

“AVALIAÇÃO: TE OLHEI POR UM MONÓCULO E ENXERGUEI A PROVA”

Juliana Camila Barbosa Mendes*
Rita de Cássia Prazeres Frangella**

Resumo: Este trabalho desdobrou-se de uma dissertação de mestrado, que tem como desenho de pesquisa a investigação dos movimentos da política de avaliação a partir da mudança curricular na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Apoiada nas discussões de Ball (1992), utilizo o Ciclo de Políticas como modelo analítico para entender o processo de articulação entre esferas políticas. Assim, concebo a relação entre currículo e avaliação como lugar de negociação, embates e disputas, no qual analiso os sentidos de uma prática avaliativa padronizada e sua relação com a produção curricular. Portanto, argumento que essa política criou um consenso hegemônico quanto à avaliação como competência técnica, partir da inversão do sentido de qualidade traduzido no discurso do texto político.

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

“Evaluation: I looked at you for a monocle and I saw the test”

Abstract: *This work unfolded in a dissertation, whose research design investigating the movements of an evaluation policy from the curriculum change at the Municipal Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SME/RJ). Funded in discussions of Ball (1992), I use the Cycle Policy as an analytical model to understand the process of articulating political spheres. Thus, I conceive the relationship between curriculum and assessment as a place of trading, conflicts and disputes, in which I analyze the meanings of a standardized assessment practice and its relation to curriculum production. Therefore, I argue that this policy has created an hegemonic consensus on the evalu-*

* Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rua General Manoel Rabelo, s/n, Duque de Caxias, 25065-050, Rio de Janeiro, Brasil; julianacamila83@gmail.com

** 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 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, 20550-900, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; rcfrangella@gmail.com

ation and technical competence from the reversal of quality of political discourse in translated text.

Keywords: *Evaluation. Quality. Curriculum Policy. Test.*

1 INTRODUÇÃO: POR QUE FALAR DE AVALIAÇÃO?

A importância que a avaliação vem tomando nas políticas públicas para a educação justifica-se pela busca de melhoria da qualidade em resposta às solicitações do mercado, das agências de fomento e dos órgãos internacionais. A centralidade da avaliação pode ser vista ao longo das transformações na trajetória das políticas curriculares para a melhoria do sistema educacional. Todavia, o tema qualidade de ensino vem sendo associado à avaliação como exercício de “boa-governança educacional”, termo utilizado por Coelho (2008), logo cabendo à avaliação uma dupla inscrição política de monitoramento dessa qualidade e ao mesmo tempo a incorporação da avaliação para a melhora da qualidade do ensino.

O foco na avaliação por parte dos governos neoliberais e neoconservadores a partir da década de 1980 e início da década de 1990 promove a definição de um “Estado avaliador” como destaca Afonso (2000). Em amplo sentido, observa-se o Estado adotando a lógica de mercado por meio de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados para o sistema educativo. Assim, a avaliação aparece como um pré-requisito para que seja possível a incorporação desses mecanismos, criar índices e medir *performances* visando aos níveis internacionais. Esse posicionamento demonstra um paradigma positivista científico da avaliação da qualidade do ensino de modo técnico para medir o rendimento do aluno em relação ao discurso oficial, em que “[...] sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o ‘Estado-regulador’ e o ‘Estado-avaliador’,” (COELHO, 2008, p. 239), em uma clara mudança de paradigma para uma cultura gerencial que adota a política de avaliação como elemento central, caracterizando a avaliação como marco regulatório desde então para as reformas educacionais e para as políticas públicas em curso no país.

Diante desse contexto, refletir sobre a articulação entre currículo e avaliação é algo premente, e o faço a partir da pesquisa, buscando compreender as relações da avaliação na política curricular, em específico as tensões entre a dinâmica das provas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e a produção do currículo. De fato, a prática nas escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro tem sido marcada por avaliações, provas e cadernos de exercício, que trazem novos sentidos para a organização do espaço-tempo da escola e também

da sua produção curricular. Assim, busco observar essas produções a partir de um monóculo. Para quem não sabe, refiro-me a algo da minha infância, um pequeno dispositivo plástico colorido com uma lente de aumento e dentro dele uma foto pequena impressa em negativo e, quando olhado à contraluz, revela-se uma foto gigantesca. O que esse olhar me permite ver? O que se amplia à contraluz? E uma dessas fotos que trago, aqui, à discussão: a centralidade das provas na produção de uma política curricular e de avaliação.

