



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

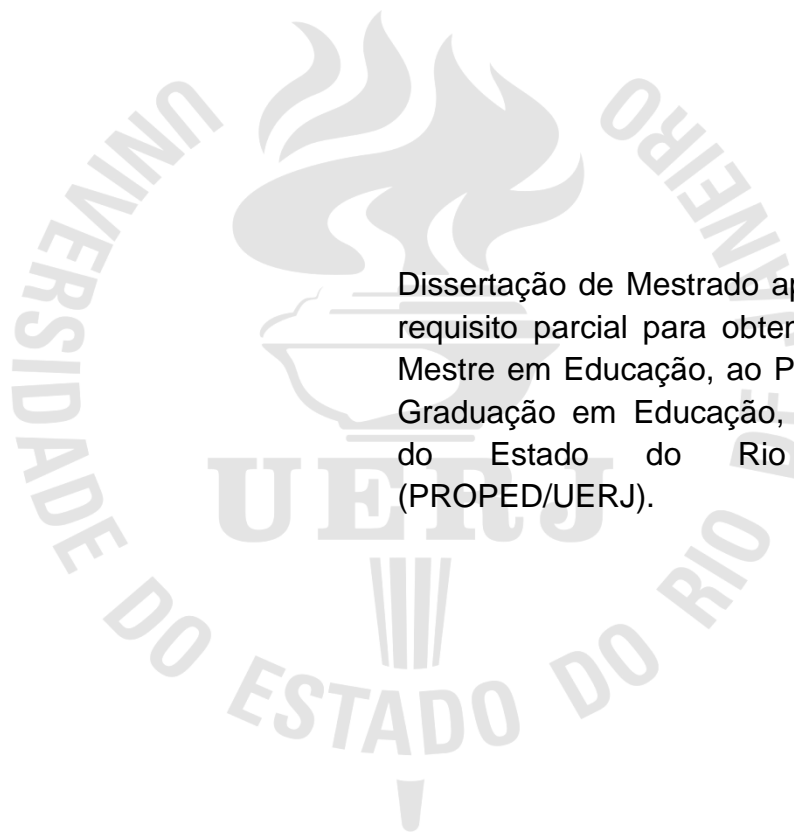
Márcia de Paula Pinto Nogueira

**Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino  
fundamental do município de Macaé**

Rio de Janeiro  
2018

Márcia de Paula Pinto Nogueira

**Discursos em disputa: sentidos de avaliação no ensino fundamental  
do município de Macaé**



Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2018

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

N778 Nogueira, Márcia de Paula Pinto.  
Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino  
fundamental do município de Macaé / Márcia de Paula Pinto Nogueira. –  
2018.  
172 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.  
Dissertação (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Macaé (RJ) – Teses. 2. Ensino fundamental – Teses.  
3. Avaliação – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(815.3)

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

---

Assinatura

---

Data

Márcia de Paula Pinto Nogueira

**Discursos em disputas: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ)

Aprovada em 16 de agosto de 2018

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)  
Programa de Pós-graduação em Educação / PROPEd - UERJ

---

Profª Drª Maria Inês G. F. Marcondes de Souza  
Programa de Pós-graduação em Educação / PUC – Rio

---

Profª Drª Verônica Borges de Oliveira  
Programa de Pós-graduação em Educação / PROPEd - UERJ

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos professores (as) e alunos das escolas públicas municipais de Macaé.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a presença e importância do outro em nossa vida. É entender que é por meio desse outro que o sujeito se constitui como tal. Portanto, quero aqui, agradecer/reconhecer tantos outros que me permitiram, hoje, contingencialmente, constituir-me quem sou.

Aos meus pais pelo amor e cuidado com os quais desde sempre vem alimentando a nossa relação. Pelo incentivo e torcida pelo meu sucesso.

Minha filha, meu maior presente da vida, pelo apoio, sorrisos revigorantes, sempre confiando no meu saber me faz perguntas instigantes que iniciam longas conversas inteligentes, que me motivam e me serve de inspiração.

Carlos, meu marido, pelo amor cuidadoso, preocupado, protetor de tantos anos, pelo apoio incondicional a tudo que decido fazer, aconchego de hoje e sempre.

Agradeço a minha irmã, por sua torcida e com seu jeito peculiar de ser, sempre me dando o suporte necessário para minhas conquistas.

A minha orientadora M<sup>a</sup> de Lourdes pela referência de professora e pesquisadora, pela orientação cuidadosa, delicada e muito cordial. Sou grata pelos ensinamentos, conversas e por toda atenção dispensada no processo de elaboração dessa dissertação. Minha admiração e respeito.

A Marize, pelas leituras atentas, observações minuciosas, que contribuíram imensamente com o meu trabalho, pelas desestabilizações teóricas que ajudou a constituir-me pesquisadora. Muito obrigada!

Aos integrantes do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Agradeço a oportunidade de convívio e aprendizado, pois me orgulho de pertencer a esse espaço de formação.

A Jacyana Guaraná, amiga incentivadora e parceira de estudo. Pela sua simplicidade e ser humano que sabe cuidar dos amigos.

Aos professores das escolas pesquisadas, em especial a professora Joyce Elaine, por terem participado com toda cordialidade e disponibilidade das entrevistas e por terem compartilhado comigo suas opiniões, angústias e esperanças.

## RESUMO

NOGUEIRA, Márcia de Paula Pinto. **Discursos em disputa**: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2018.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a avaliação em larga escala do governo federal denominada ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e a municipal denominada AMA – (Avaliação Macaense de Alfabetização) e por objetivo principal a análise dos sentidos de avaliação produzidos por docentes de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental no município de Macaé / Estado do Rio de Janeiro. O estudo orienta-se pelas contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscando problematizar perspectivas essencialistas de currículo e avaliação. Defende que o discurso dos docentes investigados sobre avaliação, não está baseado em uma representação plena de um fundamento de avaliação dado *a priori*, mas se constitui na luta política por hegemonizar um modelo avaliativo significado como via para o alcance da qualidade da educação. As avaliações externas são produzidas nas articulações contingentes e provisórias que se formam em torno dos conflitos, lutas e demandas na produção das políticas de currículo no espaço escolar, construindo sentidos de avaliação na contingência. O corpo empírico da pesquisa é constituído por entrevistas semiestruturadas com docentes escolhidas durante a observação do cotidiano de escolas da região e outras que a direção das escolas indicou. Analisei também documentos oficiais da SEMED/Macaé que dispõem sobre a AMA, exemplares dos instrumentos avaliativos e informações extraídas do *site* da prefeitura municipal de Macaé e de Coordenações que formulam e acompanham as provas no município. As investigações apontaram que a ANA e AMA são significados pelos (as) professores (as) como avaliações externas sem característica diagnóstica. E o termo autonomia docente é um ponto central da disputa.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Teoria do Discurso. ANA. AMA.

## ABSTRACT

NOGUEIRA, Márcia de Paula Pinto. **Discourses in dispute**: the senses of evaluation in the elementary education of the municipality of Macaé. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2018.

The purpose of this dissertation is the large - scale evaluation of the federal government called ANA (National Literacy Assessment) and the municipal denominated AMA - (Macanese Literacy Assessment). The main objective is to analyze the meanings of evaluation produced by 1st, 2nd and 3rd years of primary education in the municipality of Macaé / State of Rio de Janeiro. The study is guided by the theoretical-methodological contributions of the Discourse Theory proposed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, seeking to problematize essentialist perspectives of curriculum and evaluation. He argues that the discourse of teachers investigated on evaluation is not based on a full representation of an assessment basis given a priori, but constitutes the political struggle to hegemonize an evaluation model meaning as a way to reach the quality of education. External evaluations are produced in the contingent and temporary articulations that are formed around the conflicts, struggles and demands in the production of curriculum policies in the school space, constructing meanings of evaluation in the contingency. The empirical body of the research is composed of semi-structured interviews with teachers chosen during the daily observation of schools in the region and others that the direction of the schools indicated. I also analyzed official SEMED / Macaé documents about the AMA, copies of the evaluation instruments and information extracted from the Macaé municipal government website and the Coordinations that formulate and follow the tests in the municipality. The investigations indicated that the ANA and AMA are signified by the teachers as external evaluations with no diagnostic characteristic. The term teacher autonomy is a central point of contention.

Keywords: Curriculum. Evaluation. Speech Theory. ANA. AMA.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Similaridades e diferenças no COC Macaé, ANA e AMA.....	51
Quadro 2 - Royalties recebidos.....	58
Quadro 3 - Setores administrativo.....	59
Figura 1 – Provinha Brasil 2014 .....	120
Figura 2 - Provinha Brasil 2015 .....	121

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1</b>	<b>DIALOGANDO COM A TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU</b> .....	17
1.1	<b>Horizonte epistemológico: vertentes pós-estruturais</b> .....	19
1.1.1	<u>Vertentes pós-estruturais e pós-críticas</u> .....	25
1.2	<b>Discurso</b> .....	29
1.2.1	<u>Demandas e Antagonismos</u> .....	37
1.2.2	<u>Equivalências e significantes: vazio e privilegiados</u> .....	39
1.3	<b>Currículo no campo discursivo</b> .....	45
<b>2</b>	<b>MACAÉ: CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	56
2.1	<b>Histórico do município – Capital Nacional do Petróleo</b> .....	56
2.2	<b>A Rede Municipal de Ensino</b> .....	59
<b>3</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO ACERVO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: PROVINHA (ANA) E PROVINHA (AMA)</b> .....	64
3.1	<b>Demandas de políticas: produzindo e difundindo discursos sobre a avaliação</b> .....	74
3.1.1	<u>Plano Municipal de Educação</u> .....	74
3.1.2	<u>O Sistema de Avaliação do Ensino Municipal - SAEM</u> .....	79
3.1.3	<u>Caderno de Atos Legais – Política de Alfabetização</u> .....	81
3.1.4	<u>Caderno de Orientações Curriculares</u> .....	85
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: HEGEMONIZAÇÃO DE SENTIDOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES</b> .....	89
4.1	<b>Discursos de educação de qualidade e intensificação da avaliação: jogo discursivo de equivalências</b> .....	91
4.1.1	<u>Qualidade na/da educação</u> .....	92
4.1.2	<u>Intensificação da avaliação</u> .....	100
4.1.3	<u>Responsabilização docente</u> .....	106
4.1.3.1	Máquina escolar de assujeitamento capitalista e projeção identitária: um efeito das políticas de responsabilização .....	114
4.2	<b>O contexto de produção da Provinha Brasil (ANA)/Provinha Macaé (AMA)</b> .....	116

5	<b>PROVINHA BRASIL/ PROVINHA MACAÉ E A LUTA POR HEGEMONIZAÇÃO DE SENTIDOS .....</b>	<b>127</b>
5.1	<b>Os fios que alinhavam o diálogo com os sujeitos posicionados como docentes .....</b>	<b>127</b>
5.2	<b>Demandas e antagonismos: os discursos das professoras .....</b>	<b>130</b>
5.3	<b>Os sentidos de avaliação em disputa por hegemonização .....</b>	<b>149</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>158</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

Se quiseres conhecer algo, há que se dar a volta e olhar por dentro.

*José Saramago*

Na busca por um ponto de partida, deparei-me com o depoimento de José Saramago no filme *Janela da Alma*, “*se quiseres conhecer algo, há que se dar a volta e olhar por dentro*”. Alguém nomeado de várias formas: poeta, romancista, escritor,... que magnificamente nos alerta a refletir sobre a sensibilidade da qual somos dotados, levando-nos a entender que a magnitude da visão transcende o fisiológico, o simples fato de se ver, mas sim de olhar e, no caso desta dissertação, olhar a luz da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

Ao trazer Saramago aqui, lanço mão dessa reflexão que tomei emprestado, no exercício de escrita desse texto, como farol que ilumina e auxilia a manter o foco, ainda que ao longo da trajetória opte-se por percorrer diferentes caminhos, já que nada é previamente definido.

O que trago nas páginas a seguir é o movimento de entender a potencialidade de trabalhar pensando na perspectiva discursiva e, nesse processo, poder constituir-me como pesquisadora, reconhecendo as incertezas que me rodeiam, as inquietações que provocam, o desespero ao deparar-me com o não saber e com a responsabilidade de fazer uma escolha diante de um universo incomensurável de possibilidades e no esforço em me constituir discursivamente e manter esse foco, abandonando outras perspectivas nas quais fui constituída.

Assim, esse texto carrega uma série de significados por meio dos quais hoje me permito *olhar* de forma diferenciada para os caminhos que percorri. Por isso mesmo, a disputa pela significação, aqui registrada em forma de texto, já fora interceptada por questões outras que não permitem o controle total dos sentidos, nem mesmo a garantia de que estes são os verdadeiros, mas que, enquanto materialidade discursiva, ganha a condição de serem colocados “no verdadeiro”, à medida que se propõem a historiarem o movimento discursivo do fazer pesquisa no campo do currículo.

Aposto, assim, na potencialidade das incertezas e promessas para apresentar a pesquisa em tela que se propõe problematizar os processos de significação da

avaliação escolar como parte da luta política pela qualidade da/na educação no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica, mais especificamente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Macaense da Alfabetização (AMA) – avaliação oficial da Secretaria Municipal de Educação de Macaé –. A AMA foi criada pela Secretaria Municipal de Educação / SEMED/Macaé em 2004 em um contexto de crise na Educação Básica, que colocava o município com índices baixos de alfabetização das crianças.

A escolha da ANA e AMA como objeto desse estudo remete-se aos seus desenhos: instrumentos avaliativos que trazem a promessa de melhorar a qualidade da educação no município de Macaé e a vinculação a uma política de responsabilização educacional. Essas características tendem a tornar sua presença no cotidiano das escolas da rede pública macaense mais ostensiva, participando, portanto, dos diversos processos de produção de subjetividades que interferem na agência dos sujeitos posicionados neste espaço.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os sentidos de avaliação produzidos por docentes no âmbito da Rede Municipal de Educação de Macaé/RJ.

O corpo empírico sobre o qual serão feitas as análises foi constituído de entrevistas com docentes de 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, provas da AMA aplicadas em 2015, documentos oficiais produzidos pela SEMED/Macaé e informações extraídas do *site* oficial da Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação que operacionaliza esta avaliação.

Nesse contexto, o *lócus* de pesquisa foi a Rede Pública Municipal de Educação de Macaé/RJ, que traz no seu bojo o tempo presente em que vivemos com suas diversas transformações, que fortemente vêm se consolidando com os sistemas de avaliação externa da Educação Básica.

O significativo avaliação parece articular variadas demandas, originadas em diversos espaços, e com interesses distintos por parte dos diferentes grupos. A escola garantiu o acesso enquanto conquista social, mas não a permanência, porque a escola que foi concebida para receber a elite mantém-se com a mesma forma para lidar e ensinar alunos (as) oriundos (as) de diferentes camadas da população. Por isso, ainda está à espera de sujeitos idealizados, abstratos e descontextualizados. É a escola legitimando a desigualdade e atribuindo ao (à) aluno (a) a responsabilidade do seu próprio fracasso, evidenciado na avaliação. Desta forma, excluí aqueles que não comungam da cultura que prevalece na escola.

Segue-se, então, o desafio de melhorar a qualidade da educação, balizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb).

A preocupação com o desempenho dos (as) alunos (as) não é recente. Há décadas acompanhamos discussões e estudos, desenvolvidos dentro (e fora) de significativos espaços acadêmicos, sobre os entraves ao progresso escolar, que alimentam as estatísticas da distorção idade/série, evasão e repetência. Neste bolo, identificado como fracasso escolar, uma grande fatia é constituída por alunos (as) que não concluíram o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolaridade). O problema apresenta-se ainda mais grave quando pesquisas anteriores o revelam antigo, persistente e crônico, definido como recorrência diagnóstica por Patto (1988) depois de aprofundado estudo na literatura especializada sobre o fracasso escolar. A busca de explicações para tal fenômeno fez surgir no âmbito pedagógico um processo de culpabilização dos sistemas de ensino, dos alunos e suas famílias, incluindo déficits alimentares, intelectuais, culturais e lingüísticos e, ainda, dos docentes e as deficiências das licenciaturas. Se o problema é tão evidente, por que não conseguimos resolver? Por que perdura? Sabemos sê-lo complexo.

A opção por privilegiar docentes de 1º ao 3º ano articula justificativas de diversas origens, sem que haja privilégio significativo de um fator sobre outro. Desde 2004 a ANA e AMA fazem parte dos instrumentos avaliativos dos (as) alunos (as) nas escolas macaenses. Outra questão relevante é o consenso produzido de que a proposta curricular da rede municipal está inter-relacionada aos conteúdos propostos nas avaliações externas. E a última justificativa remete-se à minha trajetória profissional.

Pedagoga, formada pela UFRJ, sou Supervisora de Ensino e Professora no município de Macaé desde 2000, proporcionando-me experiências/vivências diversas que me trouxeram inquietações, e as tornei objeto de reflexão, tendo por centro os (as) alunos (as) marcados pelo fracasso escolar, muitos nas avaliações em larga escala. Processo produzido social e historicamente e que acompanho de perto. Durante anos atuei com alunos (as) que apresentavam dificuldades para integrar-se à escola e alunos (as) que apresentavam importantes atrasos na sua aprendizagem e acompanhei os esforços que as escolas e professores e professoras faziam para que esses (as) alunos (as) avançassem.

Pensar em avaliação escolar reporta-me às peregrinações das mães em busca de ajuda médica, o medo de ver os (as) filhos (as) fora da escola e o clima

ameaçador que permeia a relação da escola com as famílias. O que está ligado à crença e à aceitação de que a culpa é da família, porque o (a) aluno (a) não se encaixa no modelo ideal esperado pela escola. Esta que interdita e desvaloriza sua cultura. Tudo parece colaborar para que o (a) aluno (a) se sinta incapaz e aceite o rótulo de “doente”. O corpo teórico que lhe dá sustentação é um extenso aparato conceitual, em que se defende a existência de um modelo naturalista de homem, idealizado à luz do sujeito cartesiano moderno, disso resultando que o peso das avaliações incida sobre a natureza fisiológica dos sujeitos-alunos (as). À medida que vincula o fracasso escolar a traços biológicos e por isso transferido para as ciências médicas, passa a funcionar como um determinante instrumento de banimento na sociedade brasileira. Trata-se de um discurso que tira a responsabilidade da sociedade, jogando-o para o sujeito, esvaziando-se do seu componente político-social. Então, precisaríamos denunciar o esgotamento das práticas das salas de aulas comuns com base no modelo de transmissão do conhecimento; na espera pelo (a) aluno (a) ideal; na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória; no currículo organizado de forma disciplinar e universal; na repetência; na evasão e em outros elementos que compõem as práticas escolares cotidianas. Neste ponto, surge o meu interesse em pesquisar os sentidos de avaliação produzidos por docentes e os seus efeitos no currículo. Tendo como parâmetro o fato do desempenho dos (as) alunos (as) nas avaliações causarem danos psicológicos e manter o *status quo* de uma sociedade homogeneizadora e hierarquizada.

Diante dessa breve consideração sobre a avaliação no espaço escolar, tomo as avaliações ANA e AMA como objeto de estudo e considero que a presente dissertação possa contribuir para o debate em torno dessas avaliações ao propor o campo do currículo como prática de significação, pois defendo a potência política desse campo para orientar discussões que tenham a avaliação como umas das pedras angulares de projetos educacionais. Além disso, conceber o currículo como produção de significados no/para o espaço escolar torna ainda mais politizado o debate sobre políticas de avaliação.

Outra contribuição para o debate em torno da AMA que esta dissertação traz é a problematização dos sentidos de avaliação que disputam hegemonia no espaço escolar, não o tomando, portanto, esse instrumento como algo fechado, previamente definido a partir de um centro que seria capaz de nomear as coisas deste mundo

independente das relações políticas que, de acordo com Laclau (2005), animam e constituem ontologicamente o social. Esta problematização encontra-se assente em uma visão de mundo que nega a existência de essências totalizantes.

Dessa forma, a presente pesquisa orienta-se por uma perspectiva discursiva pós-estrutural, a partir da qual se entende que a linguagem não nomeia o que existe no mundo, mas cria aquilo que está nomeando, afastando-se de concepções essencialistas que tomam os fundamentos como objetos constituídos por positivities plenas. Nesta abordagem não existe realidade material que não seja acessada via discurso, isto é, pela produção de significados a partir de práticas articulatórias.

Assim, dentre a pluralidade de abordagens discursivas disponíveis, optei pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que toma o *discurso* como uma categoria analítica na qual as articulações políticas, atravessadas por relações assimétricas de poder, desempenham um papel constitutivo na construção/leitura do social.

Registre-se, porém, que operar teórica e metodologicamente a partir da abordagem pós-estrutural não significa negar a ausência de fundamentos, mas implica em considerarmos que devemos abrir mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos que se situam fora do jogo da linguagem.

Na abordagem pós-estrutural a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias. Parte-se, portanto, do pressuposto teórico que toda totalidade é inalcançável, havendo apenas fechamentos provisórios e contingentes de sentidos que permitem construir o social. No capítulo 1 que abre esta dissertação explorarei esta questão.

Esta dissertação encontra-se também inserida no contexto de investigações desenvolvidas no PROPED/UERJ, pela linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” que propõe um diálogo com estudos desenvolvidos acerca do tema de políticas de currículo, especificamente os que têm como foco o cotidiano escolar, operando com a abordagem discursiva pós-estrutural. Aborda, na dimensão política da educação, preocupações com práticas excludentes, a lógica homogeneizante dos sistemas de ensino e a articulação do que está surgindo nas escolas como as novas políticas curriculares, que vão se ressignificando e recontextualizando na prática pedagógica. Ou seja, está relacionado a essa



dissertação a indagação de como o significativo avaliação dá sentido a propostas curriculares no cotidiano das escolas macaenses.

Com minha inserção no Grupo de Pesquisa, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura, pude encontrar alguns caminhos para pensar o objeto avaliação nos contornos do escolar. E, por isso mesmo, os caminhos trilhados nesse espaço-tempo no grupo marcam de forma indelével esse texto e vem contribuído de forma significativa para minha formação como pesquisadora no campo do currículo, bem como para o refinamento do meu objeto de investigação.

Nessa direção, temos encontrado nas teorizações sociais do discurso (LACLAU & MOUFFE, 2004) uma possibilidade de enfrentamento das relações complexas entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, procurando fazer alguns deslocamentos das noções de fundamento, essência, que produzem verdades/certezas sobre as coisas desse mundo.

Assumindo assim a condição de colocar-se no movimento discursivo, passo a rememorar os espaços-tempos que definiram, momentaneamente, algumas posições aqui defendidas. Desse modo, não abro mão de esclarecer, como alerta Veiga-Neto (2002, p. 46), "onde estamos tirando os elementos para construir nossos objetos de pesquisa, de onde se pode dizer o que se está dizendo, que mundo é esse sobre o qual estamos tematizando".

Desse modo, essa dissertação trata de articular alguns elementos com a perspectiva de ver a avaliação e o campo do currículo em diálogo com as teorizações do discurso, tendo como pano de fundo a demanda pela qualidade da educação nos instrumentos de avaliação aqui pesquisados.

Apontados brevemente o objetivo principal desta pesquisa, os lugares de onde interpreto o objeto de estudo – políticas de avaliação – nesta pesquisa, levando em consideração que me posiciono, também, a partir de um campo específico de estudo - o do currículo e a postura epistêmica assumida - apresento agora a forma como estruturei o texto.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, *Dialogando com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau* apresento as interlocuções teóricas de forma mais adensada que compõem esta dissertação: *o horizonte epistemológico: as vertentes pós-estruturais; discurso*, marcando a perspectiva de problematizar esses significantes sob os sentidos discursivos do *campo do currículo*, perspectiva teórica aqui privilegiada. Construo esse capítulo com três seções, em cada uma

exploro um desses elementos. Os diálogos teóricos com os representantes desse campo permitiram o entendimento de currículo como “espaço de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira hibridizado” (MACEDO, 2006). Esse entendimento foi suficiente, num determinado momento, para assumirmos a posição transitória de diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas, insistindo no enfrentamento da discussão sobre avaliação e a produção teórica do campo do currículo.

No segundo capítulo, apresento as caracterizações do contexto de pesquisa, *Macaé: contexto histórico*, explorando a história do município como capital nacional do petróleo e a rede pública municipal de ensino.

No terceiro capítulo, *Construção do acervo empírico e procedimentos de pesquisa: Provinha (ANA) e Provinha (AMA)*, procuro mostrar a construção empírica, os procedimentos metodológicos da pesquisa e explorar o meu objeto de investigação como elemento de um campo da discursividade; na seção *Demandas de políticas: produzindo e difundindo discursos sobre a avaliação* mostro as demandas na produção de políticas municipais que produzem e difundem discursos sobre a avaliação.

No quarto capítulo, *Políticas de Avaliação: hegemonização de sentidos nas práticas curriculares* problematizo a relação entre políticas de avaliação e currículo, situando a ANA e AMA nesse contexto. Trago na seção *discursos de educação de qualidade e intensificação da avaliação: jogo discursivo de equivalências* uma discussão sobre educação de qualidade e intensificação das avaliações que dão o tom às políticas de avaliação e algumas possibilidades de estabelecer articulações discursivas entre esses dois significantes. *O contexto de produção da Provinha Brasil (ANA) /Provinha Macaé (AMA)* é a segunda e última seção desse capítulo onde apresento, de forma abreviada, as políticas públicas inspiradoras das políticas de avaliação, tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho constitui-se neste contexto discursivo.

E fechando a dissertação, o capítulo cinco, *Provinha Brasil/Provinha Macaé e a luta por hegemonização de sentidos* convido os docentes nas três seções, para conversar sobre a AMA e apresento a discussão sobre os sentidos de avaliação fixados neste instrumento avaliativo.

## 1 DIALOGANDO COM A TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU

Organizei o primeiro capítulo que inaugura essa dissertação com o desejo de apresentar os pontos que marcam a construção deste trabalho de pesquisa científica, me propondo o desafio de pensar nas articulações que foram feitas no próprio exercício de construção desse trabalho ao tratar da articulação entre *políticas de avaliação* e *currículo* na prática escolar da Educação Básica. Desse modo, o olhar do pesquisador não é neutro, mas ao contrário seleciona aportes teóricos que orientam o olhar e guiam as várias escolhas feitas durante o processo de produção acadêmica. Nesse processo interrogava-me constantemente: de qual lugar constituo esse objeto de pesquisa? Isso no intuito de reafirmar a opção teórica escolhida. Fazer qualquer tipo de escolha ou seleção gera, automaticamente, exclusão, embora esta possa não ser a intenção inicial. Dessa forma, deixo claro que o quadro teórico mais amplo e as interlocuções mais específicas que serão mobilizados ao longo deste trabalho referem-se tão somente às minhas escolhas, fruto das minhas experiências profissionais e vivências pessoais, dos processos de subjetivação nos quais estive e estou envolvida e que se desenvolvem em diversos espaços, como no grupo de pesquisa do qual faço parte no Proped/UERJ - *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* e no espaço escolar no qual atuo como Supervisora de Ensino e Professora no município de Macaé, já dito na introdução desta pesquisa.

Conforme será possível observar ao longo deste capítulo, os sentidos das coisas desse mundo não serão aqui entendidos como dados *a priori*, mas como construções sociais circunscritas no jogo político de uma organização social. E é nesse contexto, que o presente trabalho se situa.

Nesse sentido, a pesquisa que ora apresento não tem a pretensão de se constituir como a verdade sobre a relação entre as *políticas de avaliação - Provinha Brasil* e *currículo* que vão se constituindo nas escolas da rede municipal de Macaé. Ela pretende oferecer mais uma possibilidade de se pensar a relação entre avaliação e currículo, inserindo-se no jogo científico da contínua necessidade de exame crítico e da abertura para retificações, tantas quantas forem necessárias, uma vez que resultados de pesquisa não são definitivos, mas estão circunscritos em determinados tempo e espaço históricos. Trata-se, pois, de uma leitura possível, aberta a outras leituras possíveis em função do ângulo privilegiado e/ou das

ferramentas de análise escolhidas, destacando os limites e possibilidades que elas podem oferecer. Nesse sentido, procuro manter neste trabalho o compromisso de compartilhar os caminhos da construção de um objeto tão disputado – a avaliação escolar.

Neste capítulo, apresento as interlocuções teóricas escolhidas, os pressupostos e as expectativas geradas para as análises. Com este contorno preliminar aponto o lugar de onde interpreto o objeto de estudo – políticas de avaliação – nesta pesquisa, levando em consideração que me posiciono, também, a partir de um campo específico de estudo: o do currículo.

Assim, estruturei este capítulo em três seções. Na primeira, apresento o entendimento da produção do conhecimento na pesquisa, situando o horizonte epistemológico pós-estrutural, afirmando sua potencialidade analítica para as discussões do campo do currículo, que favorece um olhar instigante para a problematização de análises dicotômicas e hierarquizadas presentes no campo. Ele ocupa um lugar de destaque nesta dissertação. Por ora, interessa-me afirmar que essa perspectiva pode ser entendida como um constructo teórico que defende a contingência e as disputas na constituição de sentidos de um fenômeno político. Essa construção do pensamento pós-estrutural não nega o fundamento, mas o contesta em seu *status* ontológico. Na impossibilidade de um fundamento pleno, essa perspectiva defende a necessidade de um fundamento precário que possa significar as coisas do mundo.

Em um segundo momento, estabeleço uma breve discussão entre os conceitos de discurso, “político”, hegemonia, antagonismo, significante vazio, cadeia de equivalência, universal e particular apostando na potencialidade dessa teoria para empreender as análises sobre a relação currículo-avaliação a partir do recorte empírico construído. Finalizando, exploro sentidos de currículo no campo discursivo a partir das teorizações pós-estruturais, dando destaque ao conceito de hibridismo cultural e de recontextualizações curriculares, o que permite inscrever as políticas de avaliação como elemento de disputas no jogo político definidor de uma educação de qualidade, a partir das quais a presente pesquisa se desenvolverá.

### 1.1 Horizonte epistemológico: vertentes pós-estruturais

Em nosso cotidiano acadêmico sempre surgem questões e dúvidas sobre a prática da pesquisa em educação. O fazer pesquisa no âmbito acadêmico exige do pesquisador sua imersão em um conjunto de regras partilhadas pelos sujeitos que se propõem a fazer parte de determinada comunidade científica. Refletir sobre pesquisa é se situar no jogo das definições do político/social e dos diferentes fluxos de sentidos que participam das lutas de significação pela hegemonização de verdades na arena definidora do sentido de “ciência” ou “conhecimento científico”. Desse modo, podemos identificar algumas formas de refletir, falar, discutir sobre as diferentes concepções de conhecimento que sustentam as opções metodológicas e apresentar métodos de pesquisa. Conforme Paraíso (2012), a construção de nossas metodologias e o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. Compreender o significado e o dinamismo da prática científica é fundamental para definir de forma conceitual e antecedente o que é pesquisa e as opções de procedimentos de investigação.

Entendendo a educação como uma prática social que se concretiza nas dimensões micro e macro, a pesquisa em educação pode ser entendida como um conjunto de procedimentos que encaminha o fazer investigativo no sentido de um saber científico sobre essa prática específica que é o ato educativo.

Fazer pesquisa no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado coloca o aluno/pesquisador diante de diversos momentos do ato de pesquisar. Na trajetória da pesquisa em educação, é possível identificar a produção do conhecimento com um horizonte epistemológico do modelo científico da racionalidade moderna. Nesse caso, o objeto de pesquisa é submetido “a regras objetivas e universais, a um tipo de conhecimento de validade absoluta; os valores forjaram nossos instrumentos conceituais, mas a forma de utilizá-los no estudo científico é regida por normas gerais” (LOWY, 2009, p. 37). Esse modelo se caracteriza pela universalidade, unicidade e neutralidade da verdade científica, pela adoção de um método único de investigação do real. Nesse processo de construção do saber científico sobre os fazeres pedagógicos e políticos educacionais, a pesquisa educacional tem recorrido às ciências sociais, buscando a fundamentação teórica e as orientações metodológicas, fazendo das ciências humanas e sociais o

suporte teórico e o apoio metodológico para as ações investigativas. Ou seja, a prática da pesquisa em educação recorre às ciências humanas e sociais não só com o objetivo de buscar indicações metodológicas, mas, também com a intenção de identificar o conhecimento teórico sobre o homem que permita a compreensão do significado e das intenções da ação educativa. Ocorre uma repetição no campo do conhecimento educativo, o modelo de ciência assumido e defendido pelas ciências que investigam as várias dimensões da humanidade. Esse modelo foi consolidado a partir de uma determinada forma de entender a ciência como conhecimento verdadeiro, último e único sobre o real. Imitando o horizonte epistemológico das ciências naturais e exatas, “um modelo de objetividade científica que surgiram no seio do positivismo, do historicismo e do marxismo” (LOWY, 2009, p.13). Esse modo objetivo, preciso, exato de desvendar o real se caracteriza pelo respeito à lógica e às determinações da experiência. Exigências de se chegar à verdade do conhecimento elaborado pelas ciências naturais e exatas, as chamadas ciências duras. Essa forma de conceber o significado da ciência, a prática da pesquisa em educação se definiu e sustentou como procedimentos adequados e eficientes. Entretanto, Lowy (2009) traz uma reflexão:

A objetividade nas ciências da sociedade não pode consistir no estreito molde do modelo científico-natural e que ao contrário do que pretende o positivismo em suas múltiplas variantes, todo conhecimento e interpretação da realidade social estão ligados, direta ou indiretamente, a uma das grandes visões de mundo, a uma perspectiva global socialmente condicionada, isto é o que Pierre Bourdieu denomina numa expressão feliz, “as categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensamento” (LOWY, 2009, p. 14).

As ciências humanas, vão atribuir ao método de investigação científica o mesmo significado de investigação do mundo físico. Ou seja, somente através do método científico se pode alcançar a verdade sobre o real. Esse procedimento com relação ao conhecimento orientou as pesquisas no âmbito da educação. Porém, os limites do método tradicional científico hegemônico vêm sendo questionado por outros estudos da filosofia, sociologia e antropologia. A complexidade da condição humana não cabe mais nos limites da verdade universal, neutra, única, do conhecimento perfeito e objetivo. As mudanças econômicas e tecnocientíficas do desenvolvimento do capitalismo na sociedade trouxeram incertezas e indeterminações inclusive para as ciências naturais e exatas em relação ao homem, e seu agir não é mais possível dizer numa verdade universal e neutra. O sujeito que

investiga e o objeto que é investigado são marcados profundamente pela história dos acontecimentos, “sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o nosso século continuam a operar” (HOBBSAWM, 1995, p. 17). Entendido aqui que o homem está imerso na sociedade e na história. Vivemos em um mundo se transformando e com identidades culturais as mais variadas. São identidades de classe social, de gênero, de raça, de religião etc. Assim, a ação humana não está ou não deveria mais estar assujeitada à previsão, repetição, mensuração, experimentação e avaliação. O projeto humano e o conhecimento científico são provisórios, mesmo que em algum momento, por instantes, se fixe o conhecimento.

Ao fazermos um olhar histórico e panorâmico sobre as mudanças e transformações que ocorreram no século XX, percebemos que estas se refletiram intensamente na vida humana, desafiando as organizações e as instituições pela necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, em suas políticas, em suas estruturas e em seus procedimentos. Contudo, a questão central no processo de constituição do conhecimento científico consistiu e consiste no embate entre a busca da exatidão, precisão e objetividade da filosofia e por extensão, das ciências sociais e humanas defendidas por um grupo de pensadores de reconhecida influência no pensamento ocidental moderno. É a tentativa de situar a reflexão sobre o homem, o mundo e a sociedade dentro dos parâmetros da incerteza, imprevisão e instabilidade, isto é, nos limites da história, cultura e subjetividade.

Contudo, o pensamento da ciência é marcado por uma nova era, com perspectivas teóricas pós-estrutural, pós-fundacional, pós-colonial. O que há de comum nelas é que todas se interligam intrinsecamente com a crítica ao pensamento estrutural. E os “pós” utilizados no desenvolvimento desses pensamentos não devem ser entendidos como algo posterior, que desconsidera o que havia antes.

Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento<sup>1</sup> (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma

---

<sup>1</sup> Essa expressão é certamente problemática, uma vez que cada um desses movimentos que defino como escolas de pensamento são também eles múltiplos, marcados por registros teóricos diferentes e, por vezes, contraditórios ou ainda antagônicos. Mas talvez pela minha própria dificuldade em nomeá-los, permanece o termo neste texto (LOPES, 2013, pág. 11).

superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados (LOPES, 2013, p. 11).

Todas essas escolas de pensamento concorrem para a mudança de paradigmas, dos quadros de referência em que as pessoas em geral estavam apoiadas. A própria ciência, que sempre trabalhou com certezas, definições não contestáveis, sempre admitiu a superação do estabelecido diante de novas evidências igualmente científicas, agora tem que enfrentar uma difícil realidade: a relatividade do conhecimento, o seu caráter provisório e contestável. A facilidade e a rapidez do processo de comunicação, aliadas aos novos sistemas de informação ampliam sobremaneira os limites do conhecimento e permitem o questionamento de antigas certezas, até mesmo aquelas de natureza científica antes inquestionáveis. É um “adeus às metanarrativas” (SILVA, 1994, p. 257). O modelo de ciência da modernidade é regido por uma lógica própria, pela lógica da racionalidade moderna, racionalidades positivistas, pela afirmação de uma única ciência. Entretanto, essa racionalidade tem sido questionada por um novo modelo de cientificidade.

Se até o século XX tínhamos uma sociedade moderna sólida por conta das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, racionalidade traçados por esta mesma sociedade, fornecendo-nos igualmente sólidas localizações como indivíduo social, em paralelo à modernidade, as paisagens culturais começaram a se fragmentar e modificar, transformando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. A essa perda de um “sentido de si mesmo” estável, Hall (2014) denomina deslocamento ou descentração do sujeito. A descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Esses processos de mudança tomados em conjunto, representam um processo de transformação e nos leva a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada.

Essa disputa entre os modelos de fazer ciência acontece atualmente inserida em uma reflexão abrangente, voltada para as condições sociais da contemporaneidade, que por um lado defende o projeto da modernidade, em sua tradição do sujeito do Iluminismo e sujeito sociológico ou em sua versão da modernidade tardia e, por outro lado, argumenta a favor da pós-modernidade, do sujeito pós-moderno como alternativa explicativa e prática para o desmoronamento das referências modernas. Isso fica melhor explicado nas palavras de Silva (1994):



A chamada “virada lingüística na teorização social e em outros campos começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A filosofia da ciência, firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria a fonte de todo significado e toda ação, é deslocada em favor de uma visão que coloca em seu lugar o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a “realidade” é definida. A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem. Nesse movimento, a consciência e o sujeito não apenas saem do centro da cena social: são eles próprios descentrados. Além de não serem determinantes, autônomos e soberanos, consciência e sujeito tão pouco são fixos e estáveis... a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um “significado” que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. (SILVA, 1994, p. 249).

A globalização é outro aspecto da questão da identidade que está relacionada ao caráter da mudança da modernidade. As sociedades modernas são constituídas em mudanças constantes, rápidas e não permanentes, e isto as diferencia da sociedade tradicional. Nesta sociedade moderna, não há nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Ela está constantemente sendo descentrada por forças fora de si mesmas. As transformações associadas à modernidade tardia, diz Hall (2014), libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que estas eram divinamente estabelecidas; não estavam, portanto, sujeitas a mudanças fundamentais. À medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma força mais coletiva e social. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e definido no interior de grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade.

“O que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia não foi simplesmente sua degradação, mas seu deslocamento” (HALL, 2014, p. 22). O descentramento final do sujeito cartesiano ocorreu por conta de grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas: tradições do pensamento marxista; descoberta do inconsciente por Freud; trabalhos da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure; estudos de Michel Foucault (poder disciplinar); impacto do feminismo etc. Essa reconfiguração pode ser relacionada à desconstrução dos princípios que sustentam o sujeito do Iluminismo que tem uma identidade fixa e

estável. Este foi descentrado, resultando nas identidades abertas contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno.

Como diria Lacan, a identidade como o inconsciente, “está estruturada como a língua”. O que filósofos modernos da linguagem como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela “virada lingüística” argumentam é que apesar de seus melhores esforços, o (a) falante individual não pode nunca fixar o significado de uma forma final – incluindo o significado de sua identidade. (HALL, 2014, p. 25).

As culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.

Pensamos neste tipo de cultura como se fosse parte de nossa natureza essencial. Porém as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações (HALL, 2014, p. 48).

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-la como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferença sobrepostas. Teóricos culturais como HALL (2014), argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo uma fragmentação de códigos culturais, uma multiplicidade de estilos, uma ênfase no efêmero, no flutuante, no que não é permanente, na diferença e no pluralismo cultural.

“Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2014, p.43).

O que definiam as identidades, as diferenças e as distinções culturais, era o discurso do consumismo global, que agora ficam reduzidas a uma moeda global, como uma língua internacional, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”, Hall (2014). Ao lado dessa tendência em direção à homogeneização cultural e global, há também um interesse com a diferença e com a

etnia e a alteridade. Há juntamente com o impacto global um novo interesse pelo local, produzindo novas identificações globais e novas identificações locais. A globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a periferia também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual.

Neste sentido, a concepção "descentramento do sujeito" ganha sentido, pois diante desses intensos fluxos produzidos e introduzidos nas paisagens culturais, estas se fragmentam, pluralizam e com elas e a partir delas também o sujeito. A noção de híbridos culturais pode em muito contribuir com a educação tornando todos os envolvidos com ela mais abertos aos fenômenos plurais e diversos que se manifestam nos respectivos saberes/fazeres dos sujeitos individuais e coletivos tanto dentro da escola como na sociedade em que ela está inserida.

