência do movimento de tradução entre os contextos dessa política.

A partir da organização de um *corpus* descrito, que obedece a uma cronologia de eventos de mudanças nas práticas avaliativas do município do Rio, nos documentos curriculares de 2009 até 2013, a análise apresentada torna-se apenas uma possibilidade para investigar as formas de consolidação dos sentidos, nos discursos e nas políticas de avaliação, já que o discurso não é dado, mas construído pela análise. Assim, a análise do elemento discursivo aqui proposto pretende mostrar as camadas que constituem o enunciado nas políticas curriculares, ao longo do seu processo de significação, especificamente no contexto de produção do texto político. Suponho que esta articulação teórica me possibilitará esclarecer o sentido de avaliação dessa política, a partir das concepções do modelo analítico de Stephen Ball, com a abordagem do *Ciclo de Políticas* e, respectivamente, de forma a compreender esse contexto avaliativo como constituinte de um campo específico de produção discursiva ambivalente.

Esclareço que o foco de análise na dimensão textual não desconsidera o sentido da prática, por entender que estes sentidos estão hibridizados aos sentidos em disputa, nos demais contextos de produção da política e conseqüentemente expressos nas propostas curriculares (LOPES, 2011, p. 44). Os dados textuais que se inserem na pesquisa – no conjunto de leis (portarias, decretos, resoluções, circulares, deliberações), bem como os documentos de publicação oficial e as entrevistas citadas nessa seção – expressam a linguagem e a ação, a partir das aproximações com Ball, incorporando a prática e seus sentidos na construção política.

De forma coerente com o referencial de Ball, analiso a seguir um recorte de textos pertencentes ao contexto de produção que orientam a política de avaliação da SME/RJ, considerando o fato de que, por representarem a busca por hegemonia de uma política curricular, eles tentam fixar sentidos no âmbito de formações discursivas possíveis (LOPES, 2011, p. 45). Assim, pretendo utilizar para análise, tendo em vista a questão inicial de investigação sobre qual o sentido de política de avaliação se tem construído, um conjunto de documentos curriculares que estruturam a política avaliativa da SME/RJ, a partir de 2009, e que refletem a passagem de um paradigma a outro, bem como a construção hegemônica de um sentido para avaliação.

Ao longo da trajetória política que marca a mudança no modelo avaliativo, o Decreto 30.340, de 2009, que inaugura a nova gestão, torna-se revelador, já que o texto do documento tem como argumento de fundamentação “a inadequação do sistema de progressão continuada para o aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal” (RIO DE JANEIRO, 2009a). Nesse sentido destaco que a falta de adequação relatada no texto se dá em função do

Planejamento Estratégico (2009-2012) formulado como projeto de governo, em que se já previa a educação como uma área de resultado a ser alcançada nessa nova gestão. As medidas políticas a serem tomadas a partir de então são tidas como um “resgate da qualidade” (RIO DE JANEIRO, 2009d).

A partir dos dados de baixo rendimento dos alunos da rede na Prova Brasil e da aplicação de medidas ditas “diagnósticas” da educação – a prova de nivelamento –, a secretaria de educação se mune de dados gerados pelas duas grandes provas realizadas com alunos do 4º, 5º e 6º anos, para saber se havia analfabetos funcionais; e outra, com os estudantes do 2º ano, para saber se havia *déficits* de defasagem em Português e Matemática. Dando ênfase às conclusões de que na rede havia aproximadamente 28 mil analfabetos funcionais e que a implantação da “aprovação automática” provocou uma queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental. Este é o cenário sobre o qual é redigido o decreto que revoga a “aprovação automática” para o resgate da qualidade, mas que não deixa claro em que modelo de gestão ou política curricular ela se perdeu, apenas desqualifica o modelo anterior estatisticamente.

Ao mesmo tempo, estabelece-se como plano estratégico para esse mandato “construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental e na educação infantil” (RIO DE JANEIRO, 2009d), que seja diferente da gestão anterior e que obtenha uma nota média entre as escolas públicas do município igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e de 4,3 para os anos finais, no IDEB, em 2011. Este plano resulta em projetos como o Reforço Escolar, com orçamento de 82 milhões até o ano de 2012, de forma a se alinhar a meta de reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional, entre os alunos do 4º ao 6º ano, em 2012, reforçando o objetivo de “dar um salto de qualidade” e de reduzir a defasagem escolar no ensino fundamental da rede municipal. Nas palavras da secretária de educação, a resolução é a de investir pesado em diferentes modalidades de reforço, além de estruturar um currículo e oferecer estratégias, instrumentos aos professores, bem como é ressaltado na descrição do projeto, que almejava a disseminação de metodologias e o desenvolvimento de material de orientação curricular.

Para isso, era necessário mexer na avaliação, já que a secretaria considerou que “todos os alegados benefícios do regime de “aprovação automática” não se confirmaram na prática”. Porém, o mesmo texto cita o modelo de diferentes modos: “aprovação automática”, “progressão automática” e, por fim, instituir seu “sistema de aprovação” – e não de avaliação. Ancorados numa base sem definição própria e com apropriações errôneas de sentidos, afinal, como se definem? Entende-se que a aprovação automática significa um

processo sem avaliação, cobrança ou critério para que o aluno vá adiante. Esse termo: “aprovação automática”, no município do Rio de Janeiro, foi empregado para nominar de modo negativo o sistema de ciclos, estendido a todo o Ensino Fundamental desde 2007.

E a progressão continuada, como um alargamento do conceito de período ou divisão do tempo escolar, já que pertence ao modelo de ciclos de ensino e aprendizagem. No Brasil há duas formas de organização de ensino: por séries ou por ciclos. No caso da seriação, o domínio do conhecimento é determinante para que o mesmo venha progredir para a próxima série. No ensino por ciclos os alunos devem obter as habilidades e competências, em um período mais longo, e a repetência não está prevista, mas a recuperação dos conteúdos dentro de um período diferenciado da seriação, denominando o termo progressão continuada (MAINARDES, 1998).

De modo geral, o ciclo é uma proposta mais complexa, trazendo implicações para o currículo, a avaliação, as metodologias, a organização e gestão da escola. Pressupõe mudanças de infraestrutura das escolas e formação continuada de professores. Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema de escolarização com implicações para a ação docente, organização escolar, bem como a relação da escola com a comunidade, comumente atendido de forma variada e algumas vezes de forma descontínua nos diferentes contextos pelos quais os ciclos são perpassam (MAINARDES, 2001, p. 5).

Talvez o próprio uso do termo “aprovação automática” tenha denotado uma política irresponsável. Mas, o que dizer do equívoco cometido no ato de revogação ao definir o sistema de avaliação como sistema aprovação? Diante desse quadro é que se constituem as normas que regulamentam o novo modelo de organização curricular do ensino fundamental, instituindo “parâmetros objetivos para aferição do rendimento escolar” – a prova.

Assim, com este decreto delega-se ao poder técnico da prova, a possibilidade de acerto ou erro, em que a “qualidade” de um sistema educacional ou política curricular, carrega, em si, um conceito de construção sócio-histórica por vezes equivocada. Esquecendo de que para além da SME/RJ, a sociedade, o corpo docente e o discente carregam uma concepção de qualidade, algo que não se permite definir tão somente pela prova elaborada pela secretaria. Afinal, a qualidade configurada pela prova, é a mesma almejada pela sociedade para a escola pública, ou apenas um ensino de qualidade técnica formulada pela SME/RJ?

Em entrevista no dia 2 de outubro de 2012, à *Revista Pontocom*⁸, o prefeito eleito Eduardo Paes enaltece a adoção de políticas públicas “corretas” para a educação, fazendo

⁸ Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/eduardopaes>

referência a atual gestão da SME/RJ, que terá como meta chegar ao primeiro lugar no Ideb, nos dois segmentos, até 2016. Acredito que cada vez mais esses resultados inferem na definição de políticas públicas do município, já que segundo o documento que trata do Sistema de Avaliação da Educação Básica, “o Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da Educação Básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4). Ao apontar abismos entre as escolas, no que tange à avaliação, ao se verem *ranqueadas* positiva ou negativamente, ele confere legitimidade às propostas de avaliação da SME/RJ, evidenciando as implicações das avaliações na produção política. Podemos observar essa perspectiva em entrevista recente da secretária municipal de Educação do Rio, Claudia Costin:

Decidimos montar um currículo muito claro, organizado por bimestres, determinando precisamente o que cada criança deveria aprender. Produzimos, então, o chamado material estruturado, feito pela própria rede, que auxiliava o trabalho do professor com base no currículo. E por fim resolvemos implantar provas bimestrais unificadas que permitissem que cada escola soubesse se aquela criança estava evoluindo positivamente ou negativamente e que a rede soubesse, inclusive, como cada escola estava evoluindo comparativamente com as outras, com a média da rede. Desde então, ao final do exame, cada diretor recebe um mapa onde é possível enxergar todos esses dados por disciplina (COSTIN, 2012).

É a partir desta conjuntura que se fundamenta uma proposta oficial, a partir dos documentos listados abaixo, determinando o que se deve ensinar, aprender e avaliar, atrelado a uma mudança no paradigma curricular, que tinha como práticas educacionais o eixo pedagógico da Multieducação, passando diretamente para a busca de uma educação pública de excelência, pautada na prática dita como “idealistas realistas”⁹, o que, por sua vez, define as orientações curriculares, os cadernos pedagógicos, os descritores, os objetivos e as provas.

- 1) Decreto nº 30.340, de 01/01/2009. Revoga o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, e cuida da aprovação automática no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências.
- 2) Decreto nº 30.426 de 26/01/2009. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009.
- 3) Portaria E/DGED nº 40, de 04/02/2009. Regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes do Decreto nº 30.426 e dá outras providências.

⁹ Fonte: <http://www.rioeduca.net/sobrenos.php>.

- 4) Resolução SME nº 1.010, de 04 /03/2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 5) Resolução SME nº 1.014, de 17/03/2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 6) Deliberação E/CME nº 19, de 17/03/2009. Fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.
- 7) Resolução SME nº 1.046, de 27/11/2009, que dispõe sobre a recuperação da aprendizagem.
- 8) Resolução SME nº 1.048, de 02/12/2009. Dispõe sobre a recuperação final da aprendizagem e dá outras providências.
- 9) Resolução SME nº 1.060, de 01/02/2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 10) Resolução SME nº 1.074, de 14/04/2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.
- 11) Resolução SME nº 1.078, de 27/05/2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 12) Resolução SME nº 1.123, de 24/01/2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 13) Resolução SME nº 1.178, de 02/02/2012. Estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
- 14) Circular E/SUBE/CED nº 166, de 28/11/2012. Dispõe sobre avaliação no final do ano letivo de 2012.
- 15) Resolução SME nº 1236, de 02/05/2013. Dispõe sobre o Sistema de Metas Individuais dos Líderes Cariocas e ocupantes de Cargos Estratégicos da Secretaria Municipal de Educação.

Reconhecemos assim, a existência de variados textos políticos produzidos com a finalidade de hegemonizar um sentido de qualidade para a educação, nesses textos são

difundidos discursos que se atrelam à avaliação, para projetar essa pretensa qualidade. Nesse intercruzamento de textos que normatizam a política e nos textos que são fruto dessa proposta de currículo, que legitima a avaliação, irei analisar os discursos que circulam nessa proposição para a política curricular no município, a partir desse ideário de qualidade.

4. AVALIAÇÃO: CAMINHOS SOB UMA SUPERFÍCIE DISCURSIVA

Esta análise tem por base os estudos de Ball (2006), no que se refere à compreensão da política como texto e discurso, premissa para o entendimento dos textos curriculares, assim como de orientações, documentos, resoluções e decretos; que sob a análise política são vistos como produto de negociações, acordos e ajustes entre os atores, que ocorrem na circularidade da política, entre os contextos descritos por Ball. Por vezes, esses textos políticos apresentam ideias contraditórias, marcadas por sentidos antagônicos, que são hibridizados, devido às disputas entre diferentes demandas, em um mesmo texto político.

Desses textos se origina uma gama de possibilidades de leitura, considerando os variados leitores, em diferentes contextos, o que torna a interpretação dos mesmos e as ações que eles geram, impossíveis de serem controladas, dando a esse mesmo texto um fechamento provisório, de sentido particular e individualizado a ser entendido no campo curricular. Já que a política, na prática, segundo Ball (2006), pode ser entendida como uma intervenção textual, procuro analisar alguns pontos na interface do texto – superfície, plana ou não, que forma um limite comum de dois corpos ou espaços – sobre o discurso da avaliação, que considero relevante. Ao fazê-lo, relaciono as proposições para a política curricular a partir dos eixos de análise: qualidade, autonomia, currículo, avaliação e prova, como norteadores para a constituição da pesquisa, em torno de um discurso que se hegemoniza e, ao mesmo tempo, mobiliza e tensiona uma suposta e frágil ideia de qualidade.