A partir dos estudos em torno da avaliação escolar e do currículo, desenvolvi uma pesquisa que analisou a trajetória de mudanças na política avaliativa do Município do Rio de Janeiro investigando a singularidade da prática avaliativa da SME/RJ e seu movimento político. Uma vez que, compreendo política como enunciação, produção instável e contingente de significados (FRANGELLA; BARREIROS, 2010), tomei como caminho os produtos e significações – a partir da análise dos documentos oficiais e outros textos circulantes no campo discursivo dessa política – para entender as ambiguidades e articulações entre currículo e avaliação, incorporando na prática as ambivalências dos discursos.

Para entender as negociações e os discursos das políticas curriculares, defendendo a perspectiva pós-estruturalista de currículo como produção cultural que precisa ser pensada como espaço-tempo de ambivalências, por isso me apoio nos estudos das políticas curriculares de Lopes e Macedo (2011b) e também na noção de hibridismo desenvolvida por Bhabha (2001). Diante disso, abordo a política avaliativa e sua relação com o currículo como discursividade, considerando o “[...] currículo não como uma parte legitimada da cultura transportada para a escola, mas a própria luta pela produção de significado” (LOPES, 2011, p. 93), em que os saberes legítimos ou não legítimos e os sujeitos nas diversas posições de agenciamento não se prendem a classificações ou a antagonismos fixos, mas suas significações são construídas em lutas sociais.

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

Portanto, o discurso estabelece uma totalidade em decorrência de uma prática articulatória, os sentidos do texto são produzidos na relação com o “complexo

discursivo” (LOPES, 2011). Por isso, trabalhar na perspectiva discursiva coloca como central, nesta pesquisa, entender os processos que amarram essa política curricular a partir da avaliação e o que se concebe como realidade dessa significação discursiva. Meu foco, segundo o modelo heurístico de Ball, está no contexto de produção de textos políticos, como anunciado, por buscar entender que os textos são construídos discursivamente no processo hegemônico em torno da avaliação na política curricular do Município do Rio de Janeiro.

Do mesmo modo, pensar no discurso é refletir sobre uma dimensão social composta por particularidades que assumem um caráter de totalidade. Nesta pesquisa, que trata de avaliação e currículo, temos demandas articuladas que irão definir, mesmo que provisoriamente, não as vontades coletivas, mas os acordos e ajustes para manter o sentido hegemônico de produção curricular e avaliação, que se configuram a partir de uma política avaliativa homogeneizante e de raiz classificatória utilizadas pela SME/RJ, que concebe o conhecimento como pronto e ao mesmo tempo contesta o protagonismo do professor *curriculista* e o que se produz a partir de suas significações (FRANGELLA, 2010, 2012).

A política de aumento da qualidade, tem se fixado na elaboração de inúmeras propostas curriculares centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação, bem como seu delineamento curricular. Acredito que qualidade está como ponto de intersecção ou nó entre currículo e avaliação, significando o terreno atual de lutas e embates. Transponho essa ideia para o campo do currículo, discutindo avaliação como “fetiche”. Esta talvez seria a melhor possibilidade para pensar a avaliação, no que se faz como hipótese de construção curricular, como opera a partir disso, como age na ambivalência que confronta a falta de qualidade e exatamente por isso a fantasia ao enxergar seu preenchimento de sentido por meio da prova.

2 POLÍTICA CURRICULAR E AVALIAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA

Torna-se relevante investigar a política avaliativa, se ela tem sido tomada como um guia para a prática. Acredito que, ainda que a política curricular imponha regulações, criam-se brechas culturais (FRANGELLA; BARREIROS, 2009, p. 77), espaços impossíveis que constituem não somente a diferença, mas a multiplicidade de demandas. O espaço-tempo cultural do currículo, que se põe ambivalente e contraditório, traz desafios aos estudos das políticas curriculares recentes, uma vez que a interven-

ção no todo político ocorre por iniciativas políticas diferenciais e disjuntivas que não se articulam de forma consensual.