#### 1.1.1 Vertentes pós-estruturais e pós-críticas

O fazer científico, as origens das ideias ou como se chega ao conhecimento científico, as explicações tradicionais afirmam que esse processo é um fazer, puramente teórico-conceitual e, nesse sentido, um fazer inato e natural. Ou o conhecimento científico é um produto econômico de uma determinada sociedade, é uma prática social definida no âmbito dos embates econômicos e ideológicos, sendo, portanto, marcado por uma realidade externa ao ato cognitivo. Essas formas de conceber a ciência, embora possam indicar elementos esclarecedores do seu significado e de sua dinâmica, pode ser integrado pela categoria da cultura que permite entender a prática científica como um fazer, uma construção humana. Tais concepções de ciência, mesmo não sendo marcadas pela pós-modernidade, modificam as compreensões modernas hegemônicas.

Esses princípios indicam um novo modelo de prática investigativa e concepção de produção do conhecimento, agregando e definindo a cultura como espaço de ações do homem. Em outras palavras, essas práticas passam a ser culturais. Nesse sentido, analisar processos de produção de conhecimento e processos educacionais nesta pesquisa, demanda compreender os contextos locais e globais dos quais tal produção procede, bem como as questões culturais, sociais, econômicas e políticas intrínsecas a esses contextos. A globalização, "fenômeno" no quais diversos Estados estão se inserindo desde o fim do século passado, é o pano

de fundo sobre o qual tais questões culturais, sociais, políticas e econômicas estão se projetando e sofrendo reconfigurações. O mundo atual é marcado por interações de nova ordem e intensidade que transcendem as restrições vividas no passado relacionado ao espaço-tempo. Nos últimos séculos, assistimos a um intenso e acelerado processo de produção de tecnologias que favoreceram a geração de nexos entre diferentes sociedades. Iniciativas como o comércio, as conquistas e as migrações foram o ponto de partida para esse processo, que foi, gradualmente, ganhando impulso com a criação da imprensa, o desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação, culminando com a explosão tecnológica que vivemos atualmente (APPADURAI, 2004). Todas essas transformações impulsionaram certo rompimento das fronteiras entre as nações e fizeram eclodir um mundo global caracterizado pelo intercâmbio cultural, pela flexibilização e internacionalização das economias nacionais, pelo empréstimo de políticas públicas entre os Estados e por mudanças na textura da vida cotidiana.

Caminhando na busca deste sentido histórico, a teoria crítica representa, grosso modo, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase na ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, deixando de lado a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros. Os traços característicos da teoria crítica, na sua formulação inicial de uma teoria que se filia na explanação de que a verdade do conhecimento está ligada a interesses sociais, muitos deles vinculados à tecnicidade dos saberes. O pensamento crítico promove o incentivo à emancipação, ou seja, à autorreflexão orientada para a responsabilidade e autonomia. Dentro de estruturas, pois a realidade social contém uma compreensão transformadora e revolucionária de todas as condições culturais, estrutura que de modo nenhum pode ser dominada pelo procedimento das ciências naturais mais antigas, orientado para o registro de ocorrências repetidas.

A autonomia do sujeito estruturalista verifica-se na base de uma racionalidade das estruturas, cujas dinâmicas são analisadas a partir de conceitos-chave classe, raça, gênero, ideologia, hegemonia. Concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, o sujeito fica prisioneiro de estruturas, ao mesmo tempo em que mantém a esperança e a utopia da sua transformação como um todo. Porém, a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais,

políticas e econômicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controle.

Com as denominações pós-modernidade, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, entre outras, afirma-se a teoria pós-crítica. E é nesse horizonte epistemológico que nos colocamos. Trata-se de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, primado do pessoal em relação ao social e da descredibilização das metanarrativas. Outro ponto comum encontra-se na afirmação da identidade, diferença e emancipação como conceitos-chave, definidores de tendências conceituais que expressam as individualidades que o caracterizam e cuja análise se faz pela desconstrução: “A desconstrução como método era outro nome para uma operação de tipo estruturalista, ou seja, transformar um texto complexo, desintrincá-lo para reduzi-lo a legibilidades, a oposições, a disfuncionamentos” (DOSSE, 2007, p. 37). Sendo heterogeneidade e pluralidade, sem centro de uma estrutura e sem hierarquias de análise, a identidade desconstrói-se pela diferença, palavra que Derrida (2001) escreve foneticamente (*différance*) para expressar o vínculo do seu pensamento pós-estruturalista. Em parte, uma ênfase na diferença, e principalmente nas interpretações pós-estruturalistas da diferença, é expressão da desconfiança pós-moderna em relação às metanarrativas e discursos unificadores em geral. “As metanarrativas, em sua ambição universalizante, parecem ter falhado em fornecer explicações para os multifacetados e complexos processos sociais e políticos do mundo e da sociedade” (SILVA, 1994, p. 256).

A centralidade na cultura, com a valorização de questões relacionadas à identidade, à raça, ao gênero e à orientação sexual, passam a ser vistas como fundamentais para se compreender a produção do conhecimento em educação, contribuindo para a consolidação de certas relações de poder que ultrapassam a simples dimensão econômica de classe. Ao lado disso, o pós-estruturalismo irá contestar visões essencialistas, e totalizantes, de fixidez. “As noções pós-estruturalistas de poder vão conferir à intelectual um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de “intelectual específica” de Foucault” (SILVA, 1994, p. 251). Assim, apoiada e coerente com os vários elementos que constituem o conhecimento na contemporaneidade, entendemos que o foco no *discurso* pode ser um meio eficiente de dar conta da complexidade das questões que envolvem a discussão educacional na atualidade.

Partindo da necessidade de encontrar os caminhos de pesquisa na área de educação e currículo, Paraíso (2012, p.27) indica que:

Com a compreensão mais livre que temos de metodologia, podemos dizer que tanto a genealogia e a arqueologia, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas, como a cartografia ou esquizoanálise, usadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari em seu “pensamento da diferença” são métodos de pesquisa, no sentido que oferecem tanto modos de específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar. A desconstrução usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los. É sob rasura, portanto que usamos estratégias de seus “métodos” como inspiração para nossas investigações, sabendo de antemão, que nenhum desses filósofos quis apresentar um método de pesquisa.

Nessa nova forma de compreender a sociedade, o modelo de ciência é para ser repensado. Pesquisamos e educamos em um tempo diferente, sem causas únicas e universais, sem as metanarrativas, sem o gradualismo histórico, sem a visão realista do conhecimento. Vivemos e pesquisamos no “tempo do Desafio da Diferença Pura” (CORAZZA, 2005, apud PARAÍSO, 2012, p. 28). Uma vez que o real não existe de forma independente das nossas construções de sentido. Em outras palavras, o que existe é um discurso sobre o mundo. Discurso este que é proferido por múltiplas identidades, por uma pluralidade de culturas e, portanto, de sujeitos. Pesquisamos não em busca da verdade, já “que a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim, ‘regimes de verdades’, “isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (FOUCAULT, 2000, apud PARAÍSO, 2012, p.29), mas sim em busca de inúmeras aprendizagens considerando que os discursos são construídos e são objeto de análise, e o próprio discurso que construímos nas nossas análises e investigações são parte de uma luta para a construção de verdades. Assim, interrogamos, problematizamos os discursos que se tornaram verdadeiros, as relações de poder-saber, as linguagens, enunciações, textos, práticas, representações e modos de subjetivações. O questionamento do sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas. A vigilância epistemológica<sup>2</sup> do nosso horizonte deve nos cercar para investigar e questionar sempre que possível o que pode responder melhor as nossas inquietações de pesquisa. Buscamos examinar os modos pelos

---

<sup>2</sup> Vigilância epistemológica é um termo cunhado por VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago, 2012.

quais o terreno social e cultural da política e do discurso educacional tem sido alterado in loco e não nos distanciarmos da materialidade das lutas do cotidiano. Estarmos atentos aos aspectos estruturais que continuam a impor limite em instituições educativas reais e articular teorias e conceitos, analisar o híbrido, exaltar a diferença, a multiplicidade, a invenção de outros significados, a recontextualização. Então, essas novas referências sobre o mundo trazem elementos que nos permitem pensar o significado da prática científica, a concepção de conhecimento e o processo cognitivo propriamente dito, isto é, a relação sujeito-objeto.

É desse lugar que estamos falando, de um lugar e horizonte epistemológico pós-estrutural, que constitui em si uma prática, autorreflexiva, e isso significa compromisso e responsabilidade. Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida. É encontrar caminhos diferentes, possibilidades de afastarmo-nos de procedimentos e entendimentos essencialistas, fixos, não modificáveis. Sairmos do aprisionamento de buscar um significado último para todas as coisas, ou isso ou aquilo, a fixidez de sentidos. É encontrar na pesquisa e na produção do conhecimento novos modos de enunciação, mais próximos do tempo em que vivemos.

## 1.2 Discurso

Na seção anterior foram abordadas as linhas gerais do estruturalismo e as vertentes pós-estruturais, com a intenção de situar o leitor nos pressupostos teóricos e epistemológicos da obra de Ernesto Laclau e os referenciais em que esta pesquisa se apóia.

Dessa forma, apresento nesta seção como algumas categorias analíticas dessa teoria podem contribuir para as análises do social que recortei especificamente para esta pesquisa. Antes, porém, considero pertinente situar a discursividade escolhida na perspectiva pós-estrutural e a noção de discurso com a qual trabalho nesta pesquisa para análise da realidade social construída e transformada em objeto empírico.

Na perspectiva discursiva aqui assumida, os fechamentos são provisórios, precários e contingentes; impossíveis, mas necessários. (LACLAU, 2005). Neste quadro teórico, o fechamento precário é assumido como operação discursiva

incontornável, pois dadas as várias possibilidades de significação de algo, um estancamento, isto é, um limite do processo de significação se torna necessário no jogo político das definições.

A abordagem pós-estrutural de Laclau radicaliza as críticas às leituras essencialistas de mundo, desconfiando das afirmações categóricas e das generalizações, dando preferência às interpretações parciais e localizadas. Mais do que um arcabouço teórico-metodológico, ela é uma visão de mundo, pois é a partir desta visão que os seres humanos fazem a leitura do social e das coisas que nele habitam, sendo também a partir dela que problemas de pesquisa são criados, correspondendo, portanto, a formas de se expressar no mundo. Operar na pauta pós-estrutural implica em abrimos mão de certezas e verdades que se situam fora do jogo da linguagem. Essa perspectiva parte do pressuposto de que a linguagem, ao invés de representar o mundo, o constrói, isto é, a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. (LOPES & MACEDO, 2011).

Laclau elabora uma leitura não-essencialista, não-determinista e não-objetivista da tradição marxista, abandonando as concepções *a priori* que orientam a análise dos processos políticos, estabelecendo a ênfase nas articulações como resultado de processos políticos constitutivos (MARCHART, 2009). Mendonça (2009) aponta que, Laclau articula noções e conceitos que são originados de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise discutida por Lacan, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. Através de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um arcabouço teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência e a precariedade.

Seus argumentos teóricos são apresentados em torno de novas categorias de análise: articulação, cadeia de equivalência, cadeia diferencial, antagonismo, particular e universal, pontos nodais, significante vazio, significantes privilegiados, significantes flutuantes, hegemonia, sujeito “como falta”, dentre outros. No entanto, nem todas essas categorias são indispensáveis, ao mesmo tempo, para pensar todas as realidades sociais.

Dessa forma, operarei apenas com aquelas cujas potencialidades estejam em sintonia com os problemas de pesquisa construídos. As categorias discurso,



hegemonia, político, articulação, antagonismo e significantes me parecem suficientes para o estudo pretendido.

Com base na leitura das produções acadêmicas dos estudiosos de Laclau, entendo que a Teoria do Discurso é uma teoria de análise do social na qual a dimensão ontológica do político ocupa um lugar de destaque. O ponto a partir do qual entendemos que se deva iniciar uma abordagem acerca da teoria do discurso é a sua crítica ao marxismo, entendido por este autor como projeto teórico incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas.

Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que, segundo sua análise, tem locus particular e não um a priori universal neste intrincado jogo (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 48).

Essa complexidade das relações sociais entre diferenças, relações entre universalismos e particularismos, do social, deve ser percebida a partir da lógica do discurso. Assim:

Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das mais várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 49).

Nesse sentido, a teoria do discurso chama a atenção para o papel da linguagem como constituinte do social e da dimensão discursiva de toda objetividade. Os significados e sentidos se hegemonomizam através de um complexo processo político que articula no discurso diferentes demandas na relação com um antagonismo. Entendendo a política como articulação discursiva, esta não deve ser identificada como resultado da ação de um determinado indivíduo ou grupo, pois são as articulações que constituem os sujeitos políticos. Laclau (2005) diz que as articulações entre indivíduos ou grupos sociais não são fixas e permanentes, pois as relações de poder e de luta que constroem as relações sociais também não são definitivas e estão em constante movimento. Argumenta ainda, que toda identidade é construída em um processo de articulação, a partir de relações discursivas, onde os sujeitos são constituídos discursivamente.

O ponto de partida de Laclau – melhor dizendo, o ponto a partir do qual entendemos que se deva iniciar uma abordagem acerca da teoria do

discurso – é a sua crítica ao marxismo, entendido por este autor como projeto teórico incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas. Segundo Laclau, o marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital versus trabalho. Em oposição, Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas, distintas do mero antagonismo de classe, que, segundo sua análise, tem locus particular e não um a priori universal neste intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que retira dessa corrente teórica a capacidade de análise mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos sociais possíveis (LACLAU & MOUFFE, 1985; LACLAU, 1996; 2000 apud MENDONÇA, 2009, p.154).

Segundo Joanildo Burity (2008), o pós-marxismo consiste num acerto de contas com o legado marxista no sentido de se contrapor ao seu objetivismo, essencialismo e determinismo e, mais ainda, demonstrar que o progressivo abandono destas categorias tem uma história interna no marxismo, que pode ser percebida na evolução de conceitos como o de *hegemonia*. Desse modo, o novo enfoque se funda no privilégio do momento da articulação política e tem como categoria central dessa análise política o conceito de hegemonia (Laclau e Mouffe, 2004, p. 10). Laclau e Mouffe (2004, p. 10-12) afirmam que nessa transição para o pós-marxismo se faz necessário assumir uma perspectiva ontológica distinta, na qual rejeitam o modelo da sociedade como totalidade que determina todo tipo de arranjo estrutural através de suas leis internas. Em contraposição, consideram a abertura do social como constitutiva, como, “essência negativa” do existente [...] não existe um espaço suturado que possamos conceber como uma “sociedade”, já que o social careceria de essência (LACLAU E MOUFFE, 2004, p. 132).

O caráter aberto e incompleto do social é precondição de toda prática hegemônica e, conseqüentemente, nenhuma lógica hegemônica consegue dar conta da totalidade do social, pois neste caso se produziria uma nova sutura e o próprio conceito de hegemonia se auto-eliminaria (Laclau e Mouffe, 2004, p. 186). Nesse sentido, a indecibilidade estrutural é condição de possibilidade da hegemonia. Sem indecibilidade e contingência não é possível pensar as rearticulações hegemônicas contingentes e a política como atividade autônoma. Assim é que a hegemonia é vista como a tomada de decisão em bases indecidíveis. Burity (2008, p. 17) ressalta que a indecibilidade não impede a tomada de decisão, mas define a ausência de uma lei imanente ou necessidade lógica.

Ademais, inserida na perspectiva pós-estrutural, e subsidiando a aposta na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, apontando as articulações propostas por estes autores na formulação de seu arcabouço analítico, acrescento ainda, que a noção de *hegemonia* se desenvolve para Laclau (2004), quando certa identidade diferencial, uma particularidade consegue se expandir e tornar-se mais universal por meio da fixação – provisória –, de um discurso. Se o conteúdo passa a ser *universal*, se os discursos particulares conseguem se articular em um dado momento, de forma provisória e contingente, e expandem-se, temos a constituição de uma relação hegemônica. Isso quer dizer que o discurso para se tornar hegemônico se esvazia de um conteúdo particular, conseguindo articular outras demandas particulares dispersas no campo social.

Colocando fielmente as palavras de Laclau (2011), “a brecha entre o universal o particular é irreparável – o que equivale a dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante” (pág. 54). Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É, enfim, um discurso de unidade - unidade de diferenças -. De forma mais sistemática, *hegemonia* é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos.

Assim, o *discurso universal* é um particular que se hegemonizou, assumindo a condição híbrida no processo de representar diversas demandas particulares.

A idéia de hegemonia existe justamente em sua relação com a idéia de falta constitutiva, presente na teoria laclauiana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à idéia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir da relação entre identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição), (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 53).

Toda identidade vive numa constante busca de completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz. Para Laclau (2004) a *hegemonia*, contrária à noção de falta constitutiva ou de incompletude identitária, visa preencher, sempre de forma ineficaz, essa ausência de plenitude. Por assim dizer, hegemonia é uma relação em que um conteúdo particular assume num certo contexto, a função de uma plenitude ausente.

Em *Emancipação e Diferença* (2011), o intelectual argentino define, de forma mais simples, hegemonia como “luta de poder” (LACLAU, 2011, p. 50). São, portanto, as lutas de poder - com as diferenças entre os grupos muitas vezes transformadas em desigualdades - entre docentes da Educação Básica e a política municipal de Macaé, em torno dos sentidos de avaliação produzidos a respeito da Provinha Brasil (ANA) e Provinha Macaé (AMA) que irei explorar nos capítulos seguintes dessa dissertação.

Para Laclau e Chantal Mouffe (2004), enquanto *a política* remete a uma região particular do social, *o político* tem a ver com a instituição social como tal, portanto, está relacionado ao sujeito e à contingência. O "político" é o elemento que mantém a impossibilidade do fundamento do social, necessitando de intervenção "política" para estabelecer-se como tal.

Opero com esses dois significantes no contexto teórico da discursividade considerando as análises sobre as dimensões do político e da política de Laclau e Chantal Mouffe (2004). Ou seja, o "político" é entendido como a possibilidade sempre presente de antagonismo, portanto requer aceitar a ausência de um fundamento último e reconhecer a dimensão de indecidibilidade que domina toda ordem. Nessa linha, o entender o político envolve entender o poder e o antagonismo que possibilita a constituição do discurso hegemônico. A "política" é a tentativa de conter os conflitos e sedimentar o discurso.

No desenvolvimento das reflexões considerando os textos da política e as avaliações tomadas como empiria nesta dissertação, exploro a dimensão do "político" na definição do sentido de política da avaliação.

Para os teóricos do discurso com os quais esse estudo dialoga as *relações* entre os elementos se estabelecem em meio a um sistema de diferenças. Relacionar é articular contingencialmente e precariamente, no jogo da linguagem, diferentes unidades diferenciais que não podem ser definidas em suas positivities plenas, conferindo-lhes um *sentido* provisório. O sentido é, pois, sempre determinado por um conjunto de relações com outros elementos no interior de uma significação. É por meio das articulações que os sentidos são construídos temporariamente e, embora esta construção seja marcada pela contingência, confere a ela certa estabilidade. Em outras palavras, um discurso combina elementos diferentes, constituindo-os em equivalentes momentos. Esses termos são cunhados por Laclau

e Mouffe para destacar que qualquer chance de fixação de sentidos – sempre parciais – depende de um contexto discursivo.

Em um contexto discursivo, demandas diferenciais são articuladas na relação com um antagonismo, constituído no discurso, estabelecendo entre si uma relação equivalencial. Dito de outra forma, um discurso combina elementos diferentes, constituindo-os em elementos equivalentes (momentos). Desse modo, as identidades articuladas não preexistem ao discurso, mas se constituem em seu contexto. Sendo fiel às palavras dos autores:

A totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso, nós chamaremos momentos. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada. (LACLAU e MOUFFE 2004, p. 105).

Para Laclau, a conexão desses diversos elementos/momentos constitui-se no discurso. O discurso antagônico também se hegemoniza no complexo discursivo. Posto que há uma disputa entre os diversos elementos/momentos em seu interior, também vai travar no amplo espaço do social uma luta pela hegemonia (MENDONÇA & RODRIGUES, 2008). Nesse processo de construção de hegemonia, significantes que representam as demandas equivalenciais esvaziam-se de sentidos particulares, possibilitando a inscrição das diferenças pela sobredeterminação do social.

A teoria de Ernesto Laclau, também conhecida como teoria laclauniana, faz referência e está intimamente ligada à idéia da sobredeterminação do social. É a noção de que o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes. Assim, Laclau constrói a idéia da “impossibilidade da sociedade”, (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p. 49) no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre precários e incompletos. Não há, portanto, para Laclau (2004) a real possibilidade de como se chegar ao fim da história, ou seja, em termos de estratégia política, este é um típico sonho marxista de se chegar ao fim com um projeto político definitivo.

Desta forma, os sentidos sociais hegemônicos estão constantemente atravessados pela contingência e pela precariedade e está diretamente ligada ao questionamento que a Teoria do Discurso faz do fundamento e de uma estrutura que

explica e determina todas as relações sociais. Sublinha a impossibilidade de prever e controlar os elementos que se constituem momentos do discurso, os significantes que os articulam e os representam, sejam eles a cadeia equivalencial ou da cadeia antagônica. Sendo assim, a contingência é inimiga da concepção teleológica da história, presente em metarrelatos e/ou tentativas universalizantes de predição social. Os significantes que representam no discurso o bom desempenho se hegemonomizam em um processo marcado pela contingência e pela precariedade.

Pensar a partir da contingência impede-nos de tomarmos as relações sociais para além de injunções contextualizadas. Somente a partir daí, da análise do contexto político que possibilita a constituição do discurso hegemônico, sublinhando a contingência e problematizando a ideia do fundamento.

Esta pesquisa sobre os sentidos de avaliação nas políticas curriculares pretende pesquisar os sentidos de avaliação com base da Teoria do Discurso de Laclau e Chantal Mouffe (2004). Isso significa mostrar toda a contingência no processo de hegemonomização de sentidos de avaliação, se contrapondo à ideia de que há um fundamento, um sentido de avaliação *a priori*, que é desvendado pela pesquisa, uma lei geral que rege esse processo de significação da avaliação. Assim, a significação se constitui na relação com demandas e antagonismos. E é nesse processo de significação que se constitui o que entendemos por realidade. Pois, a Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), se apresenta como afirmam Mendonça e Rodrigues (2014), como uma ferramenta de grande potencial analítico para pensar o social, compreendendo o social em sua dimensão discursiva e relacional. E o discurso é do ponto de vista analítico, uma categoria central na Teoria do Discurso.

Só é possível dizer que algo é ou não é alguma coisa, nesta abordagem, por meio de um processo de significação que possui um caráter constitutivo da realidade (BURITY, 2008). Para Burity (2008), é inconcebível, na perspectiva laclauniana “qualquer acesso que seja à realidade que não seja sempre já (...) constituído simbolicamente” (BURITY, 2008, p. 38). Laclau, inspirado em Saussure, afirma que “uma ação é o que é somente por seus diferenciais com outras ações possíveis e com outros elementos significativos – palavras ou ações – que podem ser sucessivos ou simultâneos” (LACLAU, 2005, p. 92). Além disso, ele afirma que “qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças como tal” (LACLAU, 2005, p. 93).

O discurso é, portanto, de acordo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, uma totalidade inacabada, resultado de articulações precárias e contingenciais permeadas por relações assimétricas de poder, no permanente processo de significação. Este processo é resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos. Em outras palavras, “os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo” (LOPES, 2011, p. 35).

### 1.2.1 Demandas e Antagonismos

A unidade mínima que Laclau considera para possibilidade de uma experiência populista é a demanda. Existem para o autor duas formas de compreender essa categoria. Demanda pode ser um pedido, uma simples solicitação ou uma reivindicação.

Conforme assinala em outra oportunidade, em inglês o conceito de demanda (demand) é ambíguo: pode significar uma solicitação, mas também pode significar uma exigência, por exemplo, “exigir uma explicação”. Essa ambiguidade de significado, porém é útil para nossos propósitos, pois é na transição da solicitação para a exigência que iremos encontrar um dos primeiros traços definidores do populismo (LACLAU, 2005, p. 123).

Outra categoria-chave para a compreensão da lógica discursiva laclauniana é o *antagonismo*.

Para a compreensão da lógica antagônica, é preciso, primeiramente, compreender em que contexto a noção de antagonismo é elaborada por Laclau e Mouffe em HSS (1985). O objetivo central dos autores é o de demonstrar que as relações políticas não se constroem a partir de lutas entre identidades prontas. Mais especificamente: os autores entendem que não podemos considerar identidades políticas num sentido essencialista, ou seja, previamente constituídas antes da própria relação antagônica. O antagonismo, antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, representa o próprio momento em que as mesmas passam a ser constituídas. Assim, antagonismo é condição de possibilidade para a formação de identidades políticas – veremos a seguir que não é a única – e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças com existências prévias (MENDONÇA, 2010, p. 4).

No desenvolvimento da teoria do discurso, essa noção desempenha um papel central. Tal centralidade pode ser percebida no conjunto das obras de Laclau,

principalmente no que tange à constante referência dessa categoria em seus trabalhos e o lócus ontológico que ela ocupa.

Assim, em linhas gerais, segundo Laclau e Mouffe, o antagonismo é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva. A produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária e contingente. Conforme Mendonça (2010), o antagonismo é, portanto, uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades. Além dessas duas características já destacadas, ainda resta vermos o limite produzido pelo corte antagônico.

Dessa forma, o antagônico é sempre um discurso exterior; é sempre, um discurso com diferente positividade. É o que possibilita a constituição da identidade discursiva. Ele faz parte/constitui o complexo discursivo. Nas palavras de Laclau, “o exterior é, portanto, um exterior radical sem medida comum com o interior” (LACLAU, 2011, p. 35). Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um “exterior constitutivo”<sup>3</sup> que é significado como ameaça à existência de um “interior”. E assim, um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico. Além desse bloqueio de expansão de sentidos de um discurso em relação ao discurso que o antagoniza (condição de impossibilidade), a teoria do discurso enfatiza que o antagonismo é também a condição de possibilidade da própria constituição discursiva. Paradoxalmente, segundo Laclau (2011), ao mesmo tempo em que o exterior constitutivo (discurso antagônico) ameaça a constituição do interior (discurso antagonizado), ele é também a própria condição da existência do interior, na medida em que esse último se constituiu sob a ameaça da presença do primeiro. Ou seja, o antagonismo é condição de impossibilidade porque é significado como o que bloqueia o alcance das demandas, da plenitude ausente. Mas é ao mesmo tempo condição de possibilidade, pois é em resposta à ameaça que os significantes se constituem/ se hegemonizam.

---

<sup>3</sup> Derrida citado por Laclau (2004) diz que conhecemos o mundo mediado pela linguagem, pelos processos. Nesse mundo não existe um centro, só existem diferenças. Nesse sistema de significação é preciso tirar da essência e colocar no processo contextual, e para definir o limite desse sistema tenho que colocar algo do lado de fora. Isso é importante para o fechamento do sistema. Então qualquer sistema depende do que Derrida vai chamar de exterior constitutivo. (Explicação desse conceito pronunciada pela professora Alice Lopes durante a aula da disciplina Pensamento Curricular no Proped/UERJ em outubro de 2016).



Enfatizamos, portanto, que a relação interior/exterior é antagônica, uma vez que a presença sempre constante de um impede a constituição completa do outro. Tratam-se, assim, de constituições identitárias sempre incompletas, contingentes, precárias e ameaçadas: “a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU & MOUFFE, 2004 p. 125).

Isso quer dizer que a produção de sentidos pelo interior discursivo está relacionada, limitada pelo exterior antagônico, supondo-se assim, que o primeiro nunca poderá articular elementos do segundo sem que isso altere radicalmente suas estruturas. Assim, numa relação antagônica, uma diferença constitui-se na medida idêntica de ser radicalmente exterior a outra, sendo, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, o antagonismo a condição de possibilidade e de impossibilidade de um discurso. Essa condição de possibilidade e impossibilidade entre discursos antagônicos é o que impede a constituição da objetividade como tal, o sentido completo e totalmente transparente de um discurso, como o significante particular que assume a função de representar as identidades diferenciais, de deter o fluxo de sentidos. Assim, se constitui na relação com um antagonismo e na subversão das diferenças e a objetividade, a totalidade é um objeto impossível que deve ser entendida, em seu sentido mais estrito: uma relação antagônica pressupõe a impossibilidade de um discurso constituir-se plenamente.

### 1.2.2 Equivalências e significantes: vazio e privilegiados

Devemos entender que o antagonismo é parte de um processo discursivo, ou seja, de um processo de significação. Tal percepção gera uma identificação entre elementos e esta identificação produz um processo articulatório e, conseqüentemente, um discurso.

Desse modo, um discurso constitui identidades que anteriormente não estavam necessariamente organizadas entre si. Nas palavras de Mendonça (2008):

A prática articulatória agrega esses elementos transformando-os em momentos. Portanto, um elemento quando ingressa na articulação tão somente em relação a esta deixa seu status de elemento e assume a condição de elemento diferencial. As articulações entre esses momentos diferenciais resultam inexoravelmente na modificação de suas identidades, ou melhor, numa alteração semântica de seus conteúdos particulares

anteriores ao ingressar na prática articulatória. O resultado da prática articulatória é o discurso. (p.62).

A prática articulatória é o próprio jogo político em meio ao qual ocorrem os processos de hegemonização. Operar com as teorizações do discurso exige o exercício intelectual de pensar “o político” como condição ontológica do social permitindo questionar os próprios processos de identificação relacionados a disputas pela significação. Para uma melhor compreensão desse jogo político importa trazer para a discussão outros conceitos-chaves caros a essa teoria.

Nesse processo de significação, são mobilizadas duas lógicas, a *lógica de equivalência* e a *lógica de diferença*. Elas são interligadas, não podendo ser pensadas isoladamente. Sendo, pois, o processo de significação um ato contínuo e permanente de inclusão de elementos dentro de uma cadeia de equivalências, a lógica da diferença atua na sutura da cadeia de equivalências através de produção de diferenças radicais, isto é, de limites que fecham contingencialmente, um processo de significação particular e é essa tentativa de articular e prevalecer sobre os outros discursos que leva uma identidade a estabelecer uma relação de equivalência com outras identidades. Isso é o que acontece no processo de representação: a identidade do representado, o particular, é transformada e ampliada para constituir a identidade do representante, o universal, por intermédio de uma cadeia de equivalências.

Nesse sentido, Laclau (2005) argumenta que na busca pela universalidade, o processo de representação leva em consideração dois pontos: primeiro, que os sentidos do universal estejam presentes em cada significação dos particulares que representa; segundo, que os limites da representação desse universal, e sua própria constituição, devem estar relacionados a uma diferença que foi excluída das articulações, com um exterior que representa aquilo que as outras diferenças excluem. Uma diferença comum a todos os particulares faz com que esses particulares sejam equivalentes entre si no antagonismo à identidade excluída. Nessa perspectiva, a equivalência alcançada nas articulações pressupõe a existência de diferenças. Novamente é preciso destacar que esta tensão não é resolvida após a construção da identidade do representante, porque as diferenças continuam existindo e porque esse processo é sempre contingente e provisório.

Ou seja, para haver o fechamento provisório é preciso que haja uma ruptura no processo de inclusão de elementos na cadeia de equivalências e esse corte

antagônico é dado pela lógica da diferença. É preciso destacar que mesmo fazendo parte de uma cadeia, as unidades diferenciais nela articuladas apresentam tensões entre si, mostrando que a inclusão de elementos nas cadeias é uma decisão política, e não fruto de identidades previamente constituídas. Como as tensões não são resolvidas, a construção das equivalências necessita de certo grau de solidariedade (LACLAU, 2005) na oposição a algo. Isso significa que a relação ou a cadeia de equivalências envolve a articulação de demandas, provisórias e contingentes para certo contexto, em torno de algo que é visto como negativo e que esteja impedindo a plena realização dessas demandas. A insatisfação das diferentes demandas particulares é responsável pela aproximação e pela construção de um projeto discursivo comum. Assim, a cadeia de equivalências é formada pela articulação de um *discurso privilegiado* com outros discursos, capaz de articular e aproximar, parcialmente e provisoriamente, os sentidos do sistema discursivo (LACLAU, 2005).

Nas palavras de Laclau (2005), “todas as outras diferenças são equivalentes entre si, equivalentes em sua rejeição comum à identidade excluída” (p. 94). O que é politicamente expelido da cadeia de equivalências, dizendo de outro modo, é o inimigo comum de todos os elementos que, naquela formação discursiva, apagam artificialmente suas diferenças podendo manter-se equivalentes em relação a outro diferente que permite essas equivalências. Esse inimigo comum, como já mencionado acima, na teoria laclauniana, é chamado de *exterior constitutivo*, e é ele que, ao ser colocado para fora da cadeia equivalencial, confere identidade aos que estão do lado de dentro. No entanto, como afirma o próprio autor, “a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento, como em uma relação de tensão com ela” (LACLAU, 2005, p. 105). As diferenças envolvidas no jogo político serão sempre na lógica de que uma demanda individual luta para assumir a condição de representar toda cadeia de equivalência, ou seja, constituir uma hegemonia.

Nessa perspectiva, afasto-me da discussão de uma distinção clássica gramsciniana entre hegemonia/contra-hegemonia. Entendo, apoiada nas leituras feitas do teórico argentino, que todo processo de significação consiste num movimento pró-hegemonia, sendo este produzido e disputado na arena da discursividade a possibilidade de antecipação dos sentidos e identidades que serão construídos nos processos articulatórios.

Para ocupar tal condição no jogo político, um significante /demanda particular passa por esvaziamentos de um sentido particular para servir como superfície de inscrição para diferentes sentidos havendo assim um excesso de sentidos, que lhe possibilita representar contingencialmente a totalidade. Isso pode dar a ideia de que é um processo que envolve decisão prévia, consciência. Essa condição de assumir o papel de representar a totalidade se constitui no político, nos jogos de linguagem que se constituem no complexo relacional composto por demandas e antagonismos. Esse seria o caráter indecível da constituição hegemônica: a imprevisibilidade. Ela busca conquistar o máximo possível de adesões por parte das outras demandas envolvidas no processo, articulando sentidos para que estas se sintam de alguma forma suplementada<sup>4</sup> na representação por essa demanda particular, que também se abre para representar tantas outras. Esse é o processo de construção de uma hegemonia, à medida que um significante particular, na busca pela universalização, passa a representar algo mais amplo, ou seja, quando um particular assume a função de universal. Como afirma Laclau: “o universal não é outra coisa senão um particular que em certo momento passou a ser dominante” (2011, p. 53).

Não há previamente um universal que se particulariza, mas sim uma particularidade que pode se universalizar no jogo discursivo. O universal não pode ser entendido como a representação da essência do social, mas sim como algo que se constrói na luta política de significação. Nos processos de significação, o universal se constitui na constante tensão entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença.

Ainda segundo Laclau, quanto maior for a cadeia de equivalências, mais o representante se afastará das questões e dos discursos que o constituíam como particularidade inicialmente. Nesse processo, o representante ou o universal tende a se esvaziar de sua relação com os significados específicos ou particulares, fazendo com que perca a sua referência direta e original com um determinado significado e se transforme em um significante vazio (LACLAU, 2005).

---

<sup>4</sup> Faço referência à ideia de suplemento conforme as apreciações de Laclau (2005) em diálogo com Derrida para alinhar a dimensão da indecibilidade na luta hegemônica. Com a apropriação que Laclau faz do pensamento de Derrida, o suplemento é parte do ato político de construção de sentido para a formação das cadeias de equivalência. Nos argumentos desenvolvidos pelo autor, o suplemento é aquilo que “está em lugar de” e ao mesmo tempo, é o “ato de acrescentar-se”. (Para a explicação desse conceito apoiei-me nas leituras de Laclau e na enunciação feita pela professora Alice Lopes durante a aula da disciplina Pensamento Curricular no Proped/UERJ em outubro de 2016).

O discurso privilegiado universaliza tanto seus conteúdos e representa tantos elementos particulares que é impossível significá-lo de forma exata. Ao mesmo tempo em que representa e articula uma infinidade de particulares, o discurso privilegiado torna-se vago e impreciso. Discursos como a defesa da qualidade no ensino, por exemplo, conseguem reunir diferentes grupos sociais de perspectivas teóricas muito diferentes, por vezes até opostas, como as perspectivas sócio-construtivistas e as instrumentais.

No entanto, estes grupos se unem em torno de um nome, de um elemento puramente conceitual, para se contraporem a algo que entendem como inimigo maior – a baixa qualidade de ensino nas escolas brasileiras ou uma dada representação do currículo nas escolas. Isso é um *significante vazio*. Este ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata. Isso se dá, segundo Laclau (2011), quando, numa prática articulatória, a cadeia de equivalências de elementos/momentos articulados se expandem polissemicamente e seus conteúdos inflacionam-se sobremaneira de sentidos. Um *significante vazio* é um *significante* sem significado em função de sua natureza polissêmica que faz com que este esvazie seus conteúdos específicos. É possível, como já assinalamos anteriormente, percebermos seus limites que, segundo Laclau, são sempre antagônicos. Laclau (2011) reafirma os limites de um *significante vazio*:

Uma cadeia de equivalências pode, em princípio, expandir-se indefinidamente, mas, uma vez que um conjunto de relações centrais está estabelecido, essa expansão é limitada. Certas novas relações seriam simplesmente incompatíveis com as particularidades integrantes da cadeia (LACLAU, 2011, p. 140-1).

Nessa perspectiva, esta pesquisa considera que o processo de articulação de diferentes demandas pode estabelecer cadeias de equivalências, tendo como propósito uma determinada política curricular. Assim, a lógica da equivalência não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência.

A lógica da equivalência se faz presente nos processos de articulação política, porque existe a diferença como sua lógica, o que é reconhecido por Laclau (2005) como uma tensão insuperável. Pela lógica da equivalência, uma demanda específica - como, por exemplo, a responsabilização docente - pode estar em relação de equivalência com outra - como, por exemplo, melhores desempenhos nas

avaliações externas - de caráter mais abrangente, para além da questão profissional, com a finalidade de opor-se a uma situação de desigualdade social, como por exemplo, o baixo desempenho na Educação Básica.

Embora possam se distinguir uma da outra no seu sentido, podem se equivaler pelo antagonismo em relação a uma determinada política, indicando complementariedade ou tensão. Apesar das diferenças, as demandas estabelecem relações que se aproximam umas das outras no processo de luta política e por um projeto hegemônico para o currículo, revelando toda a pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre currículo.

A hegemonia, provisória e contingente, é o resultado da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, estreitamente ligada às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais (LACLAU, 2004). Muitas vezes, esse resultado é marcado pela ambivalência dos textos de definição política que são produzidos a partir desse tecido social e político.

Prosseguindo na proposição de Laclau (2004), na constituição de um projeto hegemônico não se apagam as diferenças entre os grupos, mas são mantidas suas particularidades que se associam a outros grupos em busca de um projeto mais amplo, em cadeias de equivalências capazes de atender a demandas diversas.

Os significados, os sentidos se hegemonizam através de um complexo processo político que articula no discurso diferentes demandas na relação com um antagonismo. Entendendo a política como articulação discursiva, esta não deve ser identificada como resultado da ação de um determinado indivíduo ou grupo, pois são as articulações que constituem os sujeitos políticos. Por isso, a análise dessa pesquisa é focada na demanda dos (as) professores (as) e os sentidos de avaliação constituídos por eles (elas) na relação com um antagonismo, com algo que é representado no discurso como o que bloqueia a demanda. Levando em consideração a multiplicidade dos sujeitos envolvidos e de suas posições nos diferentes espaços em que atuam e produzem significado e os conflitos e as disputas na produção de um discurso do lugar de professor da rede municipal de Macaé. E o interesse em explorar esses conceitos inscreve-se no entendimento de que eles podem ser potentes para a análise das interlocuções por parte de diversos sujeitos que participam dessas lutas de significação em torno da Provinha Brasil – endereçadas à escola pública e seus professores e à avaliação.

### 1.3 Currículo no campo discursivo

Permito-me iniciar esta seção com as palavras do filósofo Blaise Pascal: “o coração tem razões que a própria razão desconhece” que, de forma abreviada e expressiva, evidenciam a fluidez e a contingência do “fundamento” no pensar um objeto de pesquisa. Toda vez que essencializamos as identidades, em uma construção discursiva de essência, que é sempre fruto da luta política, estamos simplificando o social e as disputas políticas das representações. No currículo também é assim, ainda temos processos calcados nas ideias essencialistas, na ideia que melhor currículo é aquele que vai formar para a consciência crítica, formar para uma identidade emancipada. Supondo que é possível significar de uma vez por todas o que é uma identidade emancipada. É colocar no currículo todas as possibilidades de enunciação (horizonte impossível). No entanto, só vivenciando as questões pedagógicas no contexto escolar é que poderemos construir o currículo, tendo por foco a análise sobre o contexto político discursivo que possibilita que sentidos de currículo e avaliação sejam privilegiados entre os (as) professores (as) que fazem parte daquela escola. Conhecer as *razões que a própria razão desconhece*.

Na mesma linha, Lopes e Macedo (2011) explicitam bem como é conceber o currículo na perspectiva teórica aqui assumida:

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

Na visão de Lopes e Macedo (2011, p. 19), há apenas “acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”. As teorizações curriculares constituem-se, portanto, como espaços onde em cada momento histórico os sentidos de currículo são estabilizados. Percebe-se então que as teorias de currículo estão no meio de um território contestado buscando obter hegemonia.

