

“O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares*

Rita de Cássia Prazeres Frangella ^a
Juliana Camila Barbosa Mendes ^b

Resumo

Esta reflexão desdobra-se de pesquisa que interroga a produção de políticas curriculares no Município do Rio de Janeiro, discutindo as conexões e articulações entre as demandas da rede e as demandas locais de cada escola, dando especial atenção à coordenação pedagógica como espaço de articulação/produção curricular. Em meio às análises do *corpus* empírico da pesquisa, a relação entre currículo e avaliação, num cenário de cultura de testagem, foram sendo postos em destaque os sentidos de uma prática avaliativa e sua relação com a produção curricular. Assim, problematizamos os deslocamentos de sentidos que são ressignificados e hegemonizados na produção da política curricular que tem a avaliação como dimensão instituinte de uma política calcada na prescrição de qualidade atrelada a um discurso de *accountability*.

Palavras-chave: Avaliação. *Accountability*. Política curricular. Qualidade.

1 O que mobiliza a produção curricular? Algumas respostas e muitos questionamentos...

No curso das pesquisas que temos desenvolvido, analisando a produção e a trajetória de políticas curriculares para a Educação Básica no Município do Rio de Janeiro, questionamo-nos acerca do que tem mobilizado mudanças e ressignificações. As respostas a essa pergunta podem seguir distintos caminhos; contudo, há que se observar a centralidade com que a questão da avaliação vem se consolidando como

* Esse artigo é fruto de pesquisa financiada pela FAPERJ - Jovem Cientista do Nosso Estado e Grupos Emergentes; CNPq - Ciências Humanas e Sociais; UERJ – Prociência, decorrente do projeto de pesquisa “Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro” (2012–2015).

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^b Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil

Recebido em: 13 abr. 2016

Aprovado em: 19 jul. 2017

problemática mobilizadora, numa dimensão instituinte de políticas curriculares. Ainda que a relação entre currículo e avaliação não seja nova, o que vamos acompanhando é uma nova/outra perspectiva técnico-racional configurando as relações entre currículo e avaliação num contexto de, como denominou Miller (2014), cultura de testagem, em que “a atual e excessiva obsessão de produtores de testes e gurus de avaliações por certeza” compreende currículo somente como “conhecimento predeterminado, empacotado, fixo, imutável e possível de ser testado” (p. 2051).

Assim, entender a avaliação como instrumento de análise curricular efetiva-se como uma prática urgente na medida em que os professores acabam por traduzir uma produção curricular tensionada em função do processo de avaliação. Dessa maneira, é possível compreender a criação de sentidos para avaliação nos limites desse discurso que é produzido na política curricular e que se apresenta ressaltando as estratégias utilizadas como possibilidade de aumento de qualidade da educação, assumindo um modelo educacional em que o currículo e a avaliação são os elementos essenciais para o controle e a regulação social. Os padrões discursivos associados ao sentido de qualidade são: eficácia, eficiência e equidade. Cria-se uma representação de qualidade a partir da tradução de discursos que, por vezes, aproximam-se dos objetivos da avaliação, ora visando à produtividade do ensino, ora visando uma educação que promova transformação social.

Desse modo são estabelecidos critérios diferenciados para a promoção de igualdade educacional; logo, qualidade torna-se um termo ambíguo com funções significativas diferenciadas dentro de um mesmo sistema discursivo, utilizada num arranjo estratégico para significação política.

Tendo em vista essa conjuntura, observamos a produção curricular da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que, nos últimos anos, tem apresentado características que prezam por um ensino que busca o controle e a mensuração da aprendizagem com base em uma política curricular que aqui pomos em discussão na análise de textos políticos e das entrevistas¹ realizadas com coordenadores pedagógicos de diferentes escolas da rede municipal. Ainda que o projeto de pesquisa do qual esse estudo se desdobra não tenha como objetivo principal as relações entre currículo e avaliação propriamente ditas, ao buscar em seu desenvolvimento entender a produção curricular numa perspectiva cíclica (BALL, BOWE & GOLD, 1992), observando a micropolítica das escolas na tensão/negociação com as instâncias de mediação propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

¹ As entrevistas que compõem a pesquisa foram gravadas e transcritas com a autorização de uso e preservação dos nomes dos entrevistados, tratando-se de uma identificação fictícia tal como consta na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

(SME/RJ) – no caso, as coordenações, na figura do coordenador pedagógico – analisam-se as forças que engendram as disputas de sentidos e as estratégias criadas para manutenção de um dado sentido em meio à produção curricular para a rede de escolas do município. No desenvolvimento do estudo e nas entrevistas, as questões relativas à política de avaliação da rede eram recorrentemente evidenciadas como exigência/impasse no cotidiano das escolas, o que revela o quanto a avaliação se constitui como instituinte na produção curricular.