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 marcada pela perda de autonomia, em que o trabalho docente está direcionado em razão do processo de avaliação. Quando me remeto à concepção de tradução e negociação, faço-o na perspectiva de que esta pode significar outro lugar cultural e político de enfrentamento, ao trazer a possibilidade de articulação de elementos contraditórios, em uma construção que não é nem um nem outro, mas um híbrido (FRANGELLA; BARREIROS, 2009, p. 244).

Como apontam os estudos de Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307), podemos refletir a respeito das políticas abordando os movimentos ao longo do espaço/tempo de suas trajetórias:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço.

O modelo de análise proposto por Ball (1992, 2001), que articula a política como texto e discurso em dimensões simultâneas, define-se como um ciclo composto por três contextos inter-relacionados, todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação em que a relação entre os *contextos de influência, de produção do texto político, da prática* efetiva-se como um ciclo contínuo e não hierarquizado (LOPES; MACEDO, 2011b). As principais contribuições a partir da sua teoria para a compreensão das políticas educacionais são a possibilidade de análise da trajetória completa de uma política, desde o seu surgimento na esfera internacional, nacional e local, caminhando do contexto de influência ao contexto da prática, sem uma visão hierarquizada, viabilizando uma reflexão da totalidade da política.

Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a tradução de outros textos, de modo a tentar romper com a dualidade entre produção e implementação, já que o ciclo contínuo de políticas nos faz compreender não somente cada contexto separadamente, mas a trajetória dessa política. Olhando a trajetória da política de avaliação a partir desses contextos, observa-se que a marca nesse discurso é a noção de eficiência tomada ao campo produtivo

e que remete aos conceitos de competitividade e êxito, ou seja, um sistema educacional é tido como eficiente se é competitivo e se garante êxitos mensuráveis.

Na circularidade do ciclo de políticas, o diálogo entre produções locais e globais é intenso e as políticas educacionais, segundo Ball (2001), passam por um processo de “bricolagem”, uma espécie de cópia traduzida, mas resignificada. A resignificação é uma tradução que se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão que ocorre novas possibilidades de leitura e questionam-se os limites discursivos. Tomam-se de empréstimo ideias definidas em outras políticas, algumas delas já experimentadas, e as reconfiguram em outras demandas em jogo, localmente. “Ao passo que as políticas educacionais são traduzidas, seus sentidos são deslocados de seus supostos lugares originários e refocalizados, podendo ter outras conotações.” (MATHEUS, 2013, p. 35).

Dessa maneira, é possível compreender a criação de sentidos para a avaliação nos limites desse discurso que é produzido na representação da política curricular. Entende-se que a necessidade de significação da avaliação pode ser marcada pela própria necessidade de significar as demandas sociais aliadas às ações pedagógicas que, por conseguinte, acabam por delinear as características do sistema de ensino municipal. A partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinalizo que, de certo modo, existe uma constituição curricular regulativa, enunciada nessa relação delimitada não apenas pela prova, mas também pelos aparatos pedagógicos utilizados na rede.

Esclareço que o foco de análise na dimensão textual não desconsiderou o sentido da prática, por entender que esses sentidos estão hibridizados aos sentidos em disputa nos demais contextos de produção da política e, conseqüentemente, expressos nas propostas curriculares (LOPES, 2011, p. 44). Os dados textuais que se inserem na pesquisa – leis, portaria, decreto, resolução, circular, deliberação – referentes a documentos de publicação oficial, expressam linguagem e ação e, a partir das aproximações com Ball, incorporam a prática e seus sentidos na construção política.

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

Os padrões discursivos associados ao sentido de qualidade, ainda que de forma antagônica, 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 por uma educação que promova transformação social. Assim, alguns documentos curriculares trazem o conceito de qualidade social ligada à equidade por defender a “[...] igualdade de acesso ao conhecimento a todos;” (MATHEUS, 2013, p. 85); esse conceito se contrapõe à qualidade que se baseia na eficácia/eficiência para atingir resultados e padrões predefinidos.

