



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS

**SAERJINHO: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E CONHECIMENTO HISTÓRICO
ESCOLAR EM DISPUTA**

RIO DE JANEIRO

2015

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS

**SAERJINHO: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO E CONHECIMENTO HISTÓRICO
ESCOLAR EM DISPUTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec

Rio de Janeiro

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

M379s Martins, Marcus Leonardo Bomfim
 Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento
 histórico escolar em disputa / Marcus Leonardo
 Bomfim Martins. -- Rio de Janeiro, 2015.
 192 f.

 Orientador: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
 do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
 de Pós-Graduação em Educação, 2015.

 1. Currículo. 2. Avaliação. 3. Saerjinho. 4.
 Conhecimento Histórico Escolar. 5. Discurso. I. Le
 Ravallec, Carmen Teresa Gabriel, orient. II.
 Título.

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 16 dias do mês de março de 2015, às 14:30 hs, na sala 220, da Faculdade de Educação, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "Saerjinho: Sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa" de autoria do(a) mestrando (a) **Marcus Leonardo Bomfim Martins**, candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma 2013 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ), Profa. Dra. Mariane Campelo Koslinski (UFRJ), Profa. Dra. Miriam Soares Leite (UERJ), considerou o trabalho:
(X) Aprovada(o) com louvor () Aprovado(a) () Aprovado com recomendações de reformulação () Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a).

Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Dra. Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)

Dra. Miriam Soares Leite (UERJ)

Marcus Leonardo Bomfim Martins (candidato)

Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

Dedico esta dissertação aos meus afilhados Marcus Vinicius e Arthurzinho, que me renovam a esperança em um futuro melhor. Dedico também aos alunos que já tive, tenho e ainda terei.

AGRADECIMENTOS

Em sintonia com o quadro teórico mobilizado nesta e para esta pesquisa, entendo a parte dos agradecimentos como espaço-tempo no qual se decide fixar, contingencialmente, sentidos diversos de gratidão relacionados direta ou indiretamente ao período que compreende desde a intenção de cursar o mestrado em Educação até a defesa desta dissertação. Dessa forma, incluo em uma mesma cadeia de equivalências aqueles que torcem pelo meu sucesso independente do que eu me proponha a fazer, aqueles que me ajudaram, de alguma forma, no processo de seleção e para a execução da pesquisa, aqueles que me lembraram de que a vida não se resume aos estudos, aqueles que nem sabem que me motivam apenas pelo fato de existirem, aqueles que compartilham comigo as inquietudes de se pensar a educação desse país, dentre outros. Espero apenas que a memória física não me atrapalhe nessa tarefa.

Em primeiro lugar, e dispensando maiores explicações, agradeço a Deus!

Acima da terra e abaixo do céu, não há amor mais genuíno do que dos pais por seus filhos. Dessa forma, tudo o que eu vier a agradecer aos meus pais é insuficiente perto do amor que a mim sempre foi dispensado por eles. À minha mãe, Edna Bomfim, agradeço os inúmeros exemplos de sensibilidade e solidariedade para com as pessoas, os incentivos, a torcida pelo meu sucesso, as orações, e a alegria com que recebe qualquer boa notícia que eu lhe dê em relação à minha vida acadêmico-profissional. Ao meu pai, Marcus Martins, sou grato pelo rigor exigido em relação aos meus estudos desde a minha infância, ao apoio às minhas escolhas acadêmico-profissionais, e a torcida inquieta acompanhada do alívio quando algum objetivo meu se concretiza. A ambos, agradeço pela minha vida e espero poder oferecer a vocês algumas alegrias. Essa vitória não é só minha, mas de vocês também.

“Olha, você tem todas as coisas que um dia eu sonhei pra mim”. Esse verso da canção de Roberto Carlos se encaixa perfeitamente na abertura do parágrafo dedicado a agradecer a pessoa que recebi de Deus como presente para ser a minha esposa. Casamento pressupõe amor, confiança, parceria, reciprocidade, respeito, negociação, afeto, dentre outros elementos. Ao decidir casar ao longo da realização do mestrado, só o fiz por ter a certeza de que o meu casamento conseguiria articular todos estes elementos citados, e isso só foi possível porque encontrei alguém disposta a compartilhar esses pressupostos. A sabedoria popular costuma dizer que uma mulher é capaz de levantar ou afundar um homem e, a depender disso, afirmo com convicção de que o céu é o limite para mim. Regilane, muito obrigado por tudo! Te amo!

Agradeço à Lillian, minha irmã, por toda torcida e seu jeito peculiar de amar. Agradeço também pelas transcrições das entrevistas realizadas para esta pesquisa e, principalmente, por me presentear com a oportunidade de apadrinhar meu sobrinho Marcus Vinicius, a quem dedico esta dissertação.

Meus irmãos Marcus Jr. e Jordana, espero que, de alguma forma, este símbolo acenda uma centelha de que quando desejamos algo precisamos investir esforços em função dos nossos objetivos.

Avó, madrinha, tios e primos estão sempre próximos e reclamando a minha presença que, no período de realização do mestrado, especialmente na fase da escrita, tornou-se mais difícil. Incluo aqui também minha sogra e Preta. A vocês as desculpas pelas recorrentes ausências e o agradecimento pela torcida.

Aproprio-me de uma definição do senso comum de que “amigos são irmãos que podemos escolher”. Assim, queria deixar meu agradecimento aos meus amigos-irmãos que tanto me apoiam, lembram que preciso “curtir”, brincam com as representações sociais da minha profissão e tomam minhas vitórias como parte das suas. Não vou citar nomes, mas cada um desses amigos-irmãos certamente se reconhecerá nesta parte. Muito obrigado por fazerem parte da minha vida e desculpem as inevitáveis ausências.

Agradeço também aos companheiros da Seção de Ensino da EQ/UFRJ, Adeilson, Carlos, Fábio e Fernando pelo incentivo e por cobrirem minhas necessárias ausências. À Márcia e Andréa minha eterna gratidão por todo o apoio destinado ao meu crescimento profissional e acadêmico, que vai desde a flexibilização do horário de trabalho até a escrita em parceria de textos acadêmicos. Agradeço também à direção da EQ pelo apoio à concessão da licença sem a qual eu não teria tido condições de concluir esta dissertação.

Faço um agradecimento especial à minha amiga e companheira de luta no magistério, Aline Castellar, que sempre acreditou no meu potencial para chegar ao nível de mestrado e doutorado, me ajudou na construção de projetos de pesquisa que foram utilizados nos processos seletivos dos quais participei em 2012, e sempre se colocou à disposição para qualquer auxílio que eu precisasse. Aline, seu comprometimento com a educação muito me serviu de inspiração nesta minha caminhada.

Ao Euclides, também companheiro de magistério, agradeço às caronas que diminuem meu tempo de volta para casa e a enorme contribuição a esta pesquisa por meio da intermediação de contatos com alguns dos professores que participaram das entrevistas.

Agradeço aos seis docentes que aceitaram participar desta pesquisa. Desejo-lhes sucesso em suas trajetórias profissionais.

No âmbito do PPGE/UFRJ, são muitos os agradecimentos a serem feitos. À Solange, nossa Sol (nossa porque ela é patrimônio dos alunos), meu muito obrigado por toda a presteza, a torcida durante o processo seletivo do doutorado no ano passado e toda atenção que nos dispensa sempre acompanhada de um bom-humor contagiante.

Aos docentes os quais tive a oportunidade de ser aluno nesses últimos dois anos, agradeço os ensinamentos e as discussões que me fizeram amadurecer intelectualmente. De forma especial, agradeço à professora Rosanne Dias pela participação na banca do meu exame de projeto, o que, de fato, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desta dissertação.

Nesse sentido, agradeço também à professora Mariane Koslinski pelas participações nas bancas de exame de projeto e de defesa de dissertação. Aceitar participar de bancas de outra linha de pesquisa mostra o quão disponível ao diálogo com outras leituras possíveis do social a Prof^ª Mariane está, o que considero positivo para os necessários avanços nos debates educacionais.

Agradeço à professora Miriam Leite (UERJ) por aceitar compor a banca de defesa. Tenho certeza que sua leitura rigorosa da minha dissertação contribuirá para meu amadurecimento como pesquisador do campo da Educação.

A gentileza dos professores Ana Maria Monteiro (UFRJ) e Ivan Amaro (FEBF/UERJ) em aceitarem a suplência da banca de defesa é também digna de agradecimento.

Chegou a hora de agradecer ao grupo que tão bem me recebeu em 2013 e que desde então muito contribui para o meu crescimento intelectual e acadêmico: o GECCEH. Os estudos coletivos, as angústias compartilhadas e a troca de experiências caracterizam e fortalecem esse grupo que ocupa posição de destaque no processo de produção da minha subjetividade política. Agradeço, portanto, aos colegas Diego, Érika, Fábio, Jéssica, Karine, Luciene, Luísa, Marcella Albaine, Marcus Vinícius, Perpétua e Vítor por todas as trocas feitas nesse período, pelo apoio nos momentos de pedido de socorro durante a escrita e pela torcida durante o processo seletivo do doutorado. De forma específica, agradeço ainda à Érika pela ajuda com o *abstract* e à Perpétua pela indicação que resultou em uma entrevista.

Dois registros não podem deixar de serem feitos ainda em relação ao GECCEH. Um é a valorosa participação da Velha Guarda do grupo ao longo das reuniões do segundo semestre de 2014. Antes que eu seja atacado pelas componentes, explícito que esta alusão não está relacionada à idade, mas às referências que elas constituem neste grupo e o fato de eu estar escrevendo em pleno sábado de carnaval. Assim, agradeço à Ana Paula, Angelita, Márcia,

Marcela Castro, Patrícia e Warley. A esta última agradeço também o contato que resultou em uma entrevista.

Outro registro é sobre a parceria com a Marcella Albaine. Pelo fato de termos entrado no grupo ao mesmo tempo, termos os mesmos prazos a cumprir, e mesmos desafios de aprendizado de referencial teórico, terminamos nos aproximando mais. Dessa forma, agradeço demais as intensas trocas acadêmicas via *WhatsApp*, as leituras atentas dos meus textos, inclusive durante a escrita desta dissertação, e a parceria na escrita do meu primeiro artigo publicado. Desejo-lhe toda a sorte do mundo na sua nova casa e espero manter a parceria acadêmica também no doutorado.

O último agradecimento nominal vai para uma das mais responsáveis, senão a principal, pela minha chegada até aqui: Carmen Teresa Gabriel, minha orientadora. Agradeço não só pela orientação ao longo do mestrado, mas o incentivo para chegar até ele, desde nossos contatos na turma de Didática Especial de História e, posteriormente, no CESPEB. Sou grato também pelos ensinamentos, pelas desestabilizações teóricas que tanto nos amadurece e pela forma apaixonada com que lida com o conhecimento escolar. Muito obrigado por toda a atenção dispensada no processo de elaboração dessa dissertação. E vamos juntos mais quatro anos, agora no doutorado.

Finalizando, agradeço a todos aqueles que mesmo que eu não os tenha citado nominalmente, torcem sempre por mim e vibram com as minhas conquistas.

A relação produz a pessoa, não acredito absolutamente nas máscaras. Enterrado, lançado vivo sob o "nós" movediço da intersubjetividade, o eu, como se diz, faz o que pode: se adapta, assujeitando aos laços da comunicação. (...) Não acuse de máscaras os perfis que os outros desenham de mim. (...) Sou então, na realidade, todos aqueles que sou dentro e através dos relacionamentos sucessivos ou justapostos nos quais me vejo embarcado, produtores do eu, sujeito adjetivado, sujeitado ao nós e livre de mim; (...). Então o eu é um corpo mesclado: constelado, manchado, zebreado, tigrado, ocelado, mourisco, ao qual a vida vai se ajustar. (...) Quem sou eu, a partir daí, se exprime sem dificuldade: uma mistura, um aglomerado bem ou mal temperado, exatamente um temperamento.

(SERRES, 1993, p.219).

RESUMO

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a avaliação oficial bimestral da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) – Saerjinho, e por objetivo principal a análise das articulações discursivas produzidas por docentes da Educação Básica da disciplina História e pelos gestores educacionais do governo fluminense para fixar sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar neste instrumento avaliativo. O estudo é feito a partir do campo do Currículo e assume uma perspectiva teórica discursiva na pauta pós-fundacional, que privilegia os jogos políticos da linguagem na constituição do ser das coisas deste mundo. Autores como Burity (1997, 2008, 2010); Gabriel (2008, 2011, 2013a, 2013b); Howarth (2000); Laclau (2005, 2011); Lopes (2011); Macedo (2006); Marchart (2009), Mendonça (2009, 2010) e Retamozo (2009) contribuíram de forma relevante para as análises empreendidas. O corpo empírico da pesquisa é constituído por entrevistas semiestruturadas com professores escolhidos a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas provas de História do Saerjinho aplicadas ao longo de 2013, documentos oficiais da SEEDUC/RJ que dispõem sobre esta avaliação, exemplares dos instrumentos avaliativos e informações extraídas do *site* oficial da Secretaria. As investigações apontaram que o Saerjinho é significado pelos professores como uma avaliação externa sem característica diagnóstica, e que a Secretaria fluminense hibridiza sentidos de avaliação externa, larga escala e diagnóstica para significá-lo, sendo o termo *autonomia docente* um ponto central da disputa. Em relação ao conhecimento histórico escolar, observou-se que ele não aparece como elemento discordante e que expressa marcas tradicionais do ensino desta disciplina.

Palavras-chave: Currículo, Avaliação, Saerjinho, Conhecimento Histórico Escolar, Discurso.

ABSTRACT

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. “**Saerjinho**”: evaluation’s meanings and school historical knowledge in dispute. Rio de Janeiro, 2015. Dissertation (Master of Education) – Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

This dissertation has as object of study the official evaluation held by the State Education Secretariat of Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) – “Saerjinho” and aims to analyze the discursive articulations made by history teachers at Basic Level of Education and by state educational managers in order to fix meanings of evaluation and school historical knowledge. The study is done at the Curriculum field and takes a discursive theoretical perspective in post-foundational agenda, which privileges political games of language in the constitution of the things of this world. Authors as Burity (1997, 2008, 2010); Gabriel (2008, 2011, 2013a, 2013b); Howarth (2000); Laclau (2005, 2011); Lopes (2011); Macedo (2006); Marchart (2009), Mendonça (2009, 2010) e Retamozo (2009) has contributed significantly to the current analysis. The empirical research body consists of semi-structured interviews with teachers chosen from the results obtained by students in Saerjinho tests of history applied throughout 2013, official documents of SEEDUC / RJ providing on this evaluation, copies of evaluation tools and information obtained from the Secretariat official website. Investigations pointed that teachers mean Saerjinho as an external evaluation without diagnostic feature, and that the Secretariat hybridizes external evaluation meanings, large scale and diagnostic to mean it, being the word *teaching autonomy* a central point of dispute. Regarding school historical knowledge, we found that it does not appear as discordant element and it expresses traditional brands of the teaching of this discipline.