Autores como Macedo (2006), defendem a pertinência de se operar com as noções de currículo que o compreende como “prática de significação”, “espaço de fronteira” e “espaço de enunciação”. Desse modo, busquei nesta dissertação romper

com perspectivas de análises verticalizadas que, ao superdimensionar os aspectos macro, econômicos, sociais e políticos, desconsideram as estratégias de ação desenvolvidas pelos professores nos espaços escolares e o fazem “como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote” (LOPES, 2006a, p. 39). Quebrando a ideia de artefato produzido em um dado contexto e implementado em outro contexto, tendo a escola a ele subordinado. Currículo é então entendido como espaço-tempo cultural em que se procura superar a ideia de imposição vertical.

Sublinho a importância de se pontuar que há diferença em relação à concepção de currículo como repertórios fixos de significados socialmente construídos em que conteúdos são selecionados e devem ser trabalhados pelos (as) professores (as) na escola. O currículo que entendemos pode ser pensado em outra lógica, que nega o neotecnismo. Assim, cabe apreender os sentidos conferidos às práticas pedagógicas como construída discursivamente, tendo como pressuposto que elas também constituem o currículo concebido como espaço-tempo de fronteira, como propõe Macedo (2003; 2008; 2009).

Podemos também pensar o currículo a partir das contribuições dos Estudos Culturais e Pós-coloniais com destaque para os trabalhos de Garcia Canclini (2006) e Hall (1997; 2003), cujos conceitos de hibridismo cultural têm sido fundamentais para a apropriação da formulação analisada por Lopes (2005) da recontextualização por hibridismo, que ressignifica o conceito de recontextualização proposto por Bernstein (1996; 1998) e tendo por referência a produção de hibridismos culturais. Ou seja, a recontextualização por hibridismo nos permite repensar as tentativas de fechamento do texto curricular oficial, que não levam em conta as ações que são desenvolvidas nos espaços da prática pedagógica.

Para Silva (2014) abordado por Macedo (2006), o currículo é concebido como espaço-tempo de culturas identitariamente constituídas. Usando a expressão de Appadurai (*apud* Lopes e Macedo, 2011, p. 186) “as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento”.

Assim, entender currículo a partir de fluxos culturais é concebê-lo como discurso. Nessa perspectiva, discurso, como já dito anteriormente, não é aquilo que falo, discurso envolve entendermos sistemas de significação. Por isso, a perspectiva discursiva, está preocupada em questionar o realismo, objetivismo, determinismo,



essencialismo. Dizer que todo processo social e toda realidade é discursiva não significa não acreditar nos objetos. Os objetos estão no mundo, e tudo isso é significado por mediações que passam pela linguagem. Então, qual é o nome que damos às relações de significação? Quais são os processos que vão nos levar a entender o mundo do jeito que ele é? E que vão fazer com que algo seja nomeado como diferença e outras características da realidade não sejam nomeadas como diferença? Atentemo-nos que:

a cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso, é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas ou o tamanho dos dedos nunca é levado em consideração para tal fim. Pensando assim, é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário (LOPES e MACEDO, 2011, p.202).

Tudo isso é realidade na lógica de um objeto dado, de características dadas. Mas porque a cor da pele é fator de diferença e o tamanho dos dedos não? Porque existem processos discursivos que transformam determinadas diferenças em processos que levam à estratificação, exclusão e criação de determinadas hierarquias e outros não. A ideia discursiva implica em pensar que não existe o chamado acesso direto à realidade. Um acesso que possa ser feito sem que isso seja mediado pela linguagem e por tudo que usamos para nomear qualquer objeto, currículo, avaliação etc. É perceptível que, além do discurso associado a ele, temos a cultura como fluxo. Se as culturas são discursivas, são fluxos de significação.

A perspectiva discursiva defende que a significação com que ela opera, trabalha com todo objeto que exista, lidando com eles por intermédio de uma mediação discursiva. Não existiria uma possibilidade de uma essência desse objeto que seja capaz de definir a sua existência, pois a construção da essência se dá em processo discursivo. Discursivamente há um sistema de significação no qual somos inseridos desde que nascemos. O processo discursivo me constitui e nos constitui socialmente. Nós somos discursivamente produzidos. Mesmo que haja repetição não ocorrerá da mesma forma. Temos processos de repetição que nós já operamos e compreendemos o mundo com todo um conjunto de registros comuns já dados do ponto de vista discursivo. A repetição não é só um processo de reiteração, mas é também um processo de modificação daquilo que está sendo posto no discurso, porque a linguagem e a flutuação de significantes é o tempo inteiro movimento.

Assim, Stuart Hall indica, que “todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de um sistema de linguagem e significação” (HALL, 2014, p. 202). Não

haveria sentido na coisa em si na sua materialidade, pois dependeria da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. E desse modo, a cultura é entendida de maneira mais ampla, como aquilo mesmo que permite a significação.

Nesse sentido, Macedo (2006), discute que no campo do currículo e nas discussões sobre cultura estão em embate o que é mais importante no campo do currículo. Ou seja, valorizar uma cultura universal entendida como uma cultura da humanidade ou valorizar culturas particulares que estão vinculadas a sistemas de significação localizados? Esse é um debate em que a cultura universal está frequentemente representada por aquilo que é legitimado, como por exemplo: o registro da ciência ou, ao contrário, trabalhar com a ideia de culturas populares. O debate entre universal e particular é amplo, mas no currículo ele se expressa dessa maneira. Está em pauta valorizar saberes locais ou procurar registros entendidos como capazes de fazer com que a pessoa supere a sua relação exclusiva com o grupo local e entender um registro mais amplo que é entendido universalmente. Paulo Freire ou Saviani? Não é escolher nem um lado nem outro. “Não me parece produtivo assumir que esse espaço-tempo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado” (MACEDO, 2006, p. 287).

A perspectiva pós-estrutural traz para discussão que não existe um e outro como identidade pré-estabelecida, estancada e fixada. Existem registros discursivos que vão negociando o tempo inteiro com essas significações. Significações do que venha a ser ciência, mercado, popular.

Uma das noções que tenta atender a isso é a noção de *hibridismo cultural* e Lopes e Macedo (2011) declaram entendê-lo:

como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismos e universalismos presentes nas manifestações contemporâneas (...). Trata-se de uma perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo de hibridismo (p. 208).

Nesse sentido privilegiam autores que buscam tratar a cultura como sistemas de significação e representação e, por sua importância nos estudos mais recentes no campo do currículo no Brasil, abordam as discussões de Nestor Canclini e Homi Bhabha. O *hibridismo* é a expressão, a mescla de diferentes culturas. Ao enunciar, por exemplo, algo sobre a ciência e que está mesclado com aquilo que é entendido

como popular, então se estará produzindo outra significação. E, no dizer de Macedo (2006, p. 289):

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteiras e, portanto como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.

Currículo é, pois um espaço-tempo de fronteira cultural, e está o tempo todo na fronteira disputando a significação. Exemplificando: não é possível dizer que os (as) professores (as) são a representação do saber disciplinar e das ciências, e os (as) alunos (as) representantes dos saberes populares. Esses chamados registros da ciência ou dos saberes ditos populares interferem na vida de todos, cientistas ou não. Desse modo, na escola são feitas constantes negociações entre as distintas significações e assim vão sendo produzidos diferentes discursos. Se não há uma identidade pré-estabelecida, não há disputa entre uma identidade e outra, o que temos é uma luta política por processos de significação. E identidades que estão o tempo todo sendo (des) construídas. Assim, Macedo (2006, p.288) afirma que:

... deixo claro que falo de um currículo escolar inexistente, (...). Falo de um currículo que é projetado em nossas falas e que é diferente para cada um de nós, sem generalizar, mas também sem particularizar. Não se trata de um ente abstrato, mas de um híbrido de minhas/nossas memórias e experiências.

Afirmar uma identidade qualquer que seja, está relacionado a uma suposição que existe uma característica nesse objeto ou nesse sujeito que eu possa enunciar e que defina a essência desse objeto, desse sujeito. É pressupor que há uma essência e que posso enunciar todas as características e que toda vez que em algum lugar eu identificar aquelas mesmas características eu identifico o objeto. Isto está ligado ao objetivismo, que também se vincula ao essencialismo.

A perspectiva cultural está vinculada à ideia que nós somos sujeitos da falta, somos pura incompletude, não há fechamento. O desafio é viver com a provisoriedade, precariedade e falta de precisão. Então em uma perspectiva pós-estrutural é importante falar de estancamentos provisórios que sempre serão produzidos por processos de poder e de exclusão. Operar no mundo com tentativas de estancamentos que estão ocorrendo sempre, também o tempo inteiro está em mudança.

A regulação através da cultura não consegue podar completamente o excesso de sentidos próprios dos sistemas discursivos que constituem a cultura. Há sempre sentidos que escapam e que garantem a possibilidade de mudança (LOPES e MACEDO, 2011, p. 198).

Assim, conforme o referencial teórico que vem orientando essa pesquisa, não temos a fixidez a ser conhecida, o que temos são processos de mudanças. Qualquer projeto que fixa algo é a tentativa de estancamento daquilo que se modifica o tempo inteiro.

No campo do currículo, as tentativas de estancamentos trouxeram a crença de formar os indivíduos para um grande mundo, com muitas certezas. E o currículo levado com essa imagem de estancamento, também trouxe as metas, e planejamentos pré-definidos. O problema não está em ter um projeto, mas a fantasia de que é possível constituir/alcançar esse projeto na sua totalidade. A ideia da homogeneidade no processo de sua significação.

Aprofundando um pouco mais, entro na discussão sobre as demandas que interpelam o currículo a partir das políticas de avaliação, como anunciei na introdução dessa dissertação. O que se espera é a construção de um modelo ideal, de sujeitos idealizados, abstratos e descontextualizados. A obsessão pelos resultados do sistema educacional despreza os processos pedagógicos cotidianos, despreza os (as) alunos (as) em sua identidade e diferença. As consequências das avaliações externas e seus resultados no cotidiano da escola, suas ressignificações e utilizações (ou não) na complexidade do cotidiano escolar vão ao encontro do objeto de atenção do campo do currículo na contemporaneidade.

Opondo-me à escola que interdita e desvaloriza a cultura do (as) aluno (as), e aposta na fluidez das identificações e no entendimento dos sujeitos descentrados. Vale pontuar que os efeitos sobre a produção curricular não são compreendidos como uma relação direta de causa e consequência das políticas de avaliação, mas como construções de sentidos a partir delas. De uma forma geral, a cultura dos números traduzidos em taxas, índices, gráficos, tabelas e resultados, cada vez mais tomados como sinônimos de verdades incontestes ganham centralidade na definição das políticas educacionais. Aposto, portanto, na existência de brechas políticas que sirvam como espaço de lutas por produção de significados outros sobre os efeitos da onipresença da avaliação nas políticas educacionais sobre o currículo. Entendo essa exacerbação avaliativa como a intenção da universalização de políticas de

avaliação, assim como a subordinação das práticas curriculares à avaliação. O que, nas palavras de Freitas (2014), fica bem explicado:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (p.1093).

Assim, no dia a dia da escola há uma preocupação com o que ensinar e o que vai ser avaliado, trazendo uma tensão constante em torno do *universal e particular* no currículo escolar a partir das políticas de avaliação.

Nas escolas municipais de Macaé o Documento Curricular, criado pela Secretaria Municipal de Educação em 2007, é a referência de todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas dos (as) professores (as) da rede. Podemos constatar isso, analisando o quadro a seguir:

Quadro 1 – Similaridades e diferenças no COC Macaé, ANA e AMA.

CADERNO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR COC - MACAÉ	PROVINHA BRASIL ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)	PROVA MACAÉ AMA (Avaliação Macaense de Alfabetização)
Define as competências e habilidades que devem compor a formação básica, ideal para o educando.	Instrumentos de aferição da meta do Plano Nacional de Educação de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade.	Instrumentos de aferição de habilidades que são testadas na AMA.
As competências e habilidades listadas referem-se àquelas que não podem deixar de ser desenvolvidas nas aulas da rede municipal. Organizado por bimestre, disciplina e considera que o professor, em seu plano de curso, fará os ajustes e complementações necessárias para o bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.	É aplicada duas vezes durante o ano letivo: início (abril) do 2º ano de escolarização e ao final (novembro) desse mesmo ano letivo.	As habilidades referem-se àquelas do início do ano (diagnósticas) e àquelas que os alunos devem ter acumulado ao longo do ano de escolaridade, além daquelas desenvolvidas no bimestre específico da testagem, conforme previsto no COC.
Apresenta todas as competências e habilidades básicas e necessárias aos objetivos da Educação Básica: formação cidadã para o mundo da cultura e do	Participam da prova todos os estudantes matriculados os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, das redes públicas de ensino.	Apresenta aquelas habilidades passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, importantes para a formação básica e recorrentes nas de

Quadro 1 – Similaridades e diferenças no COC Macaé, ANA e AMA.

CADERNO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR COC - MACAÉ	PROVINHA BRASIL ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)	PROVA MACAÉ AMA (Avaliação Macaense de Alfabetização)
trabalho. A principal meta da avaliação é: fazer o aluno aprender, utilizando variados instrumentos avaliativos.		avaliações externas nacionais às quais os alunos são submetidos.
Reflete as seguintes referências: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, PCNs, Prova Brasil / SAEB e temas e conteúdos relevantes na tradição e nas evoluções do ensino nas diferentes áreas de conhecimento científico.		Reflete as seguintes referências: COC Macaé, Matriz da Prova Brasil ou Saeb e habilidades selecionadas dos Direitos de Aprendizagem.
Orienta o planejamento de curso dos professores, de maneira ampla. É desenvolvido de acordo com a realidade e condições dos alunos da rede municipal e consonância com as diretrizes nacionais e as avaliações externas a que os alunos são submetidos.	Tem por objetivo fornecer informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino.	Orienta a construção de um diagnóstico, pelo professor, das habilidades importantes que seus alunos devem ainda desenvolver para que tenham um bom desempenho nas avaliações externas.
	Não tem finalidades classificatórias. Quem aplica é o próprio professor da turma, ou um profissional indicado pelas secretarias de educação. A correção também é feita pelos profissionais da escola ou rede de ensino.	Não tem finalidades classificatórias. Quem aplica é o próprio professor da turma, ou um profissional indicado pelas secretarias de educação. A correção também é feita pelos profissionais da escola ou rede de ensino.

Após a análise do quadro comparativo estabelecido, fica claro que o COC Macaé abrange também a ANA e que dá origem à prova AMA. O quadro mostra que um grande interesse dos gestores educacionais macaenses é reafirmar a necessidade de uma referência curricular comum para as escolas da rede, sendo esta base curricular estruturada a partir de referências nacionais como os PCNs e a Prova Brasil, o que explicita a tensão entre o universal e o particular.

As avaliações de larga escala atuam no sentido de legitimar uma ideia de universal pautada no reconhecimento de uma “cultura comum”, que tenderia hegemonizar os interesses de um grupo particular em detrimento de outros. O olhar teórico escolhido para analisar o objeto de pesquisa aqui construído, reforça essa percepção e autoriza radicalizar a crítica formulada às leituras essencialistas que

tendem a se fazer presentes em análises sobre as políticas de avaliação. Essa leitura me permite deslocar a apreensão da tensão entre universal e particular de forma a não colocar esses dois elementos como antagônicos, mas como elementos estruturantes do jogo político. Portanto, não se trata de tomar o universal como vilão e o particular como oásis, mas de explorar a permanente tensão nas lutas políticas inerentes aos processos de significação.

A abordagem discursiva permite significar as avaliações externas como expressão de uma cultura comum/hegemônica, percebida não como uma essência, de forma reificada, coisificada, mas sim como resultantes de disputas pela sua significação. Isto é fixado em meio aos jogos de linguagem no qual o político se materializa e reafirma a potencialidade da perspectiva de uma política da diferença nos debates em torno de fixações de identidade.

Nesse contexto, temos que promover no espaço escolar uma (des) construção de nossas crenças em torno daquilo que entendemos por cultura, identidade, diferença, desafiando-nos a pensar em processos de identificação, que estão em constante modificação e são compostos por diferentes olhares, em distintos tempos e espaços.

Diversas são, pois, as demandas particulares de diferença, de afirmar a diferença e apregoar a adaptação da escola e a conseqüente programação curricular aos saberes, ao universo simbólico de cada um dos grupos que afirma a sua própria singularidade e interpelam a escola e seu currículo, em busca da adequação dessa instituição a essas demandas. Laclau (2011) considera que a partir dos anos 1990 há “uma proliferação de particularismos, enquanto o ponto de vista da universalidade vai cada vez mais sendo posto de lado como um sonho totalitário ultrapassado.” (p. 54).

Recorro ainda a Laclau (2011), para explicitar os perigos de se pensar em lógica da “pura diferença” ou da “pura identidade”, pois estão entre a impossibilidade de fixação e a possibilidade de fixação total. Para o intelectual argentino, a afirmação do puro particularismo “é uma aventura autodestrutiva” (LACLAU, 2011, p. 54). Como exemplo, Laclau (2011) afirma:

Posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas, se o particularismo for o único princípio válido, também terei de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais. E mais: como as demandas dos vários grupos necessariamente colidirão entre si,

precisaremos apelar – sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida – para alguns princípios mais gerais que regulem esses choques. (LACLAU, 2011, pp. 54-55).

Continuando na sua tentativa de demonstrar o caráter autodestrutivo de uma identidade pura ou da pura diferença, o autor parte do exemplo supracitado afirmando:

Aceitemos, para efeito de discussão, que a harmonia preestabelecida fosse possível. Nesse caso, os vários particularismos não estariam em relação antagônica uns com os outros, mas coexistiriam num todo coerente. Essa hipótese mostra claramente por que a defesa do puro particularismo é, em última análise, inconsistente. Pois, se cada identidade estiver numa relação diferencial, não antagonística com todas as outras, então a identidade em questão será puramente diferencial e relacional; assim, pressuporá não só a presença de todas as outras identidades, mas também o fundamento total que constitui as diferenças enquanto diferenças. Pior ainda: sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, isto é, que cada grupo é diferente dos demais e constitui em muitos casos essa diferença com base na exclusão e subordinação dos outros grupos. Ora, se a particularidade se afirmar como mera particularidade, numa relação puramente diferencial com as outras, estará sancionando o status quo das relações de poder entre os grupos. (LACLAU, 2011, p. 55).

Essa discussão propicia perceber que as produções culturais das avaliações aplicadas em larga escala são fruto de demandas particulares articuladas discursivamente, produzindo uma universalização/hegemonização provisória e contingente.

Assim, por estar analisando o cotidiano escolar é importante pensar nas práticas curriculares, concebendo-as como envolvidas no processo de construção curricular e nos efeitos perversos da padronização. Desta forma, Macedo (2006) traz a visão do currículo como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é reinterpretada a partir de muitas outras culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações e não como uma seleção cultural produzida em outros espaços-tempos. Assim conforme a autora, o currículo não é apenas como texto prescritivo de conteúdos, métodos e avaliações escolares, mas um lugar que produz cultura, que envolve uma determinada visão de mundo, concepção de sujeito e de construção de suas identidades, o que nos permite romper com a lógica do entendimento da escola como *lócus* de reprodução de políticas ou resistências às mesmas.

Com este modo de pensar o currículo, pode-se entendê-lo como resultado de práticas articulatórias, como arena de disputas entre os inúmeros discursos que nela



circulam e como local da negociação entre as diferentes concepções de currículo e avaliação que convivem no espaço escolar.

Na subseção a seguir, apresento o contexto do município de Macaé e as possibilidades de se operar metodologicamente em consonância com a abordagem discursiva apresentada aqui.

## 2 MACAÉ: CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo trago os aspectos históricos que transformaram Macaé em um município de destaque nacional e apresento a rede pública municipal de ensino e suas caracterizações.

### 2.1 Histórico do município – Capital Nacional do Petróleo

Exatamente durante a crise mundial provocada pela guerra no Oriente Médio que a Petrobrás, em 1974, anunciou a descoberta de petróleo na Plataforma Marítima da Bacia de Campos. Da descoberta até o início da produção, em 1977, especula-se sobre as reservas petrolíferas, que chegaram a ser comparadas às da Arábia Saudita. Assim, a expectativa das autoridades e da população do município e região, incentivada pela empresa estatal e pelo governo militar, era de que a descoberta traria de volta a “era de ouro” vivida pela região no passado. Situado no Norte Fluminense e fazendo fronteira com municípios de Conceição de Macabu, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Nova Friburgo, Carapebus e Trajano de Moraes – Macaé<sup>5</sup> até a década de 1970 tinha como atividade econômica a pesca, agricultura e pecuária. De cidade pacata no interior do Estado, transformou-se na Capital Nacional do Petróleo após a implantação da base operacional da Petrobrás em 1974, começando os primeiros investimentos na cidade.

Em pouco tempo a população residente saltou de 65.318 habitantes em 1970, para 132.461 em 2000 e 244.139 habitantes em 2017. Trata-se de um crescimento demográfico espetacular, em pouco mais de 40 anos. Atualmente é responsável por 80% da produção brasileira de petróleo, registrando em consequência disso um vigoroso crescimento econômico em decorrência da mudança no perfil produtivo, o que provocou um enorme impacto no crescimento demográfico. O incremento significativo na oferta de trabalho favoreceu um grande movimento migratório de outras regiões e estados do país, a maioria de regiões mais pobres e muitas sem qualificações para ocupar vagas no mercado de trabalho. Assim, pessoas do país inteiro chegam à cidade em busca de uma vida melhor.

---

<sup>5</sup> Macaé é um município do interior do estado do Rio de Janeiro, situado a 180 quilômetros a nordeste da capital do estado. Sua população é de 244.139 habitantes em 2017. Possui uma área total de 1.215.904 km<sup>2</sup>. Fonte IBGE.

A fama do novo eldorado forjada para o município e massificada por insensatas campanhas de marketing político trouxe para o município muitos trabalhadores e suas famílias, porém também ocasionou problemas inerentes às grandes metrópoles. Aumento exacerbado no número de matrículas de alunos (as) nas escolas públicas do município, que aumenta a cada ano. Trabalhadores sem a qualificação profissional que os encaixe na indústria do petróleo e acabam ficando à margem do desenvolvimento social e econômico. Surgiram bolsões de pobreza na periferia da cidade, aumentaram os índices de violência e muitos moradores não conseguem atingir o nível educacional estabelecido pelo exigente mercado de trabalho da região fortemente ligado ao setor *offshore*.<sup>6</sup>

Apesar desse quadro e do crescimento demográfico, os dados relativo aos empregos formais acabam por situar Macaé, segundo Piquet (2003), entre as cidades de melhor relação entre postos de trabalho e tamanho da população. Pois, com a produção do petróleo, atraiu muitas empresas para a cidade passando a região Norte Fluminense a ter um papel importante nas disputas por investimentos no contexto atual do capitalismo globalizado.

Assim, lideranças locais e regionais precisaram buscar respostas urgentes no sentido do desenvolvimento local, optando pelo aprofundamento da dependência do petróleo ou buscando caminhos alternativos. Mais do que a preocupação com a população local, as relações com o capitalismo globalizado remetem à discussão sobre a forma como o planejamento do espaço urbano, educação e saúde do município tiveram que se adequar e transformar-se para atender às grandes empresas internacionais e o enorme número de pessoas que se instalaram em Macaé.

Como o intuito de atender a grande demanda, no início da década de 1980 Macaé se tornou o primeiro município brasileiro a levantar a bandeira da cobrança de *royalties* sobre a exploração de petróleo. O objetivo era mudar a Lei 2.004, da década de 1950, que só previa o pagamento de *royalties* sobre o óleo extraído em terra. O movimento culminou com a aprovação, em 1985, da Lei 7.453, que permitiu que 37 municípios fluminenses recebessem um percentual sobre o petróleo extraído pela Petrobrás na Bacia de Campos. Durante cerca de 20 anos depois da primeira

---

<sup>6</sup> *Offshore* é um termo da língua inglesa e que significa “afastado da costa”, na tradução para o português. Em termos financeiros, é designada por *offshore* uma empresa que tem a sua contabilidade num país distinto daquele (s) onde exerce a sua atividade.

exploração comercial em 1978, Macaé não contou com recursos para amenizar ou se preparar para os impactos sociais e ambientais que incidiram sobre a cidade de forma crescente, consolidando problemas crônicos que ainda hoje são combatidos. Mas foi somente a partir da promulgação e regularização da lei do petróleo em 1997, que os recursos repassados aos municípios produtores passaram a ser relevantes, como relacionados em quadro abaixo:

Quadro 2 - Royalties recebidos

ANO	ROYALTIES RECEBIDOS
1999	R\$ 34.757.683,06
2000	R\$ 84.827.106,07
2002	R\$ 181.093.886,42
2003	R\$ 259.987.249,02
2004	R\$ 287.551.201,31
2005	R\$ 347.870.813,54
2006	R\$ 422.768.120,67
2007	R\$ 358.203.835,34
2008	R\$ 519.415.834,09
2009	R\$ 367.797.120,71
2010	R\$ 209.986.044,98

Fonte: <http://www.macaee.rj.gov.br/conteudo/leitura/titulo/royalties>

Em razão dos recursos provenientes dos *royalties* do petróleo que foram sendo incorporados à receita municipal, Macaé tornou-se um município rico. O repasse dos *royalties* tem possibilitado ao poder público a implementação de políticas e projetos destinados a acompanhar o vertiginoso crescimento ocasionado pela indústria *offshore*, com iniciativas como projetos habitacionais, recomposição de rodovias danificadas pelo transporte pesado e abertura de novas vias, construção de hospitais, postos de saúde e sua manutenção, infraestrutura para os novos bairros que têm surgido na cidade, saneamento, educação em todos os níveis, inclusive com investimentos no ensino superior.

De fato o município buscou adequar-se às novas necessidades da população que quadruplicou entre as décadas de 1970 e 2000, em decorrência da descoberta do petróleo e a consequente instalação da Petrobrás.

Consideramos importante situar o crescimento demográfico do município de Macaé, na medida em que este fato gerou consequências diretas na demanda por oferta de ensino, aumentando o número de alunos e escolas, em que a cada ano é

necessário na educação básica cerca de três mil novas vagas nas escolas municipais.

Com tantos novos moradores na cidade, a prefeitura municipal criou setores administrativos com o intuito de facilitar a administração. Cada setor constitui-se em uma unidade pública municipal com vinculação hierárquica subordinada a um gerente municipal, uma espécie de subprefeito. Justifica-se na lei a possibilidade do Poder Executivo estabelecer o *feedback* dos atos de sua gestão, aproximando-se do cidadão e oportunizando uma maior participação comunitária nas decisões que afetam o cotidiano da cada comunidade. Propiciando maior eficiência e rapidez na solução de problemas locais. A implementação ocorreu em 2005, mas não se efetivou, haja visto que os cargos criados para administrar cada setor passaram a servir de dispositivo de manobras políticas, mais que um setor de efetivas ações sociais. Porém, as escolas da rede mantiveram seus agrupamentos por setores administrativos.

O quadro a seguir mostra o setor administrativo e o número de escolas em cada setor para atender aos alunos de cada bairro do município.

Quadro 3 - Setores administrativo

SETOR ADMINISTRATIVO	Nº DE ESCOLAS
<b>1. Azul</b>	06
<b>2. Amarelo</b>	13
<b>3. Verde</b>	15
<b>4. Vermelho</b>	15
<b>5. Vinho</b>	19
<b>6. Marrom</b>	15
<b>7. Bege (região serrana/rural)</b>	05
<b>8. Laranja (região serrana/rural)</b>	10
<b>9. Cinza (região serrana/rural)</b>	10
<b>TOTAL</b>	109

Fonte: Caderno de Atos Legais/ Supervisão de Ensino de Macaé.

## 2.2 A Rede Municipal de Ensino

Os registros a respeito da criação de escolas municipais, em Macaé, ao longo do século XX são escassos e difusos. Com base em documentos registrados na Supervisão de Ensino da SEMED, e entrevistas<sup>7</sup> realizadas com profissionais da

<sup>7</sup> Essas entrevistas foram realizadas como uma conversa para me informar sobre a criação de escolas em Macaé.

Educação que atuaram entre 1960 e 1980, foi possível saber que as primeiras Unidades Escolares situavam-se na zona rural, abrangendo, além da região serrana, os atuais municípios de Quissamã e Carapebus, que se emanciparam em 1989 e 1995, respectivamente. Na área urbana, funcionavam, prioritariamente, as escolas estaduais. As escolas municipais recebiam atendimento de supervisores e orientadores pedagógicos do Estado.

Para atender à demanda por professores na Rede, eram efetuados contratos interrompidos, pois, até a década de 1970 não houve concurso para professores. Estes contratos eram renovados à medida que havia necessidade de compor o quadro docente. Para tanto, os professores faziam uma formação curta, oferecida pelo Estado, com o objetivo de torná-los aptos para atuarem em sala de aula. Algumas informações indicam que em 1979 realizou-se o primeiro concurso para professores.

Em 1971, por decisão do então prefeito Antônio Curvello Benjamin, criou-se um órgão de acompanhamento das escolas, a Inspeção de Ensino Municipal. Nesta época, Macaé contava com cerca de 28 escolas, situadas na zona rural e permaneceram sob a supervisão do Estado até o fim dos anos 1980.

O processo de regulamentação da Rede Municipal de Ensino começou, nesta mesma década<sup>8</sup>, através da parceria entre município e Estado, contando com profissionais da Coordenadoria Estadual, que visitavam as escolas municipais, organizando seus arquivos e elaborando pareceres. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Macaé encaminhou pela Coordenadoria Regional Norte Fluminense II, através do processo nº E-03/1502487/82, o regimento básico para as escolas municipais, juntamente com o pedido de autorização para o funcionamento das mesmas ao Conselho Estadual de Educação. Tal processo foi concluído através do Parecer 304/84<sup>9</sup>, que regularizou 53 escolas municipais: treze de Educação Infantil, na ocasião, pré-escolar e as demais de Ensino Fundamental

---

<sup>8</sup> Cf. *Atos Legais: Sistema de Ensino de Macaé/RJ*, elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Macaé, o Sistema Municipal de Ensino de Macaé foi instituído pela Lei nº 1.940/99, de 11 de agosto de 1999.

<sup>9</sup> C.f. Caderno de Proposta Pedagógica para Referenciais Curriculares da rede Municipal de Educação de Macaé, da leitura desse parecer constata-se que dos estabelecimentos de Ensino existentes em 1982, a Escola Municipal Zélia Souza de Aguiar tem o Ato de criação mais antigo, datando de 1969 e, ainda a partir desse documento, a autorização para o funcionamento das escolas municipais passou a ser de competência do Executivo. Nesse sentido, o Decreto de criação emitido pela autoridade municipal passou a ser ato hábil para a escola iniciar seu funcionamento.

(antigo ensino de 1º grau). Aprovou-se, também, o primeiro Regimento Básico das Escolas Municipais de Macaé.

Em relação ao ingresso de professores na Rede, o Regimento Básico aprovado nesse parecer, em seu capítulo IV endossava que seriam contratados por Ato do Prefeito Municipal, ocasionando a ausência de concursos por quase 10 anos. Somente em 1969 foi realizado outro concurso destinado aos profissionais da educação.

No final da década de 1980, houve uma grande expansão na oferta de vagas nas escolas municipais, pois havia sido constatada a existência de aproximadamente 5.000 alunos fora da escola e um alto índice de analfabetismo no município<sup>10</sup>. Para o atendimento da demanda da escolarização, foram abertos novos espaços para o funcionamento das escolas. Casas particulares foram alugadas e adaptadas para funcionarem como Unidades Escolares, assim como prédios e salas em igrejas. Desta forma, vinte e nove escolas de pré-escolar e 1º grau (hoje, respectivamente Educação Infantil e Ensino Fundamental), entraram em funcionamento em 1989, totalizando, em pouco mais de dois meses, 4.500 alunos. A expansão ocorreu progressivamente, iniciando com o primeiro segmento do Ensino Fundamental e posteriormente o segundo. Foi criado o CEMEAES (Centro Municipal de Atendimento Especializado ao Escolar) e também os programas de atendimento a trabalhadores, designada de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a EJA está estruturada como modalidade de ensino, porém, antes da sua criação, existiam alguns programas de educação de jovens e adultos que eram oferecidos pela Secretaria de Educação, através de parcerias com igrejas e empresas – os projetos Igreja-Escola e Empresa-Escola.

Nos anos 1990 iniciou-se o processo de municipalização de algumas escolas do Estado, começando pelos CIEPs, Escola Polivalente e Escola E. Caetano Dias, escolas rurais, que eram denominadas escolas isoladas, e os jardins de infância Anna Benedicta e Eléa Tatagiba. Com o *aumento demográfico*, cresceu também o número de alunos e escolas da Rede Municipal, no entanto os espaços adaptados para atender Unidades Escolares nem sempre apresentavam as condições necessárias à ação pedagógica.

---

<sup>10</sup> CF. Plano de Criação das Escolas Municipais de Macaé. Supervisão de Ensino. Secretaria Municipal de Educação de Macaé.

Nos anos de 1989, 1992, 1993, 1999, 2006 e 2010, foram realizados concursos públicos para professores para atender à demanda da expansão do número de alunos e o crescimento do número de escolas municipais, reflexo do crescimento demográfico.

Atualmente são em média 40.000 alunos e este universo escolar constitui-se de pessoas naturais do município e região e demais imigrantes, compondo um *mosaico de cores e culturas*, distribuídas nas 109 escolas que compõem a Rede Municipal de Educação, que atende o Ensino Básico e a EJA.

A expansão do número de alunos na rede apresentou-se mais estável a partir de 2005. Neste período, as gestões trabalhavam tentando ajustar o sistema de ensino, a fim de atender às novas demandas anunciadas pelo MEC, estruturando-se administrativamente, melhorando a qualidade do ensino, organizando regimentos e legislações referentes ao Ensino Fundamental (Atos Legais). Neste sentido, houve investimento na organização e elaboração dos Cadernos de Organização Curricular (COC), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II; do Plano Municipal de Educação; Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Rede Pública Municipal de Ensino (PCCV); realização dos Fóruns de Educação de Macaé, iniciados em 2010; e a instituição da Fundação Educacional de Macaé (FUNEMAC), como órgão integrado à Secretaria Municipal de Educação, responsável pela formação continuada dos professores, equipe técnica da rede e servidores em geral.

Como se vê, a rede pública de Macaé/RJ cresceu aceleradamente, distribuída nos diversos níveis e modalidades de ensino, entre zonas urbana e rural, nos 9 setores administrativos do município. Diversos fatores explicam o aumento expressivo no número de escolas e a evolução extraordinária no número de matrículas até o final da década de 1990. O primeiro foi como dito anteriormente, a chegada de muitas pessoas e suas famílias na cidade em busca de emprego. O segundo está ligado ao fato de que em 1989 foi realizado um amplo concurso público para o quadro permanente de professores da rede municipal de ensino, atendendo as exigências da Constituição Federal de 1988. Em 1994, com o processo de municipalização a rede municipal de Macaé/RJ absorveu 20 escolas da rede estadual de ensino.

Em 11 de agosto de 1999, a Câmara Municipal aprovou a Lei nº 1.940 que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Macaé, em decorrência das orientações contidas na LDB. E em setembro do mesmo ano foi publicada em diário oficial a



portaria do CEE que dispõe sobre a ciência e o cadastramento do Sistema Municipal de Ensino do Município de Macaé. A partir de então o município passou a ter como referência as orientações das políticas do governo federal. Desse modo, a escolha das avaliações em larga escala aplicadas pelo INEP (Prova Brasil e Provinha Brasil) e pelo município (Prova Macaé) como referência para a pesquisa em tela, deve-se ao fato destes indicadores orientarem as políticas em educação do município de Macaé.

### 3 CONSTRUÇÃO DO ACERVO EMPÍRICO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: PROVINHA (ANA) E PROVINHA (AMA)

Aqui os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidades e de produção, uma “[...]” rede densa de olhares vigilantes e multi-direcionais

*Ball, 2016, p.105*

Após a contextualização da rede municipal de ensino, apresento o processo de composição do acervo empírico e os procedimentos de pesquisa desta dissertação: a ANA e AMA<sup>11</sup> como política de avaliação curricular, suas formulações e suas configurações. A ANA visa monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica do nível de desempenho das crianças, a fim de garantir que todos os estudantes se alfabetizem até os 8 anos de idade. A AMA visa realizar um sistema de avaliação própria, elaborada pela Secretaria de Educação do município de Macaé. Essa prova é fundamentada nas diretrizes curriculares estabelecidas para a educação municipal, busca resultados para nortear decisões administrativas e também pedagógicas para o desenvolvimento de metodologias de ensino a fim de melhorar o aprendizado dos alunos. Essa prova contempla uma avaliação aplicada no início e no final do ano, aos (às) alunos (as) do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas urbanas e rurais. Ela contém questões de Português e Matemática e a divulgação dos resultados das escolas é feito pela SEMED.

Assim, procuro mostrar a construção empírica, os procedimentos metodológicos da pesquisa e explorar o meu objeto de investigação como elemento de um campo da discursividade; mostrando as demandas na produção de políticas municipais que produzem e difundem discursos sobre avaliação. Meu propósito é evidenciar a estratégia metodológica adotada, pois apresentar as formas de construção do acervo é simultaneamente explicitar as possibilidades de análise

---

<sup>11</sup> Em consonância com a ANA do governo federal, o município de Macaé criou a AMA – Avaliação Macaense da Alfabetização.

encontradas, as escolhas feitas, justificando, desse modo, as construções discursivas que compõem as páginas a seguir.

Considerando esta proposta, a primeira escolha foi o ambiente no qual as informações seriam pesquisadas. Ao reconhecer o INEP e o QEd<sup>12</sup> como o espaço produtor desta política, recorri ao portal eletrônico do próprio Instituto e divulgação de resultados no QEd, também recorri ao *site* da prefeitura municipal de Macaé e Coordenações que formulam e acompanham as provas no município. Essas consultas tiveram o objetivo de verificar as informações disponíveis. Nessa escolha há uma aposta de que textos políticos são resultado de disputas e acordos, com finalidade de apresentar e difundir as funções políticas deste espaço produtor, que estavam ali expostos e poderiam ajudar na compreensão dos contornos e limites da ANA e AMA.

Como procedimento de pesquisa e para aproximação com a empiria, organizei minhas consultas no *site* do INEP e na Secretaria Municipal de Educação de Macaé em duas etapas. Na primeira, dediquei-me a coletar informações que permitissem uma aproximação dessa política de avaliação para a construção do cenário de composição da Provinha Brasil, ou seja, seu histórico, as cartilhas informativas contendo orientações e leis. E, na segunda, ao definir meu mote de trabalho em função do interesse de pesquisa – os discursos em disputa, sentidos de avaliação escolar -, visitei as Coordenações da Secretaria com o intuito de obter informações acerca da AMA.

Nesse estudo de caso foram realizadas também a análise documental, consulta a documentos curriculares como o Caderno de Orientação Curricular da rede municipal, *site* oficial da Prefeitura, assim como a observação sistemática e entrevistas semi-estruturadas (gravadas e transcritas) com professores dos 1º, 2º e 3º anos das escolas investigadas.

Nesse processo se buscou compreender como se articulam e são apropriados discursivamente os sentidos de avaliação e currículo nos instrumentos avaliativos privilegiados – ANA e AMA - e que é objeto de avaliações e mensurações a nível nacional e local, integrando o conteúdo que pretendem trabalhar com o desempenho dos (as) alunos (as) e as dificuldades que os estudantes encontram.

---

<sup>12</sup> QEd<sup>12</sup> é um *site* que divulga os resultados nas avaliações externas de cada município, acreditam que dados são essenciais no processo de transformação da educação brasileira.

Na medida em que focalizo nesta pesquisa um objeto de estudo intimamente relacionado a práticas de governo, mobilizadoras de ações e posicionamentos políticos julgo ser necessário situar, mesmo que brevemente, o contexto histórico de produção das políticas curriculares de avaliação em larga escala.

Reforço a escolha por esse caminho pautando-me em Lopes (2004), que sustenta que criticar as atuais políticas curriculares implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais dos nossos tempos na tentativa de instigar e propor novas interpretações às questões que ora nos preocupam.

As novas políticas curriculares são instituídas com a justificativa de que é preciso organizar a educação de forma que ela possa ter mais qualidade, proliferando com maior intensidade, a partir dos anos 2000, políticas educacionais nas quais a avaliação assume condição de protagonista (SOUSA & OLIVEIRA, 2010). As políticas de avaliação não ficaram restritas à gestão nacional da educação brasileira em seus diversos níveis, mas difundiram-se também nos sistemas estaduais e até mesmo municipais de ensino, o que levou Afonso (2007) a alcinhar de “obsessão avaliativa” essa proliferação de políticas educacionais com base em sistemas de avaliação.

A intensificação das avaliações está nos discursos das instâncias oficiais que argumentaram a necessidade da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a sua primeira aplicação aconteceu em 1990 e contou com a participação de uma pequena amostra de escolas do Ensino Fundamental, de escolas públicas da rede urbana. Em 1995, o Saeb ganhou sua característica mais estruturada de avaliação em larga escala. A partir de então, o Sistema passou a possibilitar a comparação de resultados entre os diferentes anos de aplicação e passou a contar com sua primeira matriz de referência de avaliação, apoiada nos currículos brasileiros informados pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação. Além disso, passou a utilizar estatísticas bastante consolidadas, que permitiram a construção de escalas de proficiência em que estão descritos os desempenhos dos estudantes brasileiros.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por um conjunto de avaliações em larga escala realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores associados ao desempenho dos alunos. As informações produzidas visam subsidiar a formulação,

a reformulação e o monitoramento das políticas de educação nas esferas municipal, estadual e federal, para a avaliação da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o Saeb, com o mesmo objetivo de subsidiar reformas ou novas políticas para a educação. Essa avaliação está direcionada para as unidades escolares dos sistemas públicos de ensino e para estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta proposta de avaliação envolve a realização de uma avaliação universal do nível de alfabetização.