Desse modo, são estabelecidos critérios diferenciados para a promoção de igualdade educacional; assim, qualidade torna-se um termo ambíguo com funções significativas diferenciadas dentro de um mesmo sistema discursivo, utilizada em um arranjo estratégico para significação política. Para além da demanda comum por qualidade, podemos perceber um processo de construção de significação articulado pela ideia de falta ou melhoria, para atender a uma delimitação discursiva que distingue qualidade total e qualidade social, ambas atribuídas à educação. Considerando essa conjuntura, o Município do Rio de Janeiro carrega consigo características que prezam por um ensino linear, com homogeneidade, por conteúdo, e que busca o controle e a mensuração da aprendizagem; estas seriam as peculiaridades que predominam no caráter produtivo do processo pedagógico formulado pela Secretaria de Educação do Município em questão a partir da política curricular.

Não se tratando mais de uma ação pedagógica autônoma, essa avaliação demarca o que é produção curricular válida ou saber legítimo a partir das provas bimestrais, mesmo diante de embates políticos em torno da reformulação da política de avaliação, seu sentido permanece, uma vez que a prova bimestral amarra o trabalho pedagógico não somente pelos usos dos cadernos pedagógicos, mas considerando toda a política da rede diante dos *rankeamentos* e premiações.

3 PROVA: DESVENDANDO UM CONTEXTO AVALIADOR

A pesquisa, vista também como discurso, torna-se extensão do pesquisador, trazendo os interesses e valores que interferem na sua forma de compreender e especificar tais fenômenos sociais, ancorada em determinado contexto histórico ou referencial, ainda que este esteja sempre inacabado e em constante transformação. Desses textos, origina-se uma gama de possibilidades de leitura, entre os variados leitores e em diferentes contextos, o que torna a interpretação dos textos e das ações impossível de ser controlada, atribuindo a esse mesmo texto um fechamento de sentido único a ser entendido no campo curricular.

Tomando como parâmetro de análise o desenho do campo investigativo sobre avaliação, a partir das implicações quanto ao currículo escolar, percebo que se

instaura a necessidade de um enfoque de pesquisa quanto às avaliações que referencie a construção política, para não gerar o estreitamento da discussão sobre produção curricular hoje, que defino como um contexto avaliador para o campo do currículo. Por um lado, a partir desta pesquisa, permite-se um avanço ao buscar os sentidos da política de avaliação, tendo como evidência maior as provas padronizadas e a discussão desse imbricamento entre política de avaliação e currículo, que vem ocorrendo no Município do Rio de Janeiro, desde 2009.

Apresento neste trabalho um recorte na pesquisa desenvolvida, já que a política pode ser entendida como uma intervenção textual na prática, segundo Ball (2001). Procuo analisar alguns pontos na interface do texto sobre o discurso da avaliação que considero relevante, relacionando as proposições para a política curricular, no caso deste texto, elejo e focalizo a prova como eixo de análise, norteando a constituição em torno de um discurso que se hegemoniza ao mesmo tempo em que mobiliza uma suposta e frágil ideia de “qualidade da educação”.

As discussões acerca da avaliação no Município em análise ganham destaque com a mudança de paradigma, na nova gestão em 2009. Eduardo Paes, eleito para a prefeitura do Município, decretou o fim da aprovação automática e revogou o decreto de 2007, produzido na gestão anterior, em que o ciclo permanece apenas nos três primeiros anos do ensino fundamental. E com essa mudança curricular, diversas regulações com orientações e diretrizes que dispõem sobre a avaliação escolar na rede pública do sistema de ensino são acrescidas de medidas que visassem ao resgate da qualidade do ensino público e ao estabelecimento de parâmetros objetivos para aferição do rendimento escolar dos alunos na Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