Keywords: Curriculum, Evaluation, Saerjinho, School historical knowledge, Discourse.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1 – Diferenças entre Currículo Mínimo e Matriz de Referência do Saerjinho.....	64
Quadro 2 – Classificação das questões do Saerjinho pela questão temporal.....	124
Quadro 3 – Classificação das questões do Saerjinho pelo viés espacial.....	126
Quadro 4 – Classificação das questões de História do Brasil do Saerjinho.....	129
Quadro 5 – Classificação das questões do Saerjinho em relação ao foco temático/estrutural.....	130
Figura 1 – Tela para escolha do bimestre, da série e da disciplina para obtenção do resultado do Saerjinho.....	71
Figura 2 – Tela com percentual de acertos totais ou por habilidade de cada turma da série e disciplina escolhidas.....	72
Figura 3 – Tela com os erros e acertos de cada aluno por habilidade, questão e seu respectivo percentual total de acertos.....	72
Figura 4 – Fórmula de cálculo do IDERJ.....	81
Figura 5 – Divisão clássica do tempo histórico.....	123
Figura 6 – Saerjinho, 3º ano, 3º bimestre de 2013.....	127
Figura 7 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.....	128
Figura 8 – Saerjinho, 2º ano, 3º bimestre de 2013.....	130
Figura 9 – Saerjinho, 1º ano, 2º bimestre de 2014.....	131
Figura 10 – Saerjinho, 2º ano, 1º bimestre de 2014.....	132
Figura 11 – Saerjinho, 3º ano, 2º bimestre de 2014.....	132
Figura 12 – Saerjinho, 1º ano, 1º bimestre de 2014a.....	138
Figura 13 – Saerjinho, 1º ano, 1º bimestre de 2014b.....	138

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPUH – Associação Nacional de História

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro

CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EQ – Escola de Química

FE – Faculdade de Educação

FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

GECCEH – Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História

ID – Indicador de Desempenho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro

IF – Indicador de Fluxo Escolar

IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

METRO – Coordenadoria Regional Metropolitana

NAVE – Núcleo Avançado em Educação

NEC – Núcleo de Estudos do Currículo

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RURAL - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade Escolar

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UPPES – União dos Professores Públicos no Estado

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1 - Ajustando as lentes e afiando os instrumentos: interlocuções teóricas e escolhas metodológicas	24
1.1 Pesquisa como prática discursiva.....	26
1.1.1 A Teoria do Discurso na pauta pós-fundacional.....	28
1.1.2 Epistemologia das demandas: “demandas democráticas”, “demandas populares” e construção de subjetividades.....	34
1.1.3 Operações metodológicas no campo da discursividade.....	37
1.2 Currículo na perspectiva pós-fundacional e discursiva.....	41
1.3 O político, a política e a recontextualização: diálogo possível entre a Teoria do Discurso e o Ciclo Contínuo de Políticas.....	43
Capítulo 2 - Avaliação: Política e prática curricular de hegemonização de sentidos	50
2.1 Políticas de avaliação: o que o currículo tem a ver com isso?.....	51
2.1.1 A “obsessão avaliativa” e a proliferação de sistemas de avaliação.....	52
2.1.2 Os discursos de qualidade na/da educação.....	55
2.1.3 Efeitos no currículo: entre o universal e o particular.....	61
2.2 O contexto de produção do Saerjinho.....	67
2.2.1 Desenhos de avaliação: discutindo fronteiras.....	70
2.2.2 Saerjinho e as políticas de responsabilização.....	75
Capítulo 3 – Saerjinho: um território contestado	84
3.1 Chamando para a conversa: os sujeitos posicionados como docentes de História.....	84
3.2 Professores de História e Saerjinho: que discursos produzidos?.....	89
3.3 Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa.....	100

Capítulo 4 - Conhecimento histórico escolar e Saerjinho: que diálogos possíveis?.....	113
4.1 Conhecimento escolar: fluxos de cientificidade e tradições disciplinares.....	113
4.1.1 Conhecimento histórico escolar: a História transformada em objeto de ensino.....	117
4.2 Itens de História no Saerjinho: hegemonização do conhecimento histórico escolar válido a ser ensinado nas escolas fluminenses.....	120
4.3 Elementos incontornáveis do ensinar/aprender/avaliar em História: com a palavra, os professores dessa disciplina escolar.....	133
Considerações Finais.....	141
Referências Bibliográficas.....	146
ANEXO A.....	154
ANEXO B.....	155
ANEXO C.....	157
Entrevista Professora Ana.....	157
Entrevista Professora Beatriz.....	163
Entrevista Professora Cecília.....	169
Entrevista Professora Helena.....	172
Entrevista Professora Rita.....	177
Entrevista Professora Rosa.....	182

Introdução

Dentre as diversas questões que interpelam o campo educacional no presente, o significativa *qualidade da educação* parece exercer uma força aglutinadora de variadas demandas, originadas em diversos espaços, e com interesses distintos por parte dos diferentes grupos. À questão do acesso às escolas¹ se soma o desafio de melhorar a qualidade do que é oferecido pelas escolas públicas brasileiras, considerada ruim, quando se tem por parâmetros o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nesse contexto, o Brasil assiste a partir dos anos 1990, mas com o auge nos anos 2000, a proliferação de políticas educacionais nas quais a avaliação assume condição de protagonista (SOUSA & OLIVEIRA, 2010), sendo concebida como elemento capaz de produzir uma educação de qualidade.

As políticas de avaliação não ficaram restritas a gestão nacional da educação brasileira em seus diversos níveis, mas difundiram-se também nos sistemas estaduais e, até mesmo municipais de ensino, independente da orientação político-partidária vigente nestas escalas de organização político-administrativa do estado, o que levou Afonso (2007) a alcunhar essa proliferação de políticas educacionais com base em sistemas de avaliação de “obsessão avaliativa”.

Esta dissertação situa-se no contexto das discussões sobre a relação entre currículo e avaliação, definindo como objeto particular de análise o Saerjinho – avaliação oficial bimestral da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que faz parte do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Este instrumento avaliativo foi criado pela SEEDUC/RJ em 2011 em um contexto de crise na educação do Rio de Janeiro após a divulgação do *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que colocava o estado na penúltima posição dentre todos os entes federados da União.

A escolha do Saerjinho como objeto remete-se ao seu desenho: instrumento avaliativo bimestral; contempla outros componentes curriculares que não apenas Língua Portuguesa e Matemática; uso obrigatório de seus resultados² no cômputo da média bimestral dos alunos

¹ Alguns estudos na área educacional consideram que a universalização do acesso à educação no Brasil não se constitui mais como desafio, estando superado.

² A obrigatoriedade está expressa no §5º da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419 de 27 de setembro de 2013, que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIO>

por ela avaliados; vinculação a uma política de responsabilização educacional. Essas características tendem a tornar sua presença no cotidiano das escolas da rede pública fluminense mais ostensiva, participando, portanto, dos diversos processos de produção de subjetividades que interferem na *agência* dos sujeitos posicionados neste espaço.

Destarte, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as articulações discursivas produzidas por docentes da disciplina História no âmbito da rede estadual do Rio de Janeiro e pela SEEDUC/RJ para fixar sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar no instrumento avaliativo aqui privilegiado.

O corpo empírico sobre o qual serão feitas as análises será constituído de entrevistas com docentes de História, provas do Saerjinho desta disciplina aplicadas em 2013 e 2014, documentos oficiais produzidos pela SEEDUC/RJ, informações extraídas do *site* oficial da Secretaria e da instituição que operacionaliza esta avaliação.

A opção por privilegiar os professores de História articula justificativas de diversas origens, sem que haja privilégio significativo de um fator sobre outro. Desde 2013 este componente curricular tornou-se objeto de avaliação no Saerjinho. Outra questão relevante é o consenso produzido no senso comum de que docentes dessa disciplina são mais “críticos”, “revolucionários”. As demais justificativas remetem-se à minha trajetória acadêmico-profissional, a qual passo agora a explorar.

Graduado em História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), sou, desde 2010, professor efetivo desta disciplina na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano concluí o curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com ênfase em Ensino de História, oferecido pela Faculdade de Educação (FE) da UFRJ. A partir desta experiência em nível de pós-graduação *lato sensu*, passei a investir nos estudos sobre a interface entre avaliação, currículo e ensino de História, resultando no trabalho monográfico *Avaliação e Ensino de História: perspectivas e práticas*.

A presente dissertação, portanto, dá continuidade aos estudos que venho fazendo na interface supracitada. Além disso, minha atuação profissional como docente de História na rede pública fluminense ajuda a justificar minha escolha pelo recorte anunciado, sendo, portanto, de meu interesse, investigar como os colegas que assumem a mesma *posição de sujeito*³ que eu estruturam discursivamente o Saerjinho.

[NALIZACAOPORTARIASEEDUCSUGENN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf](#)>. Acessado em maio de 2014.

³ Este conceito será explorado no primeiro capítulo desta dissertação.

Tomar o Saerjinho como objeto de pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* é ainda um desafio, dado o pouco tempo de existência deste instrumento. Nesse sentido, a consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴ revelou a existência de apenas uma pesquisa que tenha o Saerjinho como objeto de estudo⁵. Este trabalho foi realizado em nível de mestrado profissional no ano de 2012 e tem como título *Saerjinho: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ* (GILSON, 2012).

Além da pesquisa no banco da Capes, busquei por trabalhos acadêmicos sobre o Saerjinho na plataforma *Google Acadêmico*⁶, chegando ao total de três trabalhos que continham a palavra Saerjinho em ao menos um dos espaços privilegiados de fixação de sentidos: título, resumo ou palavras-chave: *A regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas* (SILVA, 2013); *Currículo mínimo e avaliação no estado do Rio de Janeiro: uma questão de competência ou conteúdo?* (BARCELLOS *et al.*, 2013); *Células de aprendizagem* (SARZÊDAS, 2013).

O trabalho de Silva (2013) é um trabalho dissertativo, enquanto os de Barcellos *et al* (2013) e Sarzêdas (2013) são artigos, sendo o primeiro publicado em anais de evento acadêmico, enquanto o outro publicado em revista.

Chama-me a atenção que os dois trabalhos dissertativos que têm o Saerjinho como objeto de estudo foram desenvolvidos no âmbito do mesmo programa de mestrado profissional, promovido pelo órgão que desenvolve e operacionaliza o Saerjinho: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). O foco de ambas as pesquisas é produzir um plano de ação para melhor aproveitar as potencialidades do Saerjinho na melhora de índices educacionais (GILSON, 2012; SILVA, 2013). Portanto, a abordagem é feita a partir de um viés gerencialista, perspectiva esta que será problematizada no capítulo dois da presente dissertação.

Não se trata, pois, de coincidência o fato das dissertações até agora produzidas sobre o Saerjinho terem sido geradas no âmbito do CAEd, pois em seu *site* oficial, o órgão deixa claro

⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acessos em: abril de 2014 e fevereiro de 2015.

⁵ Realizei a busca procurando o termo Saerjinho no título, resumo e palavras-chave.

⁶ Plataforma que permite pesquisar literatura acadêmica de forma abrangente. O *Google Acadêmico* classifica os resultados de pesquisa segundo a relevância. Como na pesquisa da *web* com o *Google*, as referências mais úteis são exibidas no começo da página. A tecnologia de classificação do *Google* leva em conta o texto integral de cada artigo, o autor, a publicação em que o artigo saiu e a frequência com que foi citado em outras publicações acadêmicas.

que uma de suas missões é a “formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira”⁷. Isso explica a perspectiva gerencialista de abordagem do Saerjinho nestas pesquisas, ou seja, não se problematiza o caráter político do instrumento avaliativo, mas possibilidades de usá-lo de forma melhor ou mais adequada.

Ademais, essa constatação reafirma a centralidade do jogo político nas relações sociais, das quais não escampam os espaços reconhecidamente privilegiados de hegemonização de significados, como as universidades, por exemplo. Em outros termos, é possível afirmar que as produções acadêmicas não são imunes às disputas políticas que configuram o social.

O artigo de Serzêdas (2013) segue a mesma linha das dissertações destacadas ao assumir o lugar da gestão como local a partir do qual deseja falar, sendo publicado na revista *Cadernos de Gestão e Empreendedorismo*, que está vinculada a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense (UFF). O foco do artigo é a elaboração de um projeto que permita a melhora dos resultados discentes nas provas de Matemática das avaliações externas SAERJ, Saerjinho e Prova Brasil, havendo inclusive exposição no resumo de previsão orçamentária para a execução de tal projeto.

Das quatro produções acadêmicas destacadas que, de alguma forma, se propõem a ter o Saerjinho como objeto de estudo, apenas o artigo de Barcellos *et al* (2013) assume o campo educacional como lugar de fala e produção de sentidos. O foco do texto é investigar questões relativas às competências no instrumento de avaliação bimestral da SEEDUC/RJ.

Diante desse breve balanço das produções acadêmicas que tomam o Saerjinho como objeto de estudo, considero que a presente dissertação possa contribuir para o debate em torno dessa avaliação ao propor o campo do Currículo como lugar de fala, pois defendo a potência política desse campo para orientar discussões que tenham o *conhecimento escolar* como pedra angular de projetos educacionais (no caso desta pesquisa, o *conhecimento histórico escolar*). Além disso, conceber o *currículo* como produção de significados no/para o espaço escolar (discutirei isso no primeiro capítulo) torna ainda mais politizado o debate sobre políticas de avaliação.

Outra contribuição para o debate em torno do Saerjinho que esta dissertação traz é a problematização dos sentidos de avaliação que disputam hegemonia neste instrumento, não o tomando, portanto, como algo fechado, previamente definido a partir de um centro

⁷ Disponível em: <http://www.ufjf.br/secom/2014/06/23/mestrado-profissional-em-gestao-e-avaliacao-da-educacao-publica-abre-114-vagas/>. Acessado em: 22, fev., 2015.

transcendental que seria capaz de nomear as coisas deste mundo independente das relações políticas que, de acordo com Laclau (2005), animam e constituem ontologicamente o social.

Esta problematização encontra-se assente em uma visão de mundo que nega a existência de essências totalizantes produzidas fora do jogo da linguagem. Dessa forma, a presente pesquisa orienta-se por uma perspectiva discursiva na pauta pós-fundacional, a partir da qual se entende que a linguagem não nomeia o que existe no mundo, mas cria aquilo que está nomeando, afastando-se de concepções essencialistas que tomam os fundamentos como objetos constituídos por positivities plenas. Nesta abordagem, não existe realidade material que não seja acessada via discurso, isto é, pela produção de significados a partir de práticas articulatórias.

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

Registre-se, porém, que operar teórica e metodologicamente a partir da abordagem pós-fundacional não significa negar a ausência de fundamentos, mas implica em “abrirmos mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do jogo da linguagem” (GABRIEL, 2013b, p. 57). Nesse sentido, Marchart (2009) explica com clareza esta postura epistêmica:

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica na crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro lado, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta. (MARCHART, 2009, p. 15, tradução livre).