4.1 De que qualidade se trata?

A política curricular tem operado com constância hegemônica na SME/RJ, a partir da gestão de 2009, ela possui como exterior constitutivo o projeto educacional que hibridiza qualidade total e qualidade social, ancorada na concepção de qualidade da educação, entendimento que demarca um corte antagônico suavizado por uma combinação linguística, mas que se distancia do sentido de educação de qualidade, para justificar a finalidade da avaliação e a centralidade de um currículo para o município. De modo geral, os sentidos que configuram, ainda que contingencialmente, essa construção discursiva, no texto político, implicam em constituir uma significação própria da rede em torno da centralidade na

avaliação, bem como do elemento que projeta essa política, configurado pela prova como aparato de poder desse currículo.

Em um momento de recontextualização da proposta educacional, a SME/RJ se compromete com o projeto para um “salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro”,

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos (RIO DE JANEIRO, 2014)¹⁰.

A estratégia utilizada pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro se baseia na avaliação, em seus instrumentos e resultados como determinantes de certa qualidade da educação, sendo este o eixo central da política curricular. Os sentidos atribuídos a esta qualidade tornam-se um campo de disputa, no momento em que a rede altera toda a prática pedagógica e carrega junto com ela uma produção curricular cerceada hegemonicamente.

A partir do discurso que considera preeminente adoção de medidas que tendem ao “resgate da qualidade” do ensino público municipal, destaque do Decreto nº 30.340, essa afirmação se opõe ao Decreto nº 30.426, também de janeiro de 2009, em que a SME/RJ considera a Indicação nº 04/2007 – “Avaliação: um assunto polêmico” (RIO DE JANEIRO, 2007), do Conselho Municipal de Educação, para estabelecer diretrizes para a avaliação escolar. Este documento analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações para o município. Entre elas, destaco:

regulamenta a avaliação nas escolas da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro, uma vez que: [...] 2) Os Ciclos de Formação têm como pressuposto a progressão continuada dentro de cada Ciclo; 3) O processo de avaliação adotado tem um caráter formativo, processual, diagnóstico, dialógico, investigativo, prospectivo e transformador; 4) Não possui nenhum indicativo de aprovação automática, pois determina que: o registro da avaliação escolar deve assumir um caráter fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois resume a *Ação Pedagógica*, que contém o planejamento pedagógico, bem como o replanejamento periódico; as *Anotações Diárias*; o *Registro* das observações e reflexões significativas sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e o *Registro de Reuniões* com os responsáveis (RIO DE JANEIRO, 2007).

Das definições citadas alguns aspectos permanecem, a exemplo do ciclo nos três primeiros anos de alfabetização, ou 1º Ciclo de Formação, ressaltando a ideia de avaliação como processo contínuo. Este mesmo documento refuta a aprovação automática e tem como um dos argumentos centrais o registro, incorporando como resumo da *Ação Pedagógica*. Contudo, essa mesma lei, que faz essa referência, traz o registro como pertencente à

¹⁰ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>.

avaliação. Mas, observando que seu sentido já não é o mesmo, considerando o que diz o Decreto nº 30.426 no 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” (RIO DE JANEIRO, 2009b).

Já que o modelo avaliativo adotado pela rede se detém a um caráter formal, consolidado por meio da prova, nesse momento, a avaliação do desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos também é expressa por conceitos, o que reforça que a atribuição do conceito não exclui o registro significativo em cada disciplina, mas desloca seu sentido.

Nesse momento se contrapõem duas perspectivas, num embate que ressignifica sentidos políticos dos elementos que compõem a política curricular. Outro aspecto importante que não pode ser ignorado reside na articulação desejável entre a Avaliação, o Núcleo Curricular Básico Multieducação e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, citado na Indicação nº 04/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), da mesma forma a multieducação é citada, ainda hoje, nas orientações curriculares da rede. Como exemplo, a seguir, os destaques nas orientações curriculares para a Educação Infantil e também no Ensino Fundamental¹¹:

Para a elaboração deste documento, tomaram-se como ponto de partida as propostas, planejamentos e projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, o aprofundamento das diretrizes apresentadas no fascículo da Multieducação, Temas em debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores (RIO DE JANEIRO, SME, 2005), e a versão preliminar das Orientações Curriculares para Educação Infantil, de março de 2009 (Orientações Curriculares Revisadas da Educação Infantil, RIO DE JANEIRO, 2012e).

Uma proposta curricular deve se revelar como um processo de discussão, pesquisa e prática docente calcada em preceitos filosófico-pedagógicos que abrangem fazeres e saberes construídos nesse lócus escolar para o qual estamos voltados. Sendo assim, o que apresentamos nesse documento é fruto desse processo e está baseado em princípios norteadores da Proposta Curricular Multieducação, assim como seus desdobramentos teórico-metodológicos (Orientações Curriculares Revisadas de Artes Cênicas, RIO DE JANEIRO, 2013c).

Os pressupostos apresentados nos fascículos de atualização da Multieducação, o ensino das Artes Plásticas se apresenta na perspectiva das Artes Visuais, trazendo à cena o estudo reflexivo, crítico e analítico sobre Visualidade e tendo como conceitos básicos da disciplina a Estética da Imagem, o Texto Imagético e os Elementos de Visualidade, sabendo que, “vivemos numa sociedade de consumo, onde a atuação da mídia como intermediária nos processos de produção e apreciação de imagens é determinante”. Faz-se urgente a necessidade de questionarmos com nossos alunos como a visualidade é tratada, utilizada e divulgada nas redes midiáticas, além dos princípios éticos, estéticos e da qualidade que envolve esses processos (MULTIEDUCAÇÃO, ARTES PLÁSTICAS, p. 21) [...] (Orientações Curriculares Revisadas de Artes Visuais, RIO DE JANEIRO, 2012d).

Traçar orientações, no entanto, não é tarefa simples, pois elas exigem um embasamento conceitual: filosófico, educacional e, no caso de línguas estrangeiras,

¹¹ Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880> >

linguístico. Esses fundamentos originaram-se das reflexões que levaram à publicação intitulada *Multieducação: O Ensino de Línguas Estrangeiras – Série Temas em Debate*, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2008, e distribuída aos professores de Língua Estrangeira da Rede (Orientações Curriculares Revisadas de Língua Estrangeira, RIO DE JANEIRO, 2012f).

Um contraponto está no documento do ano de 2010, que esclarece a nova conceituação de avaliação da rede, intitulado *As múltiplas faces da avaliação*, de Iza Locatelli; esse documento demarca os limites da política de avaliação a partir da intenção de usar a avaliação para melhorar a educação, sendo a mesma, nesse caso, medida por resultados da relação ensino e aprendizagem, calcada na afirmativa de que “mudar a educação é mudar a escola”. Fica claro que a condição em que essa política se posiciona é a de uma perspectiva de *accountability* e de uma avaliação quantificada.

A avaliação é condição necessária para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Há, portanto, necessidade de contar com mecanismos que permitam produzir informações sobre o que se ensina e o que se aprende nas escolas e sobre a forma de dar mais transparência aos sistemas educacionais perante a sociedade (LOCATELLI, 2010).

Esse documento chama muito a atenção para o papel dos gestores atrelado ao resultado das avaliações, citando que a institucionalização da avaliação leva à utilização de uma linguagem própria da avaliação, bem como a formulação de estratégias que potencializem e adéquem as necessidades do aluno, descrito no texto como “clientela”. Nessa visão:

Ninguém, na realidade, aprende a avaliar discutindo conceitos de avaliação. É preciso experimentar, tentar, criar estratégias, envolver a equipe, tendo como horizonte melhorar a qualidade da educação e diminuir índices negativos – sejam de desempenho, evasão ou repetência. Normalmente, deve-se selecionar alguma questão e envidar esforços para praticar a avaliação interna sobre ela. Não é difícil organizar uma base de dados por escola, base esta que deverá conter índices de matrícula, evasão, desempenho, repetência, projetos implementados, currículo praticado e tudo o que for julgado pela equipe como insumo necessário à avaliação da escola (LOCATELLI, 2010).

Isto retrata a ideia de conhecimento como produto e retoma o paradigma que relaciona insumos-processos-resultados, de forma mensurável para trabalhar com os resultados educativos, dimensionando os insumos como conhecimentos válidos e determinando o processo de ensino e aprendizagem; exemplo disso são os cadernos e provas e, por fim, os resultados que servem de indicadores para a rede, nessa luta constante dos gestores por melhores posições nos *rankings*. Ao mesmo tempo, Locatelli (2010) traz à discussão alunos, professores e gestores, posicionados no centro dessa política, interrogando sobre a possibilidade de diálogo, ao invés da condição de recipientes passivos das descrições e dos julgamentos feitos mediante avaliação.

A autora afirma que o papel de uma avaliação externa é o de fazer com que as escolas tenham um olhar de estranhamento sobre elas próprias. Esse tipo de avaliação oferece, ainda, possibilidades de observar o desempenho dos alunos, mas também tem limites, o que torna a avaliação indispensável em sala de aula, pelo professor. Nesse caso, mais uma vez o aspecto quantidade se sobrepõe à qualidade, tipificando um sentido ambivalente que permeia uma prática discursiva cerceada – e bem como diz o texto, limitada – por todos os ajustes que controlam essa política.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem desenvolvendo avaliações externas, bimestralmente, em duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Todos os alunos do Ciclo Intermediário ao 9º ano realizam testes com a finalidade de aferir as habilidades por eles dominadas nessas disciplinas. Cada professor recebe o resultado de sua própria turma, o que permite que cada escola e cada turma olhem para si próprias e percebam o nível de domínio já alcançado nas habilidades propostas ou o que fazer para levar seus alunos a alcançá-lo (LOCATELLI, 2010).

A noção de responsabilização do gestor e professor pode ser vista nessa relação, como um acompanhamento de perto, com a finalidade de trazer mais transparência para as políticas de educação. Contudo, quando afirma que a escola, a partir do resultado da prova, deve olhar para si própria, mediante o domínio alcançado (ou não) pelos alunos, em parte, deixa de lado a perspectiva de avaliação como processo. O que falar da ação docente mediante o instrumento descrito a seguir?

Os testes organizados pelos especialistas da Secretaria Municipal de Educação adotam o modelo de múltipla escolha, por este fornecer uma série de possibilidades, entre as quais destacamos a **redução da subjetividade na correção**, a possibilidade de **avaliar uma grande quantidade de habilidades**, a **discriminação precisa do nível de domínio de cada habilidade** testada e a possibilidade de cada professor **verificar, através do percentual de acertos de seus alunos, como sua turma se encontra em relação ao conjunto de alunos do município**. No entanto, esse formato tem limites, tais como a dificuldade na elaboração de itens de acordo com as habilidades requeridas, dentro do nível de complexidade exigido. Há, também, o problema de não avaliar a escrita dos alunos, só a leitura e a interpretação de textos, além de não permitir verificar o desenvolvimento do raciocínio matemático, isto é, o aluno examina e escolhe alternativas propostas, mas não expressa suas próprias ideias (LOCATELLI, 2010).

Este trecho do texto apresenta duas perspectivas sobre a avaliação utilizada pela rede que se contrapõem. O primeiro parágrafo indica como pontos positivos, do uso dos testes/provas elaborados pela SME/RJ, no modelo de múltipla escolha, a redução de subjetividade nas respostas e menos trabalho na correção, o que corresponde à formulação do conhecimento como algo a ser quantificado por uma medição dita “precisa” do desempenho, algo que é posteriormente *ranqueado*. Ao mesmo tempo, ele mostra que este sentido de

avaliação está limitado por questões técnicas, pelo mesmo motivo, o de não possibilitar a subjetivação.

Porém, o texto almeja para o professor papeis contraditórios, ele ressalta a possibilidade de um olhar mais diagnóstico quanto ao desenvolvimento do aluno, em que o mesmo irá perceber a parte do todo, valorizando o que está para além do teste/prova, que é a relação professor/aluno. Contraposta pela condição atual em que o professor não tem mais autonomia sobre suas avaliações, ao fim de cada unidade de trabalho ou bimestre, e a partir do que eles poderiam detectar, assim como modificar suas estratégias de ensino, ou retomar conceitos – sem se ater pura e simplesmente a lançar novos conteúdos e habilidades prescritas no currículo. Essas são duas condições que se contradizem quanto ao que se espera desse professor. Existiria espaço nessa política curricular para deixar o discurso da prescrição e julgamento de lado e se adotar o discurso do diálogo para a avaliação?

A partir da Resolução nº 1.010 e de suas reformulações, no mesmo ano, de 2009, com a declaração na Resolução nº 1.014, de que a rede considera como política atual da administração da Secretaria Municipal de Educação o aperfeiçoamento contínuo de ações, isso passou a reverberar no todo escolar: alunos, professores, gestores e comunidade (RIO DE JANEIRO, 2009e; 2009f). Com isso, a secretaria modifica os sentidos dos elementos que compõem a base da educação. Aos professores e alunos cabe o uso das tecnologias educacionais, formuladas pela rede, o que transforma a autonomia da ação docente em cerceamento, conseqüentemente, dispondo os alunos a uma educação como produto e não algo subjetivado.