O que vemos então acontecer é a produção de uma cultura da performatividade que é definida por Ball (2001, 2004) como um conjunto de expectativas de produção do trabalho pedagógico dirigidas aos processos de escolarização e que “reforça a concepção de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos adequados ao mercado ou ao contexto social mais amplo...” (LOPES, 2006a, p. 49).

Dessa forma, sem desconsiderar o peso que a performatividade exerce no currículo e no cotidiano escolar, controlando e legitimando os desempenhos considerados mais adequados, buscamos nos apoiar em referenciais teórico-analíticos que nos permitiram captar a dimensão global-local, que se expressa nas ações dos (as) professores (as) nas escolas. Assim nos dedicamos a acompanhar o cotidiano das escolas pesquisadas e a ação dos sujeitos que delas fazem parte.

Ball (2001) defende que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, de discurso e de tecnologias que se desenvolvem no campo da educação. As políticas são frágeis, resultantes de acordos e seu funcionamento depende de associações e releituras nos diferentes contextos. Necessita-se compreender como o discurso comum da escola e o discurso da performatividade do Estado regulador se entrelaçam. Compreender como as “novidades” avaliativas são traduzidas e atendem a novas finalidades, hibridizadas a discursos que em outros tempos eram antagonistas, como os discursos hibridizados de concepções de avaliação construtivistas e atualmente avaliações instrumentais, emanadas pelas políticas performáticas.

Como já foi enunciado o objeto de estudo desta pesquisa foi analisar as articulações discursivas produzidas por docente sobre os sentidos de avaliação e a proposta curricular, processo imposto a partir de um centro de poder estruturalmente

definido pela Secretaria Municipal de Educação de Macaé - SEMED - que tenta fixar sentidos para o currículo através das avaliações externas e do trabalho docente.

Assim, sinalizamos que essa pesquisa foi realizada em 02 escolas de Ensino Fundamental do município de Macaé/RJ. Uma escola na periferia, que atende crianças do 1º ao 5º ano de escolaridade. E a outra localizada bem no centro da cidade, atendendo a comunidades carentes em seu entorno, e esta se constitui da Educação Infantil ao 9º ano.

Cabe ressaltar, que as diferentes escolas que foram pesquisadas são marcadas por uma grande diversidade cultural e que desde 2007 estão orientadas pelo Caderno de Orientação Curricular – COC -, que nos últimos anos vem passando por atualizações que buscam atender às demandas das avaliações externas, o que têm contribuído para a intensificação de uma cultura da performatividade e orientado o funcionamento e a organização das escolas da rede municipal de Macaé.

A escolha desse tema se justifica, conforme disse acima, pelas estatísticas brasileiras que indicam que os dados relativos à aquisição da leitura e da escrita, no Brasil, são preocupantes. Dados relativos a essas competências são colhidos pelo Saeb e publicados pelo INEP, a cada dois anos. No Município de Macaé, um número significativo de alunos conclui o 2º ano do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido as habilidades de ler e escrever. Estes dados resultaram numa provocação aos gestores da Secretaria de elaborar um conjunto articulado de avaliação municipal em consonância com a avaliação Federal, denominado Avaliação Macaense de Alfabetização (AMA). A compreensão que a Secretaria de Macaé faz dessa dinâmica de avaliações nacionais, que repercutem bianualmente com a divulgação pela imprensa em âmbito nacional de seus resultados e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), provoca o debate da melhor utilização dos dados, não só no momento da divulgação, mas nas futuras ações pedagógicas das escolas.

Esta tem sido então, a lógica da SEMED/Macaé, centrando-se nas políticas de avaliação que conduzem as práticas pedagógicas e curriculares das escolas. Avaliações que são balizadoras das aprendizagens por meio de exames padronizados, desconsiderando o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e trajetória no processo ensino-aprendizagem. Trata-se da fixação de metas

mensuráveis e resultados, cujos professores e gestores são responsabilizados pelo desempenho dos estudantes.

Para contextualizar as características das atuais políticas da Secretaria Municipal de Macaé/RJ, cabe destacar que em 2007 foi produzido o Caderno de Orientação Curricular da Rede Municipal na relação estabelecida entre as escolas municipais e Secretaria de Educação, por meio de discursos com múltiplas influências e inter-relações entre políticas locais e globais. Isto foi influenciado, entre outros, pela LDB 9.394/96 e pela política de currículo nacional fomentada pelo Governo Federal.

Para grande parte dos sistemas públicos de ensino nacionais, o Governo Federal tem sido o fomentador do discurso em prol da necessidade de se promover reformas curriculares. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros, vêm inspirando as diversas prefeituras e estados a formularem seus próprios documentos.

Em 2012, Macaé teve a iniciativa, ainda incipiente e acanhada, de fazer uma Proposta Pedagógica para os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação pautada na diversidade (proposta esta que não foi efetivada). Macaé como afirmado no capítulo 2 se caracteriza pela diversidade migratória, pessoas que chegam na “cidade do Petróleo” em busca de emprego. Assim, as escolas vão se constituindo com as mais variadas culturas, mas, paradoxalmente, delas não tiram “proveito” para enriquecer as práticas pedagógicas com currículos interculturais - dos conteúdos culturais, da expansão da cultura em seu sentido pleno, como direito universal - e, como “caixas” fechadas hermeticamente, afirmam, com “gritos de Cassandra” (ainda no curso do segundo bimestre), que “aquelas crianças” não serão aprovadas. Analisando essa identidade/diferença, ela é colocada como algo a ser excluído, desconsiderado, desvalorizado. Algumas crianças são encaminhadas para outra sala com grupos menores, porque essa diferença se desvia da ilusão pedagógica de homogeneização, de turma “asséptica”, sem “crianças problema”. O (A) aluno (a) que não se alfabetiza continua sendo estigmatizado como se estivessem brotando constantemente nas escolas, com as mais variadas queixas. Então, tentam resolver o problema com o (a) aluno (a). Aplicam novas avaliações. Examinam os resultados das avaliações externas e internas da ANA e AMA. Verificam o trabalho docente.

Neste contexto, também analisam os objetivos do currículo, este construído em 2007, como mencionado anteriormente. Constituindo não apenas uma volta ao passado, com ênfase em disciplinas, conceitos e objetivos, mas se expressa em um movimento que nunca deixou de circular nos discursos educacionais entre gestores da secretaria municipal de Macaé e apresentando elementos neotecnicistas, em uma posição antagônica aos discursos educacionais progressistas. Um instrumento de controle da aprendizagem e do trabalho docente, que deve ser acompanhado também por descritores que estabelecem habilidades que devem ser desenvolvidas no trabalho pedagógico e associadas aos conteúdos e objetivos selecionados em cada ano de escolaridade e área disciplinar.

O Caderno de Orientação Curricular (COC) é o guia para o trabalho do (a) professor (a) na escola, pautando também redirecionamentos na prática pedagógica balizados, pelos resultados das avaliações externas e internas. O COC é organizado por conteúdos estruturados por disciplina, que contribui para o cerceamento do trabalho docente, para a homogeneização, padronização e avaliação de desempenhos estudantis. Controla e fixa os sentidos no processo de produção curricular.

A dinâmica escolar na produção do currículo, baseado em objetivos e resultados, pautado em avaliações de larga escala, merece atenção e, assim, justificam minha escolha, pois fazem parte da reforma política que se baseia na defesa de um currículo abrangente e que busca a universalidade. Nesse sentido, cabe descartar o que afirma Laclau (2011), “o universal surge a partir de um particular não como um princípio subjacente a este que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada” (LACLAU, 2011, p. 57). São questões que apontam para um currículo homogêneo, que não considera as múltiplas situações que ocorrem na escola, repleta de ambivalências decorrentes da pluralidade e diferenças culturais no seu cotidiano. Onde docentes buscam novos caminhos no fazer pedagógico porque este espaço sociocultural, constituído de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos têm um dinamismo próprio que se movimenta se adapta e se atualiza nas tarefas de ensinar e aprender.

Em tempos de reformas, o (a) professor (a) é solicitado a buscar eficiência. Critério que está associado à avaliação da qualidade do sistema educacional,



porque a atuação do docente envolve sua prática e a relação com os resultados do ensino, com as avaliações externas, que são regulados pelos órgãos centrais.

Neste caso, cabe recorrer a Laclau (2005) no enfrentamento que exploramos nessa dissertação e que está na pauta da agenda política do campo do currículo. Isso não significa a busca desenfreada por estabelecer domesticação, aceitabilidade da verdade instituída e a objetivação como marcas da unidade. E assim, deslocar o entendimento de política para a prática constituída e constituinte de identidades provisórias. Pensar nos esforços feitos pela Secretaria de constituir um projeto político de currículo e avaliação hegemônicos.

Nos documentos<sup>13</sup> elaborados pela SEMED/Macaé encontramos o destaque para a necessidade da implementação de políticas públicas consistentes e eficazes que respondam às relações sociais, políticas e econômicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Neste recorte, se referenciam a integração econômica e cultural, a velocidade do avanço científico e tecnológico, as modificações nas atividades econômicas e profissionais. Por isso, a necessidade da urgência da adequação da Educação a essas demandas. O que se evidencia então é a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2008). Para tanto, exige-se que a Educação seja cada vez mais qualificada, para atender às necessidades que emergem da sociedade, de acordo com que está posto nos documentos da SEMED/Macaé. Há referência, também à educação de qualidade, como aquela capaz de garantir a todos, sem distinção, o acesso ao saber e a preparação para a inserção no mundo do trabalho, elementos constitutivos de uma verdadeira ação para a cidadania<sup>14</sup>.

Nesta perspectiva, o discurso *oficial* recomenda o aumento da escolaridade da população como forma e meio para melhorar as condições de inserção na economia no contexto mundial. A educação é responsabilizada pelo fornecimento do conhecimento e preparação dos indivíduos. Fica assim determinada a relação direta entre o campo da produção e a educação. E é no contexto da acumulação flexível que parte significativa do debate educacional vai incorporando a defesa da necessidade de repensar o trabalho docente. Questões como estrutura, condições e

---

<sup>13</sup> Discorreremos sobre esses documentos – Plano Municipal, Caderno de Atos Legais e Caderno de Orientações Curriculares - na próxima seção.

<sup>14</sup> C.f. documento analisado, cedido pela Coordenação do Ensino Fundamental da SEMED.

objetivos de uma educação destinada à formação para o trabalho e a cidadania; conceitos como competências, pedagogia da qualidade, empreendedorismo, empregabilidade, adquirem relevância e centralidade, situando e orientando os debates em todos os espaços nos quais a educação se faz presente. Assim, a reforma no ensino pós LDBEN 9.394/96 instituiu como perspectiva ou eixo central a pedagogia das competências para a empregabilidade. Neste sentido, no plano da concepção educativa, assume, evidentemente, o ideário do mercado como perspectiva geral do Estado.

Destaca-se o estilo sedutor, utilizados pelas reformas educacionais para redigir seus textos, como um esforço para envolver os(as) professores(as) em falsas promessas de autonomia, qualificação profissional, ascensão social e vantagens financeiras. No entanto, fica nas entrelinhas a condição de tarefeiros ou de meros executores do trabalho pedagógico que lhes é destinado. Ou, como afirmou Hypólito (2010, p. 1346).

“A valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação, desde que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas”.

Poderíamos espiar por alguns espelhos – a maior parte das vezes invisíveis - os tipos de imagens dos (as) professores (as) que são refratadas e refletidas, a partir das reformas educacionais. Nos espelhos fabricados pelos reformadores, os (as) professores (as) são descritos como apáticos, incompetentes, sem rumo e sem criatividade, necessitando, portanto, de formações, apostilamentos e gerencialismos, que os (as) tornem aptos ao atendimento das orientações, ou melhor, às imposições. Algumas das orientações/imposições postas aos docentes, em larga escala, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos últimos anos as *avaliações da Prova Brasil*. Há uma relação estreita entre os pacotes pedagógicos e as avaliações produzidas e centralizadas pelo SAEB. E assim, as justificativas para o *fracasso escolar*, culpas, mazelas vão sendo atribuídas às deficiências do trabalho docente. No contexto das políticas educativas tem se evidenciado a transferência para o poder local e para as escolas e, ainda, para os próprios docentes a responsabilidade pelos complexos problemas que hoje afetam os processos de escolarização (AZEVEDO, 2001).

É patente a separação entre teoria e prática, entre dar aula e pesquisar, entre o professor tarefeiro e o professor pensante. Nessa concepção, que é histórica, concebe-se que os processos de *avaliação em larga escala* foram constituídos para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados, como se fossem comuns a todos os docentes e a todos os contextos educativos.

Ainda no contexto de consolidação das políticas nacionais de avaliações externas em larga escala, o MEC realiza sua mais recente avaliação nacional: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Em julho de 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria nº867 de 04 de julho de 2012, realizado entre municípios, distrito federal, estados e governo federal. O objetivo do Pacto é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, segundo o MEC, o Pacto fundamenta sua atuação nos seguintes eixos: 1. Infraestrutura das Instituições; 2. Formação de Professores; 3. Gestão; 4. Organização do Trabalho Pedagógico; 5. Nível de Alfabetização e Letramento: Leitura e Produção Escrita e Matemática.

Então, no contexto do eixo número 5, que se destina a avaliar a qualidade do aprendizado, no começo de junho de 2013, o Ministério da Educação oficializou a ANA, como já mencionado anteriormente. Sob a responsabilidade do INEP, a avaliação é anual e censitária para crianças que terminam o Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas.

Examinei todos os dispositivos legais relacionados ao Ensino Fundamental – leis, decretos, portarias, pareceres -, para selecionar os que estavam diretamente relacionados com a temática da pesquisa. Desse modo, a seguir, apresento a trajetória dos sistemas de avaliação educacional no município de Macaé: plano municipal de educação, sistema municipal de avaliação (SAEM), caderno de atos legais e caderno de orientações curriculares.

### **3.1 Demandas de políticas: produzindo e difundindo discursos sobre a avaliação**

#### **3.1.1 Plano Municipal de Educação**

Constituído como uma política de Estado o Plano Nacional de Educação (2001/2010) tinha como principal objetivo a articulação entre os entes federados, com metas, prazos, recursos, que colaborassem para a melhoria da qualidade da educação no país (BRASIL, 2001). O PNE aponta para a necessidade de aprimoramento do sistema nacional de avaliação e a criação de sistemas de avaliação complementares nos estados e municípios como forma de colaborar para o monitoramento das políticas educacionais.

A criação da Prova Brasil em 2005 e IDEB em 2007, permitiu a análise dos resultados das avaliações ao nível das escolas e de todas as redes de ensino. Conforme Bonamino et al.(2013), esperava-se um maior comprometimento das redes e escolas na melhoria dos indicadores educacionais de fluxo e desempenho, aumentando a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. Nesse sentido, considere que o Plano Municipal de Educação seria fonte privilegiada de informações para a discussão das políticas educacionais no município, na medida em que mostra como cada cidade se organiza e o que define como metas e estratégia de ação para o desenvolvimento da educação. Desse modo, esse documento se tornou importante nesta dissertação.

O primeiro Plano Municipal de Educação data do ano de 2008 e contou com a participação de professores e equipes técnico-administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e constituiu-se de um conjunto de metas, programas e projetos destinados a estabelecer diretrizes e a orientar a elaboração e a execução do projeto político-pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola<sup>15</sup>. Apresenta como objetivo estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento público municipal, buscando sempre melhorar a qualidade de sua oferta, elevando o nível de escolaridade da população. E tem como Eixos Temáticos:

---

<sup>15</sup> C.f. documento do Plano Municipal de Educação de Macaé, 2008.

- Universalização do atendimento escolar: Com oferta de nove anos obrigatórios e progressiva expansão da jornada escolar para turno integral;
- Sucesso escolar: Regularização do fluxo escolar com redução das taxas de evasão e eliminação da repetência;
- Informação e avaliação: **Consolidação e aperfeiçoamento dos sistemas de informação e de avaliação** (grifos meus), promovendo a sua democratização, com permanente inserção de entidades representativas das comunidades escolares e de segmentos sociais organizados, **para acompanhamento e controle das ações educacionais** (grifo meu);
- Formação continuada: Compromisso com oferta sistemática de programas de formação continuada e de qualificação de professores docentes e demais profissionais da educação;
- Assistência ao educando: Ampliação dos programas de assistência ao educando, inserindo o Programa Bolsa Escola, como um poderoso instrumento de inclusão educacional;
- Racionalização dos Recursos: **Gerenciamento eficaz** (grifo meu) dos recursos disponíveis para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, racionalizando, com ordenação e probidade a sua utilização;
- Planejamento e manutenção da rede física: Melhoria na infra-estrutura física das escolas, propiciando condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, além de espaços especializados para atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas, sem perder de vista a sua adequação a portadores de necessidades educacionais (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/MACAÉ, 2008).

Estes eixos, tal como se pode constatar nos discursos produzidos pelos seus autores mesmo que *precariamente*, constitui um projeto político hegemônico e que traz as marcas do modelo *universal* de educação promovido pelas agências multilaterais. A padronização e uniformização na gestão de políticas educacionais estão diretamente relacionadas à orientação universal de tais políticas, que sofrem grande influência do Banco Mundial, que defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, com cunho economicista, sem a preocupação de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania. A origem dessas orientações encontra-se nos documentos <sup>16</sup> elaborados pelo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a oferta de empréstimos. De acordo com os documentos, os baixos níveis de educação permanecem uma determinante central para os altos índices de pobreza e ainda apresentam os índices de analfabetismo, repetência e evasão, concluindo que o pobre desempenho do país na área da educação justifica-se pelos seguintes aspectos:

- a) precária organização do sistema educacional nos níveis estadual e municipal;
- b) gerenciamento e clima para aprendizado ineficiente no âmbito da escola;
- c) demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade;
- d) preparação e motivação inadequadas do pessoal do

---

<sup>16</sup> O Banco Mundial e o Banco Interamericano elaboram documentos específicos para cada país que solicita empréstimo. Esses documentos são conhecidos pela sigla CAS (Country Assistance Strategy) e Country Paper. Neles descrevem as estratégias dos bancos e os planos de reformas para a aplicação do dinheiro.

setor da educação (BM apud VIANA JR., 1998, p.103, apud PERONI, 2003, p. 98).

O documento destaca que as desigualdades do gasto educacional podem ser enfrentadas a partir do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Para o Governo Federal, foram estipuladas como ações para alcançar a meta: melhor acesso e qualidade da ação básica e as seguintes reformas: Fundef, Dinheiro na Escola, avaliação institucional, melhoria na qualidade do livro escolar e dos padrões nacionais de currículo e reforma do ensino secundário. Nesse contexto, o *gerencialismo* é uma das marcas das reformas educativas e para sua implantação exige que os gestores tornem-se responsáveis pelo delineamento, normatização e instrumentalização do comportamento da comunidade escolar para alcançar os objetivos determinados. Para tanto, adota a característica das políticas atuais do Estado avaliador ou do Estado regulador que valoriza fundamentalmente a pesquisa avaliativa e os instrumentos quantitativos de medidas dos efeitos das políticas.

É a *tônica nas avaliações em larga escala*, direcionada à verificação do desempenho dos alunos. A relação entre avaliação e gestão, no âmbito das políticas educacionais, demarca a associação de incentivos aos resultados das avaliações. A iniciativa da *avaliação* se apresenta como promotora de um ensino de melhor qualidade. Os instrumentos utilizados para a medida da aprendizagem dos alunos, das escolas e dos sistemas educativos traduzem-se em padrões de desempenho, que serão estruturados em políticas de distribuição de recursos e permitirão comparações internas e externas, em função de uma norma de eficácia e eficiência. A incumbência de avaliar o ensino consta na legislação educacional com uma série de dispositivos que centralizam na União, quase que exclusivamente, a função de proceder à avaliação dos sistemas de ensino<sup>17</sup>. Dentre as iniciativas do governo federal para a educação básica, destacam-se o Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A partir de 2005, o Saeb passou a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Prova Brasil tem como objetivo produzir informações sobre o ensino oferecido pelos municípios para auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, e posterior

---

<sup>17</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 9º, os incisos VI, VIII e IX.

estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, para a melhoria da qualidade do ensino. O indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é integrado pelos resultados da Prova Brasil e o conjunto de dados do Censo Escolar, relativos à aprovação, constituindo referência para a definição de metas para as redes públicas de ensino até 2021. Os procedimentos adotados apresentam algumas características: a) centralidade nos produtos ou resultados, b) meritocracia envolvendo alunos, instituições ou redes de ensino, c) dados em escala e classificação dos resultados, d) predominância de dados quantitativos, e) avaliação externa, sem articulação com a auto-avaliação. Os dados são amplamente divulgados na mídia, justificados pela necessidade de informar e prestar contas à sociedade. É um conjunto de medidas e ações desenvolvidas no conjunto das políticas, que causa danos colaterais de corporatização, parte da destruição criativa do capitalismo, no qual os incentivos e investimentos estão atrelados aos efeitos mercantilizadores da performatividade e da responsabilização (BALL, 2004).

É nesse contexto que se pode dizer que a preocupação com o desempenho e a busca de resultados traduz a instrumentalização da política educacional de Macaé, no plano quantitativo e o Eixo Temático: Avaliação e Informação coadunam-se com a política dos indicadores. Os números, neste sentido, fornecem a ideia de que é a realidade objetiva, portanto, indiscutível, e que os objetivos desejados são legítimos pelas evidências demonstradas.

O Eixo Temático: Formação continuada, também traz as marcas das tecnologias de performatividade e gerencialismo (BALL, 2004). Há uma ligação intrínseca entre o eixo da avaliação e informação e o de formação continuada, porque a qualidade da educação tem sido atrelada à qualidade da formação do professor. Por isso, observa-se a preocupação com o compromisso de oferta sistemática de programas de formação continuada e de qualificação de docentes e demais profissionais da educação. A prática docente e a subjetividade do professor estão ambas incluídas nessa nova visão de gestão. As reformas compelem à busca de eficiência, critério central para avaliar a qualidade do sistema educacional. Neste sentido, o professor deve preocupar-se com sua atuação escolar e com os resultados do ensino. Estes são, pois, compreendidos como consumidores das mudanças, desconsiderando as condições de trabalho aos quais são e estão submetidos, desalojando do profissionalismo a sua dimensão ético-cultural (BALL,

2005). Essa erradicação é proveniente dos efeitos articulados de tecnologias de performatividade e gerencialismo que almejam a busca por ordem, transparência e classificação. O profissionalismo fica relegado, portanto, a uma forma de desempenho, levando a prática docente a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir do externo.

O Plano Municipal de Educação de Macaé tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais, no tocante ao acesso à permanência, com sucesso, na educação;
- a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, o que implica na participação dos trabalhadores da educação, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em organizações estudantis, conselhos escolares, conselhos gestores e em outras formas de organização da comunidade escolar.

Quando o documento apresenta os níveis e modalidades de ensino, elenca objetivos e metas, ações e atividades a serem alcançadas, realizadas.

Na modalidade Ensino Fundamental, o documento destaca os impactos do crescimento demográfico, ocasionado pelo fluxo migratório, com conseqüentemente aumento das matrículas, demandando a necessidade de expansão das escolas e do quadro de funcionários, principalmente professores.

Sinaliza a importância da promoção de políticas públicas de educação que garantam o que preconiza a legislação atual quanto à universalização do Ensino Fundamental. Neste sentido indica algumas ações e metas, tais como: permanência do aluno na escola, qualidade do ensino-aprendizagem, estruturas físicas dignas, formação e valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho e recursos pedagógicos e tecnológicos. Cita indicadores educacionais e resultados das avaliações externas, mas não há análise e não foram inseridas referências aos dados como justificativa ou consideração para definição de objetivos e metas. E não faz referência à legislação municipal já existente sobre os procedimentos relativos à avaliação externa.

Podemos inferir que em Macaé, o Plano Municipal de Educação (MACAÉ, 2008) se constituiu apenas num esforço burocrático e não se tornou instrumento de planejamento para os gestores da rede municipal. E não deixa explícitas as metas e



estratégias relacionadas às políticas educacionais para o desenvolvimento da educação no município.

### 3.1.2 O Sistema de Avaliação do Ensino Municipal - SAEM

No bojo das justificativas, se destaca a Lei nº 008/2004 de 18 de agosto de 2004, que dispõe sobre os procedimentos para o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal – SAEM – a serem aplicados nas Unidades Escolares da Rede de Ensino de Macaé. Neste sistema de avaliação inclui-se a Prova Macaé e a Avaliação Macaense de Alfabetização (AMA).

No decorrer do período de 2000 e 2012, a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Macaé – articulou e desenvolveu políticas municipais, com planejamento, avaliação e supervisão, fazendo uma tríade – política curricular, avaliação e formação do professor – com os organismos governamentais na esfera federal e municipal e com as Instituições de Educação Superior. Os novos desafios à avaliação da Educação Básica que as escolas têm enfrentado também exigem esforços de técnicos para propor projetos de intervenção na educação macaense, com foco no que expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE nº 04/2010), ou seja, a avaliação compreendida em três dimensões: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de Educação Básica. As experiências na interlocução com o INEP/MEC, frente às várias atividades de supervisão e aplicação das avaliações em larga escala no município de Macaé, dentre as quais se destacam: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), resultaram numa exigência inicial ao grupo de técnicos da Secretaria de Educação Municipal de elaborar um conjunto articulado de avaliações, nomeado de Sistema de Avaliação Municipal – SAEM - em que nesta está incluída a avaliação macaense de alfabetização - AMA-.

No Município de Macaé, a Portaria/SEMED nº 008/2004, de 18 de agosto de 2004, estabeleceu procedimentos para o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM) que, em suas atribuições legais, considera:

- a importância do acompanhamento e avaliação do processo educacional, desenvolvido pelas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino;

- que a consolidação e análise dos dados levantados fornecem subsídios para o conhecimento mais aprofundado da ação educativa, desenvolvida pela Unidade Escolar;
- que as informações devem ser referências para uma ação direcionada a implementar procedimentos destinados a corrigir, quando necessário, as distorções identificadas no processo educacional, de modo a atingir a meta de padrão de qualidade no ensino público municipal;
- que a avaliação visa a análise do desempenho dos alunos, a identificação dos fatores que incidem na qualidade da educação, bem como a implementação do Programa de Ensino e das práticas pedagógicas<sup>18</sup> (MACAÉ, 2006).

Subsequentemente, a portaria é regulamentada pela Lei Nº 2.55/2004. A Lei dispõe sobre os procedimentos relativos ao Processo de Avaliação Externa para o Ensino Fundamental, definindo as premissas básicas deste processo:

Art. 1º. Fica definido que a Secretaria Municipal de Educação de Macaé aplicará nas escolas de Ensino Fundamental avaliação externa, no 1º (primeiro) e 2º (semestre) semestres de cada ano.

Art. 2º. São premissas básicas da Avaliação Externa:

Que os resultados da avaliação aconteçam na escola; que há necessidade de resultados acadêmicos dos alunos para definir o planejamento das ações educacionais; que as decisões tomadas a partir dos dados é que conduzem as ações eficientes em busca da melhoria dos resultados; que uma das eficientes estratégias usadas para acompanhar a aprendizagem dos alunos é a avaliação externa; que o sucesso dos alunos é o objetivo maior das políticas educacionais do município (MACAÉ, 2006, p. 104).

Art. 3º. A avaliação externa que trata o Art. 1º desta Lei será elaborada e corrigida pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Superintendentes escolares.

A aplicação da avaliação externa nas turmas será definida pela Secretaria, não sendo recomendado que o professor da turma ou disciplina proceda a essa aplicação.

A avaliação externa poderá ser aplicada por amostragem, sendo que anualmente essa definição estará regulamentada e planejada por norma própria da Secretaria Municipal de Educação, que decidirá as séries e os conteúdos a serem avaliados e, se por amostragem, qual o tamanho da amostra.

Aspectos dessa lei que devem ser ressaltados são quanto à elaboração das avaliações, que devem basear-se no Programa de Ensino de Macaé. E que após 30 dias da aplicação, a SEMED deve concluir a correção das avaliações e encaminhar os resultados para as escolas.

---

<sup>18</sup> Cf. Caderno de Atos Legais – SEMED.

O sistema de avaliação municipal está em consonância com as avaliações externas do governo federal. As avaliações municipais foram aplicadas sistematicamente até o ano de 2004. Nos anos posteriores foi descontinuado.

Constata-se que a lei que dispõe sobre o SAEM e o Caderno de Atos Legais com suas respectivas Leis e Portarias, nas gestões subsequentes deixaram de ser importantes e orientadores das práticas instituídas na rede. Houve uma aparente descontinuidade nas políticas, mas as características são de reformulações e recontextualizações para a avaliação externa no município. Tanto que em 2011 foi instituída a Prova Macaé e a Provinha AMA. Porém, relacionados a estas não há registros de instrumentos legais no Conselho Municipal de Educação.

### 3.1.3 Caderno de Atos Legais – Política de Alfabetização

Encontramos no caderno de Atos Legais, uma portaria e uma disposição sobre Política de Alfabetização. Consideramos importante essa portaria, pois se trata de políticas para o município como melhoria da qualidade da educação e solução dos problemas relacionados à alfabetização. A Portaria/SEMED nº 010/2003, de 23 de outubro de 2003, dispõe sobre a Política de Alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Macaé e, que no uso das suas atribuições legais, considera:

- a) a Lei nº 9.939/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 11, inciso III, que incumbe ao Município “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”,
- b) a competência do poder público para criar condições para a melhoria da qualidade do ensino,
- c) a importância e a necessidade da implementação de uma política de alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental,
- d) a necessidade de criar mecanismos para normatizar a atuação do professor alfabetizador, visando à melhoria do desempenho do trabalho desenvolvido nessa etapa da Educação,

- e) a importância de estabelecer a concepção de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Macaé.

E, resolve:

Art. 1º Instituir a Política de Alfabetização para a 1ª série do Ensino Fundamental,

Art. 2º Implementar ações que propiciem as condições necessárias para a melhoria da qualidade, estabelecendo critérios sobre o processo sistemático de alfabetização,

Art. 3º Estabelecer processo sistemático de Alfabetização em 2 (dois) anos de escolaridade, obedecendo a seguinte nomenclatura: I- 1ª série / 1ª etapa, II – 1ª série / 2ª etapa.

Parágrafo único: A organização em 2 (dois) anos de escolaridade visa garantir condições básicas para a construção de um processo contínuo no domínio dos conhecimentos (MACAÉ, 2006).

Os artigos 4º e 5º estabelecem as competências que o aluno deverá demonstrar nas duas etapas. No artigo 6º, fixam-se as atribuições que a Secretaria Municipal de Educação de Macaé e Direção das Unidades Escolares deverão garantir. Entre as atribuições selecionamos algumas que consideramos importantes de destacar:

I – Secretaria Municipal de Educação de Macaé:

- a) A realização de Concurso Público para o cargo de Professor A, específico para o suprimento de docentes de Educação Infantil e de Professor Alfabetizador, respectivamente.
- b) Condições físicas e materiais adequados para as salas de 1ª série.
- c) Suprimento de professores com perfil previamente estabelecido e que levem em conta competência técnica, afinidade com a 1ª série, compromisso com o processo de alfabetização.
- d) Estabelecimento de estratégias de correção de fluxo dos alunos defasados em idade / série,

- e) Permanente acompanhamento do trabalho pedagógico na 1ª série.
- f) Valorização dos professores alfabetizadores, formando uma equipe de alfabetizadores de excelência, com socialização das experiências exitosas.
- g) **Avaliação externa das turmas de 1ª série e divulgação dos seus resultados (grifo meu).**
- h) Estratégias de intervenção necessárias em face dos resultados da avaliação externa.
- i) Formação continuada para os professores alfabetizadores e especialistas envolvidos no processo.

II – Direção da Unidade Escolar, em estreita ligação com a equipe de suporte pedagógico:

- a) Estabelecer metodologia mais adequada para a alfabetização na 1ª série.
- b) Responsabilizar-se pelo acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos e de seus resultados.
- c) Proporcionar aos professores os recursos didáticos e materiais necessários para o desenvolvimento de suas atividades.
- d) Avaliar periodicamente e sistematicamente os seus professores, além de se autoavaliar levando em consideração as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação.
- e) Assegurar os horários de atividades semanais, promovendo estudo e planejamento.
- f) Promover a formação de uma equipe de alfabetizadores de excelência em manter essa equipe na alfabetização.
- g) Estimular que os professores alfabetizadores organizem grupos de estudo, a fim de fomentar a discussão acerca da metodologia de alfabetização adotada pela Unidade Escolar.

- h) Acompanhar o trabalho dos professores alfabetizadores e os resultados dos alunos, estabelecendo ações específicas de recuperação de alunos de menor rendimento.
- i) Participar das aulas e acompanhar a sua execução.
- j) Analisar com os professores os resultados das avaliações e traçar medidas, visando à melhoria desses resultados.
- k) Garantir espaços de leitura com o objetivo de apoiar e subsidiar o trabalho do professor alfabetizador.

III – Ao professor alfabetizador, em estreita ligação com a Direção e equipe de suporte pedagógico da Unidade Escolar:

- a) Executar a metodologia de alfabetização adotada pela escola.
- b) **Responsabilizar-se pelo desempenho acadêmico dos alunos** (grifo meu).
- c) Aplicar recursos didáticos e materiais necessários para o desenvolvimento de suas aulas, participar dos horários de atividades semanais, envolvendo-se em estudos e elaborar seu planejamento.
- d) Comprometer-se em participar do grupo de professores alfabetizadores da Unidade Escolar.
- e) Estar em consonância com as Diretrizes da proposta Pedagógica da Escola.

Vale destacar, que nesta Portaria a avaliação externa e a responsabilização docente são a tônica das gestões em Macaé. Tomam a avaliação como política de controle e de evidências, constatações, mas não as utilizam com o propósito do planejamento, para o redirecionamento das ações quando necessário. A responsabilização do (a) professor (a) pelo desempenho dos (as) alunos (as) é marcada como se fosse algo de sua única responsabilidade e de sua prática. Há também outros aspectos que interferem nesse contexto tais como: salas superlotadas, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com distorção idade/série, falta de materiais e recursos pedagógicos, não são mencionados.

Tanto a Portaria, quanto a Lei encaminham providências sobre o Professor Alfabetizador, instituindo a necessidade de suprir as Unidades Escolares de professor com perfil previamente estabelecido, levando em conta a competência

técnica, afinidade com a 1ª série, compromisso com o processo de alfabetização, criatividade e afetividade formando uma equipe de alfabetizadores de excelência, com socialização das experiências de êxito<sup>19</sup>, e a necessidade de criar mecanismos para normatizar a atuação do professor alfabetizador, visando à melhoria do desempenho do trabalho desenvolvido nessa etapa da Educação<sup>20</sup>.

Apesar das resoluções e deliberações, o (a) professor (a) que assume as classes de alfabetização nas Unidades Escolares da rede municipal de educação de Macaé geralmente é inexperiente. O que sobra do processo de escolha de turmas são os recém-formados e recém-concursados e são gerenciados pelo sistema de avaliação federal e municipal – Provinha Brasil e AMA. Novamente constata-se nessa Lei uma norma burocrática que pouco ou quase nada é efetivada nas escolas.

#### 3.1.4 Caderno de Orientações Curriculares

Dentre as Portarias incluídas no Caderno de Atos Legais, verificamos que há a Portaria Nº002/2003, regulamentada pela Lei Nº 2.550/2004, que estabelece normas e procedimentos relativos à Autonomia Pedagógica e sua operacionalização nas Unidades Escolares Municipais.

Considerando:

I - Que os resultados da educação acontecem na Escola, unidade básica do trabalho na rede de ensino e sua autonomia é condição para que o diretor exerça liderança, privilegie a obtenção de resultados acadêmicos e defina as estratégias para os resultados pretendidos;

II - Que as decisões tomadas local e democraticamente conduzem à obtenção da excelência nos resultados pelo comprometimento, dedicação e cumplicidade de toda a comunidade escolar;

III - Que sendo o sucesso do aluno o objetivo maior da escola eficaz, deve o Diretor juntamente com sua equipe pedagógica e demais envolvidos no processo, assegurar a implementação de estratégias e ações que garantam o atingimento desse sucesso.

Resolve:

---

<sup>19</sup> Lei nº 2.553/2004, de 10 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a Política de Alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Macaé.

<sup>20</sup> Portaria/SEMED nº 010/2003, de 23 de outubro de 2003, que dispõe sobre a Política de Alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Macaé.

Art. 1º. Fica definido o regime de Autonomia Pedagógica, das Unidades Escolares Municipais na forma desta Portaria.

Art. 2º. As Unidades escolares deverão seguir além da legislação em vigor, o Programa de Ensino, as prioridades e as normas da Secretaria Municipal de Educação, referentes ao Calendário escolar, organização do tempo escolar, currículos, correção de fluxo escolar, e participação em atividades de avaliação externa.

Art. 3º. Caberá a cada Unidade escolar estabelecer, no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE –, a sua proposta Pedagógica, com a participação do respectivo corpo docente, a partir das prioridades e diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação (MACAÉ, 2006).

A intencionalidade expressa nessa portaria municipal objetiva subsidiar as práticas pedagógicas possibilitando uma aproximação entre a atuação em sala de aula, os resultados das avaliações e os conhecimentos nos quais ela se fundamenta. A Lei que regulamentou a portaria em 2004 reforçou os aspectos já apresentados, sinalizando que cabia a SEMED a elaboração do Programa de Ensino e definindo conteúdos e objetivos para série/ano de escolaridade. O documento foi feito e se resumia a um conjunto de conteúdos mínimos a serem trabalhados em série/ano de escolaridade.

Posteriormente, em 2008, o Caderno de Orientação Curricular (COC) é implementado e apresentado como documento curricular, indicando ainda, apenas de forma difusa, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e os conteúdos. Este caderno foi elaborado pela Coordenação do Ensino Fundamental, no ano de 2007, com participação dos (as) professores (as) e ainda não sofreu nenhuma alteração. Esta participação aconteceu através dos Horários de Atividades (reunião de estudos pedagógicos), realizados nas unidades escolares, com a mediação do Orientador Pedagógico, a partir das orientações fornecidas pelo grupo gerador. Nas escolas, os (as) professores (as) responderam a questionários e informaram os conteúdos *mínimos e necessários* para os respectivos anos de escolaridade. Mas o que identificamos é que o COC é uma compilação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante os encontros havia também estudos e atividades práticas relacionadas aos descritores visando à aprendizagem dos (as) alunos (as). Os encontros previam a análise dos resultados da Prova Macaé de 2011. O documento foi finalizado e entregue em formato digital a todas as escolas de Ensino Fundamental da cidade.

Referente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental constata-se na introdução do COC que há um texto informando que nos anos de 2006 e 2007 foram



realizadas atividades específicas nas unidades escolares para ampla discussão do currículo comum. Expõe também introdutoriamente uma breve fundamentação teórica, objetivo do COC, metodologia e a concepção de alfabetização da rede municipal. Na sequência traz os conteúdos por área de conhecimento. Neste sentido, a Rede Municipal de Educação de Macaé não tem Proposta Pedagógica<sup>21</sup> efetivada e o currículo oficial próprio é o COC, que vem definindo o “currículo” e os planos de ensino dos docentes dos respectivos anos de escolaridade, sobretudo os do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com base nos descritores das avaliações externas: Prova Brasil, Provinha Brasil, Saerj e Saerjinho<sup>22</sup>e, também, os materiais elaborados pelo Programa do PRÓ-Letramento de Língua Portuguesa, Matemática e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC) –.

Nesta perspectiva, alguém, de fora do contexto das escolas, das salas de aula, iluminará as práticas. Ao docente cabe a responsabilidade por seu desempenho. Estes são tratados como meros expectadores, ou sujeitos incorporados, descontextualizados de suas experiências pedagógicas, históricas e sociais.

Nesta portaria encontramos, ainda, a definição da função do diretor da escola como o responsável por promover e assegurar o desempenho dos alunos, dentro das expectativas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Adicionando a isso, o Diretor é o responsável pelos resultados da Escola e passível de sanções, inclusive de substituição em face desses resultados (MACAÉ, 2006, p. 194). Com isso, constata-se que mesmo não havendo continuidade nas políticas, Macaé desde 2003 já havia introduzido sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, sendo crucial para a regulação por parte do Estado que passa a avaliar e a controlar. Ou seja, ela é considerada como prestação de contas à sociedade civil, incorporando os objetivos de *accountability* nas políticas municipais. Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (HYPÓLITO, 2010). Trata-se de discursos que desempenham uma política com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural,

---

<sup>21</sup> No final do ano de 2011 e durante todo o ano de 2012, uma comissão foi instaurada, composta por professores da rede, para a elaboração da Proposta Pedagógica, que foi concluída em dezembro de 2012, indicando como princípio norteador a *Diversidade*.

<sup>22</sup> Avaliação que foi aplicada aos alunos do Município, dos 5º e 9º anos de escolaridade, no mês de abril de 2013, da parceria entre Governo Municipal e Estadual.

constituindo-se em parte da inevitável globalização e de uma economia cada vez mais baseada nas informações e conhecimento. E que, portanto, se exige mudanças radicais na escola e na forma de conceber a educação, havendo um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico em detrimento dos aspectos sociais.

Nesse sentido, o que efetivamente importa, em termos globais, é a imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que as peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais dessa reestruturação educativa conservadora apresentam fundamentos similares e padrões amplamente difundidos, os quais se podem identificar como *standardizações globais* (Hypólito, 2008 *apud* Hypólito, 2010, p. 1342).

Isso significa que inúmeros municípios, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e por seus estudos de avaliação, tentam estancar fluxos para garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade, descentralizando a culpa e atribuindo o fracasso da qualidade da educação pública às escolas, corpo docente, estudantes e pais. Produzindo disputas em torno do sentido de verdade sobre avaliação.