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

Esta dissertação inscreve-se também no contexto de um grupo de pesquisa consolidado no âmbito do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC/UFRJ), o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen

Teresa Gabriel, cujas pesquisas têm se caracterizado por operar com a abordagem discursiva pós-fundacional no campo do Currículo, pensando o *conhecimento, escolar* ou *acadêmico*, como elemento incontornável de qualquer projeto educacional que se queira democrático.

O grupo já produziu teses e dissertações com uma variedade de temáticas: narrativas de negro (BARCELLOS, 2013; COSTA, 2012); direitos humanos (FRAZÃO, 2014); componentes curriculares como Estudos Sociais, Geografia, História e Pedagogia (MORAES, 2012; CASTRO, 2012; ROCHA, 2013; VELASCO, 2013; PUGAS, 2013); políticas de avaliação (RAMOS, 2014); extensão (SANTOS, 2014); novas tecnologias (DIAS, 2014).

Dialogo mais especificamente com Ramos (2014) para pensar o Saerjinho no contexto das políticas de avaliação. Contudo, o diálogo no âmbito do grupo não fica restrito a este. Converso com Castro (2012) sobre a política e o político na Teoria do Discurso, com Pugas (2013) sobre a epistemologia das demandas, com Frazão (2014) sobre currículo, e com Velasco (2013) sobre abordagem metodológica de entrevistas.

Apontados brevemente o objetivo principal desta pesquisa, os lugares de onde falo e a postura epistêmica assumida, apresento agora a forma como estruturei o texto. Esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, exploro as interlocuções teóricas e as escolhas metodológicas que orientaram as análises empreendidas. No segundo capítulo, problematizo a relação entre políticas de avaliação e currículo, situando o Saerjinho nesse contexto. No capítulo três, convido os professores de História para conversar sobre o Saerjinho e apresento a discussão sobre os sentidos de avaliação fixados neste instrumento avaliativo. Fechando a dissertação, discuto com os docentes da disciplina escolar aqui privilegiada sobre os elementos incontornáveis do ensinar/aprender/avaliar no âmbito desta área do conhecimento, explicitando também o que tem sido considerado válido a ser ensinado e avaliado nas aulas de História do estado do Rio de Janeiro.

Capítulo 1: Ajustando as lentes e afiando os instrumentos: interlocuções teóricas e escolhas metodológicas

“São os pressupostos teórico-metodológicos e as expectativas que dão concretude aos fenômenos observados” (PEREIRA, 2012, p. 165).

O fazer pesquisa no âmbito acadêmico exige do pesquisador sua imersão em um conjunto de regras partilhadas pelos sujeitos que se propõem a fazer parte de determinada comunidade científica. De questões administrativas como prazos a serem cumpridos e normatizações para composições de banca de apreciação, passando por questões técnicas como as resoluções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as determinações específicas dos sistemas de biblioteca das universidades, até as etapas formais de construção de um projeto de pesquisa (problema, objetivos, justificativa, quadro teórico, metodologia, hipóteses, referências), há uma série de fatores intransponíveis no processo de produção científica/acadêmica⁸ e, é nesse contexto, que o presente trabalho se situa.

Neste primeiro capítulo interessa-me apresentar as lentes que escolhi para observar o objeto de pesquisa que construí, destacando os limites e possibilidades que elas podem me oferecer. O olhar do pesquisador não é neutro ou despretensioso, mas o contrário, e são justamente as lentes teóricas selecionadas que orientam o olhar e guiam as várias escolhas feitas durante o processo de produção acadêmica.

Fazer qualquer tipo de seleção gera, automaticamente, exclusão, embora esta possa não ser a intenção inicial. Dessa forma, deixo claro que o quadro teórico mais amplo e as interlocuções mais específicas que serão mobilizados ao longo deste trabalho referem-se tão somente às minhas escolhas, fruto das minhas experiências e vivências pessoais e profissionais, dos processos de subjetivação nos quais estive e estou envolvido e que se desenvolvem em diversos espaços, mas cujo GECCEH assume um papel de destaque conforme abordei na introdução.

Karl Popper, filósofo da ciência que viveu ao longo do século XX, afirma que nenhuma teoria científica possui toda a verdade (POPPER, 1972). Dessa forma, os referenciais teóricos que me guiarão nesta pesquisa não são os únicos possíveis para efetuar uma observação válida, no entanto, ao explicitá-los ao longo deste capítulo de forma mais

⁸ Conforme será possível observar ao longo deste capítulo, os sentidos das coisas desse mundo não serão aqui entendidos como dados *a priori*, mas como construções sociais circunscritas no jogo político da definição. Dessa forma, colocar produção científica e acadêmica como sinônimos é uma escolha política que tem o interesse de hegemonizar o espaço acadêmico como o espaço da ciência.

específica, e ao longo de todo o texto por meio das análises empreendidas, tenciono circunscrever esta pesquisa e as análises e avaliações que dela serão feitas dentro de determinadas fronteiras que serão delineadas ao longo dessa dissertação. Embora, Ball (1994 *apud* MATHEUS & LOPES, 2011, p. 149) afirme que “autores não podem controlar os sentidos de seus textos”, isso não exime o pesquisador da responsabilidade de explicitar suas interlocuções e, com isso, tentar limitar as possibilidades de interpretação.

Ainda de acordo com o filósofo da ciência acima mencionado, a sociedade aberta está baseada na possibilidade da crítica, na rejeição de qualquer tipo de autoritarismo e de dogmatismo (POPPER, 1987). Nesse sentido, a pesquisa que ora apresento não tem a pretensão de se constituir como *a* verdade sobre a relação entre o Saerjinho e o conhecimento histórico que circula nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, estando, portanto, imune a críticas. Ela pretende oferecer mais uma possibilidade de se pensar a relação entre avaliação e currículo, inserindo-se no jogo científico da contínua necessidade de exame crítico e da abertura para retificações, tantas quantas forem necessárias, uma vez que resultados de pesquisa não são definitivos, mas estão circunscritos em determinados tempo e espaço históricos. Trata-se, pois, de uma leitura possível, aberta a outras leituras possíveis em função do ângulo privilegiado e/ou das ferramentas de análise escolhidas.

Reconheço, portanto, a existência de diversas outras formas e possibilidades de se olhar para o tema que será aqui explorado e que “focos diferentes produzem objetos distintos, irreduzíveis um ao outro” (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 45), contudo, neste capítulo, apresento as interlocuções teóricas escolhidas a partir de um quadro mais amplo de visão de mundo, os pressupostos originados a partir desse quadro, as expectativas geradas para as análises e as escolhas metodológicas para realizá-las, reconhecendo que:

a potencialidade de uma abordagem metodológica não se define em si, mas a sua positividade é relacional, isto é, depende das questões formuladas, que por sua vez carregam e falam dos “perigos” identificados, das demandas que atravessam e/ou constituem o presente no qual elas são formuladas. (GABRIEL, 2013b, p. 57).

Afinal, ao explicar as diferentes práticas sociais que são escolhidas como questões de pesquisa no campo educacional, o pesquisador mobiliza noções de “real”, “social”, “sujeito” que embora muitas vezes não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa. (GABRIEL, 2013a).

Refletir sobre metodologia de pesquisa é se situar no jogo das definições do político/social e dos diferentes fluxos de sentidos que participam das lutas de significação pela

hegemonização de verdades na arena definidora do sentido de “ciência” ou “conhecimento científico”. Gabriel (2013b) cita Foucault para pensar sobre a constituição da verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (1979, p. 12 *apud* GABRIEL, 2013b, p. 57).

Compreende-se, portanto, que na perspectiva aqui privilegiada há um deslocamento da verdade para aquilo que é considerado verdade, o que torna o campo social ainda mais politizado.

Estruturei este capítulo em três seções. Na primeira, apresento o entendimento do fazer pesquisa, percebendo-a como prática discursiva. Em um segundo momento, exploro sentidos de currículo a partir das teorizações pós-fundacionais e discursivas a partir das quais a presente pesquisa se desenvolverá. Finalizando o capítulo primeiro dessa dissertação, estabeleço uma discussão entre os conceitos de “política”, “político” e “recontextualização” a fim de colocar na mesma mesa para conversarem a Teorização do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, apostando na potencialidade dessas teorias para empreender as análises sobre a relação currículo-avaliação a partir do recorte empírico construído.

1.1 Pesquisa como prática discursiva

“Autoria é o fechamento que se dá à palavra do outro”. (Patrícia Corsino)⁹.

Fazer pesquisa no âmbito de um programa de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado coloca o aluno/pesquisador diante de questões éticas originadas em diversos momentos do ato de pesquisar. A questão da autoria é uma dessas questões que atravessam o processo de produção de conhecimento.

A fala da professora Patrícia Corsino destacada no início desta seção foi pronunciada em uma aula na qual se discutia os conceitos bakhtinianos de *enunciados* e *vozes* para se entender uma interação dialógica. Ao refletir sobre esta assertiva percebi que ela também

⁹ Frase pronunciada durante aula da disciplina “Currículo e Linguagem” no âmbito do PPGE/UFRJ em 2013/2.

pode ser potente para pensar o fazer pesquisa, pois ao se debruçar sobre seu tema/problema/objeto o pesquisador não é original nem na escolha do tema, e menos ainda na construção de ferramentas teórico-analíticas. Dessa forma, o diálogo com outros autores e pesquisadores é incontornável no processo de produção acadêmica.

Como então fazer um trabalho autoral nessas condições? Além do recorte do tema, que costuma ser definido pelo autor, são os fechamentos dados pelo pesquisador às diversas vozes que são chamadas a participarem da pesquisa, por meio de referenciais teóricos e do pensamento, que a autoria se faz presente, conforme enunciou Corsino.

No que diz respeito ao pensamento, recorro à perspectiva bakhtiniana de que “inclusive o pensamento é dialógico: nele habitam falantes e ouvintes que se interanimam mutuamente e orientam a produção de sentidos e enunciados”. (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 46).

Tratando especificamente desta pesquisa, trago as contribuições dos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para me auxiliarem na identificação de cadeias de equivalências mobilizadas por docentes participantes da pesquisa para significarem o Saerjinho e o conhecimento histórico escolar; trago igualmente o aporte de estudiosos desses autores (GABRIEL, 2008, 2013a, 2013b; BURITY, 1997, 2008, 2010; HOWART, 2000; MENDONÇA, 2009, 2010; LOPES, 2011) para me ajudarem na difícil leitura e compreensão do pensar educação a partir de alguns conceitos ou unidades analíticas propostas por Laclau e Mouffe e que são bastante caros a esta pesquisa; trago a reflexão de Stephen Ball para contribuir com o entendimento dos processos de produção de políticas educacionais; bem como a contribuição de leitores de Ball que facilitam o entendimento das proposições do autor inglês (MAINARDES, 2006; LOPES, 2011; DIAS, 2009); dentre outros referenciais teóricos.

Trago vozes de docentes da disciplina escolar História que trabalham no âmbito da rede pública estadual fluminense; do governo do Estado do Rio de Janeiro por meio de superfícies textuais disponibilizadas no *site* oficial da entidade; da instituição que desenvolve e operacionaliza o Saerjinho – o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Essas vozes trazidas nessa pesquisa são objetos de análises, significações, fechamentos, enfim, de produção de sentidos.

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

possibilidades de significação¹⁰ de algo, um estancamento, isto é, um limite do processo de significação se torna necessário no jogo político das definições. Laclau afirma que “de tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 1996, p. 71 *apud* GABRIEL, 2013b, pp. 58-59).

Os fechamentos dados pelo pesquisador às diversas vozes participantes de sua pesquisa são produzidos politicamente e, na Teorização do Discurso aqui privilegiada, entende-se que “o político é o ontológico do social” (LACLAU, 2005), ou seja, não existe social fora do jogo político.

Spink e Medrado (2004) definem práticas discursivas como “maneiras a partir das quais pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK & MEDRADO, 2004, p. 45). Segundo os autores, estas práticas remetem-se a “momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos” (Id.). Entendo assim que fazer pesquisa é uma maneira de se posicionar no mundo por meio da produção de sentidos, ainda que provisórios e contingentes. Ainda de acordo com Spink & Medrado (2004), “posicionar-se implica navegar pelas múltiplas narrativas com que entramos em contato e que se articulam nas práticas discursivas” (p. 56).

Nesse sentido, torna-se pertinente explicitar a pauta pós-fundacional e a noção de discurso com a qual trabalho nesta pesquisa para a análise da realidade social construída e transformada em objeto empírico.

1.1.1 A Teoria do Discurso na pauta pós-fundacional

Com base na leitura das produções acadêmicas dos estudiosos de Laclau, entendo que a Teoria do Discurso é uma teoria de análise do social na qual a dimensão ontológica do político ocupa um lugar de destaque. Partindo do pressuposto que a realidade social não está dada *a priori*, mas que é construída politicamente, e que o acesso à materialidade se dá pelo discurso, defendo a potência desta teoria para analisar como algumas coisas adquirem estabilidade no mundo social, o que Laclau chama de *hegemonia*.

¹⁰ A defesa das várias possibilidades de significação refere-se à aposta política que faço, em sintonia com as pesquisas produzidas no âmbito do GECCEH, de operar em uma pauta pós-fundacional caracterizada por uma crítica antiessencialista. Explorarei na seção seguinte essas opções teóricas.

Dessa forma, apresento nesta seção como algumas categorias analíticas dessa teoria podem contribuir para as análises do social que recortei especificamente para esta pesquisa. Antes, porém, considero pertinente situar a discursividade escolhida na perspectiva pós-fundacional.

A abordagem pós-fundacional radicaliza as críticas às leituras essencialistas de mundo, desconfiando das afirmações categóricas e das generalizações, dando preferência às interpretações parciais e localizadas, pois, como afirma Marchart (2009), esse quadro de inteligibilidade permite uma “[...] dissolução dos marcadores de certeza específicos como fundamento do social [...]” (MARCHART, 2009, p. 19), o que vai ao encontro da afirmação de Laclau de que “toda configuração social é uma configuração significativa”. (LACLAU, 2005, p. 114). Contudo, não se trata de negar a existência de qualquer tipo de fundamento, mas de negar sua transcendentalidade, “seu estatuto ontológico” (MARCHART, 2009, p. 29) percebendo-o, portanto, como contingente e histórico.

Como afirmei anteriormente, a abordagem pós-fundacional, mais do que um arcabouço teórico-metodológico, é uma visão de mundo, pois é a partir desta visão que os seres humanos fazem a leitura do social e das coisas que nele habitam, sendo também, a partir dela que problemas de pesquisa são criados, correspondendo, portanto, a formas de se expressar no mundo.

A ênfase na linguagem é uma característica do pós-fundacionismo. Essa perspectiva parte do pressuposto que a linguagem, ao invés de representar o mundo, o constrói, isto é, a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. (LOPES & MACEDO, 2011). Destarte, operar na pauta pós-fundacional implica em abrimos mão de certezas e verdades que se situam fora do jogo da linguagem (GABRIEL, 2013b). Nesse sentido, a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias.

O pós-fundacional pode ser, então, entendido como anti-essencialista. Compartilhando o entendimento de Gabriel de que “não existe *um* sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”.” (GABRIEL, 2013b, p. 58, grifo da autora), é possível fazer tal afirmação.