Privilegiamos na pesquisa o foco na atuação dos coordenadores pedagógicos por discutir o papel do que chamamos de instâncias de mediação na produção curricular. É no ato de negociar que significados são construídos dialogicamente; muitas vezes construídos com base em consensos conflituosos, os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos, e, nesse caso, a ênfase dada às instâncias de mediação se dá porque, em sua origem, criação e atribuição de funções, se definem como sujeito/local da negociação.

Recorrentemente, coordenadoras ou coordenadorias regionais de educação (CRE)² são mencionadas como tendo papel destacado nos movimentos do cotidiano em suas ações de colaboração, articulação, enfrentamento, constrangimento, tensionando e criando forças nesse jogo. Assim, observamos o espaço-tempo da coordenação como um entre-lugar (BHABHA,1998), uma zona fronteira de negociação e tensão entre as demandas próprias de cada escola e as proposições gerais para a rede, uma tensão local/global de disputa por sentidos na política curricular. Analisar a ação das coordenadorias pedagógicas e das CREs como instâncias de mediação se torna importante para, entendendo a política curricular como fluxo e movimento, compreender relações, compromissos e negociações que se dão no atravessamento entre os contextos de produção do currículo, e no que pomos em tela nesse estudo: os sentidos implicados de currículo e avaliação que argumentamos como imbricamentos na produção da política curricular do Rio de Janeiro.

2 Políticas de currículo e avaliação numa perspectiva discursiva

A discussão sobre ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992) sustenta nosso estudo do ponto de vista metodológico, pela preocupação central do autor, de que é na interseção de diferentes contextos que a política se configura, o que evidencia seu caráter

² A SME/RJ tem uma estrutura organizacional descentralizada que conta com as coordenadorias regionais, responsáveis por áreas de atuação na cidade e que têm entre suas metas de ação coordenar e executar ações descentralizadas do sistema educacional que fortaleçam a política de inclusão e êxito pedagógico. Fonte: <<http://www.rioeduca.net>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

processual. A dupla inscrição dos discursos em diferentes contextos sugere a ambivalência dos significados produzidos como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, o que explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada e que, como processo político, no sentido atribuído por Mouffe (2005), de campo de contestação e relações/atos de poder que sugere um processo contínuo de construção de hegemonias transitórias.

Laclau (1998) ajuda a compreender esse processo a partir da proposição que faz na sua formulação de uma teoria do discurso. O autor explica que os embates enfrentados no espaço político se dão em torno dos sentidos – nunca fixos e cristalizados –, mas em constantes deslocamentos e antagonismos em disputas para hegemonizar um dado sentido. Assim, o sentido social de determinados fenômenos se constitui dentro de um contexto ampliado, de formações discursivas que se alinham; heterogeneidade de discursos que se vão hegemonizando, adquirindo sentido amplo, esvaziando-se de sentidos particulares, ganhando forma ao atender demandas não só de grupos particulares, mas articulando demandas gerais.

Contudo, a condição hegemônica não é absoluta e definitiva; é tensionada e exige luta incessante para sua manutenção. A existência de antagonismos regula e coloca em movimento uma fronteira que faz com que as formações hegemônicas se deem no espaço indecível, são sempre atos de poder. Investigá-las permite a compreensão do processo social de construção de formações discursivas contingentes: que significados permitem a articulação de diferentes discursos? Assim, abordamos a produção curricular como discurso, um espaço de significações e negociação, por meio das diferentes demandas – neste estudo, focalizando a política avaliativa – e enunciações que emergem desse currículo.

Vemos a política curricular como essa possibilidade de ressignificação que produz discursos e práticas curriculares híbridas e intersecivas devido às contingências e às relações de poder locais. Diante desse entendimento de política e currículo, como fruto de negociações contingentes numa prática discursiva, procuramos compreender os múltiplos posicionamentos que decorrem das traduções da política curricular, criando um espaço para o dissenso, um entre-lugar de negociação que se fortalece no conflito e dialoga com a diferença.

Arguimos sobre como o sentido de política de avaliação/currículo se tem construído na análise do projeto educativo vigente no município do Rio de Janeiro, tendo como hipótese a possibilidade de uma prática docente com uma “autonomia sitiada” que, ao focalizar demandas por qualidade, se dá num alinhamento em que qualidade é lida como eficácia e igualdade como homogeneização, numa

lógica em que a avaliação, mais que processo, se confunde como a própria ideia de qualidade (MENDES, 2014). Analisamos essas relações a partir do que nos dizem os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, inquirindo as práticas avaliativas, seus sentidos e sua relação com a produção curricular em função da constância da avaliação como elemento central da política curricular proposta pela Rede Municipal do Rio de Janeiro.

3 Avaliação e política curricular: qualidade educacional em mudança

Nos dias atuais, há um grande consenso em conferir à avaliação um papel estratégico nos processos de mudança e nas reformas educacionais. Assim, as políticas educacionais que convergiram para o estabelecimento de currículos nacionais, padrões *standards* de desempenho dos alunos, também introduziram sistemas de avaliação em larga escala, numa estreita relação entre *standards* e avaliação.