Mas essas tecnologias que reformulam o fazer docente são produzidas através de associações entre a SME/RJ e os organismos de consultoria, os mesmos que vendem junto com a tecnologia educacional um projeto de educação para o município, determinando como fazer, o que ensinar e como avaliar, assim como citado na Resolução nº 1.048 (RIO DE JANEIRO, 2009i), quanto ao projeto de reforço Se Liga, do Instituto Ayrton Senna, que possui uma especificidade avaliativa diferenciada da rede.

Revistapontocom – Outra crítica vem do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe). O Sepe destaca que a atual gestão fez uma série de parcerias, retirando recursos públicos da Educação, da escola, repassando para a iniciativa privada, tirando a autonomia do professor.
Claudia Costin – Não concordo. Usamos o cadastro de tecnologias educacionais, certificado pelo MEC, para a escolha das parcerias. Seria hoje vergonhoso se o Sepe informasse que a cidade tem 28 mil analfabetos funcionais. Reivindicação que não estava na agenda do sindicato. Nós não tínhamos determinado os saberes organizados, de como realfabetizar e corrigir a defasagem idade/série. Faria tudo de novo. Nenhum professor de fora veio dar aula. Nossas parcerias foram feitas com ONGs, fundações e instituições reconhecidas. Não foram Organizações Sociais. Parcerias foram firmadas como aconteceram em gestões anteriores, como acontece em vários municípios e estados brasileiros. Chamaria de novo o Instituto Ayrton

Senna, a Fundação Roberto Marinho. Fizeram um ótimo trabalho e foram muito elogiados pelos professores da rede. Capacitar nossos professores, por meio de universidades e fundações, é muito bom. Internaliza e socializa conhecimento. As boas organizações fazem isso (COSTIN, 2012).

A rede argumenta na Resolução SME nº 1.074, Art. 6º, que essas parcerias feitas na ordem da gestão pública na educação fazem parte da “política de democratização desenvolvida na rede municipal que deve assegurar a melhoria da qualidade de ensino e a valorização da escola pública, em todos os seus níveis e segmentos, e dos profissionais de educação” (RIO DE JANEIRO, 2010b). Essas parcerias transformam o sentido de qualidade profundamente, trata-se de uma qualidade aplicada à educação e eficientemente administrada pela gestão¹². Com esta perspectiva se articulam os projetos e acordos descritos na Resolução nº 1.236 (RIO DE JANEIRO, 2013e), que dispõe sobre o Sistema de Metas Individuais dos Líderes Cariocas e Ocupantes de Cargos Estratégicos da Secretaria Municipal de Educação, considerando o modelo de competências desenvolvido pelo Instituto Fundação João Goulart e as diretrizes definidas no Acordo de Resultados assinado entre o Município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal da Casa Civil e Secretaria Municipal de Educação para o Planejamento Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro.

Primeiramente é preciso explicitar sobre este programa, que existe para aprimorar os servidores líderes da Prefeitura do Rio, em seus conhecimentos, habilidades e atitudes; isto é feito através de cursos, palestras, avaliações, projetos e acompanhamento individual, a fim de que estes se tornem melhores líderes, capazes de entregar os resultados necessários, na área em que atuam.

Avaliando o Programa Líderes Cariocas em seus diversos aspectos, podem ser destacados nessa iniciativa da Prefeitura do Rio: a valorização dos servidores e o resgate da credibilidade na instituição, a partir de um processo seletivo transparente e idôneo que possibilitou aos servidores que se destacaram por seus méritos e competências o acesso a um curso de excelência, numa Escola de Gestão de nível internacional (Coppead/UFRJ), capacitando-os para ocuparem cargos estratégicos na administração municipal. Vale destacar que alguns desses Líderes já estão ocupando as “cadeiras quentes” de diversos órgãos da Prefeitura do Rio (Trecho de publicação online¹³, Professor Holem Martins, Líder Carioca da 9ª CRE).

¹² A Secretaria Municipal de Educação – SME informa, através da carta para abertura de sessão legislativa da Câmara de Vereadores, apresentando os principais trabalhos realizados pelo Poder Executivo, em 2012, que a rede obteve crescente melhoria da qualidade da educação, comparativamente aos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de 2009 para 2012, mensurada com um aumento percentual de 5,9% nas séries iniciais, com média 5,4 e 22% nas séries finais, com média 4,4 – e continua afirmando que as atividades da área educacional serão direcionadas para a busca de padrão de excelência no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

¹³ Publicação do RioEduca: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3194>>.

Como descrito no Decreto nº 35.178¹⁴(RIO DE JANEIRO, 2012b), que regulamenta o cargo, foi estabelecida uma parceria com a Coppead/UFRJ, tendo sido gerido pela Fundação João Goulart – FJG, na realização do processo seletivo, bem como o órgão responsável pela criação e execução de processos e rotinas necessários para aprofundar a meritocracia e a gestão por resultado, com enfoque na valorização do Servidor Líder, reforçando a meritocracia e a gestão por resultados eleitas pelo município do Rio, como os condutores de desenvolvimento do serviço público.

Segundo o prefeito Eduardo Paes, a formação vai melhorar o desempenho da administração pública. **“O Rio está vivendo um momento decisivo e temos uma chance de virada fantástica. Neste cenário, temos que consolidar ainda mais a administração pública para que o processo virtuoso seja irreversível”**, acredita (PAES, 2012).

O servidor integrante do Programa de Líderes Cariocas receberá um adicional ao Bônus do Acordo de Resultados, uma premiação de até duas vezes o valor da remuneração recebida pelo servidor – “a título de décimo terceiro salário do ano anterior do pagamento” – porém, o Líder Carioca só receberá o bônus adicional, caso cumpra 70% ou mais das suas metas individuais anuais, ou seja, o pagamento de bônus de até dois salários como prêmio anual de desempenho e a permanência dos servidores líderes no Programa estão condicionados ao alcance das metas.

Cabe agora um esclarecimento quanto às metas dos Líderes Cariocas, que se vincula ao Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2013a) e ao Plano Estratégico (RIO DE JANEIRO, 2013d) do município: de forma mais geral cada líder carioca apresentou à Fundação João Goulart suas metas individuais para o ano de 2013. Essas metas foram submetidas ao titular de cada pasta, validadas e publicadas no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Elas devem atender aos seguintes critérios: quanto ao seu impacto no Plano Estratégico, no Acordo de Resultados e com importância para a área de atuação do líder. Entre professores e coordenadores destacam-se metas relacionadas à redução da taxa de analfabetismo, o aumento da taxa de alfabetização, o crescimento ou obtenção de média do IDEB, o aumento percentual dos alunos concluintes do ensino fundamental e, de forma mais específica, quanto às avaliações bimestrais, com o aumento ou obtenção de média nas provas elaboradas pela SME/RJ, bem como a diminuição do índice de reprovação e o aumento da média dos alunos que participam dos projetos de Aceleração.

¹⁴ Disponível em:<<http://www.rio.rj.gov.br/web/liderescariocas>>.

Quadro 1– Sistema de Metas Individuais - Líder: PI Ciências

Descrição da Meta	Fonte	Indicador	Unidade de Medida	Valor de Referência / Resultado Atual	Peso %	Meta 2013 (valor)	Meta do plano estratégico para 2013 (objetivo + valor + prazo)
Atingir com o 6º ano, em Ciências, no 4º Bimestre, nota média igual ou superior a 6,0 nas provas elaboradas pela SMERJ	SME / DESESC	Média do 4º Bimestre nas provas da SME	Pontos	4º Bimestre de 2012: 4,6	40%	6,0	Obter uma nota média igual ou superior a 5,0 para os anos finais do IDEB em 2015
Alcançar índice de reprovação menor que 10% com o 6º ano	SME	Índice de reprovação do 6º ano	%	2012: 14,6%	40%	< 10%	Garantir que 96 % dos alunos da rede municipal se formem no segundo segmento até os 16 anos
Ter participação igual ou superior a 95% dos alunos do 6º ano no Projeto Feira de Ciências	EM São João Batista	Alunos participantes/ Total de alunos do 6º Ano	%	-	20%	95%	Obter uma nota igual ou superior a 5,0 para os anos finais do IDEB em 2015 e Garantir que 96 % dos alunos da rede se formem no segundo segmento até os 16 anos

Ano XXVII • Nº 32 • Rio de Janeiro **13** Segunda-feira, 06 de Maio de 2013

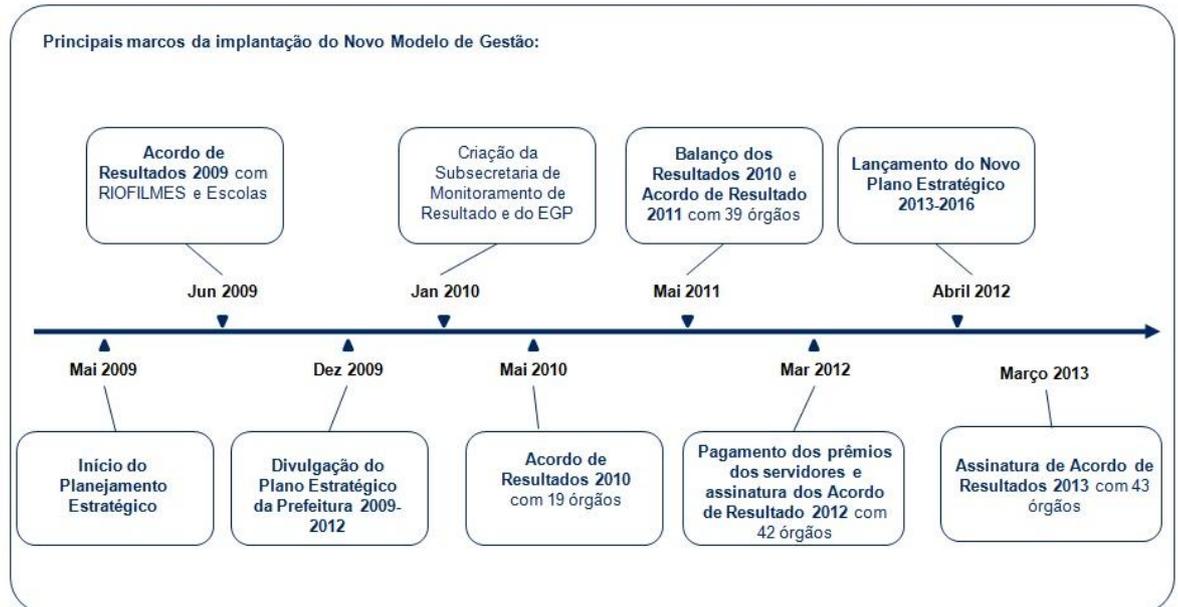
Fonte: RIO DE JANEIRO, 2013e.

A Tabela 1 é um exemplo do que é observado no plano de meta dos líderes cariocas, que destaco por mostrar uma meta diretamente relacionada à produção de resultado das avaliações bimestrais. No entanto, a leitura desse documento – que possui 36 tabelas de metas – mostra que estas se referem diretamente à produção de resultados, com objetivo, valor e prazo relativos à educação, citando as médias IDEB, em consonância com o Plano Estratégico e o Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2013a, 2013d).

Assim, o impacto do Acordo de Resultados também pode ser percebido sob uma lógica de premiação, tornando-se um apelo muito forte, mesmo na educação. O Acordo de Resultados entre o município do Rio de Janeiro e os órgãos da administração direta do município objetiva promover uma administração por resultados, atendendo às diretrizes do plano de governo para a gestão 2013.

A SME/RJ estabelece critérios de avaliação de desempenho, como forma de monitoramento para o pagamento dessa gratificação, cabendo ao gestor de cada unidade administrativa a responsabilidade pelo acompanhamento da implementação das ações inerentes a sua área de atuação, onde os servidores serão avaliados visando à gratificação.

Figura 2 – Comparativo acordo de resultados



EGP – Escritório de Gerenciamento de Projetos da Casa Civil

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2013b.

A implantação de um modelo de gestão de *performance* baseado na meritocracia já começa no primeiro semestre de 2009. Em 2013, as metas do Acordo de Resultados GBP nº 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a), são as seguintes:

- 1) Obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 5,7 para os anos iniciais do IDEB em 2013.
- 2) Obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 4,5 para os anos finais do IDEB em 2013.
- 3) Garantir que, pelo menos, 90% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2013 estejam alfabetizadas.
- 4) Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2013.
- 5) Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016.
- 6) Garantir que 95% dos alunos da rede municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos em 2013.
- 7) Criar 6.300 novas vagas para educação infantil em 2013.
- 8) Aumentar a nota média dos alunos em língua inglesa para igual ou superior a 6,5, ampliando para 87% os alunos atendidos pelo Programa Rio Criança Global.
- 9) Reduzir para 10% os alunos com necessidade de TRA (tratamento restaurador traumático), participantes do Programa Saúde nas Escolas (RIO DE JANEIRO, 2013a).