Subsidiando a aposta na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, que está inserida na perspectiva pós-fundacional, e apontando as articulações propostas por estes autores na formulação de seu arcabouço analítico, Mendonça aponta que:

(...) a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. **Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e de discurso – que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo, dentre outras –**, Laclau articula uma série de noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2009, p. 153-154, grifos meus).

O trecho destacado de Mendonça (2009) aponta para uma quantidade relativamente grande de categorias analíticas que a Teoria do Discurso disponibiliza para a análise do social/político. No entanto, nem todas essas categorias são indispensáveis, ao mesmo tempo, para pensar todas as realidades sociais, dessa forma, operarei apenas com aquelas cujas potencialidades estejam em sintonia com os problemas de pesquisa construídos. As categorias *discurso*, *articulação*, *hegemonia* e *demandas* me parecem suficientes para o estudo pretendido.

Para alguns estudiosos de Laclau como Burity, a Teoria do Discurso é uma teoria da hegemonia. De acordo com Burity (2008), “a teoria que é possível elaborar sobre a política sempre estará marcada pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento” (BURITY, 2008, p. 36). Esta concepção fortalece o discurso enquanto categoria teórica, pois como Laclau esclarece:

O discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso não entendemos algo essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, como temos declarado várias vezes, mas sim um conjunto de elementos no qual as *relações* exercem uma força constitutiva. Isto significa que estes elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem por meio dele. Portanto, “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU, 2005, p. 92, tradução livre, grifo do autor).

O próprio autor desencoraja o uso do termo discurso como sinônimo de abstração ou operação mental sem conexão com a realidade, e ele o faz por meio da valorização da ideia de relação, entendida por ele como sinônima de objetividade. Com isso, o cientista político argentino joga para o plano político¹¹ toda e qualquer construção discursiva. Para Gabriel

¹¹ O conceito de “político” desenvolvido por Chantal Mouffe será mais bem explorado na última seção desse capítulo.

(2013b), “a potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material” (GABRIEL, 2013b, p. 58).

Nesta abordagem discursiva, o discurso é tido como relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações. (GABRIEL, 2013b). Burity (1997) afirma que “a totalidade resultante de práticas articulatórias é o discurso” (BURITY, 1997, p. 56). Não há, portanto, algo que esteja fora da discursividade, e são as relações que desempenham um papel constitutivo, que objetivam todo e qualquer discurso. Burity (2008) reforça dizendo que:

Não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (p. 41).

Dizer que algo *é* ou *não é* alguma coisa só é possível, nesta abordagem, por meio de um processo de significação que possui um caráter constitutivo da realidade (BURITY, 2008). Para Burity (2008), é inconcebível, na perspectiva laclauiana “qualquer acesso que seja à realidade que não seja sempre já (...) constituído simbolicamente” (BURITY, 2008, p. 38). Laclau, inspirado em Saussure, afirma que “uma ação é o que é somente por seus diferenciais com outras ações possíveis e com outros elementos significativos – palavras ou ações – que podem ser sucessivos ou simultâneos” (LACLAU, 2005, p. 92). Além disso, ele afirma que “qualquer que seja a centralidade adquirida por um elemento, deve ser explicada pelo jogo das diferenças como tal” (LACLAU, 2005, p. 93). O discurso é, portanto, de acordo com a Teoria do Discurso, uma totalidade inacabada, fruto de articulações precárias e contingenciais permeadas por relações assimétricas de poder, no permanente processo de significação.

Este processo é resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos (GABRIEL, 2013b), sendo cada prática articulatória estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida. Em outras palavras, “Os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo” (LOPES, 2011, p. 35). Gabriel (2013b) esclarece a imbricação entre relação e significação:

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida

como sendo provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem. (GABRIEL, 2013b, p. 58).

No processo de significação são mobilizadas duas lógicas, a “lógica de equivalência” e a “lógica de diferença”. Ambas as lógicas são interligadas, não podendo ser pensadas isoladamente. Sendo, pois, o processo de significação um ato contínuo e permanente de inclusão de elementos dentro de uma cadeia de equivalências, a lógica da diferença atua na sutura da cadeia de equivalências através de produção de diferenças radicais, isto é, de limites que fecham, contingencialmente, um processo de significação.

De acordo com Laclau, a lógica da diferença funciona como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 1996, p. 71 *apud* GABRIEL, 2013b, p. 59). Ou seja, para haver o fechamento provisório é preciso que haja uma ruptura no processo de inclusão de elementos na cadeia de equivalências, e esse corte antagônico é dado pela lógica da diferença. Ademais, é preciso destacar que mesmo fazendo parte de uma cadeia, as unidades diferenciais nela presente apresentam tensões entre si, mostrando que a inclusão de elementos nas cadeias é uma decisão política, e não fruto de identidades previamente constituídas.

Howarth¹² (2000, p. 6) clarifica bem a forma como Laclau e Mouffe significam a lógica da equivalência no processo de construção de uma formação discursiva:

[a lógica da equivalência] consiste na dissolução das identidades articulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos a , b e c , são tornados equivalentes ($a = b = c$) em relação à característica d , então d deve negar totalmente a , b e c ($d = - (a, b, c)$), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (a, b, c) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (d).

Nas palavras do próprio Laclau (2005), “todas as outras diferenças são equivalentes entre si, equivalentes em sua rejeição comum à identidade excluída” (p. 94, tradução minha). Em outras palavras, o que é politicamente expulso da cadeia de equivalências, é o inimigo comum de todos os elementos que, naquela formação discursiva, apagam artificialmente suas

¹² As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste trabalho, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

diferenças podendo manter-se equivalentes em relação a outro diferente que permite essas equivalências. Na teoria laclauniana, esse inimigo comum é chamado de *exterior constitutivo*, e é ele que, ao ser colocado para fora da cadeia equivalencial, confere identidade aos que estão do lado de dentro. No entanto, como afirma o próprio autor, “a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento, como em uma relação de tensão com ela.” (LACLAU, 2005, p. 105, tradução livre).

Sendo, então, o sistema social entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes, a totalidade passa a ser, paradoxalmente, condição de significação (GABRIEL, 2013b). Afinal para Laclau (2005):

A totalidade constitui um objeto que é ao mesmo tempo impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessário porque, sem algum tipo de fechamento, por mais precário que seja, não haveria possibilidade alguma de significação ou identidade. (LACLAU, 2005, pp. 94-95, tradução livre).

Sendo, nessa abordagem discursiva, a produção de sentidos/significados uma diferença em relação a outras possibilidades de entendimento, um sentido se hegemoniza quando ele é capaz de aglutinar outros sentidos em torno dele. De acordo com Burity (2008), é a “capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente, que Laclau dá o nome de *hegemonia*.” (BURITY, 2008, p. 44). “Trata-se de um processo de universalização do particular.” (BURITY, 2008, p. 48).

Em *La Razón Populista* (2005), Laclau faz a seguinte explicação do conceito de *hegemonia*:

(...) existe a possibilidade que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual ela é portadora. Esta operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. (LACLAU, 2005, p. 95, tradução livre, grifo do autor).

Não obstante esta explicação, em *Emancipação e Diferença* (2011), o intelectual argentino define, de forma mais simples, *hegemonia* como “luta de poder.” (LACLAU, 2011, p. 50). São, portanto, as lutas de poder, com as diferenças entre os grupos muitas vezes transformadas em desigualdades, entre professores de História e o governo fluminense, em torno dos sentidos de avaliação produzidos sobre o Saerjinho e de conhecimento histórico escolar que irei explorar nos capítulos seguintes dessa dissertação.

A seguir, exploro a potencialidade analítica da relação entre subjetividades e construção de demandas para entender os mecanismos mobilizados na luta em torno da significação do Saerjinho.

1.1.2 Epistemologia das demandas: “demandas democráticas”, “demandas populares” e construção de subjetividades

Esta subseção tem o objetivo de apresentar um mapeamento das possibilidades de compreensão do surgimento de *demandas*, a partir da perspectiva teórica assumida neste estudo. O interesse em explorar esses conceitos inscreve-se no entendimento de que eles podem ser potentes para a análise das interpelações - por parte de diversos sujeitos que participam dessas lutas de significação em torno do Saerjinho – endereçadas à escola pública, à avaliação, e à comunidade disciplinar da História.

O termo *demanda* costuma apresentar uma ambiguidade: pode ser pensado a partir de uma petição/pedido, mas também pode apresentar-se como uma reclamação/reivindicação. Na primeira forma, inicialmente, não está presente uma ideia de conflito, o que não quer dizer que esse pedido não possa vir a transformar-se em reclamação/reivindicação. Nesta, está presente um viés de interpelação imperativa (LACLAU, 2005; RETAMOZO, 2009).

Quando uma demanda em forma de petição é atendida prontamente por aqueles que estão em posição de satisfazê-la, finda o problema, entretanto, é sabido que nas relações sociais há uma grande quantidade de demandas que não são atendidas de forma diferencial, isto é, isoladas, pelos sistemas institucionais. Dessa forma, o acúmulo de demandas insatisfeitas cria entre elas uma relação equivalencial (LACLAU, 2005). A esta pluralidade de demandas Laclau chamará *demandas populares*. No entanto, a demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, será chamada de *demanda democrática*.

As demandas populares abarcam, portanto, um conjunto de demandas não satisfeitas. O isolamento das demandas que são atendidas é relativo à cadeia equivalencial supracitada, dessa forma, à medida que uma demanda é satisfeita e se isola da cadeia equivalencial que forma as demandas populares, ela corre o risco de tornar-se exterior constitutivo destas, pois, como salienta Laclau (2005, p. 108), “as primeiras [demandas democráticas] podem ser incorporadas a uma formação hegemônica em expansão; as segundas [demandas populares] representam um desafio à formação hegemônica como tal.” (tradução livre).

Martín Retamozo define *antagonismos* como sendo “uma produção originada na identificação de uma situação que tem lugar no interior da ordem social, a qual é considerada

como injusta ou indesejável e é apresentada no espaço público como uma demanda insatisfeita” (RETAMOZO, 2009, p. 114, tradução livre).

Para Laclau, os antagonismos “não são relações objetivas, mas relações que revelam os limites de toda objetividade” (LACLAU & MOUFFE, 2004: 14 *apud* RETAMOZO, 2009, p. 114, tradução livre). “são produtos sociais emergentes de uma ação de resistência aos resultados da estruturação das relações sociais” (LACLAU, 2000: 25 *apud* RETAMOZO, 2009, p. 114, tradução livre). Para Mendonça (2010), é o antagonismo que impede uma totalidade discursiva objetiva em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena.

Essas definições permitem apreender que nem toda demanda é antagônica, sendo, pois, as demandas democráticas, um exemplo disso, uma vez que são reconhecidas e rapidamente incorporadas pelos sistemas institucionais.

A potencialidade de se trabalhar com a categoria “demanda(s)” está na possibilidade de pensar que sentidos coletivos presentes em cada demanda se convertem em espaços políticos de relevância que merecem ser investigados. Márcia Pugas contribui ao afirmar que:

Aquilo que aproxima os sujeitos na luta política é definido em termos de *demandas*, isto é, aquilo que une diferenças por causa de uma *falta* comum, cujo desejo de satisfação é compartilhado pelos grupos a ponto de atenuar o que os distancia e fazê-los equivaler tal demanda. E, na medida em que uma *demanda* particular (não de um indivíduo, mas de sujeitos socialmente produzidos, identificados em *posições de sujeitos*) se expande pela formação de uma cadeia de equivalências, de certo modo, uma singularidade é posta em evidência e com isso essa demanda (antes particular) toma contornos hegemônicos. (PUGAS, 2013, p. 108, grifos da autora).

Para explicar o processo de formação de demandas, Retamozo se apropria da diferenciação estabelecida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe dos conceitos de *subordinação* e *opressão*:

Laclau e Mouffe utilizam “subordinação” para referirem-se a situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto reservam o termo “opressão” para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a criação de possíveis antagonismos. (RETAMOZO, 2009, p. 113, tradução livre).

Com essa discussão torna-se possível vislumbrar a elaboração de demandas por parte dos docentes subordinados à SEEDUC/RJ relacionadas ao Saerjinho. Retamozo (2009, p. 114) afirma que “a emergência de antagonismos abre a possibilidade de refiguração da ordem

social”, no entanto, é a capacidade de articulação com outras demandas que fortalece as demandas inicialmente produzidas em direção a uma construção antagonística, conforme esclarece Retamozo:

A elaboração da demanda é um aspecto fundamental e logicamente prévio ao antagonismo, ainda que no âmbito aberto do antagonismo ela possa reelabora-se e produzir novas demandas. A demanda é produzida no interstício da ordem social como uma “falta” e pode converter-se em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda, mas também do conteúdo (literal ou seu excesso metafórico) (RETAMOZO, 2009, p. 114, tradução livre).

Nesse sentido, o debate em torno dos processos de produção de demandas nos remete às discussões sobre a produção de subjetividades políticas¹³. Elas produzem e são produzidas pelas demandas. A vontade transformada em necessidade de construção de antagonismos é fruto de intervenções subjetivas para operar sobre uma situação social particular. Para Retamozo, “Não podemos dissociar tampouco a construção da demanda dos sentidos históricos e das subjetividades envolvidas para identificar uma situação como demanda.” (RETAMOZO, 2009, p. 117).

Outro aspecto que reforça a pertinência da associação estabelecida entre demanda e agência/subjetividade política está presente na afirmação de Laclau de que “uma demanda sempre está endereçada a alguém” (LACLAU, 2005, p. 113, tradução livre). Dessa forma, ela está sempre voltada para o outro, para o seu reconhecimento, interpelando, de alguma forma, a alteridade. (RETAMOZO, 2009).

Nessa perspectiva, “a ação política do sujeito não é explicada por um “voluntarismo absoluto”, tampouco é reduzida ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas.” (GABRIEL, 2013b, p. 64). Em outros termos, o sujeito que age politicamente no mundo não é, na abordagem que aqui é feita do social, aquele da razão iluminista, pleno, acabado, centrado, absolutamente consciente, transcendental, enfim. Porém, também não é aquele pré-determinado pelas grandes estruturas, pois, neste quadro as estruturas são percebidas também como construções discursivas, “inerentemente contingenciais e maleáveis” (HOWARTH, 2000, p. 121).

Esse entendimento desloca o foco do sujeito de “carne e osso” para as “posições de sujeito”, o que, na visão de Laclau, não resolve a “superação real da problemática de uma

¹³ Não cabe aqui neste texto uma discussão aprofundada sobre a categoria “Sujeito” em suas mais variadas dimensões, o que não retira do tema sua grande relevância para avanços em estudos de várias áreas do conhecimento, contudo, optei por restringir nesta dissertação a ideia de subjetividade à questão da agência, isto é, a forma como os atores sociais se tornam agentes políticos.

subjetividade transcendental” (LACLAU, 2011, p. 48), mas permite que fixações parciais de sentido para estruturas possam conferir identidade a sujeitos, tornando-os agentes políticos. Nesse sentido, o lugar de docente de História na Educação Básica é percebido como uma posição de sujeito, com certas características e atributos, que participa do processo de produção de subjetividades sem, contudo, condenar aqueles que ocupam tal posição à repetição, sem possibilidades de tomadas de decisões diferentes.