Diante deste cenário de arena de disputas no cotidiano escolar, assumimos a condição de defender a importância de problematizar sua dimensão política e epistemológica. Esse posicionamento abriu pistas para pensar não só as práticas articulatórias no jogo político pela significação da avaliação, mas em que condições e com quais estratégias essas articulações se tornam hegemônicas no campo do currículo e no trabalho docente.

Assim, concluo esta seção defendendo que as matrizes de referência das políticas de avaliação da Educação Básica nos currículos escolares produzidos no município de Macaé carregam as marcas e demandas de legitimação nos discursos das suas próprias histórias de luta pela constituição de uma hegemonia.

#### 4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: HEGEMONIZAÇÃO DE SENTIDOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Currículo é uma conversa complicada. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa

*Pinar, 2016, p.19*

A escolha desta epígrafe para dar início às discussões neste capítulo é uma forma de trazer a discussão sobre avaliação como parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico. Pensar a escola leva-nos a necessariamente a pensar o currículo atravessado pela avaliação, produzindo efeitos em todos os sujeitos dentro do espaço escolar.

Nesse entendimento, localizo as políticas de avaliação formuladas pelas políticas públicas como espaço de regulação dos discursos da avaliação da educação, seguindo com a ideia que um discurso é "objeto de luta pelo poder" (BURITY, 2010, p. 11).

Assim, cabe perceber as estratégias mobilizadas na produção de um sistema discursivo na tentativa de fixar um sentido de avaliação e qualidade na/da educação através das políticas de intensificação das avaliações, articuladas à cultura performática do desempenho e responsabilização docente nos instrumentos de avaliação em larga escala.

O quadro teórico aqui privilegiado me permite, pois, operar com o material empírico desse trabalho procurando não apenas identificar os *sentidos de avaliação* nos discursos acerca da qualidade da educação, mas também, problematizar as configurações assumidas pelos sentidos de avaliação escolar que entram ou não em disputa nesse sistema, que instituiu uma política curricular em torno de um dado comum a todos os sujeitos dessa pesquisa: a Prova Brasil/Provinha Brasil e a Prova Macaé. Na compreensão de currículo colocado nessa dissertação, entendendo as avaliações externas como política e prática curricular que se constitui como espaço discursivo nas tentativas de homogeneização no cotidiano escolar. Os diversos sentidos de avaliação que invadem e estão presentes nas escolas, e em disputa pela *signifização*, contingente e provisória de significados que, conforme Leite (2010)

expressam a sutura de um processo articulatório que promove fixação, são os escolhidos para problematizá-los nesta pesquisa.

O diálogo com a teoria do discurso de Laclau permite igualmente significar as políticas de avaliação como sistemas discursivos potencialmente férteis para pensar: como os resultados dos testes padronizados têm interferido no trabalho docente desenvolvido na sala de aula? Que características têm assumido o trabalho docente a partir da inserção dos testes aplicados para aferir o nível de desempenho dos alunos? Que mudanças as avaliações externa e interna ANA e AMA têm provocado na organização do trabalho pedagógico e na regulação e controle do trabalho docente? Tais indagações precisam transitar, também, na esfera dos discursos da Secretaria Municipal e nas formulações de políticas públicas curriculares, intencionalmente formuladas para serem colocadas em prática e que deveriam se expressar nas práticas cotidianas da escola.

Com efeito, como desenvolverei nas próximas seções e no próximo capítulo, as avaliações externas e internas são instrumentos considerados balizadores de qualidade por meio da estabilização de sentidos, e ao (à) professor (a) cabe apenas a execução da tarefa avaliativa.

Assim, a avaliação, cada vez mais, torna-se alvo de indagações, de reflexões, de experimentações, de controvérsias, de fraturas e suturas. Canaliza a atenção dos estudantes, docentes, equipe pedagógica e influencia as práticas escolares. Nos últimos anos temos visto a intensificação da avaliação, produzindo diferentes práticas articulatórias construídas no jogo político que vai desde a crítica contundente aos processos consolidados no sistema educacional brasileiro, por sua natureza classificatória e excludente, até as análises e proposições que pretendem aperfeiçoar as práticas classificatórias por considerá-las indispensáveis à produção de uma escola de qualidade. Os objetivos e argumentos às vezes diferentes, mas implacáveis nas metas e indicadores de qualidade, impõem à escola transformar o processo de avaliação balizado por propostas oficiais indicando mudanças curriculares, gerando impactos na dinâmica da sala de aula, na gestão da escola e na organização do sistema educacional. As propostas de uma cultura da mensuração na educação, que têm exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores (BIESTA, 2013). Em alguma medida, toda essa mensuração trouxe para a escola discussões

sobre informações factuais. Isso tem acontecido cada vez mais nas discussões sobre educação devido às comparações internacionais e nacionais, aos *rankings*, às políticas de responsabilização.

Significa que estamos comprometidos com a tomada de decisão sobre os rumos da educação, estamos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor, com julgamentos do que é bom ou ruim necessário ou não necessário, com qualidade ou não qualidade, aprendizagem ou não aprendizagem, o professor bom ou professor ruim. Assim, velhos e novos problemas convivem no espaço escolar com a infindável produção de alternativas avaliativas para a solução de problemas na escola. Sendo, pois, assim, produzidas cadeias equivalenciais em torno do currículo e da avaliação. Os sentidos de avaliação em disputa que é objeto dessa investigação são um ato de significação e que recebem processos de adjetivação de processos e sujeitos.

Diante desse contexto, proponho-me na primeira seção, explicitar os debates curriculares em torno da interface qualidade/intensificação da avaliação. Na segunda seção pretendo explorar o contexto de produção especialmente da Provinha Brasil (Avaliação Nacional da Alfabetização) – ANA - e Prova Macaé (Avaliação Macaense de Alfabetização) – AMA - e o processo de esvaziamento da autonomia escolar diante do destaque que as provas em larga escala estandardizadas têm assumido.

#### **4.1 Discursos de educação de qualidade e intensificação da avaliação: jogo discursivo de equivalências**

Pensar nos sentidos de avaliação reporta-me a pensar nos enlaces entre educação de qualidade e intensificação das avaliações que dão o tom às políticas de avaliação. Assim, trago nesta seção algumas possibilidades de estabelecer articulações discursivas entre esses dois significantes.

Opero com o significante “educação de qualidade”, como já mencionado anteriormente, no sentido de uma formação discursiva com força enunciativa de demanda endereçada à escola das mais variadas formas: acesso, permanência, direito, aprendizagem... Conceitos preferidos nos documentos de políticas. Entendo a avaliação como elemento articulado à cadeia discursiva da qualidade que sutura essa demanda à medida que as políticas de avaliação são responsáveis pela atribuição da almejada educação de qualidade. Para desenvolver essa ideia, trago

aqui um breve histórico dos sentidos de avaliação, no campo educacional, como argumento de fortalecimento de que as políticas de avaliação funcionam para atender a demanda da qualidade educacional.

#### 4.1.1 Qualidade na/da educação

As articulações discursivas em torno da questão da qualidade na/da educação remetem-se a significação da avaliação, e no caso desta pesquisa à Prova Brasil/Provinha Brasil.

Uma rápida incursão etimológica mostra que o termo avaliar provém do vocábulo latino *valere*, que significa atribuir valor a alguma coisa. Longe de queremos retomar um sentido mais válido do que outro para o termo, avaliar vai muito além de atribuir valor, especialmente na alfabetização. As formas de valorizar determinadas aprendizagens produzem certo tipo de sujeito alfabetizado, que se relaciona com a cultura escrita de jeitos específicos. Isso quer dizer também que nossos modos de avaliar dizem muito acerca do que pensamos que seja a aprendizagem, demonstram nossa concepção de aprendizagem e do que sejam os domínios das práticas nessa área. Avaliar, assim, não é só atribuir valor, é produzir sentidos para as aprendizagens dos alunos e para as práticas pedagógicas que as promovem.

Realizando uma breve leitura da bibliografia especializada (LUCKESI, 1990, 2011; ESTEBAN, 2003, 2004, HOFFMANN, 2001; VASCONCELOS, 2003; HADJI, 2001; AFONSO, 2000), foi possível observar que ela aponta três momentos que marcam os sentidos de avaliação no Brasil. O primeiro, entre as décadas de 1940 e de 1970; em que avaliação ganha caráter quantitativo, vinculado a eficiência. Ressalto, nesse período, a concepção de avaliação como medida de desempenho articulada à ideia de possibilidade de medir comportamento e capacidade do indivíduo e assim foram utilizados para medir desempenho dos estudantes. O momento é caracterizado pela utilização de testes praticados para indicar aptidão ou não para o trabalho (LUCKESI, 2011). Nessa época se destaca a avaliação por objetivos, elaborada por Ralph W. Tyler, que valida instrumentos avaliativos. A avaliação, nesse sentido, ganha sentidos fixados de controle, planejamento e resultado do rendimento escolar e inspira a sistemática de elaboração de objetivos educacionais de acordo com padrões de comportamento considerados satisfatórios.

À época foi muito comum a criação de itens e testes com orientação de respostas padronizadas, com expectativas de comportamento desejado nas respostas. Avaliação, então, se configura como sinônimo de medida e descrição de expectativas. O que para Luckesi (2011) seria o ato de avaliar de forma pontual, uma abordagem quantitativa vinculada à prática tecnicista de verificação de alcance de objetivos, uma dimensão positivista.

O segundo momento tem início no final da década de 1970 perdura até os anos 1990 - com a hegemonização dos discursos constituídos sobre a democratização do ensino -. Desde os anos 1980, muitos autores vêm alertando acerca da importância de diferenciar avaliação centrada na verificação e avaliação com foco no percurso do aluno, isto é, processual. A primeira alternativa (verificação), como afirma Luckesi (1990), busca fixar o objeto a ser medido e avaliado, ao passo que a segunda, focada no processo, objetiva direcionar o aluno em uma trilha dinâmica de ação, sem perder de vista os movimentos do sujeito na relação com a aprendizagem.

Tais movimentos, no contexto das políticas de avaliação em larga escala, têm seus significados ligados a uma ampla classificação que trouxemos aqui para problematizar a relação entre avaliação e aprendizagem/ alfabetização. Estas categorias frequentemente citadas são as desenvolvidas por Bloom (1973), de acordo com as principais funções da avaliação: avaliação formativa – função de controle –, avaliação diagnóstica – função de análise –, avaliação somativa – função classificatória – entre outros adjetivos, que são incorporados à cadeia discursiva para defender a ideia de avaliação.

Nesse jogo discursivo em que há a ampliação dessas equivalências e, porque não dizer, os deslocamentos entre os significantes avaliação, testes e medição movimentaram os discursos educacionais no Brasil, no final da década de 1970. E, segundo Luckesi (2011), é sob forte influência americana que surgem os chamados "projetos de currículo", em que a avaliação ganha força como instrumento para tomada de decisão em relação ao currículo escolar.

E o terceiro momento, no final da década de 1990, em que as políticas educacionais se organizam de forma que o ato de avaliar ganha centralidade dentro e fora da escola com a consolidação das políticas de avaliação.

Concepções de aprendizagem são sustentadas pela concepção de psicólogos behavioristas em função da acumulação estímulo-resposta que se caracteriza por

aprendizagem sequencial, hierárquica, com testes que medem o domínio do assunto. Algumas marcas desse modelo encontram-se fixadas nas provas de avaliação em larga escala. Embora o campo da psicologia da aprendizagem tenha apontado outros caminhos com os cognitivistas, e vale aqui dizer como principal representante deste pensamento – Jean Piaget –, as aprendizagens são entendidas de outra forma, dinâmica e construtiva. O sujeito, reconstrói, interage com conceitos de diferentes formas e graus de complexidade. Nessa concepção, a aprendizagem é individual, significativa, reflexiva, não se limitando à memorização e ganha sentido não somente por meio da contabilização dos conhecimentos adquiridos, mas na forma como estes conhecimentos se constituem e são mobilizados na apropriação de novos conceitos. É necessário ter presente a diferenciação do enfoque piagetiano, pois a qualidade das avaliações formativas e sumativas<sup>23</sup> internas e externas continuam sendo avaliadas através de conceitos clássicos da psicometria (validade e fiabilidade) muito utilizados em avaliações de larga escala (FERNANDES, 2008).

No cenário pedagógico, complexificaram os instrumentos de avaliação utilizados pelos (as) professores (as). Muitas fichas avaliativas que continham notas matematicamente calculadas e/ou habilidades descritas em grades, em que o (a) professor (a) marcava com uma cruz o que a criança atingiu ou não em aprendizagens em determinado período perderam espaço para o armazenamento de inúmeras atividades das crianças ao longo do ano letivo. Transformadas em documentos essas são coletadas, analisadas e por fim o(a) professor(a) atribui significado ao que observou durante o intervalo examinado – bimestre, trimestre etc. –, construindo relatos em pareceres. Isso significa que durante o século XX, surgiu outro modo de produzir saberes sobre as aprendizagens das crianças, documentando detalhes que agora fundamentam outra forma de significar uma caminhada, o que antes era preferentemente mostrado com base em provas realizadas de tempos em tempos.

Ao fazer pedagógico docente somam-se as ideias e discussões a respeito de uma proposta de avaliação qualitativa que privilegia não só aspectos comportamentais padronizados, mas o caminho da aprendizagem em um

---

<sup>23</sup> A avaliação sumativa debatida por Domingos Fernandes, significa que esta, em geral, é uma avaliação que proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (FERNANDES, 2008).



determinado tempo, para que, por meio dos resultados, o docente possa repensar a prática, reforçando o sentido de avaliação como instrumento de medida para tomada de decisão, causando efeitos sobre o currículo.

No momento em que se observam fragilidades e insuficiências nos testes padronizados aplicados até então para mesurar a aprendizagem, a avaliação qualitativa apresenta-se como alternativa. Não sendo mais baseada apenas em critérios quantificáveis, tendo seu foco voltado mais para objetivos e menos para comportamento, os olhares voltam-se para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, avaliação formativa entra em cena, fixa o sentido do ato de avaliar como uma estratégia de verificação dos objetivos dirigidos para que estes possam redimensionar a prática pedagógica das escolas, porém sem perder de vista o caráter abrangente e flexível da avaliação.

Assim, historicamente com a emergente profusão de modelos e enfoques de avaliação com diferentes vieses teóricos, expressando visões diferenciadas a despeito, inclusive, de suas funções, provocou especialistas da área a um esforço de classificação. Destaco, nesse contexto, as contribuições de Jussara Hoffmann (2000, 2001), Carlos Cipriano Luckesi (1990), e Celso Vasconcellos (2003) no sentido de pensar e fazer a avaliação, como uma forma de julgar a qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo. Com esses intentos de transformar o processo de avaliação e buscar formas de avaliação formativas e alternativas, Fernandes (2008), traz para o debate atual a *avaliação alternativa*, que tem sido utilizada na literatura para designar processos de avaliação que não sejam essencialmente baseados em testes, papel e lápis. E que verdadeiramente é alternativa à avaliação formativa de inspiração *behaviourista* e a todo tipo de avaliações indiferenciadas ditas de *intenção* ou *vontade* formativa (HADJI, 1992 apud FERNANDES, 2008). Diremos somente que uma avaliação é realmente formativa se, através dela, os estudantes se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar. Perrenoud *apud* Fernandes (1998a, 1998b), enquadra-se nesta perspectiva ao afirmar que toda a avaliação que contribui para a regulação das aprendizagens é formativa.

Porém, o que parece é que tivemos uma volta ao passado com as políticas de avaliação que se ostentam como políticas de qualidade, em que se multiplicam os

instrumentos avaliativos, notas, grades, habilidades, programas e mecanismos de avaliação em todos os níveis e campo do sistema de ensino.

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” - no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p. 1105).

Um mundo de indicadores atravessa todo o sistema educativo, estabelecendo uma relação entre esses indicadores e a qualidade da educação. Assim, as autoridades educativas têm transformado os indicadores em um verdadeiro *frenesi* na educação, pois associa-se a eles a ideia de qualidade na educação, visto que este termo denota sentidos positivos e desejáveis. No entanto, não há clareza sobre o que de fato se deseja quando se evoca a qualidade. Diretores e professores trabalham direcionados e focados no atingir metas de qualidade/ resultados. E se os indicadores melhoram, as notas e médias incrementam cada vez mais o trabalho educativo. A questão central é que não necessariamente esses resultados refletem uma modificação nodal do trabalho na escola ou na educação. Assim, qualidade converte-se em um *significante vazio* – como foi definido por Laclau - que engloba várias significações na tarefa educativa.

Nas políticas de avaliação são os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas de larga escala que dão sentido ao conceito de qualidade. De uma forma simplificada e recorrente no cotidiano da escola, ouvimos dizer que se os (as) alunos (as) vão bem nos testes padronizados, o ensino é de qualidade, se os(as) alunos(as) vão mal, o ensino não é de qualidade. É uma lógica de significação da qualidade da educação que confere centralidade ao desempenho estudantil, relacionado a instrumentos de avaliação. Exclui da cadeia de equivalências do que se define como qualidade, elementos de difícil mensuração como processos de subjetivação e de articulação de valores como respeito, cidadania, curiosidade epistemológica, dentre outros relativos, principalmente, à formação humana. Assim, reafirma-se e circunscreve-se em um modelo gerencialista que tem se firmado no Brasil desde a década de 1990. Qualidade assim como outros significantes, vindos de contextos empresariais, são transferidos à educação. Portanto:

No caso termo qualidade, sua conformação remonta-se à determinação de valores de um produto. Neste caso, é relativamente simples determinar indicadores: duração, apresentação eficiência de acordo com a expectativa da tarefa a ser desempenhada, custo, etc. Mas sua transferência à educação dificulta traduzir essas medidas quantitativas em uma construção conceitual consistente para o âmbito educativo, por mais que os especialistas façam malabarismos conceituais para atribuir-lhes significado (BARRIGA, 2014, p.148).

Ou seja, o significativo qualidade atualmente está muito relacionado a êxito, eficiência, a indicadores. Esses indicadores permitem observar certos resultados em educação, mas deixam pendentes processos de aprendizagem. O modelo gerencialista, ao privilegiar apenas os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas, teria como objetivo, de acordo com Hypólito e Ivo (2013), responsabilizar os docentes pelo fracasso escolar, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos estudantes e sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação externa pressiona o docente por maior desempenho em sala, especialmente quando o seu sucesso está associado ao pagamento de uma gratificação. São situações em que a avaliação externa interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Tais medidas têm levado os(as) professores(as) a se voltarem para o ensino de conteúdos, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos(as) alunos(as) nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana (SANTOS, 2004). Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos estudantes e docentes que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, estas listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola. Estas ações reforçam aquelas feitas pelos (as) professores (as) no interior do processo de ensino diretamente com o (a) aluno (a). Em determinadas situações as crianças, em função de seu desempenho, circulam constantemente entre turmas consideradas “fracas” ou “fortes” durante o ano ou são encaminhadas para “reforço”, para salas separadas, sendo estigmatizadas pelos demais colegas. E da mesma forma que existe uma avaliação informal das crianças pelos (as) professores (as), há uma contínua avaliação informal entre as próprias crianças. Quem já vivenciou tais processos nas escolas sabe que eles podem e chegam a ser uma violência simbólica, como analisaram Bourdieu e Passeron, (1970). Assim, a escola se

transforma em um local aversivo para quem tem problemas de aprendizagem ou não se ajusta à cultura escolar oficial, independentemente de suas boas intenções.

Esses discursos que propõem o gerencialismo como panacéia transmitem uma mensagem de que resolvidos os problemas de gestão, o não alcance dos objetivos refere-se à incapacidade de execução do projeto. Trazendo esta noção para as políticas educacionais, é como se o Estado, ao proporcionar um aparato de gestão eficiente, pudesse se deslocar da posição de provedor para a posição de fiscal, sendo os maus resultados educacionais frutos da incapacidade docente de ensinar. Neste caso, a centralidade da avaliação nas políticas de regulação da qualidade do ensino busca conferir legitimidade aos discursos que responsabilizam os docentes pelo fracasso educacional do país.

Nesse contexto, a sofisticação técnica na produção de itens que compõem as avaliações externas aplicadas em larga escala e dos índices elaborados a partir da aplicação dos testes representam uma relação íntima entre avaliação e estatística, da qual o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, na visão de Veiga-Neto (2013), configura-se como o maior exemplo. Essa articulação entre esses dois *significantes* fortalece os argumentos de legitimação da avaliação como política de regulação da qualidade na/da educação, pois os dados produzidos são mais confiáveis.

Para Santos (2013) os números exercem certo fetiche, polarizando as discussões e impedindo a problematização de outras questões mais difíceis de serem mensuradas.

Os números parecem neutros, verdades incontestáveis, mas na realidade são de natureza política, porque escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política, assim como o domínio da política é constituído por números. No entanto, devido à incontestável “objetividade” que os números parecem evidenciar, sua utilização termina despolitizando os debates que pressupõem julgamentos políticos. (SANTOS, 2013, p. 113).

Não é difícil comprovar a importância dos números para as sociedades contemporâneas. As atuais reformas no país enfatizam a mensuração de crianças a fim de encontrar e se necessário eliminar falhas de desempenho, principalmente no que tange a aprendizagem dos alunos e desempenho dos professores. Debater desempenho como forma de referência às diferenças numéricas das crianças fundamenta regras e normas através dos quais sistemas são classificados, experiências exitosas são valoradas, problemas são identificados, procedimentos

classificados, direcionados e divididos. A exploração racional dos números justifica os processos de exclusões. As tecnologias dos números estão incorporadas a uma grade de práticas culturais que atuam na vida dos professores e alunos em sala de aula (POPKEWITZ, 2013).

Não é por acaso que a avaliação concebida como verificação através dos números ganhou destaque nos últimos anos da década de 1990 e maior intensificação nos anos 2000 quando dois instrumentos passam a ditar as regras do jogo no cenário educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o SAEB trazendo a definição de critérios para avaliação do desempenho. E, neste contexto, temos atualmente os confrontos e articulações em torno da produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A perspectiva lacluniana me permite entender que a objetividade dos números também é produzida discursivamente, o que não me impede de reconhecer que é nesse contexto que a avaliação em larga escala ganha status de programa do governo federal, atendendo a perspectiva da qualidade como demanda de direito e, tendo, neste discurso, os significantes qualidade e avaliação, metonimicamente articulados. Desse modo, os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações externas, apontam para possíveis distorções nos processos educativos em decorrência da universalização desta articulação: redução do currículo ao que é passível de mensuração; instauração de um movimento de competição que modifica as relações entre as escolas e destas com a comunidade e o crescimento do absenteísmo docente (SANTOS, 2013).

Assim, as políticas de avaliação em larga escala estão na ordem do hegemônico como um espaço estabilizador das demandas de qualidade. Ou seja, os sentidos de avaliação são encadeados na mesma cadeia que define os fluxos de sentido de qualidade da educação. Essa articulação fica ainda mais potente quando é instituída pela política e por reformadores como estratégia de qualidade social, ou seja, como compromisso de transformação da sociedade, promovendo a almejada justiça social por meio da promoção do acesso e da regulação das instituições escolares.

Apoiando-me no enfoque privilegiado nessa pesquisa, as políticas são fechamentos parciais e contingencialmente marcadas por negociações que não promovem uma “eliminação” da diferença entre essas duas unidades diferenciais qualidade e avaliação, mas uma equivalência provisória entre os sentidos que nela

flutuam. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos e essa decisão é sempre contingente, pois exige o risco da indeterminação. Ou seja, toda opção política é sempre uma opção tomada num conjunto imprevisto de possibilidades (LACLAU, 1990, apud LOPES, 2013). Destacando o efeito das políticas de avaliação no espaço escolar, causando imprevistos, possibilidades e competição entre as escolas, isto é, o “quase-mercado”, esta constitui-se em uma expressão do setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação (SANTOS, 2004). Busca-se, assim, definir a introdução de formas de atuação do mercado e da competição entre as escolas, fomentadas a partir da divulgação de *rankings* por parte do órgão governamental ou da imprensa e ligados aos resultados obtidos nas avaliações de larga escala.

Encerro provisoriamente esta seção em torno dos efeitos das políticas de avaliação, para trazer à discussão da intensificação da avaliação como central nas políticas públicas para a educação.

#### 4.1.2 Intensificação da avaliação

Procurando manter o foco nos sentidos disputados de avaliação, trago nesta seção mais um ponto a ser abordado: a intensificação das políticas de avaliação com características próprias com as quais venho dialogando. Nesse sentido, me proponho a pensar no terreno da *normatividade* no âmbito da teoria política laclauiana. Faço referência a essas construções por oferecerem a possibilidade de pensar na política de avaliação inscrevendo as questões que compõem as avaliações externas, sabendo que "os sentidos constantemente nos escapam", e que os exames e provas são um dos momentos de normatividade. A avaliação tem ocupado historicamente um lugar central na escola e atualmente está fixada como palco privilegiado no interior da sala de aula e no currículo escolar. Isto ocorre:

...no debate sobre a normatividade, com referência ao campo do Currículo – e de certa forma, da Educação de maneira geral -, na medida em que entendo que a questão da normatividade se agudiza quando se trata de política curricular. Nas mais diferentes teorias educacionais, dentre elas as curriculares, a educação é concebida como formadora de sujeitos e identidades e se conecta fortemente à normatividade, muitas vezes adjetivada como ética. Essa normatividade pode ser exacerbada, como no registro instrumental, se convertendo em um conjunto de regras de como agir na prática curricular (LOPES e MENDONÇA, 2015, p.118).

A avaliação como *norma*, além de influenciar a vida da escola e as práticas pedagógicas dos seus profissionais, é a forma de regulação educacional vigente que implica na responsabilização dos sujeitos pelo trabalho que desenvolvem conectando-se discursivamente a possibilidades de melhoria da qualidade da educação. As avaliações em larga escala na educação básica, com testes aplicados a um amplo universo de alunos (as), procuram garantir certa centralização e controle da educação através da padronização curricular e instituição de provas standardizadas. A constituição dos exames como padrão normativo em termos de objetivos e conteúdos da educação e da aprendizagem está bem estabelecida na sociologia da avaliação ao considerar os efeitos de racionalização e controle das práticas pedagógicas, dos conteúdos e critérios de avaliação (AFONSO, 1998).

A intensa e extensa presença de políticas de avaliação para a Educação Básica no Brasil justifica-se no fato de que nas últimas décadas o campo da avaliação vem sendo desafiado, nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos por acontecimentos e mudanças globais, nacionais e locais. As transformações ocorridas, notadamente a partir da segunda metade do século XX, no processo produtivo e o surgimento de uma sociedade global tiveram impacto decisivo na constituição da educação em diversos países, passando a informação e o conhecimento e, por conseguinte, o ensino, a ocuparem papel central no desenvolvimento da economia. Diante desse contexto, o Estado assumiu um novo papel, que se guiou prioritariamente pelo princípio da eficiência, centrado nos resultados e no custo mínimo. O que demonstra interesse nesse tipo de política é que, internamente, as políticas de avaliação não estão apenas sob gerenciamento da União. Vários estados e municípios brasileiros construíram sistemas próprios de avaliação de seus sistemas de ensino e/ou de seus estudantes e docentes gerando, muitas vezes a profusão e sobreposição de avaliações nas escolas, retirando, inclusive, tempo para o desenvolvimento de práticas curriculares voltadas ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, o surgimento de modalidades de avaliação centralizada, como os testes standardizados, a partir das décadas de 1980 e 1990, tem sido interpretado como uma estratégia de reforço do poder de regulação e de retomada do controle central, designadamente por parte do Estado.

Assim, a avaliação de políticas como uma das formas de prestação de contas ganhou notoriedade. No campo educacional, estava subjacente a ideia de que as instituições de ensino deveriam justificar o financiamento público através de seu

rendimento. A avaliação foi se associando paulatinamente às ideias de *accountability*, produtividade e gestão racional em conformidade com uma perspectiva economicista. Essas reestruturações políticas e educacionais, apresentadas como “naturais”, orientaram-se pela descentralização e pela regulação. No Brasil, a matriz do Estado-avaliador (AFONSO, 2009) foi ajustada na legislação educacional, através da LDB Lei nº 9.394/1996 (Art. 9º), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta, entre outros aspectos, definiu-se como incumbência da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior.

Afonso (1998), diz que a emergência do Estado-avaliador foi acompanhada pela introdução de mecanismos de mercado, o que explica que o controle sobre os resultados escolares não tenha se subordinado, nem tenha se restringido a uma mera lógica burocrática. Neste contexto, os resultados dos exames proporcionam aos consumidores indicadores credíveis e comparáveis, que lhes permitem avaliar a qualidade relativa das escolas e, desse modo, fundamentar as suas escolhas.

O que frequentemente é menos sublinhado é a natureza dessa *norma*, pelo menos no que diz respeito a alguns dos aspectos analisados enquanto parte do ofício do aluno (PERRENOUD, 1995). Nesse sentido, alguns autores referem-se aos processos institucionais de fabricação da excelência escolar e o quanto seu fundamento consiste na capacidade de saber refazer no momento certo o que foi treinado durante muito tempo e o acúmulo de diferentes tipos e lógicas de avaliação, como por exemplo, a prova montada pelo docente, as avaliações da secretaria à qual a escola esteja submetida e a avaliação de âmbito nacional, sem contar eventuais simulados e testes, havendo assim, uma profusão de avaliações. A estereotipagem de comportamentos a treinar continuamente, a limitação dos conhecimentos a exibir são ainda mencionados como ingredientes do conformismo requeridos dos estudantes para aprender a ter sucesso. A escola coloca os (as) alunos (as), como retratados por Esteban (2003), numa situação análoga àquela dos dançarinos concorrentes ao filme “*Os cavalos também se abatem*”, premiando aqueles que se mantiverem na pista durante mais tempo. Assim, a existência de alunos (as) eficientes seria o testemunho da obsessão em avaliar.

Desse modo, retomo o texto de Almerindo Afonso (2007), que trata da obsessão avaliativa, debatendo a questão da emergência e da expansão das políticas educacionais centradas na avaliação. Esse termo foi cunhado para dar



conta de “um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas”, assim como “uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...)” que as políticas de avaliação vêm adquirindo (AFONSO, 2007, p. 17). Afonso (2017, p.17), salienta ainda que “esta aparente consensualidade [...] vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade.”

O modelo de Estado-avaliador vem sendo imposto através de discursos políticos divulgados nas mídias e também pela naturalização das avaliações estandardizadas com tecnologias cada vez mais refinadas. Essas tecnologias de base das provas nacionais de avaliação proliferam e se intensificam em todo o Brasil, desde a educação infantil até universidade. É o individualismo sendo acirrado e considerado para enquadrar os estudantes na norma, no básico. Neste sentido Freitas afirma que:

É um engodo, portanto, falar que o básico vem primeiro. Portanto, o que essa decisão esconde é que ela é aceita, na verdade, que a escola forma cidadãos de segunda categoria (para quem o básico é suficiente) e cidadãos de primeira categoria (para quem o ciclo educacional se expande para além do básico). Aos primeiros, uma escola assistencialista, que guarda a criança na escola e se contenta com ensinar o básico. Para os segundos, uma escola que forma realmente (FREITAS, 2011, p.81).

Não obstante, dá-se continuidade a “guetorização” (FREITAS, 2011), do sistema escolar. É esta centralidade da avaliação escolar, fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização, que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, seja em seus objetivos, seja em sua avaliação.

Conforme essa concepção de educação e de currículo, o (a) aluno (a) que não alcança a nota desejada é deixado para trás, mas há um forte antagônico a isso. Para Freitas (2011), o Brasil vem seguindo uma onda do que ele chama de “novo tecnicismo”, preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, considerando o incompetente, o improdutivo e o ineficiente, quem não atinge as metas estabelecidas nos exames. Sobremaneira, a educação de qualidade para os (as) alunos (as) da classe popular, sem ninguém ficar para trás, continua como promessa de futuro. Como aconteceu com as promessas nos Estados Unidos com a Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (No Child Left Behind – NCLB),

segundo afirmou Freitas (2011). Com esta afirmação relembro o que nos relata Ravitch (2010), em seu livro *Vida e morte do grande sistema escola Americano*:

A Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás foi punitiva e baseada em princípios errados de como melhorar as escolas. Assumi que divulgar as pontuações de testes para o público seria uma alavanca efetiva para a reforma escolar. Assumi que mudanças de gestão conduziram a melhorar a escola. Assumi que envergonhar escolas que não podiam aumentar sua pontuação todo ano – e as pessoas que trabalhavam nela – conduziria a pontuações maiores. Assumi que baixas pontuações são causadas pela preguiça de seus professores e o desleixo de seus diretores, que precisam ser ameaçados com a perda de seus postos. Esses princípios estão errados. Testes não são substitutos para o currículo e a instrução. Boa educação não se obtém pela estratégia de testar as crianças, envergonhar educadores e fechar escolas (pág. 111).

Com efeito, vemos que o impacto dessas políticas é de não valorização e reconhecimento do diferente. Não há lugar para ele. A ênfase desmedida nas avaliações, nos testes produz um estreitamento curricular, alcançando o inverso: o declínio da qualidade de ensino. Foi o que aconteceu nos Estados Unidos e é o que vem ocorrendo aqui no Brasil. As provas, os testes, as evidências das respostas ao item buscam a semelhança e a generalização, como no jogo discursivo de equivalências, que substitui o igual pelo mesmo. A educação tem sido cada vez mais invadida por esse discurso colonizador e, com a ajuda da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como referência do que consideramos hoje uma boa educação (RAVITCH, 2010), sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha potência, impulso para retornar ao debate.

As habilidades avaliadas por esses exames estandardizados vêm tendo efeitos funestos sobre o trabalho docente e sobre o currículo. Este último cada vez mais confundido com documentos, papéis, burocracia e cada vez mais voltados para atender aos conteúdos e aprovação nos testes padronizados. Com essa organização do trabalho pedagógico, se produz o fracasso escolar. Nesse sentido, os resultados escolares com o baixo desempenho são fabricados pela instituição escolar. Isso resulta de formas e de *normas* de excelência instituídas pela escola que supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino, expressando uma vontade política e escolhas culturais traduzidas nos currículos escolares. Admitindo que a *intensificação* das avaliações externas projete um padrão de desempenhos e conseqüentemente de propriedades e aquisições escolares que é suposto estarem associadas, na medida em que aquela *norma*

tende a servir de referência aos professores. E com isso, influenciando a busca pelo aluno ideal, ou seja, a ilusão de alunos homogêneos e padronizados, preparados para responder positivamente às propostas, exigências e requisitos acadêmicos e morais dos reformadores. Também por esta via, as provas da avaliação externa, como instrumento normativo, trazem impacto nas metodologias de ensino e nas concepções dos (as) professores (as) acerca dos (as) alunos (as) e do trabalho docente.

Seguindo tais entendimentos, Veiga-Neto (2013), faz uma reflexão dos efeitos nefastos do neoliberalismo através das avaliações como algo onipresente que foi formulado por ele como o desvio à direita das práticas curriculares, entendido como a *ênfase acentuada* na avaliação. Com isso coloca em jogo o atual e exacerbado crédito concedido à avaliação em todo lugar, distinguindo um “... delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos” (VEIGA-NETO, 2013, p. 3). Assim, somos determinados a avaliar capacidades ou comportamentos visíveis e que se constituem em uma preocupação da preparação para o exame. O que se quer são aprendizagens duráveis em consonância com subjetividades desejáveis em sociedades concorrenciais e voltadas à exaltação do empreendedorismo e do sucesso competitivos. Isto é a lógica da obsessão avaliativa, já dita por Afonso (2007), que gera um conjunto de situações cujos sentidos passam pela mobilização de saberes e fazeres atuais, de aquisições consideradas relevantes para vida adulta. Por outro lado, o efeito de fabricação da conformidade ao nível do desenvolvimento do currículo, da redução da diversidade, da imprevisibilidade, da incerteza e de reforço da racionalização de práticas e de disciplinarização de professores (as) é registrado como parte do resignado processo de reflexão sobre os resultados dos exames. O espaço escolar poderia ser mais acolhedor para alunos (as) e professores (as), menos focado nas provas e resultados, mas o que se vê é que independente do ocorra com os indivíduos:

Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento”. Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumida pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples “ensinar e aprender” aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o

consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial. E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação (ALFREDO VEIGA-NETO, 2013, p.160)

Diante dessas distorções, a *normatividade* se faz presente, com um conhecimento detalhado da sociedade através da avaliação e vai fornecendo elementos de que a norma necessita para classificar, posicionar, segregar, hierarquizar. Novamente é a *intensificação* e exacerbação da avaliação atravessando todas as esferas da nossa vida. Com tais adjetivações de classificadora, segregadora, hierarquizadora, promove-se e naturaliza-se a homogeneização e padronização, “novas práticas de *disciplinamento, controle e normalização*, da inclusão como imperativo e da transformação da avaliação em farol curricular” (VEIGA-NETO, 2013, p.157).

#### 4.1.3 Responsabilização docente

Nesta subseção, trago à discussão a política de responsabilização docente que articulada às discussões acerca da valorização dos resultados e à busca por eficácia que vêm sendo progressivamente implantadas nos sistemas de ensino relacionadas ao modelo neoliberal; e as políticas educacionais que acompanharam essa implantação, constituindo um modelo associado a uma reestruturação do aparelho do Estado e da reconfiguração do seu papel.

Hypólito (2010) chama a atenção para os elementos que compõem atualmente as reformas curriculares. Eles dão ênfase aos currículos centralizados e regulados pelos sistemas de avaliação padronizada, pela performatividade e as políticas de formação docente. Trata-se de uma política que entrelaça o currículo, avaliação e trabalho docente e, por isso, entendemos ser importante analisar essas temáticas de maneira conjunta, uma vez que, no nosso ponto de vista, cada vez mais se mostram indissociáveis produzindo efeitos entre si.

Todos esses subsídios, penso, colaboraram para o desenvolvimento dos argumentos críticos nesta dissertação, sobre a complexa dinâmica da política de responsabilização conferida às avaliações em larga escala, quando se pretende analisá-las enquanto infundáveis deslocamentos entre sentidos políticos e significados sociais.

Os pressupostos que esse tipo de política apresenta tem um grande potencial de participação na produção de subjetividades docentes. Dessa forma, pretendo nesta seção resumir os argumentos em defesa e aqueles contrários a esse tipo de política.

A avaliação da educação no Brasil, no auge das reformas políticas empreendidas com maior vigor na segunda metade da década de 1990, tornou-se central nas políticas educacionais em todos os seus níveis. No século XXI, ela segue consolidando-se como o papel central na educação, utilizando-se de exames aplicados em nível nacional, enfocando o desempenho cognitivo dos (as) alunos (as) e, conseqüentemente, *avaliando o trabalho docente*. Esta centralidade na avaliação visa a ampliação do controle sobre as escolas, sobre o trabalho docente e, em última instância, sobre os estudantes, para ajustá-los aos princípios reestruturadores de mercado. Vale destacar os efeitos que tais políticas têm provocado no trabalho docente compreendendo a docência como uma atividade que enfrenta processos de precarização e proletarização cujos resultados vêm conduzindo à desprofissionalização, ao invés da profissionalização.

No Brasil esses processos decorrem principalmente de uma política educacional de corte neoliberal que teria orientado o processo de reformas intensas ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990 e obedecendo a uma tendência mundial.

E é no espaço escolar, onde essas políticas se concretizam que se pode observar a aplicação de testes periódicos e a publicização de resultados, que têm gerado efeitos diversos e perversos no trabalho docente, evidenciando também acomodações, resistências, discordâncias e ambigüidades.

Realizar pesquisas ancoradas no cotidiano da escola constitui-se em complexos desafios. Não cabe a mera pretensão científica racionalista de explicar fenômenos, mas de confrontarmos-nos com estranhamentos, questionamentos, desconfianças, que nos permitem fazer outras perguntas que ultrapassem as limitações lógico-causais dos fenômenos educativos. Dessa forma, intentamos seguir os estudos sobre as reformas liberais realizados por Ball (2004; 2005).

Na análise, este autor aponta que a reforma requer a criação de novas subjetividades, mediante a naturalização de valores como eficiência, eficácia, competitividade, desempenho e foco nos resultados, que retirariam das atividades docentes características que lhes são inerentes, entre elas a autonomia de trabalho.

Assim, no campo da educação a performatividade aparece como cultura, como tecnologia de política, ou seja, como algo que estaria vinculado à etapa, fase, momento, um novo modo de regulação e de governamentabilidade.

O Estado regulador produz significações, contudo, apesar do peso das reformas, há uma positividade no movimento do docente de buscar seu espaço na sociedade capitalista, buscar ser reconhecido e fazer com que outros pensem no que é educação e na produção de sentidos do conhecimento escolar. Assim, Ball (2010) parte da perspectiva desse Estado regulador para dizer o que está sendo produzido pelos sujeitos, apesar de no discurso dos professores (as) e gestores haver um esquema de controle. Ou seja, os (as) professores (as) estão agindo no interior de uma cultura da performatividade e produzem essas performances ao mesmo tempo que refletem sobre o seu fazer pedagógico, se sentem constrangidos pelas exigências neoliberais e as performances se estabelecem porque os(as) professores(as) são convocados a realizarem sua ação pedagógica do modo como as agências determinam. O que há, então, é um sujeito assujeitado. Nesse contexto, Ball (2010, p. 41) afirma que essa é uma “forma de encenação ou performance”. Ou seja, uma “forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade, que eu chamo de fabricação”.

Enfim, o que existe de resistência estaria subsumido pela necessidade de se estar com os outros. O docente passa, então, a atuar na perspectiva da performatividade para ficar bem, reafirmando a precarização e flexibilização do trabalho docente e o desenvolvimento de uma cultura performativa ou do desempenho como os principais traços que resultam da adoção das políticas educacionais de cunho neoliberal. Nessa ótica, a profissionalização, entendida como relacionada à intelectualidade, à produção do conhecimento e à politicidade próprias do magistério acaba transformada no compromisso com a competência. Ou seja:

A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 2002, p. 89).