A política curricular e o modelo de avaliação reconfiguram-se a partir da revogação do sistema de progressão continuada no Decreto n. 30.340, de 01 de janeiro de 2009, entendida como “aprovação automática” estrategicamente dentro da constituição política de início de uma nova gestão de projetos políticos distintos no Município. É essa recusa da concepção de educação formulada na gestão anterior, ainda que tenha deixado rastros, que trouxe à tona a disputa por uma concepção de currículo e modelos de avaliação diferenciados. Uma primeira concepção de avaliação continua processual atrelada à ideia de equidade, mas que rivaliza com uma concepção a ser hegemonizada sobre avaliação atrelada à melhoria da educação, segundo o extremo controle curricular a partir da avaliação padronizada (RIO DE JANEIRO, 2009a).

Desse ano em diante, políticas de avaliação foram instituídas com caráter centralizador, o que redefiniu o contexto educacional do município, ficando estabe-

lecida uma política curricular e de avaliação padronizada. Em decorrência do debate sobre a política avaliativa, não há uma única visão teórica para os documentos que normatizam a avaliação, ficando estabelecidas, a partir da leitura das resoluções, as determinações da proposta oficial, o que se deve ensinar, aprender e avaliar. Atrelada a uma mudança no paradigma curricular para o Município do Rio de Janeiro, no texto político, é referenciada a busca por “qualidade”, e definem-se orientações curriculares, cadernos pedagógicos, descritores, objetivos e provas, como é observado no Decreto n. 30.426 (RIO DE JANEIRO, 2009b, grifo nosso):

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

Parágrafo único. Para os fins previstos neste Decreto, *a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais*, sem prescindir da autoavaliação, realizada sempre de forma dialógica.

Art. 9º A Secretaria Municipal de Educação realizará, anualmente, avaliação de rede, *visando monitorar e replanejar*, sempre que necessário, as suas ações.

Assim, também nas resoluções que dispõem sobre as orientações relativas à avaliação, Resolução SME n. 1.010, de 4 de março de 2009, que, além da centralização das provas, atribui peso diferenciado aos instrumentos de avaliação (RIO DE JANEIRO, 2009c, grifo nosso):

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

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

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

II – *demais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor: peso 1.*

Ainda segundo esse Decreto, era necessária a adoção de medidas que visassem ao resgate da qualidade do ensino público e ao estabelecimento de parâmetros objetivos para aferição do rendimento escolar dos alunos matriculados na Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro. Foi nesse novo cenário que os professores retornaram às salas em 2009, encontrando a rede dividida entre ciclo e série, tendo como principal novidade o Artigo 3º da Resolução n. 1.010, que determinava a atribuição de pesos diferenciados aos instrumentos de avaliação: peso 2 para as provas bimestrais, que

seriam enviadas pela Secretaria de Educação e peso 1 para os demais instrumentos de avaliação a serem elaborados pelos professores.

Não houve aceitação dessa determinação por diferentes segmentos da comunidade escolar, então a SME/RJ revogou a Resolução n. 1.010 e publicou a Resolução n. 1.014, de 17 de março de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009d), ficando mantida a conversão de notas em conceitos, mas com peso igual aos instrumentos da escola e às provas bimestrais enviadas pela Secretaria de Educação (COSTA, 2011). No ano seguinte, foram estabelecidas novas diretrizes, de maneira a instituir o monitoramento do ensino nas escolas da rede, visto que na Resolução SME n. 1.060, de 1 de fevereiro de 2010 e na Resolução SME n. 1.078, de 27 de maio de 2010, foi mantido o parágrafo subsequente, já considerando o Ensino Fundamental de 9 anos de escolaridade, bem como fixando novos parâmetros para a aprovação ou reprovação de alunos, a partir do critério de *conceito global* na avaliação (RIO DE JANEIRO, 2010a; 2010b, grifo nosso):

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

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

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

Parágrafo único. O nível central da Secretaria Municipal de Educação *enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos*, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem.