Advogando em favor do conceito de subjetividade política, Howarth contribui também ao trazer a ideia de *subjetividade política* ao afirmar que “Se o conceito de posição de sujeito explica as múltiplas formas pelas quais os indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem” (HOWARTH, 2000, p. 108). Afinal, “agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação do momento articulatório [...], em termos de identificação com os processos de significação em disputa.” (GABRIEL, 2015, p. 8). Dessa forma, o termo agência “é empregado para traduzir a forma como os atores sociais vivenciam e adquirem identidades, desafiam e/ou transformam as estruturas sociais.” (GABRIEL, 2015, p. 9).

Nesta pesquisa, não importa, portanto, se o docente é o “João”, o “José” ou a “Maria”, mas interessa compreender a subjetividade política desses atores sociais que permite capturar como eles agem do lugar de professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro.

Na subseção a seguir, apresento as possibilidades de se operar metodologicamente em consonância com a abordagem discursiva brevemente apresentada até aqui.

1.1.3 Operações metodológicas no campo da discursividade

“teoria e método são indissociáveis (...) nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual nos inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48).

Amparado na abordagem discursiva escolhida para encarar os desafios dessa pesquisa, parto do pressuposto que não existem opções metodológicas potentes *a priori*, ou seja, escolhas que, por si só, garantam um “bom” resultado ou resultado “verdadeiro” das pesquisas. As escolhas dos métodos pelos quais o pesquisador irá lidar com seu objeto devem ser feitas de acordo com o problema construído, os objetivos e a perspectiva teórica selecionada.

Tendo o jogo político como tela de fundo das minhas interrogações de pesquisa, se torna imperativo que eu apresente as opções metodológicas de se trabalhar na pauta pós-fundacional, com destaque para a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, reconhecendo a indissolubilidade entre teoria e método, e construindo estratégias viáveis e rigorosas de análise do acervo empírico construído.

Fazer pesquisa com base em uma perspectiva discursiva significa questionar o conceito moderno¹⁴ de empiria como sendo um acesso imediato às coisas tais como elas são. A Teoria do Discurso rejeita qualquer objetividade extra-discursiva, pois a realidade investigada pela ciência é também produzida discursivamente. Nesse sentido, (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331) afirmam que “a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, todavia, também é fortemente crítica em relação aos modelos positivistas clássicos de pesquisa que buscam *extrair* os dados da realidade e garantir sua validade através do uso estrito de uma metodologia reconhecida e supostamente neutra e universal”.

Destarte, Laclau (2011) refletindo sobre a questão do sujeito e da subjetividade na relação com o objeto afirma que “No exato momento em que o terreno da subjetividade absoluta se desfaz, desfaz-se também *a própria possibilidade* de um objeto absoluto.” (LACLAU, 2011, p. 48, grifo do autor). Ele complementa destacando que:

A possibilidade da distinção sujeito/objeto resulta simplesmente da impossibilidade de se constituírem quaisquer de seus dois termos. Sou um sujeito precisamente *porque* não posso ser uma consciência absoluta, porque algo constitutivamente estranho me confronta; e não pode haver qualquer objeto como resultado dessa opacidade/estranhamento [*alienation*] que mostre as marcas do sujeito no objeto. (LACLAU, 2011, p. 48, grifos do autor).

A Teoria do Discurso está interessada em compreender e interpretar significados socialmente produzidos e entender como se estrutura a produção de significados em contextos históricos particulares. A preocupação de quem faz pesquisa nessa pauta é investigar como, em quais condições e por quais motivos discursos são construídos, questionados e transformados.

É com esta perspectiva que nesta pesquisa os discursos produzidos socialmente sobre o Saerjinho e o conhecimento histórico escolar pelos sujeitos posicionados como professores de História e pelos sistemas institucionais relacionados ao governo fluminense, em especial a

¹⁴ O termo moderno está sendo aqui pensado em uma perspectiva da Modernidade enquanto espaço-tempo de valorização da razão iluminista, uma razão absoluta e transcendental a qual os homens poderiam ter acesso desde que seguissem o caminho certo, não havendo, portanto, outros caminhos possíveis para se chegar à verdade das coisas.

SEEDUC/RJ e o CAEd, serão investigados em busca dos sentidos produzidos pelas/nas práticas articulatórias elaboradas por esses sujeitos, em busca das aproximações e distanciamentos de significação e de que forma um discurso interpela e se faz presente no outro.

Howarth (2000) afirma que:

as análises empíricas que os teóricos do discurso produzem tem que ser avaliadas como interpretações particulares dos objetos de pesquisa que eles construíram, e não como confirmação ou refutação de casos de uma teoria empírica constituída separadamente. (HOWARTH, 2000, p. 5).

Ainda de acordo com este autor, “o critério último para julgar a adequação da abordagem discursiva como um todo é pragmático: ela pode ser avaliada pelo grau em que tornam possíveis novas e significativas interpretações dos fenômenos sociais e políticos que investiga” (HOWARTH, 2000, pp. 5-6). De acordo com Oliveira, Oliveira, Mesquita (2013):

uma vez que a discursividade é considerada como uma característica intrínseca à própria realidade, e a construção da metodologia nas pesquisas referenciadas na teoria do discurso deve ser feita em função da problematização desenvolvida, as possibilidades de utilização de diferentes técnicas e recursos no desenho metodológico dessas pesquisas tornam-se – contanto que se atendam aos critérios da consistência teórica e da viabilidade prática – bastante amplas. Consequentemente, é possível identificar pesquisas inspiradas pela teoria do discurso que desenvolvem, entre outros, análise de documentos, de entrevistas, narrativas, imagens, produtos audiovisuais, dados etnográficos, mesmo dados estatísticos e, frequentemente, mais de uma dessas alternativas combinadas. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1335).

Nesta pesquisa combinei, como será possível observar ao longo dos próximos capítulos, análise documental (exemplares de provas do Saerjinho aplicadas entre 2013 e 2014, portarias expedidas pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, documentos, relatórios e informações disponibilizadas no *site* oficial deste órgão), construção de dados estatísticos (mapa para realizar o recorte das escolas e, consequentemente, do universo de professores que foram convidados a participarem da pesquisa), e entrevistas semiestruturadas com os professores que se propuseram a participar da pesquisa após convite.

Considero pertinente sublinhar a noção de entrevista com a qual irei operar. Baseado em Pinheiro (2004) (*apud* VELASCO, 2013), as entrevistas não serão vislumbradas como codificações prévias da realidade, mas como formas que constroem determinados sentidos, ou seja, como uma arena de significados onde estes se alteram dependendo do espaço discursivo. As entrevistas serão consideradas, pois, como “práticas discursivas” que pretendem oferecer

mais um fechamento possível de sentidos produzidos na contingência, ressaltando que os significados instituídos pelos docentes não são neutros, fazendo, pois, parte das lutas hegemônicas que envolvem as práticas de significação das práticas e políticas curriculares.

Nesse sentido, há outros dois cuidados indispensáveis ao rigor analítico do qual a pesquisa em Educação não pode escapar. O primeiro, que me parece muito comum em pesquisas dessa área, é o fetiche da vitimização do professor, dada a reconhecida ausência de boas condições de trabalho e de profissionalização neste país, principalmente na Educação Básica. Destarte, enquanto pesquisador, não posso tomar estas condições como justificativa para qualificar as falas dos professores como “mais verdadeiras” do que outras, ou seja, elas participam do jogo político das definições e atribuições de sentidos em suas situações de desigualdades, mas isso não lhes chancela a marca de “verdadeiras” em oposição aos discursos produzidos oficialmente pelos órgãos governamentais.

A outra questão refere-se às generalizações. Conforme será observado posteriormente, não foram todos os professores de História da rede estadual fluminense que participaram da pesquisa. Portanto, não posso fazer afirmações que generalizem todo um grupo, mesmo sob a tentação de apelar para generalizações estatísticas. Nesse sentido, as articulações discursivas produzidas pelos sujeitos participantes da pesquisa podem, apenas, indicar tendências. Tenho de explicitar os recortes estabelecidos como forma de circunscrever os participantes em determinado universo.

Embora a escolha e o tratamento metodológicos desta pesquisa não sejam de estudo de caso, considero possível me apropriar do entendimento referente a esta opção metodológica para refletir sobre a abordagem a ser feita sobre as entrevistas, colocando-as:

no nível das redes de interdependência entre seres sociais concretos, entre estruturas de coexistência e formas que assumem as relações entre seres sociais singulares, percebemos de uma maneira mais precisa aquilo que as grandes pesquisas estatísticas traçam em linhas mais gerais. Além do mais, (...) possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo (‘um meio social’, ‘uma família’), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes. (LAHIRE, 1997, p. 37 *apud* LEITE, 2008, p. 30).

Defendo, portanto, a potencialidade das entrevistas para esta pesquisa, pois elas podem oferecer pistas para o entendimento de formações discursivas que buscam se constituírem como demandas antagônicas em relação às demandas que se hegemonzaram no Saerjinho.

Situadas, pois, as possibilidades e os limites das escolhas metodológicas dessa pesquisa, torna-se pertinente apresentar a forma como o currículo será aqui compreendido.

1.2 Currículo na perspectiva pós-fundacional e discursiva

“O currículo é o coração da escola” (Antônio Flávio Moreira)¹⁵

A frase que abre esta seção revela o grande valor dado por Antônio Flávio ao currículo, a ponto de fazer uma analogia com a importância do coração para o corpo humano, pois, como se sabe este não sobrevive sem os batimentos daquele. Comungo, pois, da mesma percepção de Moreira de defesa da centralidade do currículo sem, contudo, tomar a escola como reduzida a este. Nesse sentido, é preciso esclarecer o sentido de currículo com o qual trabalho nesta pesquisa.

Considerando o que foi discutido nas seções anteriores sobre o campo da discursividade, é possível descartar, de imediato, a ideia de que há um significado único e engessado para pensarmos o currículo, decorrendo daí a necessidade de esclarecer o entendimento de currículo com o qual opero, a despeito de concordar com a afirmação de Antônio Flávio Moreira trazida como epígrafe.

Não há, a partir dos referenciais nos quais sustento esta pesquisa, uma essência que defina currículo. Na visão de Lopes e Macedo (2011, p. 19), há apenas “acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

As teorizações curriculares constituem-se como espaços onde em cada momento histórico os sentidos de currículo são estabilizados. Percebe-se então que as teorias de currículo estão no meio de um território contestado buscando obter hegemonia. Concordo com autores como Macedo (2006), Gabriel (2008) quando defendem a pertinência de se operar com as noções de currículo que o compreende como “prática de significação”, “espaço de fronteira”, “entre-lugar” e “espaço de enunciação”. Em sintonia com as abordagens pós-fundacional e discursiva com que venho operando, defendo que o currículo é capaz de oferecer:

uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o e intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY, 2010, p. 8).

¹⁵ Frase pronunciada em palestra realizada no âmbito do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa, realizada entre os dias 12 e 15 de outubro de 2014 na Universidade Federal de São João Del-Rei.

Dessa forma, concordo com Frazão (2014) que explica que “Não existiria um objeto lá fora que podemos chamar de currículo: este é construído e negociado nas relações de poder existentes nas diferentes esferas do processo educativo.” (FRAZÃO, 2014, p. 14). Na mesma linha, Lopes e Macedo (2011) explicitam bem como é conceber o currículo na perspectiva teórica aqui assumida:

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

Fazendo um balanço dos significados assumidos pelo termo currículo, Silva (2011) afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Ao falar de identidade, Tomaz Tadeu (in)diretamente evoca a noção de cultura para falar de currículo. De certa forma, essa postura está de acordo com a “virada cultural” anunciada por Stuart Hall (1997) como sendo uma mudança paradigmática nas leituras de mundo das ciências sociais. Em termos mais específicos, Hall anuncia a centralidade da cultura na análise das relações sociais.

Em medida alguma a “virada cultural” da qual nos fala Hall (1997) encontra-se em desacordo epistemológico com o referencial teórico que vem orientando esta pesquisa, mas o contrário, eles se complementam e reforçam o entendimento de cultura como “rede de significados”, “conjunto de sistemas de significação”, ou seja, como processo permanente de produção de sentidos, que envolve relações de poder e produz identidades sociais (HALL, 2000), em oposição à ideia de repertório fixo de significados socialmente partilhados e que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros, pois se os significados são contingentes, torna-se impossível pensar que todos os sujeitos partilhem da mesma forma determinada cultura. Fica resguardado, portanto, o papel constitutivo da linguagem.

Nessa perspectiva, aproprio-me da definição de currículo como “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006) e como prática de significação e atribuição de sentidos contingencialmente fixados (GABRIEL, 2013a, 2013b, LOPES; MACEDO, 2011).

Na seção seguinte busco explorar as potencialidades analíticas da aproximação entre a Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe) e o Ciclo Contínuo de Políticas (Ball) para empreender as análises sobre o Saerjinho, tomado como uma política curricular.

1.3 O político, a política e a recontextualização: diálogo possível entre a Teoria do Discurso e o Ciclo Contínuo de Políticas

Um dos dilemas que me parece mais recorrente no fazer pesquisa é o de colocar em diálogo teorias e/ou autores que em suas propostas não possuíam a intenção de conversarem entre si. Este fato, *per si*, dificulta usos indiscriminados dessas abordagens pelos pesquisadores de forma conjunta, entretanto, não fecha definitivamente as possibilidades de que esse diálogo ocorra. Contudo, cabe ao pesquisador construir estratégias teóricas que propiciem que perspectivas com bases epistemológicas diferentes possam fazer parte de uma mesma cadeia de equivalências que configure determinado referencial teórico.

Proponho nesta seção colocar na mesma cadeia a perspectiva a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe de matriz pós-fundacional, e o Ciclo Contínuo de Políticas, de matriz estrutural, elaborado por Stephen Ball, com o objetivo de construir um arcabouço teórico que me ajude a analisar o Saerjinho como uma política curricular.

Esse exercício de chamar Ball e Laclau para conversar já foi feito por Lopes (2011). Tendo como questão principal de suas pesquisas as investigações em torno das semelhanças das políticas de currículo a despeito das mudanças significativas nos grupos políticos que controlam o Estado, Alice Lopes considera que o Ciclo de Políticas necessita de uma ampliação da sua base teórica para efetuar as análises. De acordo com a autora, “essa abordagem carece de uma teorização sobre como são articuladas demandas de sujeitos coletivos distintos” (LOPES, 2011, p. 30). Dessa forma, a aposta de Lopes (2011) na Teoria do Discurso justifica-se pela:

(...) necessidade de incorporar, à abordagem do ciclo de políticas, perspectivas teóricas que permitam associar hegemonia e cultura, assumindo em ambas uma dimensão de heterogeneidade e de conflito. Ao mesmo tempo, nos parece necessário que essa mesma teorização não circunscreva a política e o poder ao território do Estado e da determinação econômica, sendo capaz de articular dimensões ônticas e ontológicas, como discutido anteriormente com Mouffe. Tal questão se mostrará

ainda mais pertinente se for considerado que a possibilidade de constituição de novas hegemonias, dirigidas a projetos emancipatórios, exige uma teoria que nos faça compreender como o próprio processo de hegemonização se desenvolve. (LOPES, 2011, p. 31).

