



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6673 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT13 - Educação Fundamental

PRODUÇÕES DISCURSIVAS DA AVALIAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Crislainy de Lira Gonçalves - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE-Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de PE

PRODUÇÕES DISCURSIVAS DA AVALIAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Em um texto apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13) da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizada na cidade de Natal (RN) em outubro de 2012, Alfredo Veiga-Neto ao se referir aos processos de construção do conhecimento nos sinaliza que “É preciso ir aos porões[...] para compreendermos as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muito atuais e variados fenômenos sociais e educacionais” (p. 268). Tal afirmação advém de sua aproximação com a obra de Gaston Bachelard, sobretudo, com a Metáfora da Casa desenvolvida por esse filósofo.

Tendo como ponto de partida o empréstimo feito por Veiga-Neto (2012) da Metáfora da Casa de Gaston Bachelard, reconhecemos a necessidade de descermos aos porões da avaliação – objeto desse trabalho – para encontrarmos lá o que nos sustentará no delineamento das reflexões aqui construídas. Enraizadas nos estudos em torno das políticas-práticas de avaliação em construção na contemporaneidade, nos voltamos aqui para as produções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) produzidas na última década (2010-2019), objetivando – à luz da Teoria do Discurso Laclauniana (2015) – evidenciarmos os enraizamentos, ou melhor, as fixações parciais de sentidos sobre o objeto de pesquisa em questão, na tentativa de trazermos à tona outros modos possíveis de contingencialmente significar a avaliação em fabricação nas instâncias de produção do conhecimento.

Com a leitura e análise das produções foi possível evidenciarmos a centralidade dada

ao significativo avaliação, visto este parecer “articular demandas, originadas em diversos espaços, e com interesses distintos por parte dos diferentes grupos” (NOGUEIRA, 2018, p. 11). Como prática que articula demandas diversas (emergentes das instâncias micro escolares e macro política) e, por vezes, antagônicas entre si, a avaliação se apresentou nas produções como elemento que congrega demandas e interesses de sujeitos que, por se situarem em lócus de enunciação distintos e partilharem de projetos díspares de educação e sociedade, disputam pela significação dessa prática. Assim, deixando de ser significada como ato restrito à escola, a avaliação se expandiu e tornou-se foco de interesse de grupos e instituições outrora alheios a ela, a exemplo do Estado provedor que, no bojo das influências neoliberais, converteu-se em Estado avaliador, como destacam os estudos de Nagase (2018) e Moreira (2018).

Nesse processo de expansão, a produção discursiva da avaliação foi sendo configurada de modo a articular e organizar seus discursos em torno de pontos nodais (LACLAU; MOUFFE, 2015). É, pois, a partir do ponto nodal “qualidade da educação”, que nas teses e dissertações da Capes identificamos a recorrência do sentido: *avaliação como instrumento de melhoria da qualidade educacional*. Em volta desse sentido, discutimos acerca da noção de qualidade, reconhecendo a necessidade de problematizarmos as estruturas de funcionamento desse discurso que, ao se apresentar enquanto demanda de diferentes grupos, através da avaliação articula e congrega projetos sociais e educacionais em disputas.

Se lançarmos um olhar analítico para a memória discursiva que configura a educação nacional, vemos que a tônica no significativo “qualidade” não é um fenômeno dos dias atuais, mas um movimento que teve sua gênese no processo histórico de universalização do ensino. A luta pelo acesso e permanência nas escolas públicas foi acompanhada, também, pela defesa de uma educação de qualidade voltada às camadas sociais, outrora, oficialmente excluídas. Em torno dessa tríade - acesso-permanência-qualidade – projetos distintos de educação e de sociedade têm se erguido sob a tentativa de criação de um centro unificador de suas demandas. É, pois, assim, que a noção de qualidade passa a configurar o centro fulcral que fundamenta (de forma provisória e precária) as práticas de certos grupos sociais. Nesse processo,

A qualidade é marcada então por uma positividade, como se tudo feito em busca da qualidade por si só já fosse algo que garantisse uma melhoria, e preencheria essa falta por parte das políticas voltadas para educação. As tentativas de preencher o significativo qualidade são feitas provisoriamente, na medida em que este pode variar de acordo com a intenção da política e o modo como é conduzida (RODRIGUES, 2017, p. 56).

Fabricado como fundamento articulador e homogeneizador, o significativo “qualidade” tem sido construído sob a égide de discursos antagonizados por diferentes agendas, mas, que apesar de antagônicos em seus projetos, forjam a ideia de que a própria busca pela qualidade já representa o preenchimento desse significativo. Nesse processo de busca pela universalização de uma educação de qualidade, as produções analisadas sinalizaram para a redução e, sobretudo, esvaziamento desse significativo, posto que a simples busca, ao ser tomada enquanto qualidade em si, acarreta a esse significativo o esvaziamento de seus conteúdos e a impossibilidade de sua exata significação.