Dessa forma, a centralidade do tema – qualidade de ensino – vem sendo associada à avaliação, como exercício de “boa governança educacional”, termo utilizado por Coelho (2008), logo cabendo à avaliação o monitoramento dessa qualidade e a promoção da incorporação da avaliação, como exame e/ou testagem, para melhorar a qualidade do ensino. Nessa conjuntura, as políticas nacionais não dispensam produtos de agências financiadoras e provedoras de recursos, credenciadas pelo saber dos peritos, para pensar a realidade educacional e legitimar suas opções. Porém, a partir das avaliações externas, articulam-se e se difundem regras acerca de educação, escolarização, trabalho docente e das relações entre economia e sociedade.

Desse modo, com a necessidade de justificar aos contribuintes os resultados alcançados pela escola, surgem condições sociais de implantação de mecanismos de responsabilização, *accountability*³, como resposta administrativa relacionada ao maior controle do que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas. A opção por responsabilização no uso do termo *accountability*, quando ele também se refere à prestação de contas, indica muito mais do que a existência de um sistema de divulgação pública de resultados sobre a escola; indica também que sua força está na imputação de responsabilidade, ao exigir uma justificação

³ Nesse trabalho, elegemos *accountability* como categoria a ser discutida, mas a literatura na área apresenta outros critérios. De acordo com os critérios (*standards*) elaborados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* para avaliar a qualidade dos sistemas de avaliação de desempenho de professores, os estudos devem considerar as seguintes categorias: utilidade (*utility*): sobre atendimento às necessidades de informação; viabilidade (*feasibility*): avaliação ser realista e prudente; propriedade (*propriety*): condução do processo avaliativo de modo legal e ético; e precisão (*accuracy*): sobre a confiabilidade nos dados e informações da avaliação. Para aprofundamento destas questões, vide Souza (2010).

pedagógica e administrativa da ação educativa (AFONSO, 2000, p. 44). Numa época de maior participação e controle sobre as políticas de educação, a relação que associa avaliação e responsabilização faz com que a avaliação tenha maior visibilidade pelos resultados escolares obtidos nos exames estandardizados. Essa prática acaba por contribuir para uma associação de conceitos diferenciados.

Assim, qualquer tipo de responsabilização tenderá a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos, bem como a preparação que os alunos deverão ter, suas aquisições acadêmicas e seu nível de conhecimento. Porém, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva, em que a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a incorporação desses mecanismos, algo capaz de criar índices e medir *performances* com vista a níveis internacionais.

Nesse contexto, a credibilidade dada aos indicadores mensuráveis passa a ser a base paradigmática das mudanças mais evidentes nas políticas e práticas avaliativas. A avaliação dos alunos tornou-se uma forma de introduzir fatores relativos ao mercado no sistema educativo, quando os resultados de provas, principalmente em âmbito internacional, são utilizados como meio de alocação de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. Como consequência, a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas *performances* e a cooperação entre as escolas deu lugar à competição. O investimento em critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade se desenvolvem no setor público em áreas como a educação e se instauram como problemática neoconservadora para que a escola pública se estruture e seja avaliada dentro dos parâmetros da produtividade e da eficiência empresarial.

No Brasil, a partir de 1990, o desempenho das escolas vem sendo associado, prioritariamente, ao rendimento do aluno. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, avaliações sistêmicas, servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como estratégia de gestão e monitoramento das políticas públicas na educação, tendo destaque pelo caráter político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado (COELHO, 2008). A primeira edição do SAEB foi aplicada no início da década de 1990, e sua análise já previa acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos fatores de interferência na qualidade do ensino nas escolas. Desse modo, enquanto as avaliações eram realizadas como subsídio às instâncias administrativas, a partir de 1995 elas passaram a enfatizar a monitoração centralizada da Educação Básica.

Os acontecimentos, dessa década em diante, mostram uma trajetória em que se evidenciam dois discursos sobre avaliação, um que destaca a avaliação qualitativa do ensino e outro que versa sobre a avaliação dos resultados, usando recursos quantitativos para definir o produto da aprendizagem, numa clara mudança de paradigma para uma cultura gerencial, que adota a política de avaliação como elemento central, caracterizando, desde então, a avaliação como marco regulatório para as reformas educacionais e as políticas públicas em curso no país. A avaliação hoje se tornou um instrumento vinculado à melhoria na educação, de modo que essa associação, com pretensa objetividade, definiria a qualidade do sistema de ensino de acordo com o sistema de avaliação que é utilizado, já que a centralidade da avaliação está não apenas em mensurar, mas, também, em garantir tal qualidade e os efeitos das políticas de avaliação claramente visíveis no desenvolvimento de políticas curriculares.