Lopes (2011) faz a ressalva de que quando menciona “projeto emancipatório”, não o faz no sentido moderno, pois este teria como pressuposto a fixidez das identidades a serem emancipadas. De acordo com a autora, “todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas uma demanda particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias.” (Id.).

Apresento, neste estudo, outro diálogo possível entre Laclau e Mouffe (Teoria do Discurso) e Ball (Ciclo de Políticas), partilhando com Lopes (2011) a preocupação sobre os processos de hegemonização, mas entendendo que a potencialidade do Ciclo Contínuo de Políticas para esta pesquisa está na possibilidade de pensar que a relação tensionada entre o *político* e a *política* ocorre em diversos contextos, não existindo, pois, um contexto que garanta exclusividade a esta tensão.

Conforme apresentado anteriormente, o *político* é na discursividade proposta por Laclau (2005), o “ontológico do social”. O social é, pois, produzido discursivamente em meio a lutas políticas por hegemonização de significados particulares. Nesse sentido, o político é percebido como o terreno conflituoso onde se situam as práticas articulatórias, produzidas em meio ao jogo da linguagem, definidoras das coisas desse mundo. (CASTRO, 2012). Corroborando este entendimento, Mendonça (2010) pensa o político como aquilo que se remete à forma como a sociedade é construída.

Se ao longo deste capítulo o conceito de *político* foi razoavelmente explorado, o mesmo não se pode dizer da noção de *política*, o que implica um esforço de fazê-lo aqui. Para Mendonça (2010), baseado em Mouffe (2005), a *política* seria o “campo empírico” para se pensar o *político*. Segundo ele, “Mouffe continua enfatizando tal diferença entre os níveis da *política* e do *político*, afirmando que a primeira está inserida num nível ôntico e o político inscreve-se numa dimensão ontológica.” (MENDONÇA, 2010, p. 485). A política estaria, portanto, no nível no qual o político se desenvolve, mantendo uma relação com a “política prática”, do “dia-a-dia”, relacionada com as “muitas práticas da política convencional” (Id.). A própria parceira intelectual de Laclau explica a distinção que faz entre os dois termos:

Alguns teóricos como Hannah Arendt veem o político como um espaço de liberdade e de deliberação pública, enquanto outros o veem como espaço de poder, conflito e antagonismo. Meu entendimento do ‘político’ claramente pertence à segunda perspectiva. Mais precisamente, esta é a forma como eu distingo o ‘político’ da

‘política’: por ‘o político’ eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por ‘política’ eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provida pelo político. (MOUFFE, 2005 *apud* MENDONÇA, 2010, p. 485).

Apoiada em Dyberg (2008), Castro (2012) considera que efetuar um corte entre *político* e *política* pode parecer paradoxal, visto que “seus níveis condicionam-se mutuamente” (p. 86), no entanto, Dyberg partilha da divisão elaborada por Mouffe de distinguir analiticamente esses dois conceitos ao afirmar que “o político pode ser concebido separadamente de suas manifestações contingentes no regime político e na comunidade política” (DYBERG, 2008, p. 299 *apud* CASTRO, 2012, p. 86). Destarte, passo a entender que as disputas hegemônicas que ocorrem no político, se fixam no âmbito da política.

É este entendimento da relação entre *político* e *política* que permite colocar na mesma mesa para conversar a Teoria do Discurso (Laclau e Mouffe) e o Ciclo Contínuo de Políticas (Ball), pois este “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A teoria proposta por Stephen Ball situa-se em uma perspectiva de combate as abordagens *estadocêntricas* na análise de políticas educacionais. Este tipo de abordagens, das quais Ball se propõe a se afastar, advogam que as políticas podem ser feitas apenas pelo Estado, pela economia e pela sociedade civil, sendo a predominância de um desses grupos da estrutura social frequentemente alterada em função de condições globais e locais (LOPES, 2011). O que o Ciclo Contínuo de Políticas propõe não é uma negação da força do Estado na produção das políticas educacionais, mas um deslocamento deste para as disputas significativas que ocorrem no terreno do político com outras agências produtoras de sentidos, como a escola, por exemplo, sem, contudo, deixar de reconhecer sua condição privilegiada nas disputas hegemônicas compostas por relações assimétricas de poder. De acordo com Lopes:

Ball questiona certas conexões diretas e unidimensionais que as teorias centradas no Estado realizam entre prática das escolas e macrocontexto político-econômico, principalmente porque se embasam em uma concepção de Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional. (LOPES, 2011, p. 25).

Também em favor de análises que contemplem outros espaços que não o Estado para a produção de políticas educacionais, Moreira (2007) afirma que “se as políticas são conjunto

de tecnologias e práticas que se desenrolam em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido ficar restrito às deliberações oficiais” (MOREIRA, 2007, p.267).

Alfredo Veiga-Neto, estudioso de Foucault, ao refletir sobre o significado de poder, termina por contribuir também para a validação de pesquisas que não se condicionem a análises a partir, apenas, de ações do Estado, afirmando que:

Significa [...] não tomar as instituições como fonte, *locus*, centro ou raiz do poder, mas, invertendo o caminho investigativo, analisá-las a partir das relações de poder que as atravessam e atravessam os indivíduos. As instituições modernas podem, quanto maior, dar sustentação material e simbólica às relações de poder; mas essas relações são mais amplas e extravasam toda e qualquer instituição. (VEIGA-NETO, 2008, p. 24, *apud* RAMOS, 2014, pp. 118-119).

É, pois, a aposta na “defesa de uma constante negociação de sentidos na produção de políticas” (LOPES, 2011, p. 24) que reside a produtividade de se operar, nesta pesquisa, com o Ciclo Contínuo de Políticas. Nesta mesma linha de reflexão, Dias (2009) explicita o potencial analítico desta teoria:

A ideia de políticas como ciclo pressupõe vê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcadas pela heterogeneidade, resultado da mescla dos diferentes textos curriculares produzidos e identificados com marcas e perspectivas das mais diversas, produzindo um híbrido (Ball, 1998, 2001). A característica multifacetada das políticas curriculares implica um processo complexo de negociação. Nesse processo, *os contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática* buscam, na produção das políticas, negociações que garantam sua legitimidade por meio de acordos marcados, muitas vezes, por conflitos e tensões em torno dos diferentes interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular. (DIAS, 2009, p. 59, grifos meus).

Os contextos dos quais Dias fala no trecho acima destacado são as apostas teóricas de Ball para investigar os discursos circulantes no processo de construção de políticas, “valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado.” (LOPES, 2011, p. 22).

O contexto de influência é aquele em que acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Esse contexto tende a se referir às redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, das comunidades epistêmicas¹⁶ e das comunidades disciplinares¹⁷, mas não fica restrito a elas. O segundo contexto, o da

¹⁶ Grupos compostos por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam diante do conhecimento, em relações de saber-poder. (LOPES, 2006, p.41).

¹⁷ Associada a tradição disciplinar do currículo, refere-se às comunidades da pedagogia, do ensino de disciplinas escolares específicas e das ciências de referência das disciplinas escolares. (Idem).

“política de fato”, refere-se ao território de elaboração dos documentos, dos textos políticos que dão forma às políticas propostas e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Já o terceiro contexto, o das práticas, da “política em uso”, referem-se aos territórios em que as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, às escolas. (LOPES, 2011; MAINARDES, 2006).

Embora aparentemente cada contexto seja um espaço isolado dos demais, não é esta a interpretação que Ball deseja fixar, além do mais, se o fosse, não seria possível colocar esta teoria na mesma cadeia de equivalências que configura o quadro teórico desta pesquisa, uma vez que seriam estruturas predeterminadas, tornando-se, portanto, seu exterior constitutivo.

Destarte, Mainardes (2006, p. 50) considera que “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Ball e Bowe (1992 *apud* LIMA, 2008, p. 14) afirmam que esses contextos “mantém uma relação não-hierárquica e configuram distintos espaços de produção de sentidos e de significados”. Na mesma perspectiva, Busnardo e Lopes (2010) interpretam que o termo *contexto* na teoria de Ball refere-se a um território não definido, não fixo e também simbólico. Nesse sentido, entendo, então, os contextos presentes na abordagem de Ball como contextos discursivos, permeados pelas lutas hegemônicas de significação e atribuição de sentidos por meio do jogo político.

Os contextos são, pois, espaços nos quais a tensão entre *política* e *político* acontece, e é este entendimento que permite que a escola também seja pensada como *locus* de produção de estabilizações políticas.

Além da diversidade de espaços de ação, interessa-me sublinhar que os sujeitos sociais envolvidos em cada contexto são forjados na luta política e não definidos *a priori*. “O mais importante é considerar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (Ball; Bowe, 1992 *apud* LOPES, 2011, p. 23). De acordo com Mainardes (2006):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, a interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação dominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

É inegável, portanto, nesta perspectiva, que trata-se de um equívoco pensar a escola apenas como espaço de implementação de algo que é pensado e produzido exclusivamente fora de seus muros. Os sujeitos ali posicionados participam do jogo político de atribuições de sentido para as políticas, participando, portanto, da formulação de demandas que disputam hegemonia na cristalização de textos curriculares.

No entanto, há de se tomar cuidado com perspectivas que sobrevalorizam o espaço da escola como se apenas dali tudo o que concerne às políticas curriculares partisse ou fosse válido, primeiro porque, na abordagem teórica que embasa esta pesquisa, não há um centro único irradiador de sentidos, mas também porque uma valorização ingênua do chão da escola como produtora de sentidos para a construção de políticas curriculares encobre uma série de constrangimentos que ali também estão presentes, como alertam Lopes e Macedo (2011b).

O *político* e a *política* de Laclau e Mouffe atravessam, portanto, todos os contextos do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball. A presença do termo “contínuo” garante a noção de processo dinâmico e permanente da política (DIAS, 2009).

Um conceito que ajuda na manutenção do diálogo entre a abordagem discursiva laclauiana e o ciclo proposto por Ball é o de *recontextualização* utilizado pelo inglês com base em Bernstein. Ao incorporar este conceito, Ball aponta para a impossibilidade do controle absoluto da produção de sentidos/significados sobre qualquer texto/política curricular. A recontextualização é, portanto, a promoção de novos significados às políticas a partir de outras possibilidades abertas de leitura, e esse processo está presente em todos os contextos (DIAS, 2009), não ficando restrito apenas aos sujeitos posicionados politicamente no contexto da prática. Dias (2009) esclarece que:

No processo de recontextualização, textos, assinados pela esfera oficial, ou não, produzidos e difundidos em diversos contextos, são fragmentados e recriados em processos contínuos. Nesses processos contínuos são alterados os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que atuam nos contextos de sua produção e significação, em vários tempos e espaços. Como esses textos alteram suas marcas iniciais ao incorporarem novos sentidos e significados, tornam-se *híbridos*. (DIAS, 2009, p. 64, grifo da autora).

A produção política de significados por meio de práticas articulatórias não cessa em momento algum, portanto, política curricular alguma, por mais estabilidade que possa ter a partir da incorporação de um grande número de demandas, o que lhe permite a hegemonia contingencial, está imune a ser recontextualizada, e é nesse sentido que o Saerjinho será analisado nesta pesquisa.

Diante de tudo que foi discutido ao longo desse capítulo, penso a avaliação oficial da SEEDUC/RJ como uma totalidade estruturada discursivamente em meio às práticas articulatórias de vários grupos de interesse: governo, professores, alunos, dentre outros. O Saerjinho não é, portanto, um objeto fechado em absoluto, imune à produção de outras hegemonias, mas espaço aberto onde ocorrem disputas pela sua (des)legitimação, por sentidos de avaliação, por sentidos de conhecimento escolar válido a ser ensinado e avaliado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Cada um desses grupos busca, politicamente, hegemonizar seu sentido particular para significar esse texto curricular. Contudo, é preciso observar que as disputas hegemônicas entre os diversos grupos não ocorrem em condições de igualdade, pois as relações de poder são assimétricas.

Pensando a partir do campo do Currículo, posso entender o Saerjinho como política e prática curricular na medida em que ele produz sentidos e significados (“bom aluno”, “mau aluno”, “boa escola”, “má escola”, “bom professor”, “mau professor”, “bom gestor”, “mau gestor”, “conhecimento válido”, “boa política”, “má política”, “avaliação justa”, “avaliação injusta”, dentre outros) que afetam diversos sujeitos posicionados nos processos educacionais, promovendo a emergência de novas subjetividades e demandas.

Interessa-me, portanto, nesta pesquisa situar o Saerjinho no contexto das políticas de avaliação hegemônicas atualmente no Brasil, das quais o estado do Rio de Janeiro não está imune, entendendo-o como política e prática curricular que se constitui como território primário de luta política por hegemonização de sentidos de avaliação no espaço-tempo dos processos educacionais fluminenses na contemporaneidade. Além disso, objetivo também analisar a hegemonização de sentidos de conhecimento histórico escolar nas provas do Saerjinho a partir de demandas da comunidade disciplinar de História. Nesse sentido, se justifica o arcabouço teórico-metodológico montado e apresentado neste primeiro capítulo.

No capítulo seguinte, tenciono articular a avaliação oficial aqui privilegiada com o campo dos estudos em avaliação educacional trazendo para a discussão questões como qualidade na/da educação, os limites e as possibilidades de cada desenho avaliativo, a tensão universal/particular e as políticas de responsabilização.

Capítulo 2: Avaliação: Política e prática curricular de hegemonização de sentidos

Pensando a partir do campo educacional e do Currículo, não há relação de ensino-aprendizagem que não seja atravessada pela avaliação. Esta é uma prática curricular legitimada socialmente e enraizada nas escolas que produz efeitos para todos os sujeitos posicionados nestes espaços. De acordo com Fernandes (2009, p. 21), “(...) governos, políticos, escolas, gestores escolares, professores, pais e alunos estão todos interessados na avaliação, precisam dela ou utilizam-na, mais ou menos sistematicamente, de diversas formas.”. Se na escola “enquanto prática curricular é a avaliação que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam” (MARTINS, 2010b, p. 7), para o poder público a avaliação vem assumindo um protagonismo como “dispositivo de regulação dos sistemas de ensino” (AFONSO, 2007, p. 12).

O entendimento de currículo anunciado no capítulo anterior possibilita compreender o Saerjinho como uma política e uma prática curricular que se constitui como espaço discursivo no qual são hegemonizados, por meio de práticas articulatórias construídas no jogo político, diversos sentidos, dentre os quais, aqueles que elegi como problemas da minha pesquisa: as disputas pela *signifixação*¹⁸ (LEITE, 2010) dos sentidos de avaliação e de conhecimento histórico validado como legítimo a ser ensinado e avaliado na Educação Básica. Além da percepção dessa avaliação como espaço de hegemonização, ela também pode ser vista como espaço no qual a própria luta pelo direito de dizer se faz presente.