Ao ser esvaziado por diferentes agendas e projetos educacionais, o significativo qualidade tem colocado em disputa “uma noção reducionista e mercadológica de qualidade educacional em detrimento da qualidade social” (TORREZAN, 2018, p. 278). Apesar de atravessadas por valores antagônicos – de mercado e sociais – tais noções têm através de relações de equivalência se articulado discursivamente frente a um exterior constitutivo que as ameaça, isto é, a educação sem qualidade. Em torno dessa ameaça, a qualidade da educação tem sido firmada como um bem comum (NAGASE, 2018), projetada como unidade

social na luta contra os males que uma educação sem qualidade pode ter na sociedade.

Desse modo, nas produções foi possível perceber que na relação equivalencial provisoriamente composta por diferentes grupos sociais e educacionais, a avaliação é significada “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” (NOGUEIRA, 2018, p. 91). Em outras palavras, a avaliação ao ser operada via políticas avaliativas, tem se apresentado como prática que une demandas particulares articuladas discursivamente, produzindo provisoriamente certa hegemonização em torno do significante qualidade.

Nessa direção, compondo a formação discursiva das teses e dissertações analisadas na Capes, o sentido “*políticas avaliativas como espaço estabilizador de demandas*” emergiu nas produções articulado a noção de qualidade da educação. Publicações como as de Moreira (2018), Nogueira (2018) e Rodrigues (2017), parecem compartilhar do reconhecimento do caráter estabilizador e sedimentador que as políticas de avaliação têm assumido no contexto de reformas educacionais brasileiras.

No âmbito dessas produções, o significante “qualidade educacional” para se constituir como discurso hegemônico à várias agendas sociais e educacionais, tem sido operado via políticas avaliativas na tentativa de contenção do processo de significação das diferentes noções de qualidade. Buscando conter os conflitos e sedimentar o discurso, as políticas de avaliação têm, assim, se ostentado como políticas de uma qualidade orientada ao êxito, eficiência e a indicadores de mensuração da educação ofertada nas instituições de ensino, como destaca Nogueira (2018).

Assim, foi possível evidenciar a efervescência de políticas avaliativas atravessando todo o sistema educativo e criando uma equivalência provisória de sentidos de qualidade expressados numa exacerbação de resultados passíveis a mensuração. Essas políticas, ao culminar em um universo de indicadores, acabam por essencializar a qualidade educacional em números objetificáveis.

Contudo, apesar das tentativas de naturalização de uma cultura de resultados significada como qualidade em si, foi recorrente nas pesquisas analisadas (NOGUEIRA, 2018; MOREIRA, 2018; RODRIGUES, 2017) a necessidade de problematização dos processos de sedimentação e homogeneização estabelecidos – via políticas de avaliação –na relação entre qualidade da educação e resultados. As produções partiam do reconhecimento que

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).

Nessa direção, a objetividade dos números apresentados nas políticas avaliativas opera como tentativa de fechamento da discussão acerca de sentidos outros de qualidade que também concorrem para construção do significante “qualidade da educação”. Os números, assim, ao evidenciarem certa exacerbação pelo consenso, acabam por instituir uma universalização da noção de qualidade a partir da estabilização de uma qualidade quantitativamente forjada para todos.

Na tentativa de universalização de uma qualidade comum a todos, as políticas de avaliação, ao intencionarem a exacerbação de resultados positivos numericamente, acabam se apresentando como “políticas de vitrine” (FERRAÇO, 2013) “em que os produtos expostos, [...]se transformam em dados a serem publicizados (p. 469). Nesse processo, tais políticas tendem a ocultar outras questões situadas para além de registros pedagógicos objetivistas, a exemplo das desigualdades expressas nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e de estudo dos alunos de camadas sociais desfavorecidas.

Tal caráter objetivo e técnico constituinte das políticas avaliativas de vitrine, “[...]considera que todos possuem o mesmo capital cultural, ou melhor, desconsidera as condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos, apenas os resultados têm importância. O selecionado, classificado no topo do ranking é o melhor por seu esforço individual, pela sua dedicação, por seu próprio mérito” (NAGASE, 2018, p. 48). Em consonância com um projeto neoliberal de inclusão excludente (SAVIANI, 2007), as políticas de avaliação vêm, assim, precariamente promovendo e naturalizando uma noção de qualidade traduzida em resultados positivos reservados a grupos sócio-economicamente privilegiados. Como consequência desse projeto hegemônico e segregador, “[...]a educação de qualidade para os (as) alunos (as) da classe popular, sem ninguém ficar para trás, continua como promessa de futuro (NOGUEIRA, 2018, p. 103).

A partir desses sentidos, fomos identificando nas pesquisas a emergência de uma visão estritamente tecnicista do saber-fazer docente. Nesta, os professores têm sido transformados em meros executores de propostas concebidas por outros (TORREZAN, 2018). Propostas que, ao emergirem no bojo de projetos performáticos de educação, mobilizam estratégias de controle da autonomia profissional dos professores e assujeitamento destes às determinações de agências externas à escola. Como evidenciou a pesquisa de Nogueira (2018),

[...]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 (p. 108).