A centralidade da avaliação pode ser vista ao longo das transformações na trajetória das políticas curriculares para a melhoria do sistema educacional. A política de aumento da qualidade tem-se ancorado na elaboração de inúmeras propostas curriculares centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação, bem como em seu delineamento curricular. Como discute Miller (2014), percebe-se, numa lógica técnico-racional, o papel da avaliação na política que “coloniza” o currículo como instrumento orientador das práticas pedagógicas a partir das avaliações centralizadas. A autora, em sua análise sobre o contexto de prevalência de uma cultura baseada em prestação de contas e centralidade da avaliação, incita a pensar sobre a necessidade de teorizações curriculares que ampliem o entendimento do currículo para além de formas padronizadas, que restringem a discussão curricular a formas de classificar, medir, mensurar, limitando-se a discutir conteúdo em detrimento de outros aspectos complexos e relevantes para pensar o entendimento da educação. Em seus termos, as teorizações curriculares estão sitiadas pela lógica técnico-racional de balizamento por medidas padronizadas.

Tal perspectiva cruza com o que percebemos e nomeamos como autonomia sitiada na observação da política curricular-avaliativa do Rio de Janeiro, que, no cotidiano, empurra a autonomia para a invisibilidade e para o silenciamento, ao mesmo tempo que credita ao instrumento de avaliação a garantia de qualidade da educação. Para aclarar as análises que empreendemos, torna-se necessária uma contextualização das políticas de avaliação do município que levaram à atual política curricular.

Temos, como recorte temporal para essas análises, a mudança de grupo político na gestão do município que ocorreu nas eleições municipais de 2008. No dia 1º de janeiro de 2009, foi promulgado o Decreto nº 30.340, que revoga a

resolução anterior que estabelecia o sistema de progressão continuada. No dia 26 de janeiro de 2009, foi o Decreto nº 30.426, que estabeleceu as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, dispondo o estabelecimento de avaliações da rede elaboradas no nível central a partir de um novo modelo de organização da educação, expressado no Artigo 9º, que diz que “a Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, visando a monitorar e replanejar, sempre que necessário, as suas ações”. Trata-se de uma das primeiras ações propostas pelo novo governo eleito – fato que a torna representativa – e indica o sentido que busca fixar para a política que se desenvolve a partir de então, como se observa também na Resolução SME nº 1.010, de 4 de março de 2009, que dispõe sobre as orientações relativas à avaliação e que centraliza as provas da rede, como destaca seu artigo 2º: “o nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2009a; 2009b; 2009c).

Desse ano em diante, foram instituídas políticas de avaliação com caráter centralizador, o que redefiniu o contexto educacional do município, dentre as quais destacam-se: a criação da avaliação da rede, a implantação de um modelo de gestão de desempenho com base em indicadores de *performance* e a criação da Prova Rio nos moldes do SAEB, incidindo na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). Foram promulgadas outras resoluções que dispõem sobre as orientações relativas à avaliação e se referem à centralização das provas no sistema de ensino municipal. Estes, compostos, segundo dados recentes da SME/RJ, por 1.018 escolas e 519 unidades de educação infantil, uma rede que atende 641.655 alunos, com mais de 40 mil professores, distribuídos em onze coordenadorias regionais de educação⁴.

Foi a partir dessa conjuntura que se fundamentou uma proposta oficial, tendo como marca a determinação, em termos fixos, do que se deve ensinar, aprender e avaliar, numa mudança no paradigma curricular⁵. Nesse momento, busca-se uma educação pública de excelência pautada na prática dita como “idealistas realistas”, segundo divulgação da SME/RJ, que, por sua vez, define-se com base

⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁵ O Núcleo Curricular Básico Multieducação concebido como política curricular para as escolas da rede municipal, de forma a orientar o trabalho pedagógico, foi publicado em 1996, ficando vigente até 2007 (RIO DE JANEIRO, 1996). A Multieducação articula diferença cultural e rompe com a disciplinaridade para trabalhar numa nova organização curricular que cruza princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) e núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação).

na produção de orientações curriculares, cadernos pedagógicos⁶, descritores, objetivos e provas.

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

A partir dessa ideia de gestão, foi constituído o Modelo de Competências da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a fim de desenvolver os comportamentos de alta *performance* que um servidor deve adotar em seu trabalho. A marca carioca para essa gestão de alto desempenho expressa no Plano Estratégico (2009–2012), traz preceitos como foco, disciplina e pragmatismo. Os elementos que se alinham à gestão de alto desempenho na educação se aprofundam no uso da meritocracia, nas práticas de gestão ligadas à educação e no arcabouço para a criação de um sistema de regulação, em que objetivos públicos e privados convergem, transformando o projeto de educação do município.