É a partir dessa conjuntura que se fundamentou uma proposta oficial ao determinar o que se deve ensinar, aprender e avaliar, atrelada a uma mudança no paradigma curricular que tinha como práticas educacionais o eixo pedagógico da Multieducação. Nesse momento, busca-se uma educação pública de excelência pautada na prática dita como idealista-realista, segundo divulgação da SME/RJ, que, por sua vez, define-se a partir da produção de orientações curriculares, cadernos pedagógicos, descritores, objetivos e provas. Podemos observar essa perspectiva em entrevista recente da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (COSTIN, 2012, grifo nosso):

Decidimos montar um *currículo muito claro, organizado por bimestres, determinando precisamente o que cada criança de-*

veria 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.

Esse é o marco curricular que propõe a estreita vinculação entre currículo e avaliação, observando novas práticas avaliativas como as provas bimestrais centralizadas e entre essas práticas de avaliação a Prova Rio, que tem como objetivo apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal, incidindo na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio) como resultado da Prova Rio a cada ano.

Destaca-se a centralidade que as provas vão tomando no desenho da política curricular do Município. Há um deslizamento de sentido que reduz a avaliação à realização de provas unificadas. As provas bimestrais são feitas de modo estandarizado e enviadas às escolas sem se observar as particularidades de cada uma delas. Logo, a hipótese de uma política da educação distanciada do pedagógico a partir do crivo científico e apoiada pelo discurso da objetividade reconstitui um contexto de produção curricular de reprodução de um pensamento educacional a partir de modelos práticos, como uma política avaliativa que se sustenta como tecnologia educacional.

É a partir do caráter da “qualidade” que observo a constância da avaliação como elemento central da política curricular e que se legitima por meio de uma política curricular baseada em uma perspectiva da equidade como suposta homogeneidade, ou seja, a enunciação de uma política de avaliação calcada na prescrição, expondo a presença da regulação na produção curricular. Afinal, qualquer tipo de responsabilização tenderá a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos, bem como a preparação que os alunos deverão ter, suas aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento.

Considerando que a qualidade da educação não se resume à qualidade científica e pedagógica, não podemos considerar produtora uma política avaliativa das escolas públicas baseada em exames padronizados, pois uma avaliação comprometida é aquela que considera todo o processo escolar de forma abrangente. Esteban (2002) alerta que o processo educativo balizado por esse modelo avaliativo encontra-se desumanizado, pois o ensino é entendido como mecanismo de transmissão diante

de uma avaliação que compara respostas ao padrão definido e que torna evidente a hegemonia do paradigma quantitativo na dinâmica da avaliação.

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

4 CONSIDERAÇÕES A SE PENSAR...

Ainda que o discurso que permeia a política avaliativa da SME/RJ seja, nas suas orientações, atravessado pela pluralidade de culturas, seu cotidiano empurra a autonomia para a invisibilidade e para o silenciamento, ao mesmo tempo em que credita a prova como instrumento de avaliação e garantia de qualidade da educação. Existe, portanto, uma falsa correlação ao se atribuir que a elevação medida na eficiência discente e/ou docente de forma quantificada, reflete potencialmente uma produtividade em termos de aprendizagem e, conseqüentemente, aumente o retorno da educação. Em síntese, as formas de avaliação escolar adotadas em diferentes países e sistemas educativos não são independentes das concepções sobre o trabalho do professor e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas.

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

Afinal, qualquer tipo de responsabilização tenderá a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos, bem como a preparação que os alunos deverão ter, suas aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento. Porém, não significa, necessariamente, que essa preparação

resulte em uma aprendizagem real e efetiva. A dimensão da avaliação, portanto, vai além da sala de aula, já que esta também é representada pelo texto político; por isso, corroboro os aspectos trazidos em uma compreensão que remete à complexidade da produção política curricular na qual observa-se a impossibilidade de controle ou regulação total.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011a, 2011b) ao se aproximarem da análise de Ball, no que diz respeito à construção das políticas curriculares, contribuem para essa análise, na medida em que destacam que esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos, produzindo um discurso híbrido. Ainda que busquem controlar ou fixar por meio do texto político não são passíveis de uma totalidade.