A partir da ideia de gestão de *performance* destaco o Modelo de Competências da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que foi constituído para desenvolver e perpetuar os comportamentos de alta *performance* que um servidor deve adotar em seu trabalho. Para tanto, trago para esta discussão o documento *Gestão de Alto Desempenho* (RIO DE JANEIRO, 2012c), elaborado em 2012, pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A

marca carioca para essa gestão de alto desempenho, se inicia com a gestão Paes, mediante o Plano Estratégico (2009-2012), trazendo consigo preceitos como: foco, disciplina e pragmatismo, principalmente nos primeiros 100 dias de gestão, esse plano traz as metas desse primeiro mandato.

O principal resultado da Gestão de Alto Desempenho foi o atingimento de mais de 80% das metas propostas no plano estratégico até o ano de 2011. Após ter traçado seu plano de voo, a administração municipal teve a coragem de tomar as decisões e fazer as escolhas, nem sempre fáceis, para conseguir cumprir o prometido para população. Essa capacidade de cumprir as metas deriva não somente de um plano estratégico bem feito, mas de uma estrutura de acompanhamento e monitoramento operacional e eficiente. O casamento de um bom plano de voo com um constante olhar sobre a máquina possibilitou alcançar os objetivos do período (RIO DE JANEIRO, 2012c, p. 50).

Os elementos que se alinham à Gestão de Alto Desempenho na educação se aprofundam no uso da meritocracia, nas práticas de gestão ligadas à educação. Quanto a isso, a Prefeitura do Rio criou medidas ainda mais agressivas, em relação aos Líderes Cariocas que têm metas individuais, considerando o fato de que – se atingidas em conjunto com as metas coletivas dos Acordos de Resultados – elas podem resultar em uma bonificação de até quatro salários a mais, anualmente, o que é visto como um aspecto de melhoria da qualidade na área de gestão.

Todas as medidas adotadas com a Gestão de Alto Desempenho advêm da parceria do serviço público e iniciativa privada com o Banco Mundial, no arcabouço para a criação de um sistema de regulação, em que objetivos públicos e privados convergem, transformando o projeto de educação do município.

Percebe-se, de forma clara, que cada movimento de transformação da política curricular do Rio ressalta o uso da performatividade (BALL, 2005), como elemento primordial para se processar a avaliação, entendida como uma tecnologia que transformou a prática docente. O caráter de performatividade adotado na atualidade pela SME/RJ, assim como discutido pelo autor, demonstra um discurso que afirma a eficácia de um plano constituído no privado sobre o que é público, assemelhando a gestão pública a um sistema de recompensas e competição (PEREIRA; VELLOSO, 2012).

Essa lógica assumida pela rede – sob essa perspectiva de qualidade – introduziu um currículo único, provas bimestrais, cadernos de apoio pedagógico, reforço escolar e projetos de reforço, aliado às avaliações externas, o que intensificou a dimensão efficientista da qualidade e reforçou a cultura da performatividade na produção curricular. A compreensão necessária é a de que essa “pretensa qualidade” projeta no currículo o seu próprio

mecanismo de controle e legitimação do discurso da performatividade. Trata-se de um processo de constituição política hegemônica como estratégia de manutenção de sentidos.

A tensão vivida pela rede está no que se discute por qualidade, estando a mesma atrelada à igualdade e à meritocracia. Na articulação significativa – qualidade/igualdade/meritocracia – o currículo caminha por um apagamento da diferença na igualdade, aclamada pela ideia de equidade, bem como no mérito alcançado pela nota quantificada. Assim, esta pesquisa discute essa luta por hegemonia, visando desestabilizar o que se compreende hoje como qualidade na rede municipal. Lopes (2010) propõe um aprofundamento, a fim de que se possa refletir o significado desse currículo, mediado por um sentido esvaziado de qualidade.

Assim, a qualidade da educação é uma questão de currículo, caso consideremos essa qualidade e esse currículo como projetos a serem construídos, sem certezas, sem uma resposta única possível, pois são múltiplos os contextos que produzem sentidos para essa qualidade (p. 15).

Ainda que esta pesquisa se situe em posição contrária a este sentido de qualidade, esta oposição se dá na compreensão dessa política como uma construção contínua, indo ao encontro da ideia de ciclo de políticas defendida por Ball (2005), portanto, o sentido dado à qualidade não é uma significação fixa. Dentro dessa política hegemônica é que essa discussão se torna potente, ao assumir a condição de provisoriamente e construção de sentido, articulado por ideias precárias de qualidade, mas que produzem mobilização dentro do projeto educativo da SME/RJ, mostrando que nesse processo de significação da qualidade no currículo, o professor foi colocado como executor – ao centro – e sua autonomia – à margem.

4.2 **Autonomia à margem**

Nesta música de uma nota só, gestor, professor e aluno dançam num mesmo compasso. Neste momento a possibilidade de reflexões outras na análise dos textos curriculares recai com enfoque para essa construção curricular que suprime a autonomia a partir da avaliação. Chama a atenção que nos diferentes textos que foram analisados existe um silenciamento em torno da questão da autonomia: a falta das palavras e expressões ou construções que remetam a um significado ou mesmo o significante autonomia dá sentido ao texto e marca posições políticas por essa palavra ou seu sentido não ser empregado.

Entendendo o currículo como produção cultural enunciativa e tendo a análise do elemento discursivo como um componente da produção política que reflete a dimensão da prática, não configurada apenas no significante sua enunciação, ele se constitui como ato discursivo dentro da política. O significante autonomia não é citado no texto político, mas sua não função como sentido aparece claramente na produção do discurso sobre avaliação.

A princípio pode parecer que estávamos tirando a autonomia do professor. Não é o caso. Costumo me fazer valer de uma fala de Claudio Moura Castro. Ele afirma que a Educação é como se fosse uma orquestra. Nesta orquestra, é fundamental que cada um tenha a sua partitura, caso contrário não promovemos o sequenciamento da aprendizagem e a interdisciplinaridade. Isso não impede, de forma alguma, que cada músico coloque toda a sua magia no desenvolvimento da música. Nesta perspectiva que implantamos, um professor maravilhoso vai produzir uma aula encantadora. Aquele não tanto maravilhoso vai, pelo menos, cumprir os conteúdos necessários. (COSTIN, 2012).

Operar com o conceito de tradução para entender a “não” autonomia no texto político representa para a investigação a busca atenta aos jogos de linguagem que se constituem no campo discursivo da avaliação. A lógica está em perceber como a construção dos outros significantes é impeditiva para que a autonomia se constitua como elemento não ativo dessa política curricular. Ainda que não seja possível fixar um sentido próprio para a autonomia nessa política, entendo que ela está cerceada na sua forma de interpretação do texto político.

A conjuntura dessa política, da gestão a suas ações, fez um sistema de avaliação que naturaliza a perda de autonomia como um sentido hegemônico para obter melhora da qualidade; esta é uma demanda sustentada em torno da instituição escolar. As políticas de currículo são então investigadas tendo em vista identificar as demandas curriculares articuladas na construção de uma dada estrutura interpretativa. Foi essa direção que se apropriou de um discurso hegemônico para avaliação estandardizada em provas bimestrais, num movimento que traduz determinadas políticas em perda de autonomia na produção curricular de forma justificada ao ditar o fazer docente.

Produzir um sentido de perda, ou melhor, de apagamento de um sentido legítimo para a ação docente se dá numa construção estratégica que arremata um conjunto de regras que visam o controle político do currículo. São concepções outras nessa mudança curricular que trazem consigo uma avaliação que legitima o saber, o fazer e o tempo no ato de ensinar e aprender, numa avaliação marcada por um compasso de regularidade bimestral para a ação docente. É essa objetividade com que é tratada a educação que evidencia uma racionalidade que não admite a subjetividade nem do aluno pelo uso das provas padronizadas para a rede muito menos do professor.

O que se faz hoje na rede é uma repetição que instaura o controle de sentido; diferentemente da iteração, os sentidos para essa política curricular são tidos como absolutos se assim pudessem. Só não podemos esquecer que em cada movimento entre os contextos são constituídos de tradução, ainda que seja negado o acesso ao significado de autonomia. Nessa perspectiva, a tradução que faço a partir dos diferentes textos que compõem a análise apresenta uma possibilidade curricular limitada para professor, escola, aluno e conhecimento.

Macedo (2013) ressalta ser preocupante esse movimento que restringe sentidos possíveis ao currículo, apenas colaboram para se hegemonizarem discursos universalistas que muito pouco reconhecem a diferença. Mesmo que se opere com impressões empíricas de regulação e perda de autonomia, não podemos negar que o texto político se constitui de iterações e, para além dos limites ou cerceamentos impostos à prática docente, o currículo é um campo aberto à luta por significação.

Assim, se os discursos curriculares exprimem uma fixidez, às vezes de forma anacrônica com o texto enunciado, transformando qualidade em metas, ainda assim existe a hibridização que suplementa esse processo de significação; acredito ser esse o ponto de possibilidade de agência e o mesmo que exige para a política maiores estratégias de manutenção do que é crucial para essa política, a regulação. Desenvolve-se um projeto que traz consigo um jogo de equivalências quanto à qualidade, esvaziada e fortalecida por diferentes demandas que acabam por estabilizar um sentido também vazio de autonomia.

Como afirma Macedo (2011), fica clara a necessidade de extinguir o que não se acomoda no sistema de significação dessa política, num sistema educacional que preza a homogeneização a partir de um sistema de padronização da produção curricular; o sentido expulso é representado pela diferença que está de mãos dadas com a falta de autonomia para o fazer docente e na constituição do ser discente.

A fantasia homogeneizadora presente nessa metáfora aponta para vinculações mais profundas, sustentadas em perspectivas realistas, que buscam domesticar a diferença como projeto do mesmo. A definição do que se espera do outro de antemão visa impedir que ele seja outro em sua plenitude. [...] Embora a educação só possa ser assim chamada se permitir ao outro ser um Outro singular, ela não pode prescindir, para se dar como tal, do reconhecimento desse outro. Isso significa que algum princípio da identidade enquanto reconhecimento é necessário, mas esse princípio não pode buscar sufocar o sujeito, retirando-lhe a capacidade de criação, como entendo que a hegemonização da ideia de que o currículo projeta identidades pode propiciar (MACEDO, 2011, p. 9).

Essa alusão à qualidade como pertencente a conteúdos universais e ferramenta de equidade ou igualdade social aparece como um discurso que subverte o fazer docente também em quantificação no modelo meritocrático em que essa política está inserida. Essa perspectiva

atribui à ideia de qualidade uma característica performática, transferida diretamente à produção curricular numa dinâmica mercadológica. Ball (2006) remete ao uso da performatividade como tecnologia política, este fator sustenta o discurso da eficácia sobre o trabalho docente ao mesmo tempo que o regula, num sistema de recompensas ou incentivos numa grande competição.

Questiono esse padrão de excelência, constituído na rede por meio de estratégias que transformam a atuação dos professores e gestores das unidades escolares, como estratégias de adequação a um perfil desses profissionais relacionando isso à ideia de salto para a qualidade na tentativa de consolidar e disseminar práticas pedagógicas de excelência. É essa cultura de performatividade que aproxima o modelo de gestão do município do Rio às provas como estratégia principal da política curricular; essa associação de gestão pública na rede municipal de ensino a uma gestão de molde empresarial possui em seu contorno o traço forte da regulação para subscrever autonomia.

Essa necessidade da rede pública de ensino por um currículo único, comum e padronizado, contém em si uma concepção de conhecimento muito voltado ao conteúdo instrumentalizado e pouco contextualizado. Essa abordagem formulada na política curricular, que dita conteúdo, material, avaliação traz consigo uma marca homogeneizante de uma qualidade que serve a todos, mas não se adéqua às diferenças dos sujeitos como produção cultural. Instaura-se para alunos e professores da rede pública de ensino uma veiculação dos materiais, desde cadernos pedagógicos à prova, sob o aspecto da qualidade com equidade, mas que apaga a diferença.

A opção da rede por atribuir esse sentido de avaliação quantificada numa lógica da performatividade, implica controle e perda, por parte do docente, das decisões pedagógicas em sua produção curricular. A prática do controle via currículo e avaliação torna-se um facilitador para que o Estado, como entidade regulativa, permeie a cultura, prática docente e subjetividade da produção cultural. Conforme Ball (2004), ele “mercantiliza o trabalho docente, o conhecimento na instituição escolar, transformando-o em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’ e ‘formas de qualidade’” (BALL, 2004, p. 1116).

Assim, a subjetividade do professor e aluno modifica-se a partir da política curricular inserida nessa forma de gestão com traços de controle empresarial. Essa limitação da autonomia docente também se reflete na questão da desvalorização do profissional, demarca uma condição de trabalho subordinada pela perda do reconhecimento do seu fazer, com base na condução de um controle e da capacidade de decisão do docente sobre sua prática. Essa ênfase no controle e no desempenho medido pela avaliação dos resultados em que compara o

desempenho não só do aluno, mas também do professor, apenas contribui para uma prática pedagógica que parte do princípio de que a autonomia não pertence mais ao professor.

Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio. A partir dessa conclusão sobre a primazia do ensino como função da escolarização, quero defender a necessidade de sua desconstrução. Para tanto, entendo ser fundamental redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento (MACEDO, 2012, p. 734).

A partir de um engendramento de interesses políticos e de gestão temos essa autonomia sitiada, e o que se coloca em jogo não é apenas a autonomia docente, mas tudo que é posto na produção cultural para a escola hoje. Estamos lutando num campo de disputa que é incapaz de devolver essa autonomia como bem ou como sentido; já que nessa esfera de articulações móveis observamos apenas tempos de favorecimento ou de redução da autonomia, precisamos perceber de que modo será então uma nova construção do sentido de autonomia através de nós e não à margem.

4.3 Um currículo contestado

Tendo em vista que o ciclo na Educação Fundamental foi refutado, optando-se por trabalhar com a questão curricular marcadamente disciplinar, o modelo de organização da educação seriada adotado pelo Rio carrega consigo características que prezam por um ensino linear, com homogeneidade, por conteúdo e que possibilita o controle e a mensuração da aprendizagem, essas seriam as peculiaridades que predominam no caráter produtivo do processo pedagógico formulado pela secretaria a partir da política curricular.

Assim como divulgado no Plano Estratégico de 2009-2012, que se vincula ao Decreto nº 30.340, em que a prefeitura justifica suas ações na área da educação pela ausência de um “projeto pedagógico modelo” e que ele será construído estabelecendo um “padrão de excelência” no Ensino Fundamental e na Educação Infantil com o objetivo de dar um salto de qualidade no ensino da rede municipal (RIO DE JANEIRO, 2009d). A política curricular se estabelece centrada na homogeneidade, em conteúdos fragmentados, em atividades comuns, na avaliação como resultado, e não como processo diante do estigma da não aprendizagem do aluno.

Logo, o modelo de política adotada é para ser um reordenamento gerencial da rede municipal de ensino, como disse o prefeito Eduardo Paes em trecho da entrevista à *Revista Pontocom* de 2 de outubro de 2012, com destaque para o fim da aprovação automática. Esse modelo embute elementos da lógica de mercado do ensino, tratando da avaliação como controle em que os resultados é que determinam a função da escola. Fica claro que não só o currículo, mas o uso do tempo e espaço escolar se torna regulado pelo sistema de avaliação, mas que ao mesmo tempo, dentro do modo operante no gerencialismo, contrapõe práticas gerenciais com práticas discursivas, como destaca o Art. 10º do Decreto nº 30.426 ao estipular as atividades diversificadas para a recuperação e experimentação de diferentes formas de ensino.

O professor se torna elemento central nesse sistema de responsabilização pelo sujeito que não aprendeu e como o sujeito que não fez o outro aprender, como aparece nas Resoluções nº 1.010 e 1.014, essa gestão de responsabilidade compartilha com a comunidade escolar – diretor, professor, funcionário e responsável por alunos – as dificuldades da prática docente em suas ações pedagógicas (RIO DE JANEIRO, 2009e; RIO DE JANEIRO, 2009f). Nesse sentido, Matheus e Lopes (2011) destacam que as políticas de currículo e as decisões que constituem os sujeitos da ação política têm a capacidade de articular estrutura e agência, mesmo diante das limitações discursivas do que se encontra estabelecido hegemonicamente.

Na política curricular como discurso, o currículo personifica vozes, sentidos e relações de poder inerentes à política; como consta na Deliberação E/CME nº 19, o modelo de avaliação instituído pela SME/RJ considera o desempenho do aluno de forma contínua e cumulativa, ainda com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Mesmo que no texto a ação do sujeito se destaque pela capacidade de significar a orientação curricular que inclui a política como discurso, também é uma estrutura limitadora da ação do sujeito.

A exemplo do que consta na Resolução nº 1.074 (RIO DE JANEIRO, 2010b), em seu Art. 36, o currículo e suas formas são apresentados como fixos a partir das diretrizes educacionais estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, esse currículo está vinculado a projetos mais ambiciosos, como consta na Resolução nº 1.178 (RIO DE JANEIRO, 2012g), que visa o Turno Único na rede municipal de ensino. Falamos aqui de um Ensino Fundamental em nove anos, em que as diretrizes que o fundamentam já reúnem princípios norteadores para as políticas públicas educacionais, descrevendo essa educação como relevante, pertinente e equitativa para obter um “desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos o direito à educação”.

Percebe-se que está em jogo um projeto de escola, com embates de inúmeros sentidos para uma educação de qualidade, que precisam ser evidenciados e legitimados por meio dos documentos. Tal projeto traz como marca uma perspectiva gerencialista formalizando a defesa e a disputa pelo projeto educacional defendido nessa gestão. Essa marca se traduz também nos documentos que tratam da organização curricular, que hoje se define como Base Nacional: Língua Portuguesa, Matemática, Ed. Física, Arte e Língua Estrangeira (Casa da Alfabetização: 1º, 2º e 3º ano na matriz curricular do EF de tempo parcial, Escolas do Amanhã de tempo parcial e EF de tempo integral), com o acréscimo das disciplinas de Ciência, Geografia e História (Primário: 4º, 5º, 6º; 6º Experimental e Ginásio: 7º, 8º e 9º) na matriz curricular da rede pública municipal de ensino.

Na organização curricular e na avaliação, as competências são metas principais e o objetivo ao final do processo de ensino é o domínio dessas competências; por isso cada competência é estabelecida em habilidades necessárias para que se alcance esse objetivo. Lopes e Macedo (2011a) afirmam que, mesmo retomando um sentido de totalidade, as competências se estabelecem a partir de uma matriz comportamental, caracterizadas por essas habilidades necessárias para o desenvolvimento curricular. Percebe-se que as políticas atuais marcadas pela avaliação estão ancoradas diretamente na definição de competências, em parte trazem sentidos de uma racionalização tyleriana por um modelo quase empresarial para a escola em que a relação entre professor e aluno se dá a partir de um ensino produtivo e organizado de forma eficiente e eficaz, com base em objetivos educacionais que se valem de forma específica da instrução e centralidade no desempenho ao vincular qualidade do currículo e avaliação. Um destaque para a Resolução SME nº 1.178:

Art. 2º O horário das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino será organizado de acordo com a Matriz Curricular constante do anexo desta Portaria.
Base Nacional: Língua Portuguesa, Matemática, Ed. Física, Arte e Língua Estrangeira (Casa da Alfabetização: 1º, 2º e 3º ano na matriz curricular do EF de tempo parcial, Escolas do Amanhã de tempo parcial e EF de tempo integral) com o acréscimo das disciplinas de ciência, geografia e história (Primário: 4º, 5º, 6º e 6º Experimental e Ginásio: 7º, 8º e 9º) na matriz curricular da rede pública municipal de ensino (RIO DE JANEIRO, 2012g).

Assim, os conteúdos de ensino estão curricularizados a partir de uma organização disciplinar como tecnologia que sustenta o controle dos saberes, sujeitos, espaços e tempos da escola. E, por diferentes lutas políticas, esses campos disciplinares se hegemonomizam e constituem uma identidade escolar como uma cultura comum que deve ser ensinada a todos, numa concepção de tradição pedagógica, científica e cultural (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 121).

A rede contava com o Núcleo Curricular Base, a Multieducação, que trazia uma linguagem parecida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que era bastante genérica e não definia com clareza quais deveriam ser as competências dos professores em cada etapa de ensino (COSTIN, 2012).

Ainda que a Multieducação seja referenciada nos textos políticos da rede, os sentidos de suas ações disputam um espaço diferenciado, já que a proposta da Multieducação articula diferença cultural na produção de conhecimento, rompendo com a disciplinaridade para trabalhar numa nova organização curricular que cruza princípios educativos e núcleos conceituais¹⁵, focando o conhecimento e a vida cidadã. Exatamente por esse tipo de organização curricular interdisciplinar que as definições da Multieducação se afastam das formulações atuais da rede e que a disciplinaridade é levada ao extremo, exigindo conteúdos mínimos em favor da avaliação.

Os objetivos educacionais estabelecidos na Multieducação vão ao encontro da proposta do ciclo que vigorava no mesmo período, desde o Ciclo de Formação em 2000 até Ensino Fundamental em 2007. Há, portanto, uma diferenciação de sentido quanto às ações utilizadas na Multieducação e sua reconfiguração na rede do Rio após 2009, pois a simples referência dessas ações na proposta curricular não esclarece o seu significado adotado pelas práticas de hoje, modificado por um discurso político que orientam essas ações a partir da avaliação. Na Multieducação, o ato de avaliar tem como caráter essencial a negociação, tendo como base atividades de registro diferenciadas. Barreiros (2009) cita o trecho:

“deverão ser criados ‘acordos’” (MULTIRIO e SME/RJ, 2004, p. 41). Mas que acordos são esses? Não fica claro no documento quais as negociações propostas; apenas supomos que o ato de negociar envolve a escolha dos instrumentos e a própria prática pedagógica, que precisa ser entendida como processual e consciente para todos os envolvidos, como revela o trecho: “alunos e professores precisam entender as diferentes práticas e instrumentos de avaliação como recursos auxiliares importantes de apoio, e não como elementos ameaçadores para os alunos e suas famílias” (BARREIROS, 2009, p. 150-151).

Ainda que tenha havido divergências na determinação de um núcleo comum para as disciplinas básicas ou nas disciplinas inclusas nos projetos de reforço desde 2009 e que, portanto, demarcam o que é essencial para esse currículo, com destaque para as Resoluções nº 1.046, nº 1.048 e nº 1.060 (RIO DE JANEIRO, 2009h; 2009i; 2010a). Porém quando analisamos essa produção política a compreendemos de forma classificatória a concepção de conhecimento transferida para as condutas pedagógicas que utilizam avaliação como esteio. O texto não é um momento estanque; liga-se a uma rede de significados que se reformulam e desenham essa política segundo suas demandas; como afirmam Lopes e Macedo (2011a), é

¹⁵ A Multieducação articula Princípios Educativos – *meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem* aos Núcleos Conceituais – *identidade, tempo, espaço e transformação* (BARREIROS, 2009).

possível compreender as disciplinas discursivamente, sem cair no rol de classificações entre melhores ou mais adequadas, mas entender as finalidades sociais atendidas pelo currículo, nesse caso disciplinar; são construções de significados, relações de poder e articulações. Devemos pensar como essa estrutura de organização disciplinar atua socialmente e a que finalidades se vinculam.

Temos uma política educacional que se organiza segundo a ideia de qualidade e eficiência social, adotando uma concepção de currículo por competência; esse currículo transmite a lógica do saber-fazer, e para alcançar essa eficiência transfere-se uma lógica mercadológica para o planejamento do currículo, formulando um processo educativo que molda a relação professor-aluno e o conhecimento como um produto. A centralidade desse currículo pode ser referenciada por métodos e modelos traduzidos nas atividades que o compõem e pela avaliação.

Logo, essa associação entre currículo e avaliação em prol da eficiência do processo educacional atende a um planejamento por objetivos precisos e de controle do trabalho docente; segundo Lopes (2008), essa concepção minimiza o caráter do currículo como prática cultural não passível de controle total e desconsidera a pertinência da ambiguidade no processo de avaliação, já que associa competências a comportamentos mensuráveis cientificamente controláveis. “As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes – ações a serem executadas com base em dadas habilidades – que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para a avaliação” (LOPES, 2008, p. 67).

A percepção da política curricular mobilizada pela lógica das competências torna-se complexa pela dificuldade de traduzir determinados saberes em habilidades que possam ser avaliadas isoladamente; por isso apresentam forte apelo instrumental, como podemos ver na prática curricular que foca o controle da subjetividade na formação do aluno e na regulação do trabalho docente. Temos hoje no Rio uma política de racionalidade do conhecimento e tecnologias no discurso curricular que se materializa em práticas pedagógicas instrumentais e avaliação como validação neutra, como atendimento aos fins de qualidade.

Assim, o aprisionamento do currículo nesse enfoque instrumental demonstra que o modelo de avaliação do município está diretamente ligado a uma matriz curricular por competências e habilidades organizadas em objetivos de ensino por disciplina que quantifica o saber-fazer expresso nos descritores. Tratando o conhecimento a partir de uma dimensão objetiva, observável, mensurável, que apregoa uma construção curricular baseada em instrumentos padronizados para aferição desses conhecimentos traduzidos em habilidades num sentido de obtenção ou falta, não de uma avaliação em processo. Do ponto de vista da

ação docente, percebe-se que o trabalho pedagógico se limita ao conteúdo, regulando a autonomia docente por esse sistema de avaliação.