Percebe-se, de forma clara, que cada movimento de transformação da política curricular do Rio ressalta o uso da performatividade (BALL, 2005) como elemento primordial para processar a avaliação, entendida como uma tecnologia que transformou a prática docente. O caráter de performatividade adotado pela SME/RJ, assim como discutido pelo autor, demonstra um discurso que afirma a eficácia de um plano constituído no privado sobre o que é público, assemelhando a gestão pública a um modelo gerencial baseado em recompensas e competição. Essa lógica assumida pela rede – sob essa perspectiva de qualidade – introduziu um currículo único, provas bimestrais, cadernos de apoio pedagógico, reforço escolar e projetos de reforço, aliados às avaliações externas, o que intensificou a dimensão eficientista da qualidade e reforçou a cultura da performatividade na produção curricular.

⁶ Cadernos pedagógicos são materiais didáticos produzidos pela SME por disciplina e ano de escolaridade, distribuídos a todas as unidades escolares da rede como material de apoio à prática pedagógica. São enviados bimestralmente para professores e alunos e vinculam-se às provas que serão realizadas, sendo então recurso de interferência direta na ação pedagógica cotidiana.

Tais reflexões se adensam ao cruzarmos a leitura dos documentos analisados e o conjunto de entrevistas com os coordenadores pedagógicos da rede municipal do Rio de Janeiro, os quais atuam ou atuaram em diferentes coordenadorias regionais de educação (CREs). Esse conjunto de diálogos produzidos na/com a pesquisa nos permite debruçarmo-nos sobre as evidências de demanda e os traços de tensão vigentes nessa política que permeiam as falas nas entrevistas, para que possamos observar, nessa perspectiva, um entendimento sobre essa “narrativa vista como o discurso do autodesvelamento, a produção de sujeitos e o posicionamento dos espectadores” (BHABHA, 2011, p. 98).

Quando a gente fala de política, a gente está falando de currículo mesmo, proposta curricular que emana da Secretaria. Agora a gente tem **um currículo que é mais claro, vamos dizer assim, em relação a conteúdo** [...] ainda assim a gente tem a proposta de que cada escola construa seu projeto político-pedagógico, que esteja adequado à sua realidade. É a figura do coordenador que deveria viabilizar isso, mas, diante de tudo isso, não é bem assim que funciona (Carina).

Arguimos o que identificamos como estreitamento no sentido de currículo e avaliação e no alinhamento discursivo entre esses dois significantes, a construção de uma significação para a política nos termos discutidos por Miller (2014), de currículo sitiado. A autora adensa o que temos argumentado: o discurso que permeia a política curricular/avaliativa da SME/RJ, nas suas orientações, tem produzido uma condição de autonomia docente sitiada por uma perspectiva de qualidade mobilizada pela homogeneidade, num sentido de igualdade como uniformização de procedimentos e resultados que tem na avaliação, tal como posta, sua possibilidade de ser. A compreensão é a de que essa “qualidade” projeta no currículo o seu próprio mecanismo de controle e legitimação do discurso da performatividade:

Não adianta eu falar para o professor: “olha você tem que fazer isso, isso veio e a SME disse que tem que fazer”. Ele pode olhar pra mim e falar “farei sim, vou fazer” e quando ele entra na sala de aula ele fecha a porta e ele não faz. Se ele escrever no planejamento dele que ele fez, como é que eu vou saber? Entendeu? **Ah! Vou saber pelo resultado da prova** (Mário).

A tensão vivida na rede está no que se discute por qualidade, que está atrelada à igualdade e à meritocracia. Na articulação significativa – qualidade/igualdade/meritocracia –, o currículo caminha por um apagamento da diferença na igualdade, aclamada pela ideia de equidade, bem como no mérito alcançado pela nota

quantificada. O que observamos é um conjunto de ações que adensam esse sentido de qualidade em luta por hegemonia.

Eles reclamavam muito a questão da Secretaria de Educação, uma postura de cima pra baixo, fazendo um ensino padronizado, desconsiderando as diferenças. Então, por exemplo, nós temos aqui [...] cadernos pedagógicos que eles sempre disseram o seguinte: que não era um caderno imposto, era um caderno que o professor usaria se ele quisesse usar [...], só que a prova da Secretaria da Educação é em cima dos cadernos pedagógicos. [...] **Se o professor não usasse, o resultado iria despencar também; não é obrigado, mas se você não faz...** (Sara).

Nesse processo de significação da qualidade no currículo, o professor foi colocado como executor – ao centro – e sua autonomia – à margem.

A verdade é que a avaliação externa chega com um peso tão grande que ela própria é esse elemento que desestrutura, então de alguma forma ela obriga... não sei dizer muito bem, mas de alguma forma ela obriga esse professor a buscar alguma coisa e todos os olhos estão voltados pra aquele que não dá conta (Carina).

Evidencia-se um alinhamento discursivo a partir da ideia de qualidade com igualdade, excluindo da cadeia discursiva a diferença.

É tenso porque você tem um currículo ou um movimento que meio que está trabalhando entre alguns que ficam e outros que estão fora, com **uma proposta que parece dar conta, mas que no fundo não dá conta, o excluído continua excluído** (Melissa).