Assim, entendo que as políticas curriculares são também discursos, práticas constituídas por lutas e embates em torno de significados e/ou sentidos, em que o campo curricular compreende mecanismos de hibridização, na medida em que é possível encontrar discursos híbridos, ou seja, discursos que não assumem uma única posição, mas constituem diferentes posições que concorrem e lutam por legitimidade, que envolvem tradução e uma produção cultural contínua.

Cabe, portanto, discutir essa prática política-educativa como ato enunciativo e social, interrupto e provisório, e em um esforço para “ver além da palavra” avaliação, não me surpreende encontrar pares opostos, como regulação e autonomia, uma vez que “[...] atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda outro querer dizer, e nada será nunca será esgotado.” (FRANGELLA; BARREIROS, 2010, p. 236). Temos então o binômio currículo/avaliação como fixação de conteúdos para medida de desempenho e tentativa de homogeneização dos conhecimentos escolares considerados válidos.

Essa perspectiva define um contexto avaliador para a escola, baseada numa política curricular que cria uma centralidade, cobrança de competências e habilidades específicas nas provas aplicadas, embutindo um discurso classificatório que categoriza e regula o aluno. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é representado pela perda da autonomia na produção curricular. Logo, a tradução desse discurso compreende uma concepção discursiva construída em torno do marco regulatório da avaliação, em que a falta de autonomia atribui sentido ao texto e marca posições políticas pelo sentido empregado.

Essa política curricular está em confluência com um exterior constitutivo que reformula um projeto educação tendo como parâmetro a concepção de melhoria de qualidade, para não dizer a falta dela, medida e quantificada desde o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) até reverberar nas políticas municipais. Temos um modelo de avaliação construído sob uma política curricular que tem em seu escopo o controle e a responsabilização advindos do *accountability*, justificada pela ideia de melhoria da qualidade da educação. Temos uma avaliação que compõe uma política curricular que hibridiza discursos em seu contexto de influência, torna contraditória a produção do texto político que pode ser definido desde as orientações até a prova, traduzida em uma prática ambígua. Essa é a circularidade da política curricular que esmaece forças na disputa política e traz sentidos ambivalentes para a qualidade hegemonzada pelo discurso da avaliação padronizada.

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

Por fim, retorno ao título que fita a avaliação através do monóculo, representado, aqui, pelo recorte para esse trabalho, sem alusão ao monóculo como o utilizado por Eça de Queiroz. Semelhante à foto do monóculo, olhar para a avaliação, hoje, na política municipal do Rio de Janeiro, tem-se revelado a prova padronizada, tal qual um filme em negativo, o resultado contrário ao que se esperava. Mas como nas fotos de monóculo é através de uma pequena lente de aumento que se encaixa parcialmente o olhar, e me apego a essa parcialidade sabendo que nada é absoluto, basta fechar um olho e abrir o outro para descobrir uma foto ou uma história atravessada pela luz. Mantenho um olho fechado para focar na prova, mas minha visão excedente esforça-se para entrever currículo, autonomia, qualidade e o que mais circundar a avaliação.

REFERÊNCIAS

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

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. (Org.). **Reforming education & changing scholls**: case studies in policy sociology. New York: Routledge, 1992.

BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo.** 2003. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

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

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

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

COSTIN, C. M. “No Rio, professores e secretaria trabalham juntos.” **Revista Pontocom**, n. 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: 20 fev. 2014.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANGELLA, R.; BARREIROS, D. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas de currículo.** Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

FRANGELLA, R.; BARREIROS, D. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Revista Roteiro**, v. 35, p. 231-250, 2010.

FRANGELLA, R. de C. P. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2010.

FRANGELLA, R. de C. P. **Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. M.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011a.

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

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

MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n. 30.340, de 01 de janeiro de 2009. Revoga o Decreto n. 28.878, de 17 de dezembro de 2007, e cuida da aprovação automática no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2009a.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n. 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 dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 jan. 2009b.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n. 1.010, de 04 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 dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 05 mar. 2009c.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n. 1.014, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 mar. 2009d.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n. 1.060, de 01 de fevereiro de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 02 fev. 2010a.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n. 1.078, de 27 de maio de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 maio 2010b.

Recebido em 20 de fevereiro de 2014
Aceito em 27 de junho de 2014