Essa política curricular que direciona o conhecimento evidencia a centralidade numa avaliação que uniformiza conteúdos e resultados que a rede ambiciona; o objetivo desse modelo de avaliação está centrado na expectativa por resultados, considerado indicador de qualidade da educação. Essa lógica tem determinado uma política educacional voltada para a medição do desempenho da gestão, do professor e do aluno.

Esse currículo tido somente como seleção de conteúdos deve ser problematizado, pois demonstra o discurso embasado numa relação de poder que retoma uma tradição de entendimento do currículo como um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ensinados e/ou aprendidos, de forma quantificada num tempo/espaço sobre o que recai a crítica dessa discussão. Como afirma Lopes (2010), “toda sistematização é antes de tudo uma seleção marcada por interesses”. O que se questiona neste momento é o movimento de construção ideológica que o resume na rede.

Deslocam-se as questões das lutas e embates para afirmar esse currículo ou dado conhecimento como legítimo e de serventia ao modelo avaliativo adotado, numa constituição política que favorece a estrutura econômica de forma entrelaçada à educação. Bem como afirma Macedo (2012), a defesa de um rol de conhecimentos cultural e socialmente a ser ensinado de forma igualitária traz consigo também a exclusão do que é projetado como diferente e, portanto, sem qualidade. Acredito que esse entendimento vale não somente para o sujeito que está fora dessa padronização por “não domínio” (p. 735), mas também como impeditivo ao docente no que se refere à produção curricular.

O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura (MACEDO, 2012, p. 736).

O que emerge dessa análise é a problematização levantada por Macedo quando ressalta o fato de o ensino ser tido como primordial no momento em que existe centralidade no conhecimento a ser transmitido; a autora sugere a desconstrução de maneira a redefinir o sentido de currículo para além do conhecimento. Para tanto, “não há como criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação” (p. 734), mas é a partir do currículo que se instituem os sentidos como produção de uma enunciação cultural. Esse é um espaço de ausência de certezas e, portanto, lugar de indecidibilidade; visto somente a

partir de sua contingência, o currículo pode potencializar uma prática híbrida, tensa, cheia de questionamentos e menos soluções ou avaliações prontas.

4.4 Abrindo a gaveta: avaliação

A política de avaliação se reconfigura a partir da revogação do sistema de progressão continuada com o Decreto nº 30.340, entendido como “aprovação automática” estrategicamente dentro da constituição política de início de uma nova gestão, muito semelhante ao ocorrido no governo Lula/Dilma pós-FHC (RIO DE JANEIRO, 2009a). Assim também ocorreu com a gestão de projetos políticos distintos no município. É a recusa da concepção de educação formulada na gestão anterior, ainda que tenha deixado rastros como a produção curricular da Multieducação, que trouxe à tona a disputa por uma concepção de currículo e modelos de avaliação diferenciados; uma primeira concepção de avaliação contínua, processual atrelada à ideia de equidade rivaliza com uma concepção a ser hegemônica sobre avaliação atrelada à melhoria da educação segundo o extremo controle curricular a partir da avaliação padronizada.

Essa política curricular está em confluência com um exterior constitutivo que reformula um projeto de educação tendo como parâmetro a concepção da melhoria de qualidade, para não dizer a falta da mesma, medida e quantificada desde o Sistema de Avaliação da Educação Básica até reverberar nas políticas municipais. Temos um modelo de avaliação construído sob uma política curricular que tem em seu escopo o controle e a responsabilização advindo do *accountability* e justificada pela ideia de melhoria da qualidade da educação, hibridizando um sentido de qualidade que é social.

Temos uma avaliação que compõe uma política curricular que hibridiza discursos em seu contexto de influência, torna contraditória a produção do texto político que pode ser definido desde as orientações até a prova e se traduz a cada contexto e, por fim, uma prática ambígua; essa é a circularidade da política curricular que esmaece forças na disputa política e traz sentidos ambivalentes para a qualidade que se hegemônica pelo discurso da avaliação padronizada.

O texto político considera o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, entendendo avaliação como processo, mas a rede também determina que a avaliação “terá caráter formal,

consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da autoavaliação, realizada sempre de forma dialógica” no Decreto nº 30.426, § Único (RIO DE JANEIRO, 2009b). Esse parágrafo se torna contraditório, já que estabelece um conceito formal, mas também não exclui o registro dito como fundamental nessa política. Observa-se a necessidade de controle como é anunciado na Portaria nº 40, com a normatização dos procedimentos de avaliação e implicação direta na produção curricular, pois nesse processo de avaliação, dito como discurso processual, o registro é um dos “documentos de avaliação”, de que constará a Ação Pedagógica e as Anotações Diárias; o que antes tinha como caráter o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno agora se confunde com um certo monitoramento da ação docente, denotando que a produção curricular começa a ganhar formas de regulação.

Não se tratando mais de uma ação pedagógica autônoma, essa avaliação demarca o que é produção curricular válida ou saber legítimo a partir das provas bimestrais definidas pela Resolução nº 1.010. Isso fica claro quando, no Artigo 3º, a resolução determina pesos diferenciados, sendo peso 2 para as provas bimestrais encaminhadas pelo nível central da Secretaria Municipal de Educação e peso 1 para os demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor (RIO DE JANEIRO, 2009e). Esse artigo é suprimido na Resolução seguinte, de nº 1.014, devido aos embates políticos em torno da reformulação da política de avaliação, porém seu sentido permaneceu, uma vez que a prova bimestral amarra o trabalho pedagógico, pelo uso dos cadernos pedagógicos e toda política da rede com *ranqueamentos* e premiações (RIO DE JANEIRO, 2009f).

Cabe ressaltar o espaço do conselho de classe (COC) e as determinações da Deliberação E/CME nº 19 (RIO DE JANEIRO, 2009g), que afirma que cabe ao conselho deliberar sobre o conceito global dos alunos nas provas com caráter quantitativo, separando da avaliação tida como processo, aspectos qualitativos da avaliação.

O processo de ensino-aprendizagem coloca em lados opostos da avaliação aspectos qualitativos e quantitativos, o que reforça a ideia de a qualidade ser quantificada e atestada pela rede.

Art.3º Nos aspectos qualitativos da avaliação observar-se-á o desenvolvimento do aluno quanto: à liberdade de ação, de expressão e de criação; às interações que estabelece no espaço social; à compreensão e ao discernimento de fatos e à percepção de suas relações; à capacidade de análise e de síntese (RIO DE JANEIRO, 2009g).

Nas Resoluções de nº 1.046 e 1.048, destaco as determinações sobre Sistema de Recuperação de Aprendizagem para alunos com conceito global R (regular) ou I

(insatisfatório) no último COC e o fato de ficar instituída a reprovação para alunos com conceito (I) em mais de três disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências). Tratando-se de um período de transição, várias medidas foram tomadas como amparo ao novo modelo avaliativo, com destaque para os programas de reforço escolar em modalidades diferentes: o primeiro reforço com material específico da rede é citado nas resoluções como dever de férias, como forma de reforço escolar que receberão dos professores para ser feito até o início das aulas (RIO DE JANEIRO, 2009h; 2009i).

Para o segundo tipo de reforço, a rede estabeleceu parcerias com o Instituto Ayrton Senna, indicado pelo MEC para capacitar professores para o programa de realfabetização, alegando que essa “era uma área não dominada pela rede. A rede do Rio sabia alfabetizar, mas não realfabetizar”, como afirma Claudia Costin na entrevista citada; também a Fundação Roberto Marinho, no programa de aceleração de ensino, com a pretensão de elevar a média da rede.

Outra alteração em 2010 segue a avaliação da rede, com a Resolução nº 1.060 (RIO DE JANEIRO, 2010a), determinando que será atribuída nota de 0 a 10 para o desempenho acadêmico do aluno em cada uma das disciplinas do currículo, além de permanecer o conceito global definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno. A atribuição do conceito global e da nota das disciplinas não exclui o registro significativo em cada disciplina, a ser feito no diário de classe, isso abre várias frentes como parâmetro para avaliação da rede, definindo sua composição nas resoluções seguintes: o “conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno” como consta na Resolução SME nº 1.078 (RIO DE JANEIRO, 2010c) e na Resolução nº 1.123, “deverá se constituir na síntese dos apontamentos realizados no diário de classe” (RIO DE JANEIRO, 2011).

A rede se propõe dialógica e enuncia um discurso para a avaliação na Resolução nº 1.074 (RIO DE JANEIRO, 2010b) em que a avaliação da rede está centrada na totalidade da prática escolar, abrangendo não apenas o processo de aprendizagem do aluno, mas também a prática pedagógica dos profissionais de educação nela envolvidos. Entendo que a avaliação como processo deve impulsionar os mecanismos de ação, reflexão e planejamento, objetivando o aperfeiçoamento da prática educacional. Essa perspectiva revela não só a responsabilização docente por sua prática, mas caracteriza a avaliação por uma interferência direta na produção curricular, quando cita que ela se baseia em dispositivos que regulam essa prática. Como visto na Circular E/SUBE/CED nº 166:

Há critérios para a atribuição do conceito global [...] que devem **ver o aluno em sua totalidade e não como se fosse composto por "gavetas" independentes entre si. Deve-se pesar bem cada situação, antes de definir a aprovação ou reprovação de um aluno. É um ano de vida e de estudo que está em jogo.** Veja este exemplo hipotético: um aluno obteve média inferior a 5 nas 8 disciplinas, sendo que sua menor média foi 4,7. Qual deve ser o resultado final: aprovado ou reprovado? É preciso pesar bem os critérios de atribuição do conceito global, verificando, principalmente, se esse aluno, por tudo o que demonstrou durante o ano letivo (e aqui o registro sobre o aluno é fundamental), tem ou não tem condições de prosseguir seus estudos no próximo ano de escolaridade. Frisando: essa decisão, que é coletiva, tem de ser consciente e deve levar em consideração o crescimento desse aluno durante o ano. A pergunta básica neste momento é: o aluno demonstrou potencialidades para prosseguir seus estudos no ano de escolaridade seguinte, apesar da média dessa(s) disciplina(s)? (RIO DE JANEIRO, 2012a)

Mesmo diante dessa instrumentalização da prática docente e, por consequência, da avaliação, o exemplo retirado do documento político põe em cheque o instrumento central dessa política, a prova, e incita novas questões para a avaliação. Ainda que existam mecanismos discursivos para o controle de sentidos, a leitura do texto se dá dentro de uma moldura discursiva que exerce cerceamento, mas esse controle é parcial; é impossível ser pleno. Essa compreensão dá outras possibilidades para tratar o texto curricular. “As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (MARCONDES; MORAES, 2013, p. 456).

A partir da ideia de garantia de qualidade, a política curricular segue fazendo valer essa qualidade quase como promessa de um sistema que se constitui na falta dela, e o sujeito que não a transmite (professor) ou não a adquire (aluno), marcado pela ausência, é colocado como número à margem, a ser superado por esse esquema. Atenho-me neste momento ao caráter agonístico – o antagonismo é a luta entre inimigos, enquanto o agonismo representa a luta entre adversários – dessa política, pois ele é inerradicável, como relações de força ou poder no centro do discurso sobre avaliação.

Exatamente o que Mouffe (2005) afirma ser esse ponto de convergência – ou de arruinamento mútuo – entre a objetividade e o poder é o que nós queremos dizer com ‘hegemonia’ sobre o sentido de avaliação, marcado pela ausência de qualidade, racionalizada pela prova. É a partir dessa prática política que questiono o sentido de avaliação numa inconsistência que põe à margem o que escapa dos seus procedimentos para avaliar, ao mesmo tempo que é aterrorizada por esse exterior que a nega.

As margens podem ser reinterpretadas como contextos plenos de possibilidades, por serem espaços onde circulam sujeitos, experiências e culturas negados, invisibilizados e silenciados. Elas guardam experiências sociais disponíveis que são desperdiçadas, produzidas como ausências; portanto, nelas podemos encontrar

saberes produzidos como inexistentes pela epistemologia hegemônica (ESTEBAN, 2010, p. 313).

Esta articulação dos sentidos de qualidade e avaliação enaltece a dinâmica política que fetichiza a avaliação. O fetiche, como elemento ambíguo (BHABHA, 2001), tenta marcar a presença da qualidade, mas revela muito mais a ausência no discurso da qualidade. Na tentativa de compensar essa falta, a política curricular trabalhou intensivamente na recriação do sentido de qualidade da educação, pois, se ele é quantificado, o objeto avaliação, materializado pela prova, supre e valida a política curricular por meio do fetiche. Assim, o discurso da política curricular segue incorporando à prova posições ambivalentes, na autoafirmação metafórica de qualidade, num movimento metonímico de construção do discurso político da ausência de qualidade.

4.5 O que mais é posto à prova?

Os discursos sobre o sentido de avaliação em prova implicam uma mudança que se reflete numa tensão que coloca em xeque a política curricular e a ação docente, numa disputa pelo sentido de qualidade atrelado a sentidos ambivalentes de equidade e eficiência; temos uma política com movimentos híbridos para essa produção curricular em grande parte regulada nos contextos de constituição política, ao mesmo tempo inscrita num processo sem fechamento total, inserida num ciclo contínuo para construção de hegemonia em torno da significação da avaliação.