Essa organização da Rede Municipal de Educação em onze coordenadorias regionais de ensino, mais do que uma estrutura de gestão pública, reflete de algum modo a diferença no campo pesquisado, tão inerente como se fossem onze *paises* diferentes, mas que, de algum modo, se nivelam, sendo atravessados pelo fio cortante de uma política de avaliação centrada na prova unificada/padronizada, seguindo o caminho de homogeneização traçado pela política curricular.

Hoje, o coordenador pedagógico não tem mais aquela autonomia de que eu falei no início, que tinha para sentar, planejar. [...] você está preparando o garoto pra fazer as provas que a Secretaria manda, a

prova do Governo Federal, a gente está virando... **Infelizmente é triste, mas o Ensino Fundamental hoje virou um preparatório** (Roberta).

Apesar de o modelo de provas padronizadas não ser a única política de avaliação vivida pelos alunos da rede, esse modelo essencializa o que, de fato, a gestão do município espera da educação, em que a prova, como elemento central no sistema de avaliação, representa uma gestão que busca a eficiência escolar na medição e atribuição de metas e resultados verificáveis. Problematicamos: seria a avaliação o fetiche da política curricular? A qualidade e a autonomia dita sitiada se constituem no fetiche da avaliação?

Ao recorremos ao tropo do fetiche, fazemo-lo em diálogo com Bhabha (1998), que argumenta que o fetiche irá representar a ambiguidade: o fetiche é presença e ausência, o fetiche é ambíguo, híbrido e limítrofe. O fetiche funciona simultaneamente como uma fantasia original em torno da ansiedade que ela gera e da percepção de uma falta de plenitude. “Leva ao surgimento de uma fixação num objeto – o fetiche – para substituir e compensar a falta percebida” (SOUZA, 2004, p. 123–124). Desse modo, o fetiche representa o jogo simultâneo e híbrido entre uma afirmação de plenitude e a ansiedade gerada pela ausência com relação ao discurso da qualidade.

Então, assim, **o professor tem que trabalhar com aquela apostila, ele tem que dar aquele conteúdo porque vai cair na prova que vai vir da Secretaria de Educação, que vai cair na prova porque eles querem ficar “bem na fita”⁷. Na hora que sair o ranking, dizer que o Rio está bem, e na verdade não está bem.** Aprovação, reprovação, a aprovação continua porque com a gestão do Eduardo Paes criou-se esse ranking, que criou o 14º salário⁸. No início quase nenhuma escola ganhava o 14º quarto salário; se for ver agora a lista, quase todo mundo consegue ganhar o 14º salário. Por que será? É uma questão para pesquisar (Roberta).

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

⁷ “Bem na fita”: expressão coloquial que quer dizer construir boa imagem; aprovação e positividade.

⁸ O 14º salário se trata de uma bonificação extra dada pela Prefeitura aos profissionais das escolas que atingem os índices de avaliação estipulados como metas da rede, atrelada a produtividade docente aferida pelas avaliações unificadas da rede municipal de educação.

avaliados visando à gratificação. Mas essas tecnologias que reformulam o fazer docente são produzidas por meio de associações entre a SME/RJ e organismos de consultoria, que vendem, junto com a tecnologia educacional, um projeto de educação para o município, determinando como fazer, o que ensinar e como avaliar. Essas parcerias transformam o sentido de qualidade profundamente: trata-se de uma qualidade aplicada à educação e eficientemente administrada pela gestão.

Eu acho que ter a orientação curricular não é ruim, não é ruim que a escola tenha um norte, uma coisa mínima que vá norteando o trabalho desse professor em relação ao conteúdo a ser dado que amarre a Rede, **o problema é quando você tem uma avaliação externa bimestral e quando a escola é avaliada de acordo com os resultados nessa prova, aí é uma covardia. Porque você aí obriga o professor a se tornar conteudista.** [...] Então geralmente a prova, geralmente não, sempre, a prova é em cima da apostila. Então o professor sabe que ele tem que cumprir aquele conteúdo, dar aquela apostila, porque se o aluno não for bem naquela prova a escola pode ser questionada (Mário).

Diante do entendimento de política como negociação, procuramos compreender os múltiplos posicionamentos que decorrem dessa política curricular, criando um espaço para o dissenso, um entre-lugar onde as diferenças possam manifestar-se na construção de um espaço de negociação de demandas locais/particulares e da rede/universais fortalecido entre o conflito e a mediação.

A negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias (BHABHA, 2011, p. 97).

Assim, nesse espaço agonístico de negociação na tentativa de ser suturado, podemos perceber as tensões advindas das instâncias políticas pelo prisma da possibilidade/impossibilidade para o campo da produção curricular atrelada à avaliação, no qual a reflexão maior se faz no interior da condição de contingência, bem como de agência dos sujeitos que compõem esse espaço. Qualquer ponderação em busca da racionalidade em si não dá conta desse movediço espaço discursivo, diante das diversas formas de articulação das demandas que compõem a política de avaliação. Porém são essas mesmas tensões das relações negociadas que asseguram a condição de democracia agonística defendida.