Lyotard (2002) traz uma marca dos anos 60 do século XX na França. Ele diz que a partir desse momento a forma de legitimar o conhecimento se transforma, pois as instituições de ensino superior são solicitadas e cobradas a formar competências para o mercado e não mais ideais. É a lógica do desempenho, do controle e do

poder. O aspecto político do debate é perdido para dar saliência ao traço tecnocrático que finda por predominar nas reformas da educação brasileira na contemporaneidade. “Um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação” (BALL, 2010, p. 38).

Como conter essas pressões e controle? Ball (2010) analisa esse discurso de poder, das resistências dos (as) professores (as) e das acomodações. Como conter o controle das exigências ou tentativas de controle? O (a) professor (a) não age e produz como gostaria, seria uma rota de fuga ou tentativa de fugir? Trabalha sobre o controle do Estado regulador que exige que ele faça conforme as exigências reguladoras.

Hypólito e Ivo (2013), apoiados nas idéias de Ball (2010), estudam a docência na realidade brasileira e por isso também tendem a discutir os efeitos de políticas educacionais de cunho neoliberal sobre a profissionalização dos (as) professores (as), abordando as consequências da introdução do gerencialismo na educação escolar, as políticas de responsabilização e sistemas de avaliação. Essas políticas vêm estabelecendo uma definição das práticas pedagógicas e curriculares das escolas. E o docente é engendrado e responsabilizado no sistema meritocrático. Assim, o Estado entende que pode controlar o currículo que ele projetou e o resultado das ações do coletivo de professores (as). Conforme Hypólito e Ivo (2013) afirmam, alguns docentes tentam burlar as regras, avaliando turmas preparadas e outras não, permitindo determinados textos outros não e criando fugas potenciais desse tipo de controle. Isso traz um problema para o (a) professor (a) que tenta resistir e ao mesmo tempo diz como no relato da professora Neuza, entrevistada por Hypólito (2013) em pesquisa no município de Santa Maria (RS), “é um mal necessário, não adianta não vai mudar, então a gente tem que se educar” (HYPÓLITO e IVO, 2013, p. 387). Essas mudanças que Hypólito e Ivo (2013) apontam estão correlatas com os estudos de Ball (2003, 2004; 2008) e acirram o debate sobre a profissionalização docente no Brasil que, no entendimento de Hypólito e Ivo (2013), mobilizam um mal estar docente, caracterizando-se este como efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do(a) professor(a) e é o resultado das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é exercida atualmente.

Não é possível escapar da política, ainda que o professor faça o movimento de resistência. Isto é o que o Ball (2010) chama da cultura da performatividade, como foi apresentado acima. O (a) professor (a) está altamente envolvido pela performance. Foi nesse contexto que Ball analisou o(a) professor(a) que é retrabalhado pelas reformas das políticas e por isso sente-se envolvido por um dualismo: o estar fora dos efeitos dessa política e o estar completamente envolvido. Mas Ball (2010) também chama a atenção para a “fabricação”, que é quando a performance atinge a subjetividade docente. E este começa a questionar o que é ser professor (a), como se deve agir, o que é preciso para ser um (a) bom (boa) professor (a), mas aceita o que a política diz. São estas as fabricações da identidade docente a partir das performances. Desse modo:

... qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia (BALL, 2010, p. 40).

O trabalho docente é entendido, portanto, como atividade específica na área da educação e se configura no fato de que a sua atuação se delinea, sobretudo, a partir de estímulos externos, definidos pelas políticas educacionais locais e nacionais. Assim, as avaliações externas e os indicadores de qualidade afetam o contexto escolar e, conseqüentemente, o currículo. Geralmente, os conteúdos priorizados para avaliação são relativos às disciplinas de português e matemática. Ao eleger apenas estas duas disciplinas, desconsidera-se o currículo como “elemento discursivo da política educacional, em que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade” (SILVA, 2006, p.10). Desse modo, os exames e avaliações funcionam como reguladores das práticas curriculares e das ações pedagógicas das escolas.

Neste contexto, o docente deve ser controlado para garantir o ideal de qualidade. Ou seja, para garantir a qualidade ele deve avaliar de acordo com os padrões da reforma. Para Ball (2010), esse é um “processo de subjetivação” que vai sendo incorporado em mecanismos de autorregulação docente. A dimensão discursiva oficial, sob a retórica da performatividade do direito à aprendizagem e da qualidade da educação, aponta a constituição de uma política de avaliação sistêmica sustentada, essencialmente, nas funções de regulação, controle da gestão e do trabalho docente e mensuração do desempenho dos estudantes, utilizando testes



objetivos padronizados aplicados a cada dois anos, no caso do ensino fundamental. O fato é que a retórica das reformas educacionais justifica a aplicação dos testes e avaliações com ênfase no localismo, na descentralização, na inovação, na singularidade, na inclusão, na produtividade. Só que os efeitos dessa política são exatamente contrários. Eles se direcionam para a centralização, padronização, homogeneização, controle e exclusão, contudo a retórica se mantém em torno da modernização e qualidade como motivadores da reforma. Desse modo, as políticas vão sendo articuladas em redes muito amplas.

Contudo, alguns docentes resistem e percebem a importância da consciência dessas articulações, que é *antagônica* ao que ocorre nas escolas de educação básica, acarretando no (a) professor (a) comportamentos e personalidades diferentes e dúbias. Na verdade, o que o (a) professor (a) percebe é que em alguma medida acaba parecendo existir qualidade, mas há sim um movimento, uma performance em torno de algo que possa ser assegurado. A esse sentimento confuso do docente sobre sua profissionalização, Ball (2010) chama de *esquizofrenia*:

Em relação à prática individual, podemos de igual modo, identificar o desenvolvimento e as devastações de outro tipo de esquizofrenia. Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (BALL, 2010, p. 42).

Por um lado há os que defendem a performance, a ideia da padronização, homogeneização. E outros defendem a necessidade de um “currículo flexível que atenda às particularidades e aos diferentes ritmos dos alunos” (HYPÓLITO e IVO, 2013, p. 386). O entendimento dessas *cadeias de articulações* performáticas e sua constituição permitem o combate da ideia de padronização e a impossibilidade de garantir que seja um resultado único para todos os (as) alunos (as), assim como o trabalho do (a) professor (a) pode ser diferente e não precisa que todos façam um trabalho igual. Esse é o elemento que Ball (2010) traz para questionar essa dinâmica da intensificação do trabalho docente. Quanto maior o número de *demandas*, de registros, de respostas, são cada vez menores os espaços/ tempos da escola que se configuram no trabalho docente. Quanto maior o tempo que o (a) professor (a) não está em sala de aula ou que não planeja, maior é a precarização do ensino. O controle exercido pelo Estado sobre o (a) professor (a), por meio da política

educacional, se dá, em nível macro, pelo sistema de avaliação e, em nível micro, pelo controle exercido tanto pela gestão da educação quanto da escola.

A avaliação sistemática das escolas por órgãos externos tem suscitado críticas e discussões acerca das suas consequências sobre o trabalho docente, como a perda da autonomia do grupo profissional. A padronização e a rotinização das atividades levadas a termo com o objetivo de atingir as metas para a aprendizagem estabelecidas para a escola intensificam o trabalho docente e as exigências do Estado regulador conferem aos exames confiabilidade, legitimidade e fidedignidade técnica para definir se o (a) aluno (a) aprendeu ou não, se a escola é de qualidade ou não, se o responsável é o (a) professor (a) ou não. No quadro das reformas há um conjunto de mudanças que atingem as estruturas do Estado, dotando-o de novas funções e responsabilidades. Neste sentido, as mudanças dão-se, inicialmente, no movimento de passagem “do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado auditor a avaliar seus resultados” (BALL, 2010, p. 50). A partir daí, desencadeia-se um conjunto de ações no sentido de tornar o Estado eficiente, eficaz e ágil: avaliação do desempenho docente; *responsabilização de escolas e professores* (as); implantação de políticas de bonificação/premiação docente; redefinição das funções de gestores.

Esses aspectos também são colocados por Lyotard (2002), que faz uma lúcida avaliação pós-moderna desse processo que passa por requerer dimensões do desempenho, explicitando que há outros critérios de validade. E desse mesmo modo indica que houve intensificação do trabalho docente no campo da pesquisa – produção do conhecimento –, assim como no âmbito da escola. O que era mais visível na educação era que o bom desempenho se dava pela formação técnica, hoje, em tempos pós-modernos, não há como dizer o mesmo. Ou seja, “sistemas de apostilamento, ou pacotes pedagógicos, não são garantias para uma melhoria na qualidade do ensino, e de modo geral tais sistemas têm fracassado no contexto escolar” (HYPOLITO e IVO, 2013, p. 381).

Nesse sentido, Ball (2010) coloca que “a questão de quem controla o campo de julgamento é crucial. A prestação de contas e a competição são a língua franca desse novo discurso de poder” (p.38). Quem controla as avaliações? Textos políticos em várias dimensões vão apontar para essas questões da qualidade, equidade e justiça social. Dar tudo para todos, mascarando-se a ideia de igualdade.

Como coloca Ball, “o que importa é a efetividade das fabricações no mercado e para a inspeção” (2010, p. 44).

... fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão “fora da verdade”, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente “para serem responsabilizáveis” (BALL, 2010, p. 44).

Nesse sentido, as políticas de avaliação assumem concepções neoconservadoras de educação, o foco em desempenhos e na competição entre docentes e escolas, a ausência da dimensão pedagógica e a exacerbação da dimensão técnica e da preparação para os testes. O caráter neoconservador, neocientificista, neotecnicista e neoliberal destas políticas configuram o que se denomina “Estado avaliador”, que assume um ethos competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, agregando a ideia da visibilidade e promovendo alterações nas relações entre trabalhadores e seu trabalho e deslocamentos éticos do (a) professor (a). Assim:

Os compromissos de serviço já não têm mais valor e significado, e o julgamento profissional torna-se subordinado às exigências da performatividade e do mercado, embora haja obviamente um importante elemento de conformidade cínica em funcionamento nos processos de fabricação individual e institucional (BALL, 2010, p. 50).

Na verdade, esse ethos está em *disputa*. As demandas corporativas, disciplinares, pedagógicas estão tentando construir um profissionalismo docente, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e no produtivismo. Dessa forma, a inserção de uma cultura gerencialista empresarial no setor público promoveu uma verdadeira invasão de instrumentos de controle e responsabilização. A avaliação em larga escala, pautada no estabelecimento de indicadores para medir desempenhos dos (as) alunos (as), performances das escolas e de seus professores (as), torna-se um mecanismo essencial para legitimar o controle do trabalho docente por meio dos resultados de desempenho discente, aferidos nos testes padronizados. É este o movimento reformador atual, baseado na lógica de responsabilização, de meritocracia e do gerencialismo.

É neste sentido que Ball (2010) afirma que a questão da mensuração é um aspecto que se aproxima daquilo que é entendido como a eficiência social. Há, portanto, uma obsessão pelos resultados do sistema educacional, desprezando os

processos pedagógicos cotidianos, a aprendizagem discente e ritmos diferenciados de aprendizagem. Na necessidade do sistema em tornar público as avaliações, os números são mecanismos criados para se tornar uma verdade absoluta. E os efeitos dessa performance é a padronização, revelando o congelamento da identidade docente. Os números, traduzidos em taxas, índices, gráficos, tabelas e resultados, cada vez mais tomados como sinônimos de verdades incontestáveis ganham centralidade na definição das políticas educacionais e com isso a necessidade de tornar público os resultados dessas avaliações. São os mecanismos que vêm sendo construídos com o IDEB<sup>24</sup>, por exemplo. Que sentidos há nisso? Quais são os sentidos do conhecimento escolar? Não desprezamos os números, mas é essencial superar uma lógica quantitativa que encerra verdades incólumes. Problematizá-los é relevante para construir percursos epistemológicos, focando nossos olhares para os pormenores. Olhar os números destituídos de uma análise do contexto dinâmico, histórico, social, enredado pelas subjetividades e situações diversas é, no mínimo, embaçar os olhares e negligenciar os sinais, os indícios e vestígios das relações que acontecem no dia a dia da escola.

Portanto, longe das tentativas de objetivação da qualidade da escola ou de medir competências docentes ou aprendizagens humanas, movimentamo-nos em busca de indagar outras possibilidades superadoras, outros saberes, fugas potenciais de uma visão aparentemente homogênea das contradições relativas à qualidade da educação brasileira que se pressupõe atingir com a fabricação de mais e mais testes e exames.

#### 4.1.3.1 Máquina escolar de assujeitamento capitalista e projeção identitária: um efeito das políticas de responsabilização

Dialogando com as discussões de performance, intensificação do trabalho docente e subjetividades através de outros modos de vida e compreensão do mundo, Carvalho e Camargo (2015), apoiados no pensamento de Guattari, problematizaram as relações de produção do capitalismo contemporâneo e a produção da máquina escolar, apresentando sua dimensão econômica e subjetiva.

---

<sup>24</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. [www.educacao.al.gov.br](http://www.educacao.al.gov.br) › *Indicadores* › *IDEB*.

As antigas formas de capitalismo sempre se utilizaram do par economia/subjetividade para se reproduzir. Entretanto, as antigas formas de produção de subjetividade capitalista não eram *hegemônicas*, havia outras formas de se subjetivar que *escapavam* da padronização capitalista. Foi apenas com o capitalismo contemporâneo, das três últimas décadas do século xx, que a produção da subjetividade capitalista ganhou dimensão universal. A dependência econômica do capitalismo contemporâneo, em relação à produção de subjetividade pode ser constatada historicamente pela necessidade do capitalismo em incorporar, mesmo que lentamente, todos os tipos de atividades que formalmente escapavam da definição clássica de trabalho. Só foi no final desse mesmo século que as atividades da vida doméstica, do esporte, da cultura, do turismo, da religião e da educação, por exemplo, foram investidas por certo modo de subjetividade que procurou fazer com que todos os setores se tornassem duplamente produtivos. A própria produção de subjetividade gerada por esses setores asseguraram sua reprodução econômica. Embora Carvalho e Camargo (2015), operem com uma lógica de poder, com uma centralidade no sentido de que há uma *norma* a cumprir, a discussão é para além de uma questão de norma. O que é importante destacar é que na conjunção desses movimentos vão se criando possibilidades para produzir subjetividades.

Por fim, é importante destacar que embora o recorte dado à discussão proposta nesta subseção tenha sido discutir o processo de responsabilização, performatividade docente e possíveis fugas pelo viés das práticas cotidianas desenvolvidas em contexto de trabalho, num esforço para demonstrar que o (a) professor (a) tem se mobilizado no sentido de sua profissionalização e resistência, salienta-se que a compreensão do currículo e docência demanda que se considere também a relação entre o profissionalismo, a sociedade, os sistemas de avaliação e o Estado.

E com essa afirmação, relembro os argumentos de Bonamino e Sousa (2012) que estudam o fracionamento da avaliação nacional da educação básica em três gerações, baseando-se, especialmente, no nível de interferência dos resultados para as escolas. Nesse contexto, afirmam que uma geração não se sobrepõe a outra cronologicamente, assim como o princípio de uma geração não determina o final da anterior. Sendo assim, na classificação das autoras, a primeira geração de avaliação educacional foi a que inicialmente permitiu acompanhar a qualidade da educação nacional. A aplicação das provas e a divulgação dos resultados a cada dois anos

seriam a marca dessa geração. Seu caráter amostral emite resultados agregados, ou seja, para estados, regiões e países apresentando, assim, baixo nível de interferência na vida das escolas.

A segunda geração de avaliação, na configuração pensada por Bonamino e Sousa (2012), toma forma a partir da implementação da Prova Brasil em 2005. A peculiaridade dessa geração de avaliação consiste em seu desenho censitário, na divulgação dos resultados por Unidade Escolar e possíveis consequências no trabalho escolar. Tal diferencial passou a permitir a comparação entre os resultados das escolas e abrir espaço para possíveis interferências governamentais e questionamentos da comunidade escolar acerca dos fatores intra e extraescolares que possam vir a influenciar os resultados obtidos.

Quanto à terceira geração de avaliação, as autoras a descrevem como a de maior consequência e interferência no cotidiano escolar. A característica geral dessa geração reside na *responsabilização* atribuída aos docentes e gestores pelo desempenho discente em avaliações externas em larga escala. Essa *responsabilização* consiste na formulação de metas para cada escola e na possibilidade de concessão de sanções ou recompensas financeiras decorrentes dos resultados obtidos pelos (as) alunos (a) nessas avaliações.

Enfim, Bonamino e Sousa (2012) utilizam a ideia de responsabilização para pensar as três gerações de avaliação e o que cada avaliação acarreta sobre as escolas e sobre os *sujeitos* assujeitados e significados envolvidos no processo educacional. Somente em ações compartilhadas, participativas e formativas que se pode pensar em escapar da política de responsabilização e na melhoria da qualidade da educação.

Cabe então pensar como estas políticas de avaliações e, principalmente, os seus resultados têm sido recebidos, interpretados, aceitos ou rejeitados por estes sujeitos no cotidiano escolar.

#### **4.2 O contexto de produção da Provinha Brasil (ANA)/Provinha Macaé (AMA)**

Nesta seção apresento, de forma abreviada, as políticas públicas inspiradoras das políticas de avaliação, tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho constitui-se neste contexto discursivo. A intenção não é a de esgotar este debate, nem mesmo estabelecer uma relação de causa e efeito, mas evidenciar alguns

condicionantes que contribuem para a formação discursiva das políticas de avaliação da Educação Básica, em particular a Provinha Brasil. O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, do qual a avaliação da aprendizagem é parte.

Com efeito, o referido exame entra no jogo político que articula as demandas de insuficiência verificada nos provas, sentidos de avaliação e outras demandas sociais. Isto é, demandas que são formuladas em movimentos sociais. Ao trazer esse argumento, destaco a força do discurso hegemônico que dá sentido à avaliação como importante para o alcance da qualidade na educação escolar e, também, a avaliação na manutenção de uma relação entre a tradição da eficiência e de eficácia e as reivindicações de justiça social que se constituem como processamento de pedidos/demandas endereçados à escola.

Então, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativas e quantitativas da atividade pedagógica.

Formulados esses pedidos, cabe ao INEP formalizar as políticas de avaliação da Educação Básica com vistas a atender as demandas de qualidade. Desse modo, este lugar constitui um espaço discursivo onde as demandas de qualidade são pretensamente satisfeitas através de avaliações.

Desse modo, há a proposição de processos avaliativos, ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade, indispensável à diferenciação dos sujeitos. Com um padrão que estabelece o que se considera normal, o que o torna também normativo, funcionando muitas vezes como uma imposição. Nesse sentido, avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos. Esses pressupostos conferem à avaliação uma função reguladora, para criar compatibilidade entre os sujeitos, seus discursos e seus percursos e a norma vigente, o que produz justificativas aceitáveis e socialmente válidas para a exclusão decorrente do fracasso escolar.

Assim, a Provinha Brasil (ANA) faz parte de um conjunto de políticas de avaliação da Educação Básica, que funciona como dispositivo de regulação de um discurso hegemônico de qualidade da educação. Destinada aos (às) alunos (as)

matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Destacando-se como programa de ação altamente regulatório.

Olhando os textos da política, como materialidade empírica, o Brasil vem buscando construir discursivamente políticas que flexibilizem as fronteiras entre os primeiros anos de escolaridade. Afinal, todo objeto continua sendo um objeto de discurso, ainda que sua existência seja dada pela sua materialidade, ela também está marcada pelo contexto de sua constituição (MENDONÇA, 2011). Desse modo, elencamos o conjunto de políticas constitutivas do ciclo de alfabetização:

- ampliação do ensino fundamental para nove anos, apresentada como uma política de gerenciamento do risco social, em que o maior investimento está em ampliar a duração da escolaridade das crianças das classes populares, dando a elas mais tempo para se alfabetizarem;

- o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que prevê, até 2022 alfabetizar plenamente, até os 8 anos de idade, 100% das crianças brasileiras;

- a implantação de ofertas de formação continuada, oferecidas pelo governo federal aos (às) professores (as) da rede pública nos cursos PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Pró-Letramento e PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa);

- a implantação da Provinha Brasil, desde 2008, para avaliar a alfabetização;

- a não retenção dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, aprovada em parecer do Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2010, objetivando fazer a escola rever seus métodos e não culpar o (a) aluno (a) pela não alfabetização. Tal medida desafia as escolas a se organizarem e buscarem meios para alfabetizarem todos os (as) alunos (as) e, assim, evitarem a evasão;

- e por fim, já existe no estado do Ceará, o projeto Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e existem estudos avançados no Ministério da Educação para implementá-lo em nível nacional.

A revista Nova Escola, que vende milhares de exemplares todos os anos, oferece a possibilidade de observar um rápido termômetro acerca dos discursos sobre avaliação na atualidade. Nos último dez anos, o que mais se encontra são reportagens com títulos que remetem a um mesmo campo de significação sobre o assunto, como pode se observar nos excertos:



O segredo é avaliar sempre (NOVA ESCOLA, Ed.199, fev. 2007). Melhor que boletim (NOVA ESCOLA, Ed.194, ago. 2006). Para que a prática ajude a ensinar melhor, é preciso desenvolver um sistema que vá além da aplicação de provas (NOVA ESCOLA, Ed. 237, Nov. 2010).

Contemporaneamente, o que se coloca aos (às) professores (as), é que usem a avaliação para questionar os meios utilizados para ensinar, para rever rotas e objetivos para a turma e também para acompanhar o processo de cada aluno (a).

Esse leque de ações não pode ser visto de forma isolada. Tais ações caracterizam sua estreita relação com a pesquisa a fim de subsidiar as tomadas de decisão acerca da educação brasileira. São ações governamentais estratégicas, atreladas a uma concepção que agora relaciona alfabetização e escola, diferente de outros tempos. Vem se constituindo, assim, um ciclo de três anos escolares para a alfabetização. Como redimensionar nesse período as práticas em alfabetização? Como distribuí-las ao longo dos três anos? Investir e ensinar e avaliar o quê?

Nesse panorama, a ANA vem desempenhando um papel de destaque no mapeamento das habilidades de leitura das crianças brasileiras e, ao mesmo tempo, na *nomatividade* das múltiplas didáticas de alfabetização que funcionam em nossas escolas. Isso porque não é exagero pensarmos que, ao mesmo tempo em que um teste aplicado sobre qualquer nicho populacional procura aferir o potencial de cada indivíduo, ele também coloca em funcionamento o que é tido como referência/padrão na área de conhecimento aferida. Moraes, Leal e Albuquerque (2009), entendem que a Provinha Brasil é uma resposta às pressões da sociedade para que as crianças sejam alfabetizadas mais cedo e com mais efetividade. Os mesmos autores ainda apontam que a falta de consenso na área de alfabetização ao longo dos últimos anos vem afetando a definição de metas para ela, fazendo com que muitos docentes caiam em uma falta de sistematicidade, prejudicial à alfabetização.


A ANA como a AMA (Macaé) consiste em questões de múltipla escolha, cuja leitura dos enunciados dessas questões é feita em parte ou totalmente pelo aplicador – que pode ser o (a) próprio (a) professor (a) da turma ou alguém indicado pela secretaria mantenedora.

Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra no final do ano letivo. Embora o governo federal não tenha dado continuidade a essas avaliações sistematicamente, o município de Macaé a tem realizado sem interrupções.


Vejam os enunciados das questões das Provas: a questão 18, o guia do aplicador da Provinha indica que o professor deve ler o seguinte enunciado: “Leia o texto abaixo e depois responda à questão”. A criança, então deverá marcar um X no quadradinho onde a resposta estiver correta.

Na questão 13, do mesmo modo o professor deve ler o seguinte enunciado: “Leia o texto abaixo e depois responda à questão”. A criança deverá ler o texto e responder a questão sem o auxílio do (a) professor (a). Exemplos de questões da Provinha Brasil de Leitura aplicada em 2014 e 2015:

Figura 1 – Provinha Brasil 2014

**PROVINHA BRASIL 2014**  LITURA  
CADEIRÃO DO ALUNO  
2014 - 16/08/11

**Questão 18**



**A POMBA E A FORMIGA**

A FORMIGA, AO SE APROXIMAR DO RIACHO PARA BEBER ÁGUA, ESCORREGOU E CAIU DENTRO D'ÁGUA, TENDO SIDO SALVA POR UMA POMBINHA QUE POR ALI ESTAVA.

NOUTRA OCASIÃO, A FORMIGA VIU UM CAÇADOR QUE APONTAVA A ESPINGARDA PARA MATAR A POMBA E, PICANDO-O, SALVOU A POMBA.

MORAL: "AMOR COM AMOR SE PAGA".

O HUMOR DA FORMIGA.

A ALEGRIA DA POMBA.

A VIDA NA FLORESTA.

A TROCA DE FAVORES.

Figura 2 - Provinha Brasil 2015

PROVINHA BRASIL 2015

LEITURA  
CADERNO DE ALUNO  
2015 - TEMA 1

**Questão 13**

**DENGUE**  
SE VOCE AGIR, PODEMOS EVITAR.

**COMO QUEBRAR O CICLO DA DENGUE**

**1** Os ovos de mosquito são depositados em locais úmidos e sombreados, como vasos com água parada, pneus, latas e outros objetos.

**2** Logo que os mosquitos emergem da água, começam a procurar locais para se reproduzir e começar o ciclo.

**3** O mosquito emergido começa a procurar um novo local úmido para se reproduzir.

**4** Os sintomas da dengue são febre alta, dor de cabeça, dor nos ossos, dor atrás dos olhos e dor no corpo. Se você apresentar esses sintomas, vá imediatamente à emergência do hospital.

**5** Fique em repouso e hidrate-se. Não tome medicamentos sem orientação médica. Não se exponha ao sol e não faça exercícios físicos.

**6** Após se sentir melhor, continue a hidratar-se e siga as orientações do médico.

**7** Mesmo após sentir-se melhor, continue a hidratar-se e siga as orientações do médico.

www.msp.gov.br  
www.combatadengue.com.br

UMA DOENÇA.

UMA BRINCADEIRA.

REGRAS DE JOGO.

RECICLAGEM.

A avaliação por articular-se pela mensuração do desempenho da criança em um exame estandardizado e a alfabetização por reduzir-se ao “processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança” (CEALE, 2008, p. 12). Assim, estimula-se o ensino das convenções do código escrito e deixa-se em segundo plano a aprendizagem da linguagem escrita. Quem poderia dizer que conhecimentos são válidos para compor uma prova que avalie se ao final do 3º ano de escolaridade, as crianças estão alfabetizadas? Que gêneros textuais devem ser considerados mais importantes para entrar na avaliação das Provinhas?

As habilidades avaliadas se baseiam em uma matriz de referência que considera quatro eixos: apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita. As limitações da prova para avaliar outros conhecimentos também importantes de crianças em alfabetização são evidentes: a oralidade e a produção escrita ficam de fora, só é privilegiada a leitura.

No site do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), encontramos argumentos para essa limitação, salientado na apresentação do instrumento: como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, como a oralidade, são passíveis de verificação em uma prova objetiva, foram consideradas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e o letramento para a elaboração da Matriz de Referência. Assim, cada questão avalia de forma preponderante uma das habilidades descritas na Matriz. Conforme Esteban (2010), a avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. A descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas estandardizadas, fortalece a perspectiva classificatória, com seus matizes de exclusão e seletividade e diminui a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos.

Ainda que as Provinhas possam ampliar habilidades avaliadas, é importante destacar que sua existência cumpre o objetivo de estabelecer metas claras para a alfabetização, produção de novos indicadores, instrumentos e objetivos pedagógicos. Esteban (2010) nos esclarece bem sobre isso:

O projeto hegemônico de escola, unívoco, não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos híbridos que a compõem, sempre expostos em sua incompletude: o fracasso espelha a mímica inerente à dinâmica imposta, é um desacato à proposta de universalização de uma única visão de mundo. Porém o cotidiano é campo fértil para negociações de sentidos. Os sujeitos híbridos muitas vezes assumem a perspectiva hegemônica, mas nela introduzem suas marcas veladas, indícios de sua inconformidade, um *algo mais* que não reflete meramente *um* ou *outro* enunciado, mas negocia com ambos, tecendo novas possibilidades (p.49).

Neste caso, a professora não pode se limitar às Provinhas como instrumentos de avaliação, até mesmo porque como já dito, ela não atende a demanda dos conhecimentos culturais referente à língua escrita que podem estar mais presentes na realidade das crianças de determinada região. É insuficiente considerar a

alfabetização como mero domínio de um código e secundarizar a preocupação com os sentidos que percorrem a escrita como produção humana. Alfabetização é necessariamente parte das relações socioculturais em que os múltiplos textos se configuram e nas quais os sujeitos dialogam com seus sentidos. A escrita existe como prática intersubjetiva.

Enquanto as Provinhas avaliam conhecimentos culturais em nível global, a escola também precisa atender a conhecimentos locais que envolvam a cultura escrita, valorizando e trazendo para as suas salas de aula práticas de leitura, escrita e oralidade que circulam nas comunidades atendidas.

Em síntese, no atual modelo, a avaliação resume-se a exame e alfabetização à aquisição de convenções do código escrito. Ambos os conceitos são esvaziados em consonância com as exigências, dos exames em larga escala, de produção e manipulação de dados mais precisos e simplificados. Tal operação reflete o aligeiramento da noção de sujeito presente na concepção de educação que baliza a política de avaliação.

Sob os efeitos dos referenciais dessas avaliações, o que se tem são novos elementos que produzem outras formas de relação entre as crianças e a alfabetização. Tudo isso significa dizer que não há como separar as metas de aprendizagem e a forma como a professora as avalia do tipo de relação que a criança estabelecerá com a cultura escrita e o tipo de aluno (a) alfabetizado que a escola trabalha para formar.

O contexto de negociação/produção desta política de avaliação - Provinha ANA e AMA -, leva-nos ao exercício de pensar como os fluxos de significação sobre avaliação se fixaram nesse instrumento de avaliação? Que relações podem ser estabelecidas entre as condições de produção do discurso e as hegemonias que se constituem neste contexto?

Tentando não fazer simples apontamentos de correspondência entre um ou outro elemento enunciativo, procuro desenvolver ideias que se tornem "compreensões incompletas", coerentes com o diálogo teórico aqui evidenciado, entrando no jogo político da definição.

Para tal, considero a controvérsia como emergente na articulação das políticas quando se trata de avaliação. A implantação de um sistema de avaliação baseado em exames estandardizados é uma das propostas oficiais visando à melhoria da qualidade da educação brasileira. A avaliação externa às escolas e a

interna também possibilita que o controle sobre os serviços educacionais se torne mais fluido, baseado na divulgação de informações que interligam Estado, escola e sociedade. Esses processos compõem movimentos socioeconômicos e culturais que introduzem novas questões à escolarização e demandam/produzem reformulação em suas práticas cotidianas. Pela presença do popular na escola, pelos novos sujeitos que dela participam e pelos novos contextos dos quais se torna parte, se redesenha suas feições e se exige que a escola ressignifique suas práticas e seus sentidos. É fato que as crianças das classes populares têm ampliadas suas possibilidades de frequentar a escola, embora a escola continue lhes oferecendo poucas possibilidades de acesso ao conhecimento. Essa evidência não pode ser negada, porém, muitas vezes camufla o confronto intercultural que os resultados insatisfatórios abrigam.

No contexto da reforma educacional brasileira, a existência de diferentes sistemas de avaliação da educação básica tem incentivado, em grande medida, o trabalho desenvolvido nas escolas, buscando ajustar o trabalho às demandas atuais de mercado. Dessa forma, na concepção de Garcia e Nascimento (2012, p. 97), a avaliação externa constitui-se:

[...] uma forma de controlar os resultados educacionais, responsabilizar os educadores pelos resultados de suas ações, bem como imprimir padrão mínimo de qualidade à ação educativa. [...] os resultados das avaliações nacionais são divulgados para que a população fiscalize o trabalho escolar e avalie a competência dos professores, considerando os resultados obtidos pelos alunos. [...] confere-se maior visibilidade aos atores locais, tornando os gestores, os professores e os funcionários das escolas os responsáveis pelos resultados educacionais, sem que se preste a mesma visibilidade às ações que o Estado deveria empreender para que o trabalho educativo tenha qualidade efetiva.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. Sua intenção de neutralidade e objetividade não se realiza, pois a técnica não é suficiente para eliminar a dimensão sociocultural do conhecimento, dos processos de sua socialização e validação ou mesmo das

dinâmicas de aprendizagem. O cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressa necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Nesse jogo da regulação, localizo as políticas de avaliação da Educação Básica como elemento estabilizador da demanda popular (LACLAU, 2005) direcionada à educação. Pois, a saga da avaliação se constitui mediante as solicitações, lutas e expectativas de sujeitos, de diversos grupos sociais que se identificam e se articulam em torno da demanda de qualidade da educação. Considerando esses argumentos para pensar a Provinha ANA e Provinha Macaé (AMA), entendo que os discursos imperativos dessas políticas de avaliação, registrados por meio de orientações escritas em decretos, portarias e editais, acionam suas funções reguladoras com possibilidades, potencialidades e limitações das demandas e, ao mesmo tempo, preservam a natureza política dessa ação na disputa pela significação da avaliação.

Portanto, como a literatura no campo da avaliação vem mostrando há décadas (Fernandes, 2009; Santos, 2003; Saul, 1991; entre outros), a reflexão sobre a avaliação precisa incorporar suas múltiplas dimensões e as questões relativas ao ensino, à aprendizagem e à concepção de infância que se entrelaçam na composição da vida escolar. A estas devem somar-se outras, relativas aos processos sociais, com as características peculiares a cada sociedade. Portanto, em sociedades como a brasileira, no centro da reflexão sobre a ação escolar deve estar à diferença cultural, com seus desdobramentos na produção da heterogeneidade constituinte da sala de aula.

Apesar das críticas recorrentes, a concepção classificatória de avaliação mantém-se mesmo em algumas propostas que ressaltam a prioridade dos procedimentos qualitativos de avaliação, em especial da aprendizagem infantil.

Autores como Freitas et al. (2012) e Souza e Oliveira (2003) apontam que as avaliações nacionais classificatórias têm colaborado para a consolidação das relações de quase-mercado educacional que, distante de auxiliar na construção de um referencial de qualidade capaz de promover o desenvolvimento humano em sua

complexidade, vem redundando em prejuízo a esse ideal. Freitas et al.(2012) demonstram que a reforma do sistema público de educação e, em particular, as instituições de sistemas de avaliação nacionais têm trazido consequências, tais como: estreitamento do currículo escolar no qual os(as) professores(as) são induzidos a limitar o ensino a disciplinas e conteúdos abordados nas avaliações; indução da competição por melhores resultados nas provas, diminuindo a possibilidade de cooperação entre si; pressão para que os profissionais apresentem bons resultados, atrelada a bonificações financeiras, levando-os a afastar de suas classes os estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou alterar as notas desses(as) alunos(as); ainda, a pressão por resultados incentiva as escolas a selecionarem seus estudantes ou a segregá-los em turmas separadas.

Ou seja, as observações no cotidiano escolar, onde ocorrem as construções discursivas, aliadas a estudos sobre avaliação educacional, demonstram não bastar a eficiência técnica: é indispensável redefinir os sentidos dos processos de avaliação. Sem alterar o sentido classificatório da avaliação, modificam-se apenas os modos de produção e de expressão da exclusão de muitos do direito ao acesso ao conhecimento, que continuam presentes nas práticas escolares, mesmo quando se elevam os índices de desempenho. Este é um sistema concebido com padrões que suportam as práticas empreendidas, construídos de acordo com modelos de sujeito, de criança, de aprendizagem, de ensino, enfim, de vida. Estes são idealizados e considerados universais.

Ao privilegiar apenas a avaliação externa, corre-se o risco de apenas medir o nível de desempenho dos (as) alunos (as) ou a eficácia escolar, mascarando a verdadeira dinâmica institucional e contribuindo cada vez mais para a perda da autonomia escolar. Na prática, as avaliações em larga escala, especialmente a Provinha Brasil, a ANA e AMA tem contribuído para essa perda de autonomia escolar, na medida em que essas avaliações não priorizam os processos, mas somente o produto final.

A seguir no próximo capítulo, apresento a reflexão tendo como referência o cotidiano escolar, com base no diálogo que venho mantendo com professoras que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas que recebem predominantemente crianças das classes populares. Explicito a arena de disputa na qual a Provinha ANA e AMA (Macaé) se constituem no processo de significação da avaliação.



## **5 PROVINHA BRASIL/ PROVINHA MACAÉ E A LUTA POR HEGEMONIZAÇÃO DE SENTIDOS**

A proposta desta seção é incorporarmos ao debate sobre avaliação não apenas os processos e instrumentos explicitamente desenvolvidos com essa finalidade, mas os discursos produzidos por docentes macaenses para significar a AMA e a disputa pela hegemonização de sentidos de avaliação neste instrumento avaliativo. As entrevistas com as professoras a serem analisadas nesse capítulo indicam as formas como se fixaram - provisória e contingencialmente - os sentidos da avaliação, tendo em vista a provinha Brasil e a provinha Macaé.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira explico os caminhos e recortes para se chegar ao universo de entrevistados. Na segunda parte, situo os significantes de avaliação que vão se constituindo nos discursos das professoras e discuto os impactos das políticas de avaliação sobre a produção de subjetividades docentes. Finalizando, discuto os sentidos de avaliação que se hegemonizam na AMA e nos discursos dos (as) professores (as).

### **5.1 Os fios que alinhavam o diálogo com os sujeitos posicionados como docentes**

Considero pertinente explicitar o processo de construção dos dados empíricos e a escolha de parâmetros de seleção das professoras entrevistadas até a concretização das entrevistas, uma vez que eles devem estar em consonância com o problema de pesquisa construído e com os objetivos anunciados.

Nessa perspectiva, foi lançado um olhar para o interior de instituições escolares de Macaé, encarando-as como espaços onde se produziram sentidos de avaliação, de formação humana e de articulações sócio-culturais muito amplas. Foi a partir desse olhar que buscamos pistas para melhor compreender as estratégias para recontextualizar e ressignificar o proposto nos currículos escolares, possibilitando a compreensão das singularidades de cada contexto e permitindo um diálogo permanente com os sujeitos que compõem a escola pública e uma reflexão compartilhada com as docentes envolvidas na pesquisa. Assim, a experiência das entrevistas com as professoras e observações da sala de aula foi uma tentativa de

aproximação dos sentidos de avaliação constituídos pelas professoras no cotidiano escolar.

É no contexto de cada escola que podemos desvelar os escapes possíveis, permitindo compreender as ressignificações, recontextualizações e traduções do que é proposto nos currículos. Entendendo que o conceito de tradução mostra-se potente para compreendermos as diferentes significações que as políticas de currículo assumem. Tradução entendida aqui como a impossibilidade de uma leitura inequívoca, de que o sentido se repita em cada re/inscrição, a inviabilidade do sentido exato. Conforme, Lopes, Cunha e Costa (2013):

Entendemos que tanto na teoria do discurso de Laclau como na desconstrução em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas desses autores, a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante. Não há transparência na linguagem e muito menos se consideram possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social, uma vez que essência, fundamento e social não existem como sedimentos a serem alcançados. Mais do que isso, ambos os autores sustentam a ideia de que a iteração e a negociação se colocam por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa da busca pelo acesso, pela significação da política. (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 400).

Nesse caso, a leitura/significação de toda política, desde a escrita de seus textos/discursos/práticas, se opera na negociação de sentidos. Política deixa de ser o resultado de uma profusão de sentidos de diferentes contextos e passa a ser pensada como constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação.

Consideramos, então, que conhecer e permanecer um tempo maior no campo de investigação, tendo contato próximo entre pesquisador e sujeitos de estudo, possibilita uma apreensão da rede de significados observados na dinâmica da escola e suas traduções. Há que se ter em conta que nossas apreensões não dizem toda a verdade sobre as possibilidades da política curricular, das docentes, da escola, dos alunos e alunas, da avaliação, mas são também produções/traduções contingentes.

No cotidiano escolar vamos buscar as recontextualizações das políticas, os escapes, os sentidos constituídos, sempre contingentes e provisórios.

Conforme abordei na introdução desta dissertação, a escolha de docentes de 1º, 2º e 3º anos das escolas que foram o campo da pesquisa ou as professoras alfabetizadoras está relacionada à minha profissão, também professora, e à minha

experiência/vivência. Essas experiências trouxeram-me inquietações e as tomei como objeto de reflexão.

Acompanhando alunos e alunas, professores e professoras de várias escolas no meu dia a dia de trabalho, houve a necessidade de recortes e escolhas. A opção pelas escolas analisadas se deu pela abertura do gestor à pesquisa e pelo maior número de professoras nos anos de escolaridade analisados, possibilitando maior diversificação das falas.

Para realizar as entrevistas com as docentes, utilizei a estratégia de convidar algumas professoras que já havia observado no seu cotidiano e outras que a direção da escola indicava. Como não é do meu interesse para esta pesquisa estabelecer qualquer tipo de comparação, pois não há como comparar as produções de sentidos das docentes, porque o processo de significação não envolve a produção de um sentido final, então, simplesmente aceitei também professoras que eu não conhecia o trabalho.

Dessa forma, o acesso às professoras foi muito tranquilo e elas de livre e espontânea vontade participaram da investigação. Registre-se que algumas docentes que concederam a entrevista às vezes ficavam um pouco desconfortáveis para falar das avaliações propostas pela SEMED/Macaé, mas, à medida que íamos conversando, falavam o que desejavam sobre o tema proposto: avaliação. Assim, consegui realizar um total de 09 entrevistas.