Nos primeiros decretos que anunciam a nova gestão, a prova é instituída como instrumento principal dessa política curricular, uma vez que o projeto educativo visava ao estabelecimento de “parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar dos alunos do município” (RIO DE JANEIRO, 2009e), em consonância com uma avaliação da rede que visa o monitoramento das ações educativas, uma vez definido na Resolução nº 1.010 que o nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

A questão é que a nossa avaliação é unificada. Os bons professores da rede davam provas mensais, alguns até quinzenais, antes da minha chegada. O que nós fizemos foi estabelecer provas bimestrais. É um pouco, acredito eu, de espanto de uma retomada de uma prática que fazia parte, por exemplo, da dita boa escola do passado. Achamos importante, sim, esta avaliação e uma avaliação unificada para

que cada diretor perceba a sua escola frente à média da rede. Mas não focamos apenas nas avaliações (COSTIN, 2012).

Os conteúdos dessas provas são parte da orientação das disciplinas do núcleo comum, principalmente de Português e Matemática, com competências aplicáveis a alguns conteúdos e tidos como mensuráveis. Esse modelo de prova é uma medida inferida da aquisição de conteúdos pelos alunos, em que o domínio dos conteúdos curriculares é traduzido em termos de competências e habilidades esperadas dos alunos em cada etapa escolar.

As Orientações Curriculares que emanam da Secretaria Municipal de Educação apresentam conteúdos curriculares traduzidos em competências e habilidades que são esperadas dos alunos, como orientações; apesar de não se configurarem como obrigatórias, trazem implícito o controle, pela avaliação bimestral, do que seria o acompanhamento do aprendizado do aluno. As medidas de avaliação adotadas pela SME tornam visível a importância da prova, mostrando que essas competências estão vinculadas ao enfoque instrumental disciplinar, o que reproduz a lógica do sistema em que os alunos são avaliados em exames externos, a exemplo da Prova Brasil.

A prova, então, está estruturada a partir dos descritores elaborados pela SME/RJ, estabelecendo quais habilidades dos alunos serão avaliadas com base nos componentes curriculares de cada disciplina. O descritor se define como um conjunto de conteúdos curriculares que traduzem as competências e habilidades almejadas, constituindo uma seleção de itens que devem compor a prova de avaliação. Torna-se um guia para o trabalho pedagógico o direcionar a avaliação/prova. A SME/RJ tem divulgado bimestralmente a lista dos descritores de ensino para Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, apontando as habilidades a serem desenvolvidas a partir do conteúdo que a SME/RJ determina.

Privilegia-se a preparação para a prova e não a ampliação de conteúdos, como se apenas isso valesse, enaltecida pelos cadernos de apoio pedagógico distribuídos na rede como material de apoio à prática pedagógica que consiste nas atividades para o Ciclo de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, acrescido de Geografia e História a partir do 6º ano. Assim, os cadernos enviados bimestralmente para professores e alunos, vinculados à prova se apresentam como recurso metodológico de interferência direta na ação pedagógica cotidiana.

Com essa atuação em conjunto de orientações curriculares, descritores e prova como norteadores ou reguladores da produção curricular, os professores estão diante de um “currículo mínimo” que limita a ação docente, pois a rede como um todo tem uma proposta comum. Trata-se de uma política que enfoca a gestão ao invés de educação; trabalha-se com

educação de modo muito semelhante a uma ciência exata, age-se contra a ação docente como produção cultural ao considerar que esse fazer se resume à medição de resultados.

Essas razões fundamentam-se na evidência empírica de que essas políticas fracassaram, que a ênfase em apenas um determinado tipo de avaliação, a medição, aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado. Ou seja, diminui a qualidade porque diminui a sua abrangência e, como instrumento de gestão, retira dos docentes a sua vontade de melhorar a educação. Os sistemas centralizados de medição afastam os sistemas educativos das finalidades para as quais foram criados (CASASSUS, 2009, p. 73).

Cada vez mais a avaliação quantitativa se perpetua como instrumento principal de uma gestão que o instaura como fator de desenvolvimento e melhoria da educação, quando na verdade o superficializa, pois essas provas somente determinam posições em *rankings*. Para os sujeitos avaliados em provas de múltipla escolha, a competência trazida à tona diz respeito à capacidade de rememorar ou identificar respostas, já que pontuação e qualidade estão em âmbitos separados. Para tanto, é legitimado na prova um viés da relação de poder na política educativa mediante políticas de *accountability* que resultam em mais recursos, incentivos, premiações e orientações das competências para o currículo.

Os *standards estandardizados* e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil medir: aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto. Ou seja, tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade (CASASSUS, 2009, p. 77).

Vale lembrar que a prova não mede o que concebe o sistema educativo, produção de conhecimento; como poderia então ser a chave para sua modificação ou melhora? Tem sido apenas elemento de uma política de regulação por pressão da prática docente, em que a pontuação nas provas adquire *status* de qualidade. Casassus (2009) questiona o fato de a prova estandardizada ser entendida como indicadores de uma realidade escolar; ele usa como analogia a febre de um doente: se esse indicador descer irá representar a cura? Pelo que percebemos, a política curricular do município do Rio de Janeiro se aproxima da avaliação do treino para responder à prova; a prática educativa será superficial, tira o foco do ensino para o treino.

Logo, a ação docente utiliza um termômetro ajustado à meritocracia que controla a produção curricular e ao mesmo tempo tem como seu mecanismo de manutenção a prova. De que serve ao professor esse tipo de prova para ressignificar sua prática positivamente? Ou sua utilidade se restringe a um controle de gestão? Com efeitos práticos, a proporção dessa regulação nega a dignidade docente, considerando como motivação apenas o incentivo financeiro revertido em metas. Assim, professor, aluno e educação sobrevivem à prova. O

fator prova responde a uma política de remuneração baseada na bonificação ou premiação, inserindo-se na moldura das políticas de responsabilização – *accountability* – ao qual a gestão do município do Rio se associa quando se define por uma gestão de alto desempenho, acompanhada de uma política curricular que exerce uma mudança de alto impacto na produção curricular da escola, por meio da prova.

Apesar de o modelo de provas padronizadas não ser a única política de avaliação vivida pelos alunos da rede, esse modelo mostra o que de fato a gestão do município espera da educação, com a prova como elemento central no sistema de avaliação representando uma gestão que busca a eficiência escolar – professor e aluno – na medição e atribuição de metas e resultados verificáveis. Além de esse tipo de bonificação ser questionável dentro de uma lógica competitiva, outra crítica está no estreitamento do que se entende por currículo, ao ser delimitado um currículo único. Ao atrelar um currículo restrito à prova, traz para a produção curricular foco somente em alguns aspectos do ensino, quase entendido como instrução.

O currículo proposto nessa política se torna central na reforma da política de educação do município, na perspectiva de unidade em torno de um material estruturado que foi disponibilizado aos professores, mas também ambiciona, por essa proposta curricular, que todos os alunos da rede sejam expostos aos mesmos conteúdos, controlados pelo tempo da prova bimestral, com a suposta garantia de que esses conteúdos determinados pelo currículo serão transmitidos de modo igual pelos professores, tamanho o controle da rede.

Todo movimento da política curricular e de avaliação é arrematado pela prova, numa ruptura muito clara de que a ideia de responsabilização traz para o professor e aluno, mas também para uma concepção outra de gestão que irá basear seu trabalho não somente no currículo, mas em indicadores mensuráveis. Esse movimento externaliza as ações da rede e configura a política como algo que vem de fora da escola; ao afastar a autonomia da produção curricular, converte a avaliação da aprendizagem – provas bimestrais – no rol das avaliações externas. Dessa forma, as provas bimestrais se incorporam à prática docente, alterando profundamente o sentido de avaliação que o processo contínuo qualitativo, visto nos marcos anteriores da gestão com o ciclo e com a Multieducação, para uma avaliação quantificada e homogeneizante, de caráter instrucional e sem diálogo com professor ou aluno.

Portanto, a prova se efetiva nessa política pelo seu papel de monitoramento do currículo, carrega consigo o discurso instrucional para a avaliação juntamente com o discurso regulador para a produção curricular. Como se fosse possível estabelecer uma verdade sobre ensino-aprendizagem, a política curricular, da forma como está estabelecida na rede, precisa a todo tempo dar provas de que é legítima no campo da avaliação. Porém entendo que

o "verdadeiro" é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contrassaberes [...] no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (ao invés de uma negação) de elementos oposicionais e antagonísticos. As posições políticas não são identificáveis simplesmente como progressistas ou reacionárias, burguesas ou radicais, [...] ou fora dos termos e condições de sua interpelação discursiva (BHABHA, 2001, p. 48).

De certo modo, essa política curricular invisibiliza não só a autonomia do professor e do aluno na produção curricular como também o traço da regulação no discurso que circunscreve o texto político; ela se mostra ambivalente no jogo texto/discurso do processo de significação dessa política. Assim, a política de avaliação se manifesta como tentativa de fixação na prova; a potencialidade que procuro enxergar está em ver esse mesmo texto ou a prova como elemento fronteiro da política, que pode e deve ser descentrado contingencialmente na/pela tradução. Essa instabilidade do campo do discurso é capaz de desconstruir as fixações do controle da prova.

5. SIGO O CAMINHO PENSANDO SOBRE AS COISAS QUE VI...

Eu de cabeça pra baixo no centro da minha consciência de mim
 Rua sem poder encontrar uma sensação só de cada vez rua
 Rua pra trás e pra diante debaixo dos meus pés
 Rua em X em Y em Z por dentro dos meus braços
 Rua pelo meu monóculo em círculos de cinematógrafo pequeno,
 Caleidoscópio em curvas iriadas nítidas rua.

Fernando Pessoa (Passagem das Horas)

Busquei observar essas produções a partir de um monóculo. Para quem não sabe, me refiro a algo da minha infância, um pequeno dispositivo plástico colorido com uma lente de aumento e dentro dele uma foto pequena impressa em negativo; quando olhado à contraluz, revela uma foto gigantesca. O que esse olhar me permite ver? O que se amplia à contraluz? E nos eixos de análise, assim como fotos que vi em negativo, permanece a discussão: a centralidade das provas na produção de uma política curricular e de avaliação.

Ao fitar a avaliação através do monóculo, representado aqui pelo recorte de pesquisa, sem alusão ao monóculo como o utilizado por Eça de Queiroz. Semelhante à foto do monóculo, olhar para a avaliação hoje na política municipal do Rio de Janeiro se revela a prova padronizada, tal qual um filme em negativo, o resultado contrário ao que se esperava. Mas percebo o sentido impregnado no horizonte de sentidos da política de avaliação nas interpretações possíveis das formulações curriculares em sua produção textual. Como nas fotos de monóculo, é através de uma pequena lente de aumento que se encaixa parcialmente o olhar, e me apego a essa parcialidade sabendo que nada é absoluto; basta fechar um olho e abrir o outro para descobrir uma foto ou uma história atravessada pela luz, mantenho um olho fechado ao focar na prova, mas minha visão excedente se esforça para entrever currículo, autonomia, qualidade e o que mais circunda a avaliação.

Ao observar as demandas para significação da política curricular e seus aparatos de avaliação, nós nos damos conta de que esse currículo assume uma concepção de mecanismo de controle não só do conhecimento, mas do sujeito como fruto desse currículo. Com quem esse currículo negocia no campo de significação de reforma educacional, de hegemonização de um discurso de qualidade, operada por um amarrado de resoluções que determinam práticas curriculares? A complexidade da política de currículo na qual nos embrenhamos, seja via pesquisa, sala de aula, gestão, se mostra uma relação de poder agonística como um processo permanente de disputas, que coloca em posições diferentes currículo e avaliação.

Ao discutir essa política curricular na pesquisa, também represento sua própria feitura, numa perspectiva que me aproxima da discussão de Ball para entender que nessa engrenagem, entre traduções de contextos, minha pesquisa se faz presente trazendo em alguma proporção as dimensões de influência, produção de texto e prática. Dentro dessas relações de poder, se faz a discussão sobre a política curricular e de avaliação da SME/RJ, ainda que para marcar um contraponto necessário de dissenso dentro desse consenso conflituoso.

Nessa confluência de interpretações e novos sentidos para uma proposta de currículo que se estabelece a partir da avaliação, questiono: em que medida uma política curricular condensa em si a diferença para então se constituir em uma política pública que determina parâmetros para investimentos de recursos, avaliação, formação ou trabalho docente? Com tal provocação, problematizo o fato de não fazer sentido aqui a tentativa de tornar legítimo ou ilegítimo o conhecimento validado pela prova ou a diferença que está sendo negociada na produção curricular, mas prover, nesse processo cultural, as numerosas vozes ou sentidos fruto de hibridizações discursivas da política.