A SME tem procurado dar suporte, mas é um suporte voltado para aquilo que eles querem, entendeu? Então esse suporte é: “queremos elevar a nota em Matemática no IDEB, queremos elevar a nota em Matemática na Prova Rio, então vamos ter capacitação”. [...] Dentro daquilo que eles realmente desejam, você tem esse suporte, mas eu acho que deixa... outros aspectos a desejar. [...] **E aí já vem uma outra pergunta que eu acho que é a pergunta maior: o que é o bom resultado?** A gente se questiona muito, o que é o bom resultado de uma escola? É bom resultado uma escola que tira notas altas no IDEB, que tem muitos alunos fazendo pontuações na Olimpíada Brasileira de Matemática, muitos alunos que tiram notas altas na Prova Rio, que é uma prova de múltipla escolha; isso é um bom resultado? (Mário).

A pergunta implicitamente traz à tona questões que reverberam na fala de outros coordenadores: a falta de discussão acerca da política avaliativa que se vai construindo. Ela é dada/fixada, e não posta em debate. O que Mário indica é o estreitamento inclusive de uma perspectiva formativa – não há essa intenção de formação continuada de professores que focalize os processos e políticas avaliativas, mas, em geral, capacitações pontuais que se reduzem a um aspecto instrumental da avaliação – o que endossa o sentido de *accountability* que questionamos.

Parece interessante discutir a produção política que se insere nesse espaço de intervenção e agonismo, numa dualidade de poder que lemos nas entrelinhas. Essa abordagem agonística caracteriza as fronteiras ou limites da política, compreendendo a tentativa de hegemonia em cada ato político. Ao mesmo tempo que a política tem como objetivo a constituição de uma unidade hegemônica, essa unidade nunca se dá por realizada, a política é caracterizada pelo conflito. Contudo, os professores percebem essas possibilidades se esvaindo,

porque, além da orientação curricular, os professores têm que fazer o seu planejamento no começo do ano em cima das orientações curriculares; professor me entrega um planejamento, o que a gente vai fazer em cima disso? **O problema é a avaliação externa, porque a avaliação externa, ela, sim, engessa esse professor** (Mário).

Observa-se a fixação de uma política de avaliação quantificada para obter a chamada qualidade da educação, que é impossível e, ao mesmo tempo, necessária. Esse é o movimento da política curricular para hegemonizar uma significação social de avaliação elaborada e exaustivamente reforçada nos dispositivos que derivam dessa política, como os cadernos pedagógicos e a prova.

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

4 Considerações

Acreditamos que qualidade tornou-se ponto de interseção ou nó nas políticas educacionais no terreno atual de luta e embates, em que a qualidade se torna o fetiche da política de *accountability*. A marca de uma ausência de qualidade estabelece ordem e delimita fronteiras, separa o legítimo do ilegítimo e dá autenticidade ao currículo.

Essa política curricular está em confluência com um exterior constitutivo que reformula um projeto de educação, tendo como parâmetro a concepção da melhoria de qualidade (ou falta dela), medida e quantificada por diferentes sistemas de avaliação. Aqui, dedicamo-nos a focalizar essa dinâmica no âmbito de um município, mas ela se vê em sistemas estaduais e nacional. Há uma dupla significação dada à avaliação como qualidade e quantidade pelo signo prova, que se desdobrou numa profusão de sentidos que se referem às significações de qualidade, autonomia, currículo, avaliação e prova, mas, perpassando essas, está uma concepção de educação fragmentada.

Observamos o desenvolvimento de políticas curriculares e de avaliação que têm em seu escopo o controle e a responsabilização advindos do *accountability* e justificados pela ideia de melhoria da qualidade da educação, hibridizando um sentido de qualidade que seria social ou mais justa. O uso do conectivo “e” para falar de políticas curriculares e de avaliação aqui não implica simples adição do currículo à avaliação ou vice-versa, mas, implica um diálogo com Bhabha (1998), à ambivalência; elas engendram forças na disputa política e trazem sentidos ambivalentes para a qualidade que se hegemoniza pelo discurso da avaliação padronizada.

Não podemos deixar de chamar atenção para uma dimensão que parece subsumida das discussões: a formação de professores que tome as políticas avaliativas como foco. Quando o faz, pauta-se numa perspectiva instrumental de adequação às metas estabelecidas aprioristicamente. Recuperando o que Miller (2014) defende,

é preciso que o “entendimento da experiência educacional”, o que pensamos que possa dar-se a partir de processos de formação continuada, que, mais que adequar, se pautem pela reflexão com e sobre as políticas avaliativas, se possa

desafia(r) os discursos normativos em educação e aborda(r) as vulnerabilidades complexas e o desconhecido (novamente, um ponto ao qual retornarei) em nossas interpretações de nossas experiências vividas como professores, alunos, administradores, diretores de currículo (p. 2056).