Ao realizar as entrevistas, percebi que fazer uma pergunta específica sobre a avaliação em larga escala não estava sendo potente para empreender as análises devido a um certo grau de “engessamento” do tema, dificultando assim a captura das diferentes formas de se pensar a respeito da temática proposta, o que caminha na contramão do referencial teórico-metodológico construído e mobilizado.

Nesse sentido, durante as entrevistas, apenas pedia que falassem sobre avaliação. E as docentes escolhiam qual avaliação falar, as que elas utilizam com seus (uas) alunos (as) e as avaliações em larga escala. Apenas em alguns momentos tornou-se necessária a minha intervenção com perguntas contextuais para manter a interação com as docentes, o foco no tema e explorar mais a fala. Também decidi não fazer qualquer distinção entre as entrevistadas, nem em relação à experiência profissional, formação, nem em relação à faixa etária, crença religiosa, classe social etc. Todas as falas serão, portanto, entendidas como produções discursivas de professoras de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental a despeito de

suas trajetórias e características singulares. Ainda nesse contexto, para preservar a identidade das participantes, decidi substituir seus nomes verdadeiros por nomes de flores.

Outra questão que considero pertinente de ser apresentada é que todas as entrevistas concedidas foram feitas nas escolas. Entendo que desse modo o clima escolar, de alguma forma, se faz presente nas falas, além de permitir certo grau de espontaneidade, características essas que percebo como potentes para investigação das construções discursivas. Nesse contexto, devo acrescentar que as análises e interpretações se apresentarão sempre como parciais e provisórias, circunscritas que estão a diferentes teias que produzem as diversas culturas escolares e sendo uma interpretação possível do pesquisador.

Explicitados o percurso e as escolhas que fizeram parte do processo de se chegar aos docentes, dou voz a elas e vejamos, então, os discursos das professoras sobre avaliação.

## **5.2 Demandas e antagonismos: os discursos das professoras**

Procuro saídas, tempos, práticas, motivações para meus alunos, mas sou cobrada de seguir os currículos à risca.

*Professora da Educação Básica*

Para enredar-me na escrita dessa seção, lembro-me da diretora de uma das escolas me incentivando a fazer entrevista com uma professora admirada pela direção como excelente profissional. Criativa, dava conta dos alunos e alunas com dificuldades no processo, lentos, sem atenção, desmotivados. Realizei a entrevista e no seu depoimento ela ponderou: “falar de avaliação é complicado. Procuro saídas, tempos, práticas, motivações para meus alunos, mas tenho que cumprir os currículos à risca”.

A escolha dessa fala de uma docente como epígrafe se deu por representar a tensão entre os avanços da autonomia da professora mobilizados em torno de demandas pedagógicas e sociais e os controles e cobranças limitando a conquista da autonomia e criatividade profissional. Autonomia que remete a discussões caras a esta pesquisa a partir do momento em que esse termo foi evocado direta ou indiretamente, pelas professoras durante as entrevistas. Autonomia era objeto de

*subjetivações docentes* e mostravam que se tratava de um elemento presente nos discursos das professoras e eram produzidos no jogo político da definição dos sentidos de avaliação fixados na ANA e AMA.

Reitero que essa questão mobiliza a produção de subjetividades por parte das docentes, posto que estas participam do processo de agência quando posicionadas na regência de turmas da Educação Básica. Assim, autonomia é um significante hegemônico nos discursos docentes e estes projetam uma identidade docente, que tenta controlar as subjetividades, mas a subjetivação é um processo que envolve iteração/diferimentos, hibridizações, escapes.

A categoria hegemonia é entendida no contexto dessa pesquisa como prática articulatória que possibilita que um particular assuma a condição de universal, como estudaram Laclau e Mouffe (2004). Tal categoria possibilita pensar o social como discurso, cujo fechamento é simultaneamente impossível e necessário. Afinal, como afirma Mendonça (2012), o conceito de hegemonia "pressupõe justamente a constante instabilidade das relações políticas concretas e das sempre precárias tentativas de normatizar a 'boa política'" (p.4). Nesse sentido, estou tomando como ponto de partida a ANA e AMA, e, mais especificamente, os sentidos de avaliação que se constituem nessas políticas e nos discursos das professoras que atuam nas escolas públicas da rede municipal de Macaé, que tive a oportunidade de observar.

Considero pertinente reiterar que as falas docentes estão sendo aqui tomadas como produções discursivas em meio ao jogo político dos processos de significação das coisas deste mundo, dentre elas a Provinha Brasil/Macaé e seus efeitos.

Nesse sentido, não restrinjo esta pesquisa à linguagem da denúncia ou da contradição, por acreditar que isso pouco contribui para o debate sobre as relações entre currículo e avaliação. A escolha da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como referencial teórico propõe ampliar as possibilidades de leituras do social.

Nessa proposta o objeto de análise é o contexto político-discursivo que possibilita a hegemonização de um discurso. Na perspectiva de Laclau e Chantal Mouffe, os discursos hegemônicos não trazem a verdade sobre os objetos, o que nos afasta da objetividade. A tarefa da análise é, portanto, constituir o contexto discursivo – as demandas e antagonismos – que possibilita que sentidos de avaliação se hegemonizem nos discursos das professoras. Dito de outra forma, a análise envolve indagar a dimensão do político que possibilita que professoras

constituam sentidos de avaliação dessa ou daquela forma e sublinhar a sua contingencialidade e os deslizamentos no processo de significação.

Sublinho que busquei no texto e no discurso das professoras o significante, as demandas que tenta representar e o antagonismo que possibilita a constituição dos sentidos de avaliação. O desafio de trabalhar com a perspectiva discursiva na pesquisa é tentar mostrar qual a lógica ou a política a operar na construção daquela hegemonia. Então, nos discursos das professoras sobre avaliação, a análise pauta o antagonismo e as demandas que possibilitam a sua hegemonização.

A ideia de “passar” conteúdo, também foi abordada nas falas seguintes, assim como o relato de que a prova AMA é diferente do conteúdo apresentado no COC e, desse modo, o conteúdo trabalhado pelas docentes é diferente do conteúdo da Provinha.

Aqui temos uma demanda docente que se constitui no discurso: transmitir conhecimento. E a significação da avaliação nacional como o que bloqueia a demanda pela diferença no processo de significação do currículo. Nesse contexto discursivo, a avaliação é significada como treino. Trata-se, então, de um sentido de avaliação que se constitui nos discursos da política e das professoras. Eis algumas falas:

Quem faz a Prova AMA? De qual realidade? **A realidade da minha escola não é igual à realidade dos alunos da escola do Lagomar** (bairro da cidade). Então de quais alunos, é de uma escola particular? **É de um aluno real** da escola pública de 3º ano? Porque **há conteúdos que não consegui trabalhar com meus alunos**. Deveria antes de isso pensar em outras formas, outras coisas... (Profª Rosa, grifo meus).

**Uma prova feita de cima para baixo e que não corresponde à realidade de cada escola**, eu acho que cada escola é uma. A OP (Orientadora Pedagógica) e a PO (Professora Orientadora) e a Coordenação da SEMED, poderiam ouvir os professores por ano de escolaridade e discutir o que estamos trabalhando e realizar a avaliação. Dar mais autonomia ao professor. (Profª Rosa, grifo meus).

Eu não posso exigir de um **aluno dessa escola a mesma coisa do aluno da escola no outro lado da cidade**. (Profª Hortência, grifo meus.)

Olha, pra mim **avaliação é avaliar diariamente... Avaliar em um único momento, o que o aluno sabe ou não sabe, não avalia nada, até mesmo porque nossos alunos têm realidade de vida muito diferente...** (Profª Rosa, grifo meus).

É que eu tenho que atender a demandas que eu achava que eram diferentes e que eu estou tentando entrelaçar, que seria: de “**passar**” o **conteúdo** que tem que ser trabalhado no 3º ano, mas quando vem a Provinha AMA não fala disso, do conteúdo que trabalhei com **meu aluno, é diferente**. (Profª Dália, grifo meus).

No conjunto da falas docentes, a avaliação AMA é significada como limitadora das práticas docentes, sentido antagônico constituído no discurso. Demandas são

bloqueadas: atendimento às demandas dos (as) alunos (as); transmitir conhecimento e considerar o trabalho do (a) professor (a). A AMA bloqueia essas demandas. Deslizam sobre este significante, diferentes sentidos: conteúdos não trabalhados pelo professor (a); se afasta do trabalho do professor (a); rouba-lhe a autonomia sobre o seu trabalho; exige de alunos (as) diferentes a mesma performance; ignora a realidade diversa dos (as) alunos (as). A AMA se constitui como o antagonico que bloqueia a demanda por autonomia do (a) professor (a) e o atendimento às diferenças do (a) aluno (a) e do currículo. Sendo esta avaliação aplicada no início e fim do ano e tendo, nos discursos das professoras, e da SEMED/Macaé, a vinculação com os conteúdos listados no COC. Esse modelo de avaliação passa a ser significado como algo criado mais para impor limites às escolhas curriculares dos professores e professoras do quê, para quê e quando ensinar. O quê ensinar vem discriminado no COC. O para quê ensinar passa a ter como horizonte a realização da avaliação oficial, o que termina influenciando no quê ensinar. O quando ensinar limita-se ao bimestre no qual determinado conteúdo encontra-se listado para ser ensinado pelo professor e professora e avaliado pela Provinha. Assim, a avaliação externa se constitui como o antagonico no discurso das professoras, o que bloqueia a diferença.

Nesse ponto cabe retomar a leitura de Laclau (2011), sobre universal e particular. O universal é sempre colocado como a plenitude, algo que representa de forma transparente o objeto. Os discursos hegemônicos pretendem ser universais. É aquilo que consegue falar tudo e sobre todos. Contudo, a particularidade não deixa de estar ali, a diferença não deixa de estar ali. O universal é o que constitui o discurso hegemônico e acaba por querer dizer a norma que orienta toda e qualquer particularidade. Esse é o problema. As avaliações externas trabalham com um universal incapaz de dar conta de tudo do espaço escolar. Quando a professora faz o questionamento: *quem faz a prova? De qual realidade? É diferente da minha*. Ela chama a atenção para esses particulares que não conseguem ser representados na sua totalidade. São as diferenças, que estão diante dela e que não são representadas na avaliação externa. Este um discurso que sinaliza as tensões entre universal e particular na produção curricular na prática pedagógica.

Parece-me que o esforço da SEMED/Macaé em marcar um alinhamento entre as referências do COC e da Provinha Brasil e AMA (conforme apresentado no quadro do capítulo 1) é uma forma de articular o currículo da rede e projetar um

horizonte para o currículo das escolas e as diferenças no processo de produção curricular na prática pedagógica. O problema da avaliação externa classificatória exige ignorar as tensões entre o sistema federal e o sistema municipal de educação, tendo em vista o financiamento da educação básica, e acaba por produzir as exclusões que as propostas de avaliação externas dizem querer evitar.

Exemplificado na fala da professora Margarida, que mostra o sentido limitador da avaliação externa em relação ao trabalho docente: *as Provas interferem e viram cobranças porque existe um trabalho com meta, elas acabam vindo para medir o que você como professor faz e o que você não faz*. Transforma, portanto, as provas em um instrumento que tenta controlar as práticas docentes, porém, é uma tentativa impossível por causa das recontextualizações.

Nesse sentido, é possível perceber que as lutas políticas de significação não ocorrem em um único plano, sendo atravessadas por relações de poder que as constituem. No caso da SEMED/Macaé, o objetivo tem sido o de buscar aceitação e legitimidade dos (as) docentes para sua avaliação, o que facilitaria a execução de sua política educacional, conforme consta no Caderno de Atos Legais da SEMED/Macaé (já mencionado no capítulo 3), que a avaliação visa a análise do desempenho dos (as) alunos (as), a identificação dos fatores que incidem na qualidade da educação, bem como a implementação do Programa de Ensino e das práticas pedagógicas (MACAÉ, 2006). E assim, busca possibilitar que os (as) docentes não se sintam afetados negativamente em sua autonomia, pois, como afirmam Carvalho e Macedo (2011), as táticas de consumo por parte dos (as) professores (as) daquilo que é imposto às escolas variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política.

O que está em foco é uma demanda por qualidade da educação e a política articula qualidade à avaliação E, por isso, alguns discursos docentes significam a AMA como legítima e necessária. Embora, como veremos nas falas a seguir, haja deslizamentos, antagonismos e tensões entre o universal e o particular e recontextualizações. Isto pode ser constatado na situação em que a AMA é entendida como sendo a que bloqueia a demanda pela avaliação do conhecimento do (a) aluno (a); o respeito ao trabalho docente; a aprendizagem do (a) aluno (a); a demanda por trabalhar o currículo oficial articulado com a demanda por não trabalhar o currículo oficial.



Algumas falas destacadas abaixo apontam essas relações que os (as) docentes estabelecem entre os limites propostos oficialmente a partir de seus textos curriculares e os sentidos de autonomia docente.

Começou a se cobrar que os alunos saibam as atividades cobradas na Prova Brasil ou saibam utilizar esse mecanismo de avaliação padronizada... **a avaliação da aprendizagem não pode ser padronizada** (Profª Iris, grifo meus).

Ué, o **contexto das crianças é um, diferente daquilo que nós professores temos que trabalhar como referencial, como norma da SEMED, o COC**. E o professor utiliza o COC da maneira que pode né? Quase que obrigado. Porque temos que seguir e não questionar. E eu acho ele não é tão atualizado assim, então vamos trabalhando a medida que se consegue, por tudo aquilo que está inserido no COC, daquela forma que é pedido é bem difícil de ser trabalhado. Muito conteudista. Então **quando consigo tento fazer de outra maneira, escapando um pouco das cobranças do COC e das avaliações da Prova Brasil, Macaé, AMA**. (Profª Iris, grifo meus).

Muda muito nosso trabalho, o foco é outro. É boa nota, desempenho bom. Começando pela aplicação da Prova. Eu acho que a forma como ela é aplicada, não avalia a criança, **ela não ta ali pra avaliar o conhecimento do aluno... atrapalha o professor e prejudica o aluno**"; "a gente tem que parar tudo que está fazendo pra preparar os alunos, fazer simulados com eles,... **treinar o aluno pra aquilo e acabou**"; "**Muito complicado trabalhar o conteúdo e o currículo do COC dessa maneira, né**. (Profª Hortênsia, grifo meus).

Observam-se, então, os (as) professores (as) significando a AMA como o que limita o trabalho docente. Por outro lado, a ANA assume sentidos de controle do trabalho docente, bloqueando as demandas por autonomia, por atendimento às diferenças.

Os textos curriculares oficiais de Macaé estão imersos na lógica das políticas de responsabilização que têm como um de seus pressupostos que os interesses dos (as) professores (as) estão em desacordo com os dos (as) alunos (as), o que levaria aos baixos resultados escolares, justificando assim, intervenções da SEMED/Macaé com o objetivo de estreitar tais interesses. Isso pode ser corroborado na Portaria/SEMED nº 010/2003, de 23 de outubro de 2003, que dispõe sobre a Política de Alfabetização no município de Macaé, expressa no Caderno de Atos Legais (conforme discutido no capítulo 3):

Suprimento de professores com perfil previamente estabelecido e que levem em conta competência técnica, afinidade com a 1ª série (1º ano), compromisso com o processo de alfabetização. Valorização dos professores alfabetizadores, (com prolabore) formando uma equipe de alfabetizadores de excelência, com socialização das experiências exitosas.

Avaliação externa das turmas de 1ª série (1º ano) e divulgação dos seus resultados.  
Estratégias de intervenção necessárias em face dos resultados da avaliação externa.  
Analisar com os professores os resultados das avaliações e traçar medidas, visando à melhoria desses resultados.  
Responsabilizar-se pelo desempenho acadêmico dos alunos. (MACAÉ, 2006).

Rosistolato, Prado e Fernández (2014), em pesquisa sobre impacto de políticas de responsabilização educacional com base em avaliações externas, indicam que as avaliações externas de aprendizagem foram incorporadas ao cotidiano escolar e têm as transformado em algo diferente das ideias que as originaram. Tornou-se um dos objetivos da escola, deixando de ser avaliação diagnóstica para se tornarem, em alguns casos, na busca incessante pela melhoria dos índices.

Há, no entanto, diferentes níveis de entendimento e ação. Ao mesmo tempo em que mapeamos estratégias com vistas a ampliar o desempenho das escolas, percebemos “jeitinhos” e estratégias orientados pela expectativa exclusiva de aumentar os índices das escolas. (ROSISTOLATO, PRADO, FERNÁNDEZ, 2014, p. 80).

Em relação à recontextualização das avaliações na prática pedagógica, afirmo a impossibilidade de controle absoluto da produção de significados. Nesse sentido, Rosistolato, Prado e Fernández (2014) reconhecem que há níveis de autonomia não previstos nas políticas educacionais, que se fazem presentes nas práticas cotidianas relacionadas às avaliações externas. E é o (a) professor (a) quem acaba por decidir sobre o tipo de orientação que dará ao trabalho de sala de aula.

Contudo, o foco em um conjunto restrito de habilidades sem estabelecer conexões com o contexto dos (as) alunos (as) limita a relação aprendizagem-ensino, muitas vezes distanciando o estudante, o sujeito que aprende do conhecimento, do suposto objeto da aprendizagem.

É nesse sentido que se tem afirmado que a ANA e a AMA acompanham uma tendência percebida em outros exames standardizados, inseridos em processos de avaliação externa, de reduzir as margens da autonomia docente, pelos mecanismos de controle ao qual se vincula inclusive no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica. O grau de regulação indica desconfiança sobre a capacidade docente de formulação e de compreensão de sua prática cotidiana. Além do desconforto docente, há afastamentos entre a classificação de algumas crianças na

Provinha e as habilidades que demonstram em suas atividades escolares cotidianas, mesmo se tomarmos como única referência os descritores oficiais. A fala da professora Hortênsia assume os sentidos da AMA como a que bloqueia a demanda pelo conhecimento do aluno. Ela disse que *“começando pela aplicação da Prova, eu acho que a forma como ela é aplicada não avalia a criança, ela não tá ali pra avaliar o conhecimento do aluno”*.

Há demandas (plenitudes ausentes) emergem em algumas entrevistas da professoras que analisando o trabalho docente o imaginam livre de interferências externas. São professoras que procuram focar o trabalho docente no conhecimento do (a) aluno (a), na prática pedagógica de atendimento à diferença (demanda bloqueada pela avaliação externa) e possíveis estratégias de ensino para atendimento das diferenças. Vejamos algumas falas nas quais realizei alguns grifos para marcar a demanda bloqueada: conhecimento do trabalho docente, conhecimento do(a) aluno(a), avaliação do trabalho docente, sentidos de antagonismo – cobrança de desempenho e padronização –:

... o professor sempre tem que tá voltando, porque o aluno não aprende na 1ª, ou em uma única vez. Então a gente “repete pra não ficar nenhum aluno pra trás”; “Não querem saber do dia-a-dia do professor, **as estratégias que o professor** tem usado pra ajudar aquele aluno, se o professor trabalhar de maneira lúdica, se o professor está pesquisando, não querem saber de nada. (Profª Hortênsia).

Mas a SEMED parece que não acha assim. Na verdade eu não sei o que essas pessoas pensam. Qual o olhar delas pra essas avaliações se é somente erros e acertos ou se elas através da resposta do aluno **tentam entender o que o aluno sabe**. (Profª Hortênsia).

Porque não fazer sugestões ou avaliações que **realmente avalie o que estamos trabalhando com nossos alunos?** (Profª Hortênsia).

... cada aluno tem as suas especificidades, suas particularidades. Tem um sistema Federal que diz que a gente tem que ter um **olhar diferenciado para os alunos**, mas que continuam com as mesmas **cobranças a nível nacional de desempenho e padronização** em todos os segmentos do Ensino Fundamental. (Profª Iris).

Na sala de aula, no dia-a-dia não é assim, os assuntos vão surgindo, a gente vai trabalhando em cima daquilo ali, em cima do que está ocorrendo na nossa realidade, em cima de fatos que estão acontecendo com nossos alunos. (Profª Iris).

É possível interpretar na fala das professoras a relação entre a avaliação oficial e seu processo de recontextualização, pois as estratégias que configuram as práticas dos (as) professores (as) constituem sentidos para a avaliação oficial,

recontextualizando as propostas curriculares. Assim, a avaliação assume o sentido de proposta curricular com ressignificações e hibridismos.

A correlação entre avaliação e qualidade da aprendizagem, apresentada no Caderno de Orientação Curricular/COC da Rede Municipal de Ensino de Macaé, indica que a avaliação deve ser elemento de reflexão contínua para o (a) professor (a)(COC/Macaé, 2007). Reafirma ainda que:

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra na avaliação uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos. (COC/Macaé, 2007, p. 09).

Essa afirmação induz ao questionamento sobre o que fazer com as crianças que, por muito que se faça para enquadrá-las no desenvolvimento desejável ou normal, não elevam seu nível de desempenho. Com efeito, essas avaliações mostram-se pouco produtivas para uma compreensão mais complexa da prática docente e das relações que estabelece com as aprendizagens das crianças.

Quando os (as) alunos (as) não apresentam bom desempenho nas avaliações, muitos professores e professoras passam a desconfiar de sua avaliação e não do instrumento usado, que também poderia ser problematizado. A desconfiança docente sobre sua avaliação e não sobre a avaliação externa pode ser motivada por um discurso de desqualificação docente que ganha força em nossa sociedade e também pelas várias propostas locais de estímulo ao aumento do desempenho estudantil, que em Macaé chega a interferir no valor do salário recebido. Cabe perguntar qual é o peso da avaliação docente na instituição, quando difere do resultado da Provinha e quais têm sido as intervenções dos setores de acompanhamento pedagógico de cada escola e das secretarias de educação no intuito de levar o desempenho da turma aos níveis considerados ideais. Crescem os relatos de simulados de Provinha Brasil nas escolas e em Macaé os simulados acontecem com frequência. É o treinamento das crianças para a realização da prova objetiva, cujo modelo passa a orientar as atividades cotidianas.

É o que dizem as professoras:

*Eu avalio no dia-a-dia, não foco nas Prova não. Só foco na Prova quando ela está perto, porque eu sei que eles ficam nervosos. Então **pra treinar os alunos** a se acostumarem com Provas, essas avaliações ajudam muito e para a aprendizagem ajuda porque eu repito o conteúdo que vai cair na prova e **depois vejo se eles assimilaram**. (Profª Tulipa).*

*Quando chega a época de aplicar essas provas é horrível, porque a gente tem que parar tudo que está fazendo pra preparar os alunos, **fazer simulados com eles, treinar**, nos orientam a pegar provas antigas pra fazer com os alunos, enfim treinar o aluno pra aquilo. (Profª Hortênsia).*

O desempenho, o treino e a classificação atuam de modos diversos sobre os sujeitos. Nos grifos podemos confirmar que “*treinar os alunos*” aparece como um sentido de avaliação externa e “*depois vejo se eles assimilaram*”, aparece como uma demanda bloqueada em relação a assimilar o conteúdo. Entretanto, o exame cumpre com uma estratégia de disseminação e detalhamento de saber e de poder sobre o outro, instaurando sentidos da política de avaliação instituída. Ou seja:

O instituído, o conjunto de instituições e regras que regem atividades da vida social, passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política. A essa dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social. Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos (LOPES, 2013, p. 20).

Não há escapes, os textos curriculares e o trabalho docente estão imersos na lógica das políticas de responsabilização. É um discurso de avaliação que responsabiliza o professor e a professora. Podemos ilustrar isso com esse depoimento:

*Apenas me sinto responsabilizada pelo desempenho dos meus alunos. E quando eles não vão bem nas avaliações eu fico arrasada. Essas avaliações são um parâmetro e eu tenho que seguir a risca aquilo ali. Isso me deixa angustiada e preocupada com meus alunos. Gostaria de poder fazer diferente (Profª Rosa).*

A lógica da responsabilização nas políticas está afetando o (a) professor (a) e acaba esvaziando a discussão e reflexão sobre os processos de avaliação da aprendizagem. Diante da diferença na produção curricular, ele (ela) se angustia. O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada pela tensão da repetição, performatividade e cultura de mercado, característicos do pensamento moderno, onde se torna difícil pensar a diferença. Ou pensar em um currículo como cultura, processo de significação, como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada. Macedo (2006) defende essa ideia:

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo

cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje). Quero, ainda, antes de ler esse currículo, deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuanças). Não me refiro apenas a distinções didáticas, mas principalmente às conseqüências que elas têm tido para o estudo das políticas e das práticas curriculares. Assumo, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p.288).

Os sentidos dados às práticas curriculares pelos (as) professores (as) no espaço escolar a partir das avaliações externas estão, portanto, situados no jogo político no qual se entrecruzam as relações assimétricas de poder que animam e constituem tal jogo. Mesmo que a política de regulação do trabalho docente por meio de uma avaliação oficial e a produção de sentidos sobre ela não ocorra de forma homogênea, é o que reverbera em possibilidades diversas de agência por parte dos sujeitos posicionados como docentes. Nesse sentido, destaco as seguintes falas:

*E obriga o professor a preparar o aluno para aquele momento. Acabou aquilo ali, vamos voltar pra realidade da escola. Aí, não ouve o professor. Porque a gente poderia dizer que o aluno não é só aquilo que ele apresentou naquela escrita, ele é muito mais, ele aprende no dia-a-dia e isso não conta (Profª Iris).*

*Eu cobro deles aquilo que realmente eu passo, pelas vivências deles, por tudo que a gente trabalhou em sala de aula e tento contextualizar e trabalhar de maneira interdisciplinar (Profª Iris).*

*A avaliação está relacionada ao COC e as Provas Brasil e Macaé e AMA que nós temos que fazer... Isso é à base da rede. Mas permite flexibilidade de acordo com a turma, se a turma não atingiu algum conteúdo de acordo com o COC ou nas avaliações a gente pode continuar treinando até a turma assimilar (Profª Orquídea).*

*Essas provas dão um norte; olha esse desempenho e com isso me dá um norte, uma direção de como eu vou trabalhar dali adiante (Profª Orquídea).*

*Aí vejo o que eu consegui com os alunos, vejo meu desempenho em nível municipal e até federal. Ou seja, a minha turma está igual, melhor ou pior na rede, comparando com outros alunos do mesmo ano de escolaridade. Pra mim isso é muito importante. Eles me mostram se eu consegui os resultados esperados ou não. Também é uma forma de avaliar também meu trabalho (Profª Orquídea).*

*O COC contempla os descritores das avaliações externas Prova Brasil, Provinha Brasil. Aí, com os resultados dessas provas me ajudam a avaliar o desempenho dos meus alunos. Aí a gente vê em que a turma ainda não alcançou e a gente consegue retomar, ou ver algum conteúdo que a gente ainda não tinha trabalhado, por isso que eles não conseguiram fazer. Aí, dá*

*suporte sim pra gente poder traçar metas, estratégias, atividades voltadas para as avaliações (Profª Jasmim).*

*O trabalho com metas é muito complicado, no momento em que você define o que precisa para terminar um 3º ano ou terminar uma alfabetização, você dá uma direção, mas quando você só foca nisso, você desconsidera todo o resto, todo o processo de rede, todo o sistema de ensino, todo o local, toda a formação dos professores, todo o conhecimento que as crianças têm, as diferentes habilidades que podem ser trabalhadas, os diferentes materiais que podem ser oferecidos e como cada um chega nessa aprendizagem com um tempo diferente, com saberes que podem ser agregados (Profª Margarida).*

*As Provas interferem..., elas acabam vindo para medir o que você como professor faz e o que você não faz. Então acaba também desconsiderando o trabalho do professor e todo o investimento que ele tem e em algumas vezes você não consegue nem perceber que não existe um investimento. Porque dentro daquele resultado a turma está se apresentando dessa forma e aí a cobrança vem em relação ao que se precisa. E aí quando se precisa chegar a um determinado resultado às vezes a gente atropela o andamento disso e eu fico pensando se realmente a aprendizagem está acontecendo ou é apenas para medir (Profª Margarida).*

As falas docentes destacadas revelam a multiplicidade de (re) ações em face da regulação da avaliação federal e municipal, que vão desde a resignação e o sentimento de impotência diante da política oficial, como evidenciam as falas das professoras Iris, Margarida e Rosa, até decisões que demonstram um sentido de autonomia como um empoderamento do trabalho com metas e avaliações e que não carece de permissão do poder público para se fazer presente, como destacam as falas da Profª Jasmim e da Profª Orquídea. As falas corroboram os argumentos mobilizados por quem enfatiza o potencial de “engessamento” das práticas docentes por parte de avaliações externas posto que, em última instância, quem toma as decisões em sala de aula são os (as) professores (as). A fala da professora Rosa, por exemplo, reflete a assunção de uma posição de subalternidade que a impede de agir de forma coerente com o que ela considera que seja o ideal para os seus (uas) alunos (as). Ao mesmo tempo, a Professora Iris ao afirmar que “*Eu cobro deles aquilo que realmente eu passo, pelas vivências deles*” deixa claro que trilha um percurso próprio, que considera pertinente para o contexto educacional no qual ela está situada e que não se importa de não ser o caminho proposto pelos textos oficiais. No entanto, apesar da diferença no processo de significação, a AMA é significada como o que bloqueia o trabalho docente.

Lopes (2005) defende o conceito de recontextualização por hibridismo como importante para a pesquisa das políticas de currículo. Com esse conceito é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos,

articular a ação de vários contextos nessa interpretação, identificar as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, os processos de resistência e mudança dos professores e professoras, para pensar a atuação dos docentes nas práticas sociais educacionais. Nesse sentido, as falas de algumas professoras destacadas como os significantes privilegiados da avaliação, coadunam com essa ideia:

Entendo avaliação como algo que deve ser diário. Eu faço isso com meus alunos. (Profª Hortênsia).

Porque avaliação do aluno teria que ser avaliação individual, o aluno deveria ser olhado nas suas particularidades... (Profª Hortênsia).

Avaliar cada um, de maneira diferenciada (Profª Iris).

A gente entende avaliação como um processo da aprendizagem da leitura e escrita do meu aluno e como ele está se desenvolvendo. (Profª Dália).

Tem que ter várias avaliações diariamente e testes e provas diferente para grupos diferentes na turma. Não dá pra ser tudo igual. Mas eu prefiro priorizar a minha avaliação diária. Porque eu observo melhor como eles estão, o que eles conseguiram fazer no dia. Proponho atividades “e avaliações diferentes para não deixar ninguém pra trás. (Profª Iris).

A avaliação está relacionada ao COC e as Provas Brasil e Macaé e AMA que nós temos que fazer... É a base da rede. (Profª Orquídea).

As falas acima demonstram o quanto à política de avaliação – Provinha Brasil (ANA) e Macaé (AMA) - bloqueiam os sentidos de avaliação dos professores. Pois, quando um texto é produzido como o das avaliações externas e endereçado às escolas, ele carrega as marcas das disputas hegemônicas entre diversas demandas, travadas nos variados contextos, e que naquele espaço-tempo tornaram-se possíveis de serem fixadas. Dessa forma, quanto mais demandas o texto consegue incorporar, maiores as chances de este texto ser considerado pelos sujeitos posicionados no contexto da prática como legítimo.

Nesse sentido, apresento agora um conjunto de falas das docentes que participaram dessa pesquisa sobre as avaliações externas que permitem observar as construções discursivas elaboradas que significa a ANA e AMA como avaliações que carecem de legitimidade no espaço escolar. Avaliações que bloqueiam a avaliação individual e o trabalho docente. Discursivamente antagônicas, mas com um horizonte de busca da plenitude:

*Prova Brasil e Prova Macaé são avaliações que não ajudam a detectar nenhum tipo de problema que nós enfrentamos no nosso dia-a-dia. Eu acho que são incoerentes com aquilo que a gente aprende em relação ao como avaliar cada um, de maneira diferenciada, todos os alunos de maneira diferenciada e **virou um grande obstáculo a transpor.** (Profª Iris).*



*Uma avaliação que **eu julgo completamente incoerente e inadequada ao nosso contexto**... o contexto das crianças é um, diferente daquilo que nós professores temos que trabalhar como referencial, como norma da SEMED o COC. (Profª Orquídea).*

*Uma prova que **“olha” para o aluno de forma igual**, igual a todos os outros que estão em outros contextos, em outras culturas, outras localidades, diferentes dentro de um mesmo país. Mesma coisa acontece em Macaé, só que na esfera municipal. (Profª Iris).*

*Prova como **um balde de água fria em cima do professor que está trabalhando** pra caramba com seus alunos, sobre vários temas, vários assuntos, e justamente aquele que ainda não foi trabalhado é o que é cobrado. É muito cansativo... (Profª Iris).*

Nesse sentido, outras falas reforçam alguns significantes de avaliação que aparecem no discurso da professora Hortênsia como, por exemplo: “*é somente erros e acertos*”. Isso traz um sentido do antagonismo como o que bloqueia a avaliação do processo da aprendizagem. Nesse momento ela está se opondo à avaliação da Prova Brasil ou da SEMED, que através das respostas do (a) aluno (a) vê o que ele (ela) sabe ou não sabe. Aqui está colocado o antagonismo, mas veja, é sempre o resultado final e nunca o processo.

Como no caso da professora Orquídea, que diz não precisar parar o conteúdo para treinar o (a) aluno (a), dando um sentido da avaliação externa como auxílio ao (à) professor (a) no trabalho com os conteúdos. Entendendo a avaliação externa como o norte da produção curricular do trabalho docente. El disse: “*Vou trabalhando os conteúdos que possivelmente vai cair, quando a prova é aplicada meus alunos vão dar conta*”.

Em consonância com a professora Orquídea, o discurso da professora Iris traz a demanda pela avaliação do trabalho docente como base para mudanças na prática docente. Uma ideia de que a avaliação ajuda a ela a pensar sua prática mais focada no resultado. “*Nos dá um retorno. Faz uma estatística e aí a gente reavalia nosso trabalho*”.Trazendo, assim, um sentido de avaliação externa que auxilia o(a) professor(a) a avaliar a prática, a repensar o trabalho.

Em outra construção discursiva, algumas falas que apresento abaixo, parecem indicar que essas professoras estão significando a avaliação como uma ameaça ao trabalho docente. Há a demanda por flexibilidade no planejamento, por conhecimento, pela aprendizagem do estudante, pelo atendimento à diferença bloqueada.

A prof<sup>a</sup> Orquídea, fala da proletarização do trabalho docente através do excessivo trabalho com planilhas. Estas significam a avaliação externa como a que bloqueia/interfere no trabalho docente, na decisão e na autonomia docente.

Vejamos algumas falas que vão neste sentido:

Você planeja uma coisa, mas surgem algumas outras coisas que **não permitem que você realize o seu planejamento, o planejamento é flexível**, né. Mas a gente planeja e não dá pra fazer... Temos que mudar por causa da Provinha, enfim... Eu tinha planejado para trabalhar aquilo um pouco tive que parar e ficou pro 4º bimestre... Então aquela Provinha Brasil que eles fizeram caíram coisas que eu ainda não tinha trabalhado com meus alunos e eles não souberam e erraram. Porque eles não tinham visto aquilo ainda. Entendeu como é... Fica difícil... (Prof<sup>a</sup> Hortência).

Na sala de aula, **no dia-a-dia não é assim**, os assuntos vão surgindo, a gente vai trabalhando em cima daquilo ali, em cima do que está ocorrendo na nossa realidade, em cima de fatos que estão acontecendo com nossos alunos. (Prof<sup>a</sup> Iris).

... **além de todas as coisas que o professor tem que dar conta, formulários, planilhas, planejamentos, aprendizagem**,... e ainda ter que treinar o aluno pra ele dar conta de saber fazer a Provinha Brasil, e quando é no 1º ano, é pior ainda. (Prof<sup>a</sup> Orquídea).

**Agora eu treino meus alunos coisa que eu nunca fiz**. A gente precisa treinar os nossos alunos para eles conseguirem fazer uma prova naquele modelo. **É uma incoerência você esperar que o aluno aprenda com Prova Brasil ou Prova Macaé, AMA**.. Você vê... Até o vestibular é assim. Para o aluno entrar na faculdade ele tem que passar numa prova que eu questiono se mede aprendizagem... (Prof<sup>a</sup> Dália)

Então não é processo, **é verificação**, porque muitas vezes os alunos ainda não conseguiram aprender o que a prova cobra. (Prof<sup>a</sup> Iris).

Aí muitas vezes temos problemas com isso, enquanto professor, porque temos que cumprir tudo o que está no COC. **Porque a gente é cobrada, temos sempre que intermediar tudo, fazer e não deixar de fazer o que é exigido**, mas também eu **tenho que ver que meu aluno não faz aquilo que está no COC e nos descritores da Provinha**. Temos que adaptar tudo, fazer várias vezes, vendo se dá certo. (Prof<sup>a</sup> Dália).

**As Provas como elas vêm são um pouco diferente da realidade da escola**, por isso eu tento preparar meu aluno ao máximo. (Prof<sup>a</sup> Orquídea).

Esses reconhecimentos trazem a queixa comum de falta de autonomia docente, na medida em que, em última instância, é o professor e a professora quem age, podendo então, lançar mão de estratégias diversas. Contudo, parece ingênuo acreditar que basta o docente querer dizer não às avaliações externas para elas deixarem de produzir efeitos. A política de avaliação aponta para regulação, para a submissão da subjetividade e da diferença individual ao coletivo homogeneizado. Macedo (2006) pensa nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira, como híbridos culturais, em que é possível pensar na existência do outro. Esse outro

cultural que se afasta dos efeitos nefastos das políticas de avaliação legitimadas pelos currículos escolares. Entendendo como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. Macedo (2006) afirma:

É, pois, na perspectiva de que, para além dos discursos homogeneizantes – do Iluminismo, do mercado, da nação –, o currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação (MACEDO, 2006, p.292).

Essa diferença no processo de significação do currículo, como o fracasso do estudante que tem sentido de diferença na perspectiva de currículo como cultura, acaba por ser bloqueada pela avaliação externa. A avaliação externa, ainda que tenha nas políticas sentidos de equidade, individualiza resultados, produzindo a exclusão de diversos grupos sociais.

Apresento agora excertos de falas das entrevistas sobre a ANA e AMA que permitem observar as construções discursivas que atribuem significado a estas avaliações federais e municipais, conferindo legitimidade, ou não, a este texto curricular. Nessas falas, as professoras apóiam as avaliações externas e o discurso delas ora esvazia-se, ora desliza.

A professora Violeta, diz que as avaliações externas não atendem às diferenças, mas ainda assim acha uma coisa boa, fala de diferença e significa avaliação com positividade, deslocando seu sentido quando fala das “*estatísticas do ranking, comparando escolas*”. Na Teoria do Discurso de Laclau toda objetividade se constitui discursivamente, na relação com as demandas e os antagonismos. Para a prof.<sup>a</sup> Violeta, a AMA assume sentidos de referência para o trabalho docente e equidade, indicando o que todo aluno deve aprender. Vejamos algumas falas:

*O sentido da Provinha Brasil e AMA é **nos dar uma base**, o que é importante que meu aluno saiba no seu ano de escolaridade. O que é básico, independente do lugar do município ou país que meu aluno está. Eu gosto por isso. E acho que isso contribui para a aprendizagem das crianças, sem dúvida. Porque eu como professora posso ver o que é prioridade para meu aluno aprender no 1º ano, no 2º ano etc. Porque um é consequência do outro, se a criança não aprendeu aquilo no 1º, vai ter dificuldade no 2º e assim adiante. **Se tivermos uma base e avaliações externas e internas sempre teremos um referencial.** Eu acho importante. (Prof<sup>a</sup> Violeta).*

*Eu me sinto responsabilizada, né. É meu trabalho, né. E se meus alunos não forem bem nas avaliações, eu tenho que parar para ver o que eu não estou fazendo, né. O que eu não estou oferecendo ao meu aluno, para ele em prova não estar conseguindo alcançar os objetivos da prova, né. (Profª Violeta).*

*Agora, a única coisa que acho negativo é que as crianças ficam nervosas na hora da prova. Então às vezes elas sabem fazer, mas por causa do nervosismo, na hora elas não conseguem. Eu acho que a Provinha Brasil é cansativa porque traz vários textos um atrás do outro. Lê um texto, responde uma questão. Outro texto responde outra questão. Deveria ter mais tempo para o aluno responder as questões... Isso seria a única coisa negativa que eu vejo. **Ou as estatísticas do ranking, comparando escolas.** (Profª Violeta).*

*Veio de forma obrigatória, não temos opção de escolher ou dizer: minha turma não vai fazer. **Mas acaba sendo uma coisa boa. Me faz, refletir e replanejar.** É como eu tava te falando, não posso ficar presa à realidade do aluno. (Profª Violeta).*

*Depois **culpam o professor que não ensinou. Eu digo, não ensinou ainda.** Eu não me sinto culpada ou responsável por isso, pelo mal desempenho dos meus alunos. (Profª Hortênsia).*

*Há testes que eu dou diferente, porque eles têm que consolidar. Como eu vou mandar um aluno para o 3º ano, por exemplo, sem saber ortografia, ali na Provinha não pede ortografia. Eu fico na dúvida, porque **ora eu tenho que trabalhar o conteúdo do 3º ano e ora eu tenho que trabalhar o que vai cair na Provinha.** É muito cansativo atender essa realidade. (Profª Rosa).*

*O fato da prova ser de marcar não avalia muito, eu diria que se fosse escrita conseguimos saber melhor o que meu aluno sabe e consegue fazer, o que ele realmente aprendeu. **E a prova AMA já tem um padrão, e isso não é bom porque cada escola é de um jeito, trabalha conforme a sua realidade de seus alunos, faz o seu diagnóstico.** E a Provinha só vem como burocracia da rede. (Profª Tulipa).*

Os sentidos da ANA e AMA que a professora Rosa indica estão relacionados à questão do conhecimento/conteúdo. Ela afirma, primeiramente, que os conteúdos cobrados na prova não estão em consonância com o que é ministrado em sala de aula. Ao trazer este sentido, a docente mostra empoderamento e autonomia ao tentar ignorar as referências da avaliação, destacadamente o COC e a AMA. Ademais, afirma que os conhecimentos requeridos na avaliação da AMA são muito diferentes. Dessa forma, a AMA não seria válida, também, por ter um nível de exigência diferente da realidade discente e, por isso, incapaz de aferir a qualidade do aprendizado dos (as) alunos (as). As demandas e antagonismos que possibilitam a constituição de sentidos das professoras nas falas acima aparecem como demanda de uma e se constitui em antagonismo no discurso da outra. A avaliação para a profª Violeta fornece sentidos de parâmetros ao trabalho docente e de reflexão. A profª Hortênsia constitui o sentido de avaliação externa significada como responsabilização docente pela não aprendizagem do aluno. A profª Rosa significa que a avaliação externa como o que bloqueia o trabalho docente, pela padronização

do seu trabalho. E a prof<sup>a</sup> Tulipa constitui a AMA como padronização do trabalho docente, bloqueando a diferença no currículo, na prática docente.