Para compreensão das tentativas de assujeitamento do professorado resultantes das políticas neoliberais de avaliação, recorreremos a leituras pós-estruturais intencionando vislumbrar a constituição da noção de sujeito nestas. Assim, do ponto de vista da Teoria do Discurso Laclauiana, “não há como vislumbrar os indivíduos de forma unilateral. O indivíduo é multifacetado, formado a partir de uma série de posições de sujeitos” (MENDONÇA, 2014, p. 86), o que significa dizer que, longe de uma concepção determinista e unívoca de sujeito, reconhecemos que estes “não estão construídos de maneira prévia em sua inserção nas práticas sociais, mas, sim, constituem-se no resultado de uma articulação hegemônica diferencial” (SOUTHWELL, 2014, p. 145).

Nessa direção, entendendo a docência enquanto prática social, compreendemos que a inserção e atuação cotidiana dos professores na profissão são atravessadas por múltiplas articulações fruto de relações antagônicas. É, pois, através de práticas articulatórias produzidas em contextos micro-macro políticos, que os professores são conduzidos a assumirem posições discursivas em sua cotidianidade profissional. Assim, marcadas pela provisoriedade e contingencialidade, as posições de sujeito assumidas (e muitas vezes outorgadas) pelos professores não estão dadas à priori, antes, são tecidas a partir de um conjunto de relações equivalenciais e diferenciais estabelecidas no complexo discursivo.

Voltando para nossa consideração anterior, a emergência de um professor executor assujeitado às influências e vigilâncias coercitivas (MOREIRA, 2018) do Estado avaliador e suas políticas regulatórias evidenciada nas produções, parece sinalizar a efervescência de projetos universalistas de educação e docência, os quais buscam através do assujeitamento e disciplinarização do professorado, reduzi-los a sujeitos predeterminados em seu saber-poder-fazer docente.

Nas análises das produções percebemos, assim, que o alcance do almejado bem comum a todos (qualidade da educação), tem caminhado em direção a construção de um discurso dual acerca da atuação profissional dos professores. Tal discurso tem se caracterizado, de um lado, pela construção de um imaginário social salvacionista em torno do professor e, por outro, pelo delineamento de uma imagem depreciativa e culpabilizadora destes. No delineamento da imagem positiva sobre esse profissional, assistimos a constituição de discursos que atribuem ao professor o *status* de “base/alicerce de toda conquista” e desenvolvimento social. Em contrapartida, em uma concepção negativa, parte dos males sócio-educacionais têm sido atribuídos a esse grupo profissional, o que é evidenciado pela crescente descrença na atuação do professorado decorrente da crise da educação nacional na atualidade.

No âmbito dessas práticas discursivas que operam significando o professor como salvador/culpado pela qualidade educacional, percebemos as influências globais que a cultura de responsabilização verticalizada alinha à políticas avaliativas de *accountability* (FREITAS, 2013) tem exercido sobre a escola e a profissionalidade docente. No conjunto das publicações, identificamos, assim, que tais influências têm limitado a autonomia do trabalho docente (TORREZAN, 2018), fomentado classificações e competições entre as escolas (NOGUEIRA, 2018), homogeneização das práticas curriculares-avaliativas cotidianas (LLATA, 2015), instauração de uma cultura do treinamento dos alunos na corrida por melhores resultados (RODRIGUES, 2017), privatização e apostilamento da formação continuada de professores (MOREIRA, 2018).

Em síntese, os sentidos de avaliação por nós identificados nas pesquisas nos possibilitou vislumbrar a impossibilidade de significação completa desta, visto que enquanto prática articulatória de interesses, demandas e projetos distintos, a avaliação tem sido operada via lógicas equivalenciais em direção à homogeneização de uma noção de qualidade educacional discursivamente defendida para todos. No delineamento de relações de equivalência entre os diferentes grupos educacionais e sociais em disputa, as políticas avaliativas de natureza neoliberal – em seu exercício estabilizador e sedimentador de demandas - têm acarretado efeitos sobre o agenciamento de sujeitos e espaços, as práticas em desenvolvimento na escola e, sobretudo, para redução e empobrecimento do ato avaliativo cotidianamente vivenciado na escola.

REFERÊNCIAS

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis**: governo e constituição de subjetividades docentes. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Sociais da Educação, Florianópolis, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem práticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LLATA, Denise de Sousa Gomes. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: registros avaliativos e práticas de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na Escola São Carlos-SP**. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. Curso de Doutorado, 2018.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de avaliação da educação infantil**: da formação à performatividade – o cumprimento de uma agee no município de Maringá. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

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.

Rodrigues, Danielle Gomes. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular**: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, (Unesp) 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

XAVIER, Marlene Moreira. **Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2017.