Assim, o instrumento de avaliação Saerjinho - que compõe os sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro e que nesta pesquisa se constitui como objeto de investigação é não somente um *locus* de produção significados, mas também, um ato de significação, pois ao mesmo tempo em que são produzidas cadeias equivalenciais para defini-la como “boa”, “necessária”, “justa”, “legítima”; ou “ruim”, “dispensável”, “injusta”, “sem legitimidade”; a avaliação passa a significar também o que seria “educação de qualidade”, “conhecimento válido”, “bom aluno”, “mau aluno”, “bom professor”, “mau professor”, “bom gestor”, “mau gestor”, “boa escola”, “má escola”, “bom ensino”, “mau ensino”, dentre outras possibilidades de adjetivação de processos e sujeitos.

Sendo, pois, as discussões em torno da íntima relação entre currículo e avaliação o contexto mais amplo no qual se situa a minha pesquisa, proponho-me, neste capítulo, a situar

¹⁸ Esse termo expressa a sutura de um processo articulatório que promove fixação, contingente e provisória, de significados.

nesta interface o Saerjinho, tendo como horizonte os problemas de pesquisa anteriormente anunciados.

Estruturei este capítulo em duas seções. Na primeira, intitulada “Políticas de avaliação: o que o currículo tem a ver com isso?”, procuro discutir possíveis efeitos da proliferação de políticas de avaliação sobre as práticas educacionais e relações sociais que ocorrem no mais legitimado terreno onde se desenvolvem relações de ensino-aprendizagem: a escola. Na segunda seção pretendo explorar o contexto de produção do Saerjinho, situando-o nas discussões em torno dos limites analíticos que o desenho de cada avaliação permite fazer sobre sistemas de ensino, escolas e alunos, entendendo que este deve ser proposto de acordo com os objetivos em relação a esta, e nas discussões sobre políticas de responsabilização educacional.

2.1 Políticas de avaliação: o que o currículo tem a ver com isso?

A forma como venho me posicionando nas disputas sobre os sentidos de currículo ao longo deste texto explicita a possibilidade de pensar políticas de currículo como políticas permeadas por processos culturais, ou, de forma mais direta, como políticas culturais. Pensando, portanto, a avaliação, na abordagem aqui assumida, como uma prática de atribuição de significados, um espaço de hegemonização de sentidos do que do que deve ou não ser ensinado/aprendido, como, pois, uma prática curricular, trabalho nesta pesquisa com possibilidade de definir as políticas de avaliação, como políticas culturais.

Sabendo que a produção de textos é permeada por processos discursivos de negociação de sentidos que ocorrem em todos os contextos que compõem o Ciclo Contínuo de Políticas, e que esses sentidos se hegemonizam de forma precária e provisória, dado o caráter contínuo de produção de demandas que interpelam a formação discursiva hegemonizada, interessa-me situar o Saerjinho nas discussões em torno: i) do processo de expansão das políticas de avaliação em diversas escalas, com destaque para a formação de sistemas estaduais de avaliação; ii) dos discursos de qualidade na/da educação para pensar as políticas educacionais centradas em avaliação; iii) dos efeitos sobre o currículo tendo em conta as relações entre o universal e o particular.

Dividi esta seção em três partes. Na primeira subseção apresento o conceito de “obsessão avaliativa”, cunhado pelo pesquisador português Almerindo Afonso (2007) para se referir à profusão de políticas educacionais nas quais a questão da avaliação assume uma condição de centralidade, buscando relacionar com a expansão de sistemas de avaliação. Na

segunda parte tenciono discutir a relação entre políticas de avaliação e discursos de qualidade na/da educação, entendendo esta discussão como potente porta de entrada para a compreensão dos processos pelos quais são mobilizadas estratégias para conferir legitimidade às avaliações oficiais¹⁹. Fechando esta primeira seção do capítulo, proponho uma discussão em torno das tensões entre universal e particular que interpelam as produções curriculares na relação com as políticas de avaliação no nosso presente.

2.1.1 A “obsessão avaliativa” e a proliferação de sistemas de avaliação

Quando se pensa em educação escolarizada, múltiplos e variados são os interesses, os objetivos, as apostas, as expectativas e as disputas em torno do que se considera ser educado/escolarizado. Diversos, também, são os sujeitos envolvidos nessas disputas: alunos, pais, professores, técnicos, Estado (em seus diferentes níveis), empresariado, organizações internacionais ligadas a questões econômicas, culturais e científicas, dentre outros. Nesse sentido, as políticas educacionais traduzem as tensões entre diversos projetos em meio às relações assimétricas de poder em diferentes totalidades discursivas.

As políticas educacionais têm, no Brasil, desde a última década do século passado dado centralidade a questão da avaliação, a ponto de ser possível falar de política de avaliação como uma operação metonímica referente às políticas educacionais. De acordo com Sousa e Oliveira (2010):

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino – da educação básica à pós-graduação – têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade. (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 794).

O protagonismo da avaliação nas políticas educacionais contemporâneas gera intensos debates entre aqueles que, dentre outros aspectos, enfatizam os efeitos danosos das políticas de avaliação sobre as práticas curriculares e relações sociais circunscritas no espaço escolar, e

¹⁹ Carvalho & Macedo (2011, p. 552) definem avaliação oficial como sendo àquelas instituídas legalmente pelo poder público em âmbito nacional e estadual, com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, tendo em vista subsidiar a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas.

grupos que defendem estas políticas como caminho para a reestruturação da gestão dos sistemas de ensino com base em aspectos consolidados do mundo empresarial: eficiência, eficácia e qualidade.

Não são poucas as fileiras cerradas em torno de uma posição ou de outra, no entanto, a presente pesquisa não pretende fixar-se de um lado e disparar sua artilharia em direção ao outro lado tomado como inimigo por entender que esta não é a melhor maneira de participar de forma produtiva do jogo político das definições que ocorrem nos vários contextos de produção das políticas que afetam a educação, mas tentar compreender como os sentidos que cada lado produz em torno da questão da avaliação são discursivamente elaborados, fazendo, pois, uma aposta política na produção de híbridos potentes para a democratização da produção, distribuição e consumo do bem simbólico principal que a escola pode oferecer: o conhecimento (GABRIEL e CASTRO, 2013).

Pensando na questão da emergência e da expansão das políticas educacionais centradas na avaliação, Almerindo Afonso (2007) cria o conceito de “obsessão avaliativa”. Esse termo foi criado para dar conta de “um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas”, assim como “uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...)” que as políticas de avaliação vêm adquirindo (AFONSO, 2007, p. 17). O autor português salienta ainda que “esta aparente consensualidade [...] vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade.” (Id.).

Na mesma linha de críticas à onipresença da avaliação nas políticas e práticas educacionais, Alfredo Veiga-Neto (2013) cria a ideia de “delírios avaliatórios” para problematizar o crescente crédito dado à avaliação e criticar “a invasão das práticas avaliatórias por toda a parte.” (VEIGA-NETO, 2013, p. 157).

A presença extensiva de políticas de avaliação para a Educação Básica no Brasil está assente na opção do país em fazer parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)²⁰, o que demonstra interesse nesse tipo de política, e no fato de que, internamente, as políticas de avaliação não estão apenas sob gerenciamento da União. Vários estados e municípios brasileiros construíram sistemas próprios de avaliação de seus sistemas de ensino e/ou de seus alunos e professores²¹ gerando, muitas vezes, profusão e sobreposição

²⁰ Para saber mais sobre o Pisa, acessar: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acessado em: 14, jan., 2015.

de avaliações nas escolas, retirando, inclusive, tempo para o desenvolvimento de práticas curriculares voltadas ao ensino e à aprendizagem.

Por profusão de avaliações, estou entendendo o acúmulo de diferentes tipos e lógicas de avaliação, como por exemplo, a prova montada pelo professor, as avaliações da secretaria à qual a escola esteja submetida e a avaliação de âmbito nacional, sem contar eventuais simulados e testes. Esse congestionamento de instrumentos avaliativos pode gerar, inclusive, reações, por parte dos sujeitos por elas afetados, opostas às desejadas por quem pensou aquela avaliação, como descaso, repulsa e negligência.

Em relação à sobreposição de avaliações, refiro-me a avaliações que possuam o mesmo desenho, implicando na obtenção dos mesmos resultados. O desenho de cada avaliação condiciona as possibilidades de realização de diagnósticos, ou seja, dependendo da forma como a avaliação é pensada, produzida e aplicada, ela pode produzir resultados apenas sobre uma rede, ou sobre a escola ou sobre uma turma, ou individualmente sobre cada aluno. Este aspecto será mais bem explorado na próxima seção.

Sousa e Oliveira (2010), em pesquisa exploratória sobre quatro sistemas estaduais de avaliação afirmam que, a partir dos documentos oficiais, a principal justificativa para a construção de sistemas próprios de avaliação neste nível é a expectativa da melhoria da qualidade de ensino. Em pesquisa mais abrangente sobre sistemas locais de avaliação²², Silva *et al* (2013, p. 3) dividiu em quatro os grupos de justificativas para a formação de tais sistemas ao invés da utilização dos resultados oferecidos pelo sistema nacional: a) o caráter censitário e anual das avaliações externas promovidas pelas redes de ensino estudadas; b) a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados com maior rapidez e agilidade; c) a amplitude dos anos/séries avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino; e d) a possibilidade de identificação nominal dos resultados de cada aluno.

Sendo, pois, o Saerjinho uma avaliação que compõe o sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro²³, interessa-me perceber como essa política de avaliação tem sido justificada pela SEEDUC/RJ. Nesse sentido, recorro às informações publicadas no *site* oficial

²¹ Embora não seja tão comum a existência de sistemas específicos de avaliação de professores, em alguns modelos criados por estados e municípios, os professores percebem ou não vantagens financeiras a partir dos resultados obtidos por seus alunos em avaliações de larga escala, o que torna possível a interpretação de que trata-se uma avaliação indireta do docente.

²² Estou nomeando como sistemas locais de avaliação aqueles produzidos por secretarias estaduais ou municipais.

²³ Como explicarei de forma mais bem detalhada na próxima seção deste capítulo, o Saerjinho é apenas uma avaliação que compõe o sistema de avaliação fluminense, o SAERJ. No entanto, não raro docentes, alunos, diretores e até mesmo gestores colocam Saerjinho e SAERJ como sinônimos.

da secretaria, entendendo que este espaço de enunciação constitui-se como canal oficial de comunicação do governo com os cidadãos:

o programa tem como finalidade **monitorar o padrão de qualidade do ensino** e colaborar com a **melhora da qualidade da educação**. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o **planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino** e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma **educação de qualidade**.

os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na **qualidade da educação** oferecida, devem ser **integrados ao cotidiano do trabalho escolar**.

O Sistema de **Avaliação bimestral** Saerjinho ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para **melhorar o processo de ensino** na rede estadual. As provas serão aplicadas nas disciplinas de **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal)**²⁴.

tanto a Seeduc quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para pedagógica.

Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com **mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos** e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder **prepará-los melhor**. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar **estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano**.²⁵(grifos meus).

As justificativas apresentadas pela Secretaria fluminense corroboram os resultados das pesquisas de Sousa e Oliveira (2010) e Silva *et al* (2013). A partir dos grifos feitos nos excertos, percebe-se que a expectativa de melhoria da qualidade de ensino é uma retórica recorrente para justificar o sistema de avaliação estando, portanto, de acordo com a conclusão de Sousa e Oliveira. Em relação ao conjunto de justificativas apresentadas na pesquisa de Sousa *et al* (2013), é possível afirmar que a SEEDUC/RJ, ao apontar suas intenções com seu sistema próprio de avaliação, hibridiza todos aqueles sentidos, pois o Saerjinho é de caráter censitário (todos os alunos das séries que a Secretaria deseja avaliar fazem a prova), bimestral (aplicada em três dos quatro bimestres letivos), com a possibilidade de um retorno mais rápido, e gera resultados cujo as escolas têm acesso por turma, aluno e disciplina.

²⁴ A partir de 2013 o Saerjinho passou a contemplar também as disciplinas de História e Geografia.

²⁵ Trechos disponíveis em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em 14, jan. 2015.

2.1.2 Os discursos de qualidade na/da educação

Essas articulações discursivas propostas pelo governo do Rio de Janeiro para significar o Saerjinho se configuram em torno da questão da qualidade na/da educação. Concordando com Ramos (2014), observo que “a avaliação é tomada como instrumento regulatório da qualidade” (RAMOS, 2014, p. 51), pois como se pode notar nas informações oficiais, ela serve para “monitorar o *padrão da qualidade de ensino*” e tem o potencial de “fazer a diferença na *qualidade da educação* oferecida”.

Em consonância com a abordagem discursiva com a qual estou operando nesta pesquisa, posso pensar a política de avaliação fluminense como espaço hegemônico, mas contingente, de definição do que é e do que não é ensino de qualidade para as escolas que fazem parte da sua rede. Sendo o conhecimento o objeto a partir do qual se estabelecem as relações de ensino-aprendizagem, compreendo que as políticas de avaliação são políticas que definem conhecimento de qualidade, isto é, aquele que é válido a ser ensinado nas escolas da Educação Básica. No quarto capítulo desta dissertação exploro essa discussão em torno do conhecimento histórico escolar considerado de qualidade pela política de avaliação aqui em questão.

Evidentemente, não há quem seja contrário a ideia de qualidade na educação, visto que este termo denota sentidos positivos e desejáveis, no entanto, não há clareza sobre o que de fato se deseja quando se evoca a qualidade. Sousa (1997), refletindo sobre essa questão afirma que qualidade:

(...) não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 26, *apud* SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 802).

Na perspectiva das políticas de avaliação, são os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas de larga escala que dão sentido ao conceito de qualidade. De forma direta, pode-se dizer que se os alunos vão bem nos testes padronizados, o ensino é de qualidade, se os alunos vão mal, o ensino não é de qualidade. Este entendimento é bastante restrito por

negligenciar fatores intra e extraescolares que afetam o desempenho discente, como comprovam pesquisas na área de eficácia escolar (BROOKE & SOARES, 2008).

Para Candau, as avaliações deixam de fora aspectos sociais, culturais e políticos que são igualmente importantes à aprendizagem da Matemática, da Língua e das Ciências. (CANDAU, *apud* CARVALHO & PLETSCHE, 2011). Ademais, essa forma restrita de aferir qualidade tem por consequência a responsabilização docente em algum grau, o que serve de pretexto para a construção de discursos que aglutinem demandas de intervenção nos processos de ensino, afetando as práticas curriculares.

Esta lógica de significação da qualidade da educação que confere centralidade ao desempenho dos alunos em instrumentos de avaliação e que expulsa da cadeia de equivalências definidora do que é qualidade elementos de difícil mensuração como processos de subjetivação e de fixação de valores, respeito, cidadania, curiosidade epistemológica, dentre outros relativos, principalmente, a formação humana, circunscreve-se em um modelo gerencialista que tem se firmado no Brasil desde a década de 1990, acompanhando “uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais.” (SILVA, 2013, p. 1), e participando do processo de redefinição do papel do Estado perante as políticas públicas educacionais.