Assim, a política de avaliação da SME/RJ traz de forma intensa uma perspectiva instrumental ao longo de sua reforma na política curricular; vemos de modo acentuado o caráter regulativo desse currículo, bem como o controle do fazer docente. Essa é uma tendência que reduz a educação ao ensino de conteúdos verificáveis e quantificados pela prova. Esse efficientismo buscado pela rede na lógica de mensuração da qualidade demonstra como a representação da prova permeia a construção discursiva e política entre o contexto de produção do texto, bem como nos demais citados por Ball (MAINARDES, 2006).

Volto à defesa de uma perspectiva cultural no entendimento de currículo (LOPES; MACEDO, 2011a) para compreender a significação dos elementos que compõem a política de avaliação, pois a tradução do texto político disposta é apenas uma representação que faço para o fechamento provisório desse texto outro que construo. Porém a imagem aqui representada do currículo e avaliação da rede é marcada também pelo caráter híbrido e ambivalente pelo recorte textual que fiz e ao mesmo tempo se coloca sob rasura para o leitor.

Essa dupla significação, dada a avaliação como qualidade e quantidade pelo signo prova, na política curricular desdobrou uma profusão de sentidos que se referem às significações de qualidade, autonomia, currículo, avaliação e prova, mas perpassando esses eixos está uma concepção de educação fragmentada. Essa política curricular se hegemoniza na medida em que passa por uma reformulação, o que sugere também lutas em esferas políticas esvaziando o sentido de qualidade e avaliação, representada também na articulação

de documentos híbridos, ou seja, trazem consigo o traço incômodo das políticas anteriores, ressignificado pelo discurso que argumento ser de regulação.

Sob esse prisma discursivo, foi de muita relevância para a pesquisa entender os processos de significação em torno da avaliação a partir das articulações dessa política; logo, o texto se faz como produto de uma hegemonia contingente e seus sentidos ambíguos. O tempo todo esse texto político é reafirmado nos ajustes aos quais a produção curricular é submetida, pois é na pretensão de totalidade que esta política mostra sua incompletude, em cada um dos significantes trazidos nessa pesquisa como eixos, que o discurso regulativo tenta fixar. Nesse sentido, é claro que currículo é ponto indecível e, portanto, não se resume à seleção de conteúdos, e muito menos que avaliação se resume à prova, alterando o próprio processo de tradução do texto, pois desde a leitura o desconstrói.

Portanto, o foco investigativo na política de avaliação dirigida aos sentidos lançados por mim no texto da pesquisa como agonístico e o desvelar dos sentidos trazidos na/pela pesquisa, além de uma significação fronteira, se compõem de certa precariedade. A luta política por hegemonização de um sentido de avaliação também se reflete em mim como pesquisadora e educadora, na medida em que, ao trabalhar com discursos antagônicos, construo ao menos neste trabalho uma cadeia articulatória de significação que problematiza a política a partir de sua tradução.

Assim os antagonismos vistos nos sentidos do texto político sugerem uma fixação de política de avaliação quantificada para obter a chamada qualidade da educação; essa fixação é impossível e, ao mesmo tempo, necessária. Esse é o movimento da política curricular para hegemonizar uma significação social da ideia de avaliação elaborada e exaustivamente reforçada nos dispositivos que derivam dessa política, como os cadernos pedagógicos e a prova. Esse mesmo discurso atrelado ao texto político resulta na significação estreitada de currículo conteudista, convergindo numa centralidade do conhecimento. É exatamente esse algo a ser transmitido que dirige a supressão da ideia de autonomia na produção curricular, uma vez que o trabalho docente está cerceado, controlado pelo currículo e pela avaliação.

A imprecisão dessa política é o atravessamento discursivo de uma grandiosa rede municipal de educação a partir da ideia qualidade com equidade, excluindo da cadeia discursiva a diferença. Mas como isso seria possível? Essa organização da rede municipal de educação em 11 coordenadorias regionais de ensino, mais do que uma estrutura de gestão pública, reflete de algum modo a diferença no campo pesquisado, tão inerente como se fossem 11 *países* diferentes, mas que de algum modo, mesmo que divididos por uma fronteira regional, se nivelam, sendo atravessados pelo fio cortante da prova bimestral unificada ou

padronizada, seguindo o caminho de dissenso traçado pela política curricular. Só não sei pra onde caminham.

Abrir caminho para o dissenso e promover as instituições em que possa ser manifestado é vital para uma democracia pluralista e deve-se abandonar a própria ideia segundo a qual poderia haver um tempo em que pudesse deixar de ser necessário, pois que a sociedade seria a tal ponto bem-ordenada. Uma abordagem “agonística” reconhece os limites reais de tais fronteiras e as formas de exclusão que delas decorrem, ao invés de tentar disfarçá-los sob o véu da racionalidade e da moralidade. Compreendendo a natureza hegemônica das relações sociais e identidades, nossa abordagem pode contribuir para subverter a sempre presente tentação existente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e “essencializar” as suas identidades (MOUFFE, 2005, p. 21-22).

Quanto ao que foi possível traduzir por entre hibridizações de sentidos, quero, como Bhabha (2001), situar-me às margens deslizantes do deslocamento cultural, prefiro a não certeza que me questiona e o incomodo nesse quase fim.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez., 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology.** London, New York: Routledge, 1992.

_____. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology.** London, New York: Routledge, 1992 apud MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology.** London, New York: Routledge, 1992 apud LOPES, Alice C. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo.** 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Todos iguais... Todos diferentes...** Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Edna A. Hibridismo e ambivalência na análise de política de currículo: lutas por significação. **Revista Teias**, [online], v. 10, n. 19, p. 17, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/355>>. Acesso: 04 mai. 2014.

BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. (Coords.). **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n. 4)

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 43-66.

BHABHA, Homi. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001 citado por SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

_____. **O local de cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001 citado por BARRETO, Edna A. Hibridismo e ambivalência na análise de política de currículo: lutas por significação. **Revista Teias**, [online], v. 10, n. 19, p. 17, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/355>>. Acesso: 04 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

BORRET, J. de V. **A interação dos professores de Matemática com a proposta de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 5-35, 2000.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, [online], n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, Maria H. dos S. P. **Avaliação:** tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTIN, Claudia M. No Rio, professores e secretaria trabalham juntos. **Revista Pontocom**, 21 set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/%E2%80%9Cprofessores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogo-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto%E2%80%9D>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CRAVEIRO, Clarissa B.; DIAS, Rosanne E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos na políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 185-204.

CRESO, Franco; BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (Org.). **Avaliação da Educação Básica:** pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1990.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2007. [Série “Textos para discussão”, n. 24]

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Discursos sobre a avaliação da aprendizagem: indagações e potencialidades. In: PEREIRA, Maria Zuleide C. (Org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010. p. 305-319.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira [et. al.]. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online] n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci_abstract>. Acesso em: 04 mai. 2014.

FONTANIVE, Nilma S. Avaliação em larga escala e padrões curriculares: as salas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e determinantes de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997. p. 31-46.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2010. [Projeto de Pesquisa]

_____. **Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. [Projeto de Pesquisa]

_____. Política curricular em contexto de mudança e suas tensões, conflitos e conexões: discurso da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13793_6476.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; BARREIROS, Débora. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas de currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. p. 66-76.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; BARREIROS, Débora. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Revista Roteiro**, [online], v. 35, p. 231-250, 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/259>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-92.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 03, Florianópolis, 2013. **Qualidade na aprendizagem...** Florianópolis: UFSC, 2013. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf/>. Acesso em: 05 mai. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOULART, P. S. S. **Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. 2005. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LOCATELLI, Iza. **As múltiplas faces da avaliação**, 21 jan. 2010. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28:as-multiplas-faces-da-avaliacao&catid=23:cultura&Itemid=118>. Acesso em: 22 mar. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no2/3.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. **Currículo, Política, Cultura**. In: SANTOS, Lucíola (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-38. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Disponível em: <http://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011^a apud MATHEUS, Danielle dos Santos. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 82-6, jul./ago. 1991.

LUCKESI, C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130-131, p. 26-29, maio/ago. 1996.

_____. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992.

LUDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 51-7, jul./dez. 1995.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Rio de Janeiro, 2011. Projeto de Pesquisa.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

MARCONDES, Maria Inês [et.al.]. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos INEP**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: CRESO, Franco (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção automática**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006b.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 147-164.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005.

NAJJAR, J. N. V. **A disputa pela qualidade da escola**: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NAZARETH Henrique Dias G.; SOUZA, Renata da Silva. **Políticas de avaliação nacionais e municipais**: uma análise das políticas implementadas no Rio de Janeiro em 2009. Argentina, jun. 2011. Disponível em: <http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_3/pdf_3_varios/IO15.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

OLIVEIRA, Ana de. **Políticas de currículo**: lutas pela significação no campo da disciplina História. 2012. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PAES, Eduardo da Costa. Eduardo Paes e seu projeto de Educação. **Revista Pontocom**, 2 out. 2012. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/eduardopaes>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e outros eus**. 24.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

RAMOS, A. H.; BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. C. Políticas de Currículo e Escola: entre fluxos e negociações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., Natal, 2011. **Educação e Justiça Social...** Natal, 2011. v. 1. p. 1-11. Disponível em: <<http://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes/>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

RIO DE JANEIRO (R.J). Secretaria Municipal de Urbanismo, Instituto Pereira Passos – IPP. **Avaliação das escolas por seus dirigentes (2001)**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/avaledu/index.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

RIO DE JANEIRO (R.J). Secretaria Municipal de Educação. **Indicação nº 04/2007**. Analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007. Avaliação: um assunto polêmico. Rio de Janeiro, 23 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122693/DLFE-205681.pdf/Indicacao04_2007.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. Decreto nº 30.340, de 1 de janeiro de 2009. Revoga o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, e cuida da aprovação automática no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1 jan. 2009a.

_____. Decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 jan. 2009b.

_____. Portaria E/DGED nº 40, de 4 de fevereiro de 2009. Regulamenta a operacionalização dos dispositivos constantes do Decreto nº 30.426 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 fev. 2009c.

_____. **Plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009 - 2012)**. Rio de Janeiro, 2009d.

_____. Resolução SME nº 1.010, de 4 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 5 mar. 2009e.

_____. Resolução SME nº 1.014, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 mar. 2009f.

_____. Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009. Fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 24 mar. 2009g.

_____. Resolução SME nº 1.046, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a recuperação da aprendizagem. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 nov. 2009h.

_____. Resolução SME nº 1.048, de 2 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a recuperação final da aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 3 dez. 2009i.

RIO DE JANEIRO (R.J). Resolução SME nº 1.060, de 1 de fevereiro de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2 fev. 2010a.

_____. Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 15 abr. 2010b.

_____. Resolução SME nº 1.078, de 27 de maio de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 28 maio, 2010c.

_____. Resolução SME nº 1.123, de 24 de janeiro de 2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 25 jan. 2011.

_____. Circular E/SUBE/CED nº 166, de 28 de novembro de 2012. Dispõe sobre avaliação no final do ano letivo de 2012. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 29 nov. 2012a.

_____. Decreto nº 35.178, de 2 de março de 2012. Institui o Comitê de Gestão de Gente, o Grupo de Líderes Cariocas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, o Curso para Gestores, a Certificação Profissional em Gestão Pública e cria as Gratificações de Encargos Especiais a título de bonificações e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 3 mar. 2012b.

_____. **Gestão de alto desempenho**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <<http://www.conselhodacidade.com/v3/pdf/RioGestaoAltoDesempenho.pdf/>> Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. **Orientações curriculares revisadas de Artes Visuais**. Rio de Janeiro, 2012d.

_____. **Orientações curriculares revisadas da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2012e.

_____. **Orientações curriculares revisadas de Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro, 2012f.

_____. Resolução SME nº 1.178, de 2 de fevereiro de 2012. Estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 3 fev. 2012g.

RIO DE JANEIRO (R.J). **Acordo de Resultados GBP nº/2013**. Rio de Janeiro, 2013a
Disponível em: <<http://www.transparenciacarioca.rio.gov.br/>> Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. **Comparativo acordo de resultados**, 13 de março de 2013. Rio de Janeiro, 2013b.
Disponível em: <<http://www.transparenciacarioca.rio.gov.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. **Orientações curriculares revisadas de Artes Cênicas**. Rio de Janeiro, 2013c.

_____. **Plano estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2013 – 2016)**. Rio de Janeiro, 2013d.

_____. Resolução SME nº 1.236, de 2 de maio de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Metas Individuais dos Líderes Cariocas e ocupantes de Cargos Estratégicos da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 3 maio 2013e.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31, jan. /fev. 1992.

SIQUEIRA, Holgonsi; PEREIRA, Maria Arleth. O sentido da autonomia no processo de globalização. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia2.html>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

WOLF, Laurence. Avaliações educacionais: uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (org.). **Avaliação e determinantes de padrões na educação latino-americana**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997. p. 1-87.