A ANA e AMA no discurso da prof<sup>a</sup> Margarida é significada como padronização que bloqueia a diferença no currículo.

*As provas existem de uma forma **sem pensar no público que está atingindo**, existe uma padronização para se saber como é que está em geral a rede, **mas sem atender que é uma rede que recebe muita gente de fora**. E por exemplo, os testes internos (Prova Macaé e AMA) direcionam para assuntos da própria cidade e não dão oportunidade ao aluno. (Prof<sup>a</sup> Margarida).*

As professoras agem de forma diferente em relação a estas avaliações. São sentidos diferentes de AMA. A prof.<sup>a</sup> Margarida negocia, recontextualiza, produz escapes, sentidos de avaliação que representam as suas demandas.

Já a professora Violeta, no penúltimo excerto, declara, aparentando querer desculpar-se, que trabalha com itens da ANA e AMA junto aos (às) seus (suas) alunos (as), sem se preocupar-se com a realidade deles (as). Matheus e Lopes (2011) consideram que:

*São as decisões políticas que constituem os sujeitos dessa ação, e dessa forma buscamos articular estrutura e ação coletiva de mudança (agency), de maneira a considerarmos tanto as limitações das estruturas discursivas como as possibilidades de ação do sujeito no sentido de desestruturar o que se encontra estabelecido hegemonicamente. (MATHEUS & LOPES, 2011, p. 149).*

Como se pôde observar, a avaliação assume nos discursos docentes sentidos diversos como aqueles de ordenação e controle, de escola de qualidade e cultura comum etc.

Outra questão que emerge das falas destacadas não é o sentido de legitimação, de ser contra ou favor, e sim a constituição do sentido de padronização e a forma como ela é conduzida pela SEMED/Macaé. A Professora Violeta é a favor da avaliação externa e considera legítima a prerrogativa do poder público em avaliar suas escolas, mas condena a “forma” como a avaliação é realizada. Na sua fala, a docente refere-se à forma dizendo, “*é cansativa porque traz vários textos um atrás do outro. Lê um texto, responde uma questão.*” A docente Hortênsia preocupa-se com a política de responsabilização atrelada à AMA, ou seja, ela admite a possibilidade da escola ser avaliada e a AMA assume esse sentido no seu discurso, mas condena o expediente de atrelar desempenho bom ou ruim do (a) aluno (a) culpabilizando o (a) professor (a) em relação ao cumprimento de metas, “*ficam*

*cobrando da gente e comparando. Olha tem que trabalhar mais isso, mais aquilo, a outra escola foi bem etc.”* Já a professora Tulipa quando menciona ser contrária à forma como a AMA é proposta, está se referindo ao seu desenho que, segundo ela, não se caracteriza como de uma avaliação diagnóstica, pois a AMA bloqueia a demanda por avaliação diagnóstica, por aquisição de conhecimentos pelo(a) aluno(a).

Na mesma linha de reflexão, as professoras Dália e Hortênsia também reclamam por uma avaliação que seja diagnóstica para avaliar de fato o conhecimento estudantil. Estamos diante de um significante que se esvazia e que se hegemoniza nas cadeias antagônicas. Esse significante é identificado no antagonismo nos discursos das professoras.

Na mesma sintonia que as professoras Hortênsia e Rosa em relação à política de responsabilização por resultados a partir da AMA, a professora Dália reafirma a demanda por uma avaliação diagnóstica que não responsabilize os docentes, mas que considere a aprendizagem discente.

*Acredito que se fizesse uma Provinha diagnóstica, prá ver o que o aluno já sabe, o que ele já conseguiu e o que ainda falta. E depois **outra avaliação voltada para o processo daquele ano, prá ver se o aluno já atingiu ou não.** (Profª Dália).*

É possível apreender, portanto, que as docentes vão constituindo o sentido de avaliação como responsabilização pelos resultados discentes na avaliação aqui em questão, uma vez que um teste padronizado bloqueia a autonomia docente e traz efeitos ao ensino-aprendizagem, bem como não considera as condições materiais que deveriam ser supridas pelo município de Macaé, e estão interferindo decisivamente nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no desempenho estudantil. Como sugere a Professora Orquídea um sentido de avaliação de colaboração ao trabalho docente para melhorar a aprendizagem do (a) aluno (a), ao denunciar que *“também gostaria de dizer que pra ajudar mais a gente no trabalho de preparar os alunos eu acho que aqui na escola deveria ter mais materiais concretos, para mostrar para as crianças, fazer com eles. Acho que há pouca ajuda ao professor”*.

Ademais, há relatado nas entrevistas uma suposta ausência de democracia por parte do governo macaense durante o processo de elaboração da avaliação AMA. As docentes que estão presentes no dia a dia das escolas da rede pública

municipal também deveriam ser consultadas sobre a elaboração da avaliação municipal e estas participam do processo de significação da AMA como legítima ou não. As professoras Rosa, Orquídea e Hortência reclamam a participação da categoria na produção das políticas públicas educacionais do município. A professora Rosa reivindica a participação dizendo:

*Acho que o ideal seria que nós professores, que estamos na realidade de cada sala de aula, construirmos uma avaliação de acordo com a nossa realidade... Uma Prova feita de cima para baixo e que não corresponde à realidade de cada escola, eu acho que cada escola é uma. A OP (Orientadora Pedagógica) e a PO (Professora Orientadora) e a Coordenação da SEMED, poderiam ouvir os professores por ano de escolaridade e discutir o que estamos trabalhando e realizar a avaliação. Porque vêm conteúdos nessas Provas que na maioria das vezes não trabalhamos ainda com os alunos. (Profª Rosa).*

Assim, nesse discurso, as políticas de avaliação são significadas como distantes da “realidade” das escolas e do trabalho docente, já que os (as) professores (as) não participam dessa produção. O sentido atribuído à participação na produção de políticas desconsidera que a produção de significados no contexto da prática também se constitui como participação ao transbordar sentidos que se presentificam em contextos mais amplos. Em outras palavras, a recontextualização da política é também uma forma de produzi-la.

Foi possível perceber também as tensões presentes no interior da própria cadeia de equivalências, o que significa que o jogo político de inclusão ou exclusão de elementos dessa cadeia é permanente, sendo apenas contingencialmente suturado. A análise empreendida permitiu também compreender que as subjetividades docentes são, ao mesmo tempo, mobilizadas e forjadas no processo político de atribuição de sentidos para o social. No entanto, articulações discursivas semelhantes permitem formas diferentes de agir no mundo.

No item a seguir apresento uma discussão sobre os sentidos de avaliação mobilizados por docentes e pelo governo municipal de Macaé.

### **5.3 Os sentidos de avaliação em disputa por hegemonização**

A compreensão das articulações discursivas produzidas para atribuir sentidos de avaliação ANA e AMA constitui-se como um dos principais objetivos dessa pesquisa. Os textos políticos produzidos pela SEMED/Macaé e as falas docentes permitem pensar a AMA como um terreno de luta política pela fixação de sentidos de

avaliação. Entretanto, o fato da operacionalização da ANA não ser de responsabilidade da Secretaria de Educação de Macaé, permite que mais um sujeito social, no caso o SAEB, participe das disputas relacionadas ao jogo político das definições de sentidos de avaliação que envolve a AMA. Desse modo, proponho-me aqui a apresentar o processo político que faz com que tais sentidos se hegemonizem no discurso.

Conforme apresentado no capítulo 3, a ANA visa monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica do nível de desempenho das crianças, a fim de garantir que todos os estudantes se alfabetizem até os 8 anos de idade. A AMA visa realizar um sistema de avaliação própria, elaborada pela Secretaria de Educação do município de Macaé. Ambas as avaliações são consideradas externas.

Comumente, as avaliações aplicadas para toda uma rede são chamadas de avaliação externa. Contudo, um olhar um pouco mais atento para o nome dos programas de avaliação que constituem a AMA permite perceber que a AMA não é vista pela SEMED/Macaé como uma avaliação externa, mas como uma avaliação diagnóstica. Esse sentido se constitui no discurso por intermédio do contexto da construção do Caderno de Orientação Curricular/COC (2007), expressando que a avaliação deve ser elemento de reflexão contínua para o(a) professor(a) no que diz respeito à sua prática pedagógica, para que o(a) aluno(a) possa aprender da melhor forma possível. Essa observação choca-se com as definições de avaliação interna e avaliação externa feitas por Fernandes (2009). De acordo com o autor português, a primeira é entendida como sendo “aquela de responsabilidade integral das escolas e dos professores” (FERNANDES, 2009, p. 27) enquanto a outra é vista como “da integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola” (Id.). Pensar a AMA a partir das definições de Fernandes (2009) faria com que essa avaliação fosse considerada uma avaliação externa. Isso permite-nos pensar que a significação das coisas desse mundo não é neutra, isolada de um contexto, mas é fruto de disputas pelo direito de dizer, é, enfim, uma ação política. As falas docentes tendem a acompanhar os parâmetros defendidos por Fernandes (2009):

Eu particularmente gosto dessas **avaliações externas**, como a ANA e a AMA. Como a gente tem que seguir o COC, os conteúdos, a Prova orienta o que devemos trabalhar. Quando vem em nível de Brasil, eu acho que temos que falar uma mesma língua. E às vezes no próprio município não falamos uma mesma língua. (Profª Violeta).



Aí foca somente nisso, português e matemática, operações básicas e ler e escrever. Eu questiono isso. Pra quê as outras matérias então? Essa prova **que vem de fora** como a Provinha Brasil e a AMA só avaliam isso. Então não precisamos trabalhar história, geografia, ciências, artes,... (Profª Hortência).

Temos que aliar o COC com as **avaliações externas**. E quanto aos resultados dessas Provas, eu vejo que eles não têm como ajudar o trabalho dentro da sala de aula. É muito diferente das nossas **avaliações internas** (dentro da escola que cada professor faz com sua turma) porque eles... (Profª Margarida).

É possível identificar que as entrevistadas significam a ANA e a AMA como uma avaliação externa e sem caráter diagnóstico, como a SEMED/Macaé procura fixar. Considero que os significados produzidos pelas docentes impactam diretamente as ações pedagógicas curriculares desenvolvidas em sala de aula. Ao definirem a AMA como uma avaliação externa, elas articulam todos aqueles elementos que, como foi observado na seção anterior, participam da cadeia de equivalências que destacam os sentidos constituídos no discurso sobre a presença dessa avaliação nas escolas do município de Macaé.

Medir desempenho ou aprendizagem é um parâmetro importante no processo de significação de uma avaliação como sendo interna ou externa, na medida em que uma avaliação que é aplicada ao final de um ciclo (como ocorre com a AMA aplicada em novembro de cada ano), não permite avaliar a aprendizagem do(a) aluno(a), pois não há informações do ponto de partida desse(a) aluno(a), sendo possível mensurar apenas o acúmulo dos conhecimentos avaliados. Esse tipo de avaliação tem, portanto, o potencial de apresentar um retrato importante sobre o que está sendo avaliado em uma escola e/ou uma rede, mas não sobre cada aluno (a). Essa avaliação AMA que é aplicada no início e no fim do ano e cujos resultados são disponibilizados por turma, não permite um acompanhamento da aprendizagem de cada estudante, o que indubitavelmente não potencializa os usos dos resultados pelos (as) professores (as) e pelas escolas a fim de tomar decisões pedagógicas e curriculares mais condizentes com as necessidades específicas de cada turma em relação aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de cada escola. Nesse sentido, no discurso da professora Iris, por exemplo:

*As minhas avaliações são baseadas naquilo que eu faço assim no meu dia-a-dia com meus alunos, né. Eu cobro deles aquilo que realmente eu passo, pelas vivências deles, por tudo que a gente trabalhou em sala de aula e tento contextualizar e trabalhar de maneira interdisciplinar.*

A AMA bloqueia a demanda pelo diagnóstico, sentido atribuído às avaliações internas, produzidas pelo (a) professor (a). E por ser elaborada por quem trabalha diretamente com os (as) alunos (as) avaliados, o resultado produzido por ela constitui um sentido de avaliação, com potencial maior de indução de mudanças para melhorias do aprendizado. Ademais, as avaliações internas teriam um potencial de atingir maior grau de legitimidade junto aos (às) alunos (as), pois os (as) docentes criam questões para as suas avaliações a partir do que efetivamente foi trabalhado em suas aulas.

A professora Hortênsia também segue a mesma linha de pensamento da Professora Iris, quando diz que: *“sobre avaliação o que eu posso dizer como professora é que eu entendo avaliação como algo que deve ser diário. Eu faço isso com meus alunos,...”* Neste trecho, percebe-se que a docente constitui sentidos de avaliação como mais um momento de aprendizagem e não apenas como medida. Essa possibilidade não seria possível com uma avaliação padrão, como é a AMA, mas apenas naquela cujo professor (a) responsável pela turma elaborou, pois ele (ela) conhece as singularidades do seu corpo discente.

A valorização da especificidade de cada aluno (a) ou contexto educacional tão reclamada pelos (as) professores (as) está expressa na fala da Professora Margarida:

*Eu acho sim, que a proposta de avaliação correta seria uma proposta em que você pudesse considerar todos em um ciclo de alfabetização e pudesse considerar as diferentes oportunidades que estão sendo oferecidas para estas crianças para elas chegarem até lá. Respeitando o tempo dela, respeitando as produções que são realizadas os saberes que vêm de diversos lugares e de como nós podemos concluir esse processo.*

É exatamente o que os estudiosos da área de eficiência e produtividade escolar contestam, pois na ausência de um padrão, o que é considerado satisfatório para promover ou reter um (a) aluno (a) em determinada série em uma escola, ou mesmo em uma turma, pode não ser considerado em outra, podendo culminar na situação em que um (a) aluno (a) com determinado acúmulo de conhecimentos possa ser aprovado em uma escola e reprovado em outra. Ao elaborar uma avaliação que apresenta possibilidades semelhantes àquelas produzidas no interior das instituições escolares, o poder público macaense parece buscar uma tentativa de padronizar o que seria o nível de aprendizagem adequado para os (as) alunos (as) da sua rede.

Com as definições de avaliação interna feitas por Vianna (2003) e Fernandes (2009), é notória a impossibilidade de se pensar a AMA como uma avaliação interna. Para estes autores, a avaliação da SEMED/Macaé se encaixa em suas definições de avaliação externa. Vianna (2003) ao se referir às avaliações internas afirma:

Quando nos referimos a avaliações internas temos em mente as que são realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob orientação do professor (VIANNA, 2003, p. 47).

Essa definição de avaliação interna, que dota o (a) docente da capacidade de monopolizar a produção desse instrumento avaliativo, é corroborada por Fernandes (2009, p. 27) que afirma que a avaliação interna é de responsabilidade integral das escolas e dos (as) professores (as).

Destaque-se que tanto Vianna (2003) como Fernandes (2009) fazem suas conceituações a partir apenas do local de produção dessas avaliações. Em última instância, o que para eles define se uma avaliação é interna ou externa é quem elabora a avaliação, desconsiderando outros fatores que configuram o desenho da avaliação, os objetivos, os usos por parte do poder público e das escolas, dentre outros. As relações entre as avaliações externas e as avaliações internas à escola ocorrem em vários momentos, mas, especialmente, naqueles momentos destinados a preparar para os testes e também na organização das provas internas regulares da escola que acabam voltando-se para o mesmo objetivo. As consequências, no entanto, são potencializadas quando as avaliações externas se conectam às avaliações internas feitas pelo(a) professor(a) durante o processo de ensino em sala de aula. Nessa significação, Lopes (2015) traz a discussão:

Reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas. O que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória. E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas. Há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo. Procuro entender o que sustenta e constitui esses fundamentos, tento abalar o que se encontra sedimentado, tento problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política (LOPES, 2015, p. 450).

É apresentar outra forma de compreender para além da articulação discursiva definidora de avaliação interna e avaliação externa, a questão dos objetivos de cada uma delas e os múltiplos aspectos envolvidos no que se traduz como erro ou acerto e as respostas às perguntas da prova que não se tornam objeto de reflexão. Apresenta-se a aprendizagem como movimento linear e progressivo, realizado em trajetória fixa e previsível e direcionado por um ensino baseado em prescrições que pretendem saber exatamente os pontos de partida e a quais pontos de chegada conduzirá os (as) estudantes. Nesse projeto enrijecido de escolarização, a diferença dos sujeitos, culturas e contextos constituintes dos muitos percursos e resultados escolares adquirem um sentido negativo; não há espaço para desvios, lacunas, silêncios ou imobilidade, assumidos como evidências de insuficiências individuais a que se deve retificar.

A avaliação externa não possibilita negociar com a diferença dos processos de aprendizagem-ensino e de uso da linguagem escrita, marcada pelo contexto social.

O exame nacional apresenta como uma de suas principais finalidades a busca das insuficiências, a partir dos níveis de desempenho, que informam sobre a adequação dos resultados ao processo de alfabetização reconhecido como válido. Ignoram-se, na análise desses dados, as experiências das crianças como participantes de uma sociedade marcada, de modo desigual, pela cultura escrita. A aprendizagem é fraturada, descontextualizada e desvincula-se sua dimensão escolar das tantas outras dimensões cotidianamente vividas, nas quais são produzidos conhecimentos sobre a linguagem escrita, seus usos e suas interdições e também sobre o lugar de cada um como leitor e produtor de escrita. Participar, ainda que numa posição marginal, da cultura escrita faz da criança muito mais do que mero aprendiz de uma técnica de codificação e decodificação de mensagens.

Porém, as orientações presentes nos documentos oficiais que compõem a ANA e a AMA desconsideram isso como uma das possibilidades de enfrentamento dos desempenhos insuficientes. Embora haja uma concepção de alfabetização privilegiada no discurso, não há possibilidades de questionamentos do conceito de alfabetização utilizado, do modelo de exame instituído, dos conhecimentos privilegiados, das metodologias indicadas, das condições estruturais da escola e da vida.

Mesmo assim, a SEMED/Macaé efetiva sua intenção através das avaliações, significadas como avaliação diagnóstica, assumindo sentidos de acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem; assim como obter de forma rápida o caminhar deste processo de ensino-aprendizagem e propiciar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de formação em serviço, Além disso, obter dados diagnósticos que identifiquem as deficiências no processo ensino-aprendizagem para que haja uma intervenção pedagógica direcionada ao que ficou constatado na avaliação.

Em documento, intitulado Caderno de Atos Legais, já discutidos no capítulo 3, a SEMED/Macaé aponta o que ela entende por avaliação externa, ao mencionar que:

São premissas básicas da avaliação externa: que os resultados da avaliação aconteçam na escola; que há necessidade de resultados acadêmicos dos alunos para definir o planejamento das ações educacionais; que as decisões tomadas a partir dos dados é que conduzem as ações eficientes em busca da melhoria dos resultados; que uma das eficientes estratégias usadas para acompanhar a aprendizagem dos alunos é a avaliação externa; que o sucesso dos alunos é o objetivo maior das políticas educacionais do município (MACAÉ, 2006, p. 104).

Os conceitos apresentados pela secretaria se aproximam daqueles formulados por Vianna (2003) e Fernandes (2009), que classificam a AMA como uma avaliação externa. Embora nos seus documentos oficiais relatem sobre a necessidade de acompanhar a aprendizagem dos (as) alunos (as) e os índices do IDEB através da avaliação diagnóstica – AMA.

Se o interesse da Secretaria Municipal de Educação de Macaé em nomear a AMA como avaliação diagnóstica for o do controle dos processos junto aos docentes, posso afirmar, com base nas entrevistas feitas para esta pesquisa, que a SEMED/Macaé não atingiu seu objetivo, como os excertos abaixo podem confirmar:

*Realmente a gente precisa ter uma noção de como a criança está e o que ela desenvolveu durante um determinado período, **mas não com essa prova...** (Profª Dália).*

*Eu acho que isso deveria ser feito e acho que a Secretaria de Educação deveria voltar pra fazer isso, uma avaliação diagnóstica dentro da realidade deles, **não só a escola fazer.** (Profª Dália).*

*Pra ter noção do desempenho dos nossos alunos essas avaliações podem mostrar pra SEMED a realidade do que tá acontecendo naquela escola e no município em geral. É um instrumento bom se for feito em nível municipal, não adianta ficar fazendo só do governo federal. E acho também que **poderíamos ter mais retorno da SEMED.** A gente trabalha em cima do*

*que a gente viu, onde foram os maiores erros e aí a gente trabalha o que é necessário para melhorar. (Profª Dália).*

*Avalia a escola. Não vejo como diagnóstica. Tá ali pra avaliar o desempenho da escola. E esse desempenho poderia ser avaliado de outra forma. (Profª Hortênsia).*

*Eles não dão retorno prá gente. Nunca me falaram para o que é. É pra fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos? É para avaliar o nível de conhecimento da turma? Da escola? Da nossa clientela? Não sei. Eu sinceramente queria um retorno disso. Preenchemos muitos papéis, planilhas etc., que não vejo utilidade. Teria que ser para melhorar, mas não vejo melhora. É para avaliar o aluno, mas baseado em quê? Eu não posso exigir de um aluno dessa escola a mesma coisa do aluno da escola no outro lado da cidade. (Profª Rosa).*

Seja de forma explícita como afirmaram as professoras Dália e Hortênsia, ou tacitamente como outras professoras o fizeram, há uma demanda docente por uma avaliação diagnóstica por parte do poder público municipal. Se há esta demanda, é porque as docentes aqui representadas significam a AMA como o que bloqueia suas demandas. O significativo avaliação diagnóstica assume sentidos diferentes, antagônicos, no discurso das professoras. Parece-me que no discurso das professoras o sentido de avaliação diagnóstica como processo é privilegiado, bloqueado pela AMA, que realiza avaliação ao final do processo, identificando comportamentos adquiridos sem possibilidades de identificar uma aprendizagem que é resultado do trabalho docente. No discurso da AMA, avaliação diagnóstica é coleta de dados.

Assim, torna-se possível identificar disputas para definir o que se entende por avaliação diagnóstica. De acordo com as falas, uma avaliação para ser diagnóstica precisa ser aplicada no início e ao final de cada processo educativo, identificar as ausências de aprendizagem e dar um retorno a fim de que possam ser tomadas as medidas consideradas necessárias para melhorar o quadro diagnosticado. São estes, pois, os elementos que se articulam em uma cadeia definidora de avaliação diagnóstica por parte das professoras citadas.

Ao explicitar seu entendimento de avaliação diagnóstica, a SEMED/Macaé se aproxima daquela feita pelas docentes entrevistadas, pois a Secretaria desenvolve uma avaliação tida como diagnóstica pelos técnicos, no caso da SEMED, mas que não é vista dessa forma pelas professoras entrevistadas. Uma possível explicação para este antagonismo pode ser os fluxos de sentidos nos quais investe a Secretaria de Educação macaense que terminam por tornar esta avaliação municipal menos palatável para os sujeitos posicionados no contexto da prática.

Diante do que foi aqui apresentado, concluo que tanto a SEMED/Macaé quanto os (as) docentes, embora com ênfases, deslocamentos e omissões diferentes, constituem discursos que se antagonizam, mas há sentidos hegemônicos para significar a AMA. Avaliação externa e avaliação diagnóstica são sentidos que se constituem nessas cadeias de equivalências, sendo, pois, a avaliação interna, o exterior constitutivo delas no processo de significação. Nesse sentido, o antagonismo que possibilita a constituição do sentido diagnóstico na AMA é a não aprendizagem dos (as) alunos (as), também expresso como significante privilegiado no texto da política.

As ambivalências dos sentidos de avaliação percebidas nesta seção não são aqui entendidas como problemas de gestão a serem resolvidos, mas como expressões do jogo político das disputas pela significação.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.

*Manoel de Barros*

A postura epistêmica que orientou a escrita dessa dissertação não permite dizer que ela está terminada, acabada em definitivo, e nem é o meu desejo, pois como nas palavras do poeta: *a maior riqueza do homem é a sua incompletude*. Tenho clareza de que a riqueza deste trabalho está na incompletude de suas construções, nos sentidos fixados provisoriamente que o coloca no jogo das problematizações dos sentidos de avaliação como parte da luta política pela qualidade da educação.

Procurei com esta pesquisa contribuir para o debate em torno da relação entre currículo e avaliação a partir de uma perspectiva que valoriza os jogos de linguagem em meio aos quais as disputas pela hegemonização de significados acontecem. Com efeito, ao valorizar o político no processo de definição das coisas deste mundo, esta perspectiva permite novas problematizações sobre as articulações que se estabelecem entre elementos que configuram a cadeia definidora da prática escolar.

Neste processo de construir problematizações, trouxe três argumentos: o diálogo no campo do currículo com as teorizações do discurso, que oferece possibilidades para pensar o aspecto político da avaliação; a potencialidade do jogo político que coloca no domínio do verdadeiro, ainda que de forma contingente, a definição de avaliação de qualidade; e o entendimento de políticas de avaliação/curriculares como discurso que possibilita a emergência de sentidos de avaliação por meio de diferentes demandas.

Um argumento, defendido no primeiro capítulo vem da aposta de que a teoria do discurso permite explorar algumas possibilidades de entendimento das configurações discursivas na perspectiva da contingência. Entendemos assim que



os regimes de verdade são práticas contextuais que constituem as cadeias de equivalência e diferença na luta pela significação/fixação de sentidos de avaliação. Na abordagem pós-estrutural, a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades contingentes e precárias. Parte-se, portanto, do pressuposto teórico que a totalidade é inalcançável, havendo apenas fechamentos provisórios e contingentes de sentidos que permitem construir o social.

A ideia que procurei defender é de contestar as verdades previamente fixadas sobre avaliação escolar, entendendo que este é um significante igualmente produzido em meio a processos de significação que mobilizam diferentes fluxos culturais em disputa.

Seguindo essa ordem de ideias, o segundo argumento vem do contexto em que foi realizada a pesquisa: o município de Macaé. As mudanças nas práticas sociais, culturais, políticas e econômicas na sociedade e no município pesquisado exigem novas demandas de formação do cidadão que têm origem no processo de globalização, transformando a dinâmica produtiva e estabelecendo uma nova ordem política e social; ocasionando também reformas educacionais num momento em que o currículo assumiu papel central, a partir da década de 1990, conforme analisou Lopes (2004).

Essa centralidade no currículo e nos sistemas de avaliação tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas atuais e locais, com ênfase na performatividade, nas metas a serem alcançadas e na classificação das escolas. Com isso, os efeitos desta política de avaliações não têm passado despercebidos pelas escolas, mas, ao contrário, já podem ser vislumbrados pelos (as) docentes nos currículos e nos efeitos sobre o trabalho pedagógico.

Evidenciei, assim, no capítulo 3, o importante papel que os sistemas de avaliação estão desempenhando na atual gestão da Secretaria de Educação Municipal de Macaé, seja através do Saeb, da ANA, ou por meio da AMA, que tem sido o eixo norteador das atuais políticas no município.

Outro aspecto que salientei nesta dissertação refere-se à intensa preocupação que a atual gestão tem demonstrado com a apropriação dos resultados, tanto pelos órgãos gestores do sistema, quanto pelas escolas. A exemplo disso tem-se o acompanhamento fixado, mesmo que provisoriamente, no Caderno de

Orientação Curricular – COC - municipal e a aproximação entre o currículo e as habilidades e competências cobradas nas avaliações externas.

Desse modo, buscando compreender como os discursos se articulam em torno da defesa - ou do antagônico a ela - de um ensino subordinado às avaliações externas, é possível pensar nas articulações contingentes e provisórias que se formam em torno dos conflitos, lutas e demandas na produção das políticas de currículo no espaço escolar.

No capítulo 4, coube perceber as estratégias mobilizadas na produção de um sistema discursivo na tentativa de fixar um sentido de avaliação e qualidade na/da educação através das políticas de avaliação, articuladas à cultura da performance, do desempenho e responsabilização docente e focada nos instrumentos de avaliação em larga escala.

Ao fazer esta afirmação, assumo que os sentidos de avaliação têm traços de questões de natureza pedagógica, políticas e culturais que se constituem na relação com demandas particulares e antagonismos, alcançando hegemonias provisórias, a condição de universais nas políticas de avaliação, associadas ao discurso da qualidade da educação.

Por meio do diálogo com essas construções, anuncio as possibilidades de apropriação dessa teoria para pensar as políticas de avaliação, que possibilitam a construção de diferentes sentidos de avaliação visando alcançar a qualidade no espaço escolar. Essa perspectiva permitiu evidenciar que a busca de fixações de sentidos de avaliação são práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidas. Com esse exercício, sustentei meu quinto capítulo.

Pude constatar, então, o poder que as avaliações em larga escala vêm assumindo, definindo as práticas pedagógicas e curriculares das escolas onde realizei a pesquisa. Tais políticas anunciam a melhoria da qualidade do ensino, todavia não resolvem os inúmeros problemas educativos. Em especial, a desigualdade de oportunidades persiste e contribui para uma intensificação das desigualdades sociais e educacionais. Portanto, a análise do discurso docente, a observação de processos de recontextualização, resignificação e tradução dessas políticas na prática pedagógica foram aspectos positivos do que foi constatado nessa dissertação.

Desse modo, encontrei subsídios para pensar a constituição da contingência, das disputas de sentido na interpretação de um fenômeno político, em particular: a ANA e AMA. Ao assumir essa construção na perspectiva da teoria do discurso, reconheço, simultaneamente, a impossibilidade de um fechamento pleno e a necessidade de uma sutura contingente que permita o ato político da definição - no caso deste estudo - da significação da avaliação escolar.

Foi também possível, ao longo da pesquisa, identificar que o governo macaense criou a AMA em um contexto no qual o sistema nacional de avaliação educacional classificava a educação do município de Macaé como aquela que apresentava baixos índices de alfabetização. Assim, o instrumento aqui privilegiado emerge e é apresentado pela SEMED/Macaé como antídoto capaz de tirar a educação macaense da situação na qual se encontrava. Ou seja, os gestores educacionais do município de Macaé argumentavam que a AMA seria capaz de melhorar a qualidade da educação da rede.

A AMA propôs a sua aplicação no início e final do ano letivo e de acesso aos resultados de forma rápida e detalhada por escola, série, turma e estudante. Esses elementos são mobilizados pela SEMED/Macaé na cadeia equivalencial estabelecida para nomear a AMA como uma avaliação diagnóstica. Assim, a Secretaria de Educação macaense parece buscar deslocar o sentido da AMA como avaliação externa, no entanto é desta forma que o professorado macaense entende a AMA.

De acordo com o referencial teórico escolhido para a análise do objeto de pesquisa, entendo essas ambivalências de sentidos de avaliação como estratégia política em meio às negociações entre os diferentes interesses envolvidos. Para os (as) docentes, qualquer avaliação que não seja elaborada no âmbito da escola é uma avaliação externa. Esta já seria uma condição de recontextualização dos sentidos de avaliação mobilizados pela SEMED/Macaé. Não é por acaso que o principal argumento docente é de que esses instrumentos avaliativos interferem na prerrogativa dos (as) professores (as) de fazer a avaliação do estudante, o que se traduziria em perda de autonomia. A demanda de autonomia docente é evocada no processo de significação da avaliação, mesmo que não de forma explícita, para produzir sentidos de docência, resistência, legitimidade e recontextualização de políticas educacionais do governo federal e da SEMED/Macaé. Foi possível, no entanto, detectar igualmente argumentos que defendem o direito do município em

promover avaliações, desde que estas sejam diagnósticas e não estejam vinculadas a políticas de responsabilização. Além disso, foi observado que a AMA bloqueia o trabalho docente na demanda pelo atendimento às diferenças. O deslizamento do significante avaliação diagnóstica no discurso docente e no texto da política faz com que ela tenda a ser um significante vazio. Isto ocorre quando um discurso, neste caso a avaliação diagnóstica, universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata. Isso se dá, segundo Laclau (2011), quando, numa prática articulatória, a cadeia de equivalências elementos/momentos articulados expande polissemicamente e seus conteúdos inflacionam-se sobremaneira de sentidos.

Para que as avaliações ANA e AMA sejam mais reconhecidas pelos (as) professores (as), ou seja, atinjam maior legitimidade no espaço escolar, precisam articular elementos como: conhecimentos adequados para mensuração da qualidade educacional; afastar-se dos padrões de homogeneização da prática pedagógica; não culpabilizar os docentes pelas dificuldades discentes; possibilitar a verificação da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem; possibilitar a produção de um diagnóstico da situação dos (as) diferentes alunos (as) e a participação docente na produção da política municipal de avaliação.

Enfim, percebeu-se uma disputa política em torno do conceito de avaliação diagnóstica. Enquanto a Secretaria tornava equivalentes os elementos apresentados anteriormente, os (as) professores (as) entendiam que para uma avaliação ser considerada diagnóstica, deve ser aplicada no início e ao final de cada ano letivo, de acordo com o que foi objeto da aprendizagem dos (as) alunos (as) de cada turma. Essa disputa mostra que a produção de sentidos sobre políticas educacionais desliza nos variados contextos, não sendo, pois, a Secretaria de Educação o único centro irradiador de significados.

Por conseguinte, a escola é também lócus de estabilização de sentidos. Há de se considerar, todavia, que a tensão entre política e político perpassa os contextos de produção e prática, sendo atravessada pelas assimétricas relações de poder.

Entendo, portanto, que pensar em um currículo como processo de significação é pensar a diferença que desestabiliza sentidos de homogeneização e culpabilização docente, defendendo a complexidade do processo pela diferença no currículo. É afastar-se da ideia de alunos (as) idealizados (as), abstratos (as) e

descontextualizados (as). É não legitimar a desigualdade atribuindo ao discente ou ao docente, a responsabilidade pela diferença evidenciada na avaliação, como foi anunciado na introdução desse trabalho. E com isso, envolver a relação entre universal e particular, como propõe Laclau (2011), em que as várias identidades culturais marquem a incompletude de um horizonte universal, que será sempre redefinido para que possam ser negociadas as demandas particulares. Um universal que se define na contingência, rearticulando os saberes e as culturas na escola.

Por ora, fico com as construções discursivas apresentadas, que suscitam, desde já, possibilidades de desdobramentos outros. Apontando a necessidade de continuar explorando relações particulares entre currículo e avaliação; apostando na centralidade da categoria avaliação escolar como potente para a construção e consolidação de uma escola pública democrática não só em seu acesso, mas na produção, distribuição e consumo do seu principal bem: o conhecimento. E defendendo a participação docente nos debates educacionais; negando sentidos que tomam políticas de avaliação como vilã ou panacéia dos problemas educacionais.

As inquietações que fomentaram a produção desta pesquisa estão longe de terem sido esgotadas, visto que, discussões que aqui foram trazidas produziram novas reflexões. Contudo, conforme informa Laclau (2005, 2011), todo processo articulatório necessita de um fechamento, sempre provisório e contingencial. Por isso, com as palavras do poeta, *eu preciso ser Outros*, trago essa conclusão contingente ao término deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. *Anais do Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística – SINAPE ABE*, João Pessoa, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. 13. Ed. Campinas: Papyrus, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Contrapontos*, v. 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr 2007.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Educacional Regulação e Emancipação*, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Políticas educativas e Avaliação Educacional*. Braga, Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2001.

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da Globalização*. Lisboa, Editorial Teorema, 2004.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. 35(2), P. 37-55 maio/ago.2010.

\_\_\_\_\_. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

\_\_\_\_\_. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. *The education debate*. Bristol, The Policy, 2008.

\_\_\_\_\_. The policy processes and the processes of policy. In BOWE, R.; BALL, S & GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routledge, 1992, p. 89-98.

BARRIGA, D. Ángel. Impacto das políticas de avaliação e qualidade em projetos curriculares. In: LOPES, A. C. E ALBA, A. de.(orgs.) *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Ed. UERJ, 2014, p.140-152.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 808-825, set/dez, 2013.

BLOOM, Benjamin. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1973.

BONAMINO, Alícia. SOUZA Sandra, Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. v.38 no. 2, p.373-388, São Paulo abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alícia et al. Lugar e papel de avaliações em planos municipais de educação. Uma análise dos processos de planejamento educacional. In: SOUZA, Donald. MARTINS, Ângela Maria (orgs). *Plano de Educação no Brasil: estado, governo e sociedade civil*. PUC-Rio, 2013, p. 103-131.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Editora Vozes, 1970.

BRASIL. MEC/INEP. *Provinha Brasil: passo a passo*. Brasília, MEC/INEP, 2009.

BURITY, Joanildo A.. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira. (Org.). *Política e Contemporaneidade no Brasil*. Recife: Edições Bagaço Ltda, 2010, p. 29-74.

\_\_\_\_\_. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008, p.35-51.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi & CAMARGO, André Campos. Guattari e a topografia da máquina escolar. *ETD*, v. 17, n.1, 2015, p. 107-124.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa* [online], v. 37, n. 3, p. 549-564, 2011.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Letra A: O Jornal do Alfabetizador*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOSSE, François. *História do Estruturalismo*. v. 1. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ e AFONSO, A. J. (orgs.). *Olhares e interface: reflexões críticas sobre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*. v.19, n. 41, set/dez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FREITAS, L. Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

\_\_\_\_\_. et al. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun. 2012, p.379-404.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (orgs.). *Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 97-110.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADJI, Charles. *A Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.



\_\_\_\_\_. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. A. M.; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11, v.02, ago, 2013, p. 376-392.

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora; Uma Prática da Construção da Pré-escola à Universidade*. 17.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica. <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> – histórico do Saeb.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/agosto, 2010.

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Emancipação e Diferença*. Ed UERJ: Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. & MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de La democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto alegre: ARTMED, 2004, p. 59-76.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio/ago, 2004.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*. n. 39, p.7-23, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: questões teórico metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, p. 33-52, julho/dez. 2006a

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C. e MENDONÇA, D. (orgs). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annalume, 2015, p. 117-147.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, set/dez 2013, p. 392-410.

LOWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem. Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? *Caderno Ideias*. São Paulo: FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação v.8, p. 71-80, 1990.

LYOTARD, Jean-François. *O ensino e sua legitimação pelo desempenho. Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, p.88-98.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, E. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro a margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.30, n. 106, p.87-109, jan/abr. 2009.

MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional, La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica. 2009.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008, p. 9-13.

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008, p. 47-57.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Normatividade na Ontologia do Político de Ernesto Laclau. In: Anais do 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu. 2011. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1226 & Itemid=217](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1226&Itemid=217)>. Acesso: em dez./2017.

\_\_\_\_\_. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 1. Brasília, jan./jun., 2009, p.153-169. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/viewFile/6596/5327>>. Acesso em: dez./2016.

\_\_\_\_\_. Qual antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso. In: 7º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, Recife. PE, 2010, p. 01-24.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MACAÉ. Atos Legais. Sistema Municipal de Ensino de Macaé/RJ. Conselho Municipal de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação (2008). Disponível em: <http://www.macaee.rj.gov.br/midia/conteudod/arquivo/120662898.pdf>. Acesso em: 8 jan 2018.

\_\_\_\_\_. Caderno de Orientações Curriculares (COC), 2007. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Caderno de Orientações Curriculares (COC), 2012. (mimeo).

MACAÉ. Proposta Pedagógica. 2012. (mimeo).

MATHEUS, Danielle dos Santos. & LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p.147-164.

MORAES, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.. Provinha Brasil: monitoramento de aprendizagens e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo, v. 25, p. 301-320, 2009.

NOVA ESCOLA, Ed.199, fev. 2007.

NOVA ESCOLA, Ed.194, ago. 2006.

NOVA ESCOLA, Ed. 237, Nov. 2010.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Ed. D. Quixote, 1992.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2012 p. 24-47.

PATTO, M. H. S. Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.65, p. 72-77, maio, 1988.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINAR, William. *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

PIQUET, Rosélia. Da cana ao petróleo: uma região em mudança. In: INSTITUTO MACAÉ CIDADÃO (org.). *Petróleo, royalties e região*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 48-57.

POPKEWITZ, T. S. Números em grade de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. L. e GARCIA, M. M. A. (org.). *Currículo, política e ação docente*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013 p. 19-50.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2010.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Júlia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro, *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: In: FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*, Curitiba, CRV, 2013 p. 95-122.

SANTOS, G.; MIGUEL, Ángel. *Tornar visível o cotidiano: teoria e prática da avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Asa, 2003.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomás Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 p. 247-258,.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793/822, set/dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n. 84, p 873-895, set. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança: por uma praxis transformadora*. São Paulo: *Libertad*, 2003.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 155-175.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 17, p. 267-282, 2012.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, 2002, v.23, n.79, ISSN 0101-73302.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan/jun 2003, p. 1-36.