É a partir dessa prática política que questionamos o sentido de avaliação numa inconsistência que põe à margem o que escapa dos seus procedimentos para avaliar, ao mesmo tempo que é aterrorizada por esse exterior que a nega. Por compreendermos currículo como prática de produção cultural, a ideia de um padrão único curricular, de avaliação, de qualidade não só delimita e uniformiza o “ser aluno” como também compromete e desloca a formação profissional do “ser professor”. Portanto, torna-se cada vez mais relevante politicamente indagar os sentidos do que vem a ser um ‘bom resultado’ e suas projeções sobre o fazer docente.

Pensar esse conflito na cena curricular significa tratar da ausência/presença da qualidade, na qual a avaliação irá representar certo fetichismo, numa relação ambivalente com o objeto da avaliação, a prova. Assim, com Mouffe (2005), pensamos ser necessário

abrir caminho para o dissenso e promover as instituições em que possa ser manifestado é vital para uma democracia pluralista [...] Uma abordagem “agonística” reconhece os limites reais de tais fronteiras e as formas de exclusão que delas decorrem, ao invés de tentar disfarçá-los sob o véu da racionalidade e da moralidade. Compreendendo a natureza hegemônica das relações sociais e identidades, nossa abordagem pode contribuir para subverter a sempre presente tentação existente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e “essencializar” as suas identidades (p. 21–22).

“What is a good result?” Inquiring the sense of assessment and its curriculum articulations

Abstract

This work contains a reflection related to research whose goal was the production of curriculum policies in the city of Rio de Janeiro, discussing the connections and links between the demands of the schools network and its local needs with special attention to the practice of pedagogical coordination as space for curriculum articulation/production. During the analysis of the empirical corpus of the research, the relationship between curriculum and assessment in a testing culture scenario has been highlighted as being the way of an assessment practice and its relationship with curriculum production. Thus, we problematized the displacements of meanings that are reinterpreted and treated as objects of hegemony in the production of curriculum policy in which the assessment constitutes a policy based on the prescription of quality linked to an accountability speech.

Keywords: Assessment. Accountability. Curriculum Policy. Evaluation. Quality.

“¿Qué es un buen resultado?” Investigando el sentido de evaluación y sus articulaciones curriculares

Resumen

Esta reflexión se desarrolla a partir de un estudio que cuestiona la producción de políticas curriculares en la ciudad de Río de Janeiro, discutiendo las conexiones y vínculos entre las demandas de la red y las demandas locales de cada escuela, poniendo especial atención en la coordinación pedagógica como el espacio de articulación/producción curricular. En medio del análisis del corpus empírico de la investigación, la relación entre el currículo y la evaluación, en un escenario de cultura de evaluación (testage), fueron destacándose los sentidos de una práctica de evaluación y su relación con la producción curricular. Así, problematizamos los desplazamientos de sentido que son reinterpretados y hegemonizados en la producción de la política curricular que tiene a la evaluación como dimensión instituyente de una política calcada en la prescripción de calidad relacionada con un discurso de accountability.

Palabras claves: Evaluación. Accountability. Política curricular. Calidad.

Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.
- _____; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BHABHA, H. K. *O local de cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 59, p. 229–258, abr./jun. 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>
- COSTIN, C. M. No Rio, professores e secretaria trabalham juntos. Entrevistador: M. Tavares. *Revista Pontocom*, 21 set. 2012. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/%e2%80%9cprofessores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogio-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto%e2%80%9d>. Acesso em: 1 mar. 2016.
- LACLAU, E. Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía. In: MOUFFE, C. (Comp.). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97–136.
- MENDES, J. C. B. *Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679/15952>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, n. 25, p. 11–23, nov. 2005. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro, RJ: SME, 1996.

_____. Decreto nº 30.340, de 1 de janeiro de 2009. Revoga o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, e cuida da aprovação automática no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 1 jan. 2009a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001921&page=13&search=decreto%20n%BA%2030.340>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro para o ano de 2009. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 27 jan. 2009b. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000748&page=3&search=decreto%20n%B0%2030.426>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Resolução SME nº 1.010, de 4 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município [do] Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 5 mar. 2009c. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000576&page=17&search=resolucao%20sme%20n%BA%201010>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (Org.), *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113–133.

SOUZA, S. Z. Avaliação de desempenho do professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.



Informações dos autores

Rita de Cássia Prazeres Frangella: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Proped/UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado da Faperj, Procientista/UERJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Coordena o GRPesq/CNPq Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCDEH. Contato: rfrangella@gmail.com

Juliana Camila Barbosa Mendes: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - Facepe. Contato: julianacamila83@gmail.com