De acordo com Hypolito e Ivo (2013) esse modelo articula currículo, gestão e trabalho docente em uma perspectiva de racionalidade instrumental em busca de eficiência. Por eficiência, Sousa (2003) entende a melhoria do:

fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho e descentralização administrativa). (SOUSA, 2003, p. 177).

O modelo gerencialista, ao privilegiar apenas os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas, teria como objetivo, de acordo com Hypolito e Ivo, responsabilizar os professores pelo fracasso escolar, eximindo os gestores (no caso, o poder público) de suas responsabilidades. Nesse sentido, eles afirmam que:

O modelo gerencialista tem sido apresentado como o mais eficiente modelo de gestão para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Centrado nos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade o gerencialismo implica em um novo olhar da gestão pública, com o incentivo a indicadores, avaliações, exames, premiações,

dentre outros mecanismos que têm caracterizado as políticas de responsabilização. (HYPOLITO & IVO, 2013, p. 380).

Afonso (2007), com base em Ball (1990), aponta que o discurso da gestão emerge como uma espécie de “tecnologia moral”, que tem como função “pôr ordem onde supostamente predominava o caos, implantar a racionalidade onde predominava a irracionalidade, promover a eficiência e a eficácia onde predominava a ineficiência e o desperdício.” (AFONSO, 2007, p. 16).

Discursos que propõem o gerencialismo como panaceia transmitem uma mensagem de que resolvidos os problemas de gestão, o não alcance dos objetivos refere-se à incapacidade de execução do projeto. Trazendo esta noção para as políticas educacionais, é como se o Estado, ao proporcionar um aparato de gestão eficiente, pudesse se deslocar da posição de provedor para a posição de fiscal, sendo os maus resultados educacionais frutos da incapacidade docente em fazer o seu ofício: ensinar.

Neste caso, a centralidade da avaliação nas políticas de regulação da qualidade do ensino busca conferir legitimidade aos discursos que responsabilizam os docentes pelo fracasso educacional do país, pois as políticas de avaliação em larga escala têm se caracterizado por uma especialização e um refinamento técnico e metodológico que produz dados estatísticos confiáveis.

A título de exemplo da confiabilidade maior dos dados produzidos está a fala do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Francisco Soares, sobre as notas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referentes a 2014 divulgadas em 14 de janeiro deste ano: “Este ano tivemos mais capacitação. Portanto, a variação tende a ser menor. Estamos cada vez mais seguros que não estamos prejudicando os alunos.”²⁶.

A articulação entre os dados obtidos no instrumento que avalia o Ensino Médio e que, ao mesmo tempo, serve como porta de entrada (ou barragem) para o ingresso no Ensino Superior brasileiro, e a qualidade do ensino foi feita pelo recém-empossado Ministro da Educação para o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, Cid Gomes, que afirmou: “Não dá para fugir, camuflar e dizer que o *ensino* público é bom.”²⁷.

²⁶ SOARES, Francisco. Enem 2014: médias de redação e matemática caem em relação a exame anterior. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2014-medias-de-redacao-matematica-caem-em-relacao-exame-anterior-15041650>>. Acessado em 15, jan., 2015.

²⁷ GOMES, Cid. Enem 2014: médias de redação e matemática caem em relação a exame anterior. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2014-medias-de-redacao-matematica-caem-em-relacao-exame-anterior-15041650>>. Acessado em 15, jan., 2015.

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

Nessa discussão, Traversini (2013) aponta que a forte presença dos números por meio da estatística faz com que as avaliações em larga escala adquiram “um caráter moral que mobiliza sua aceitação, têm força de verdade, adquirem caráter de validade e inquestionabilidade e tornam-se *imperativos* nas políticas educacionais e curriculares da atualidade.” (TRAVERSINI, 2013, p. 179).

Para Santos (2013) os números exercem certo fetiche, polarizando as discussões e impedindo a problematização de outras questões mais difíceis de serem mensuradas. Com base em Rose (1999), Santos (2013) destaca 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).

Ainda sobre essa questão, Perrenoud (1998) alerta que tal articulação deseja dotar de racionalidade e neutralidade o processo de significação por meio da avaliação, que, segundo ele, “serve, quer se queira, quer não, aos interesses dos autores aos quais uma representação reputada “inatacável” da realidade fornece argumentos complementares.” (PERRENOUD, 1998, p. 193). Continuando, o autor suíço entende que “seria totalmente ingênuo acreditar que uma avaliação científica, (...), possa escapar inteiramente aos jogos do poder e aos interesses dos atores nas escolas ou no sistema educativo.” (PERRENOUD, 1998, p. 195).

A perspectiva laclauiana me permite entender que a objetividade dos números também é produzida discursivamente, o que não impede de reconhecer, conforme pregam Sousa e Oliveira (2010) que “está havendo um acúmulo grande de quantidade de informações como resultado dos processos em curso, que chegam a constituir sistemas de informação sem precedentes em nossa educação.” (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 810).

Não se trata, contudo, de negar a validade e a potencialidade das tecnologias estatísticas, mas de compreender que elas não escapam ao jogo político das definições que ocorrem no campo da discursividade que, na perspectiva teórica que venho aqui privilegiando, é o que garante a objetividade.

Veiga-Neto (2013) entende que avaliar não é algo novo nem indesejável, no entanto, questiona a exacerbação deste ato, apontando os efeitos da centralidade da avaliação embasada em uma suposta neutralidade dos números:

E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos por que a avaliação transformou-se num farol para o currículo. (VEIGA-NETO, 2013, pp. 168-169).

Sendo, pois, da ordem do hegemônico nas políticas de avaliação a articulação entre qualidade na/da educação e os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas de larga escala, demandas populares insatisfeitas apontam para possíveis distorções nos processos educativos em decorrência da universalização desta articulação: redução do currículo ao que é passível de mensuração; instauração de um movimento de competição que modifica as relações entre as escolas e destas com a comunidade; crescimento do absentismo docente; (SANTOS, 2013). Mudanças na subjetividade das pessoas; (BALL, 2002). Exclusão de alunos mais “fracos” dos processos avaliativos; treinamento dos alunos para os testes; fornecimento de respostas aos alunos das questões das provas; (CASASSUS, 2009).

Considero pertinente sublinhar que o processo de significação que articula a qualidade na /da educação aos resultados dos alunos em testes padronizados, não tenciona necessariamente promover as distorções apontadas e que possivelmente ocorrem, sendo estas, portanto, efeitos não desejados das políticas de avaliação, o que também não significa que não possam ser previstos. Nesse sentido, há, por parte daqueles que defendem a centralidade da avaliação nas políticas educacionais como forma de se obter um ensino de qualidade (BROOKE & SOARES, 2008; BROOKE & CUNHA, 2011; SCHWARTZMAN, 2005), uma necessidade de intensificação de estudos em busca de medidas que possam estancar ou amenizar os efeitos não desejados das políticas de avaliação. Dessa forma, lutam contra os efeitos indesejados, e não contra a política de avaliação. Nessa linha de reflexão, Schwartzman (2005) considera que:

As avaliações de nova geração que surgiram em todo o mundo nas últimas décadas são tentativas mais ou menos bem-sucedidas de responder a problemas reais, e deverão continuar a existir, apesar de seus eventuais problemas e dificuldades. Não é que as avaliações consigam atender a todas as questões que preocupam; mas os problemas associados às avaliações parecem ser claramente preferíveis aos problemas associados à sua não existência, como falta de parâmetros, a ausência de critérios, os desperdícios e injustiças na distribuição de recursos e a impossibilidade de estabelecer políticas consistentes para sistemas de educação de massas. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 31).

Há também que se destacar que estes efeitos não são universais a todos os desenhos de políticas de avaliação. A título de exemplo, se os resultados de uma avaliação pertencente a um sistema local são disponibilizados apenas para cada escola, enfraquece-se o argumento da competição entre as escolas, isto é, o quase-mercado – competição entre as escolas fomentadas a partir da divulgação de *rankings* por parte do órgão governamental ou da imprensa a partir dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, fazendo com que haja disputas entre os pais para escolherem as escolas para seus filhos²⁸.

Em função do enfoque privilegiado nesta pesquisa, vou limitar-me aqui às discussões em torno dos efeitos das políticas de avaliação nos processos de universalização de particulares no âmbito da produção curricular sem, contudo, deixar de reconhecer a necessidade (não para esta pesquisa) de exploração das outras questões que têm sido apontadas como desvios dos processos educacionais a partir da centralidade da avaliação nas políticas públicas para a educação.

2.1.3 Efeitos no currículo: entre o universal e o particular

Entro nessa discussão sobre as demandas que interpelam o currículo a partir das políticas de avaliação partilhando um pressuposto criado por Madaus (1988) e reproduzido por Sousa e Oliveira (2010):

O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser. (MADAUS, 1988 *apud* SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 798).

²⁸ Há de se considerar que em um mundo tomado pelas tecnologias de informação e comunicação que promovem um incessante intercâmbio de informações e o universo de um sistema educacional local e suas subdivisões administrativas e/ou espaciais, informações disponibilizadas de forma específica, podem transformar-se em informações mais coletivizadas. Contudo, apenas estudos específicos podem contribuir para saber as possibilidades e potenciais de abrangência dessas informações compartilhadas. Por isso, fiz menção a enfraquecer o argumento do quase-mercado, ao invés de imediatamente descartá-lo.

Nessa perspectiva, os efeitos sobre a produção curricular não são compreendidos como uma relação direta de causa e consequência das políticas de avaliação, mas como construções de sentidos a partir delas. No entanto, a elaboração de cadeias de equivalências para a produção de sentidos sobre os efeitos das políticas de avaliação no currículo não ocorre em um terreno onde tudo é permitido, mas circunscreve-se em uma gama de possibilidades disponíveis. São algumas construções discursivas sobre estas possibilidades que irei abordar agora²⁹.

Retomo, neste momento, Veiga-Neto (2013), autor cujas produções acadêmicas têm se pautado na crítica a exacerbação de práticas avaliativas, de uma forma geral, na sociedade. Em relação à educação, a preocupação maior é a subordinação das práticas curriculares à avaliação, entendendo que a primazia desta promove um “desvio à direita” das práticas curriculares, o que ele próprio explica:

Com a expressão *desvio à direita*, quero ressaltar não apenas um deslocamento de ênfases, mas, também e ao mesmo tempo, uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação); tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução. É a avaliação que preside tanto o *como*, o *que*, o *para quem* planejar quanto o *como*, o *com quais recursos* e o *quando* executar. (VEIGA-NETO, 2013, p. 165).

O desvio à direita do qual nos fala o autor remete-se também a vinculação que ele faz entre a universalização de políticas de avaliação e a ordem político-econômica neoliberal. Destarte, considero pertinente sublinhar que não nego a presença dessa lógica nos contextos de influência, produção e prática das políticas educacionais, mas entendo, com base na perspectiva teórica anteriormente explicitada, que o neoliberalismo não se trata de uma essência ou fundamento transcendental que determine todas as produções de sentido. Aposto, portanto, na existência de brechas políticas que sirvam como espaço de lutas por produção de significados outros sobre os efeitos da onipresença da avaliação nas políticas educacionais sobre o currículo.

A anunciada quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares por parte de Veiga-Neto (2013) a partir do enfoque das políticas educacionais na avaliação, geralmente é resumida na inversão da lógica, aparentemente óbvia, segundo a qual

²⁹ No terceiro capítulo desta dissertação, abordarei as articulações produzidas por professores de História da rede estadual fluminense para significar efeitos sobre o currículo a partir do Saerjinho, concordando com Sousa (2003) que considera que “a apreciação de seus efeitos e impactos, sejam positivos ou negativos, só é possível realizar quando se toma para análise uma iniciativa concreta.” (SOUSA, 2003, p. 176).

uma avaliação deve avaliar o que se ensina, para a lógica que se ensina o que vai ser avaliado. Essa inversão costuma ser apontada como algo que constrange as tomadas de decisão no nível do currículo escolar, sendo também considerada como elemento redutor do mesmo.

Interessa-me aqui explorar os efeitos dessa inversão nas discussões em torno da necessidade ou não de uma base curricular comum não só no plano nacional, mas também, em escalas menores, uma vez que para que o poder público possa avaliar o que se ensina é necessário saber o que tem sido ensinado e, na ausência de um currículo institucionalizado, as possibilidades de saber o que se ensina em sala de aula ficam mais restritas³⁰, dificultando assim, a produção de uma avaliação que seja considerada justa pelos sujeitos posicionados nas escolas.

Entendo que esta questão produz dois desdobramentos: reatualização do debate em torno da tensão universal e particular nas políticas de avaliação, que será objeto de análise no próximo item desta seção; e a questão da profissionalidade docente, principalmente no que concerne à autonomia, o que afeta a produção de subjetividades. Este ponto será abordado no capítulo seguinte.

No estado do Rio de Janeiro, embora esteja em vigência desde 2011 o Currículo Mínimo³¹ - documento curricular criado pela SEEDUC/RJ que “serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2), de forma contraditória, ele não é reconhecido pela secretaria como matriz de referência do Saerjinho.

De acordo com informações disponibilizadas em seu *site* oficial, a SEEDUC/RJ avisa que “o Saerjinho possui uma matriz de referência própria, que explicita quais são as habilidades que estarão sendo testadas a cada ano e bimestre.”. Na sequência, ainda na mesma notícia publicada, complementa: “Apesar de ambos conterem listagem de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, Currículo Mínimo e Matriz de Referência do Saerjinho diferem em seus objetivos.”³².

Na notícia veiculada na página da Secretaria na internet, há o seguinte quadro comparativo:

³⁰ Para saber como foram montadas as primeiras avaliações do SAEB mesmo sem um currículo comum, ler BONAMINO, 2002.

³¹ Para uma análise desse texto curricular, ler MARTINS, 2013.

³² Ambos os trechos estão disponíveis em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=521013>>. Acessado em 16, jan., 2015.

CURRÍCULO MÍNIMO	MATRIZ DE REFERÊNCIA SAERJINHO
Define as competências e habilidades que devem compor formação básica —ideal para o educando.	Define as habilidades que são testadas no Saerjinho.
As competências e habilidades listadas referem-se àquelas que não podem deixar de ser desenvolvidas nas aulas da rede estadual, numa organização bimestral que leva em conta a carga horária da disciplina na matriz curricular, e considera que o professor, em seu plano de curso, fará os ajustes e complementações necessárias para o bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.	As habilidades listadas referem-se àquelas que os alunos devem ter acumulado ao longo da sua formação, além daquelas desenvolvidas no bimestre específico da testagem, conforme previsto no Currículo Mínimo.
Apresenta todas as competências e habilidades básicas e necessárias aos objetivos da Educação Básica: formação cidadã para o mundo da cultura, do trabalho e/ou para estudos posteriores.	Apresenta aquelas habilidades passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, importantes para a formação básica e recorrentes nas de avaliações externas nacionais e estaduais às quais os alunos são submetidos.
Reflete as seguintes referências: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, PCNs, matrizes de Referência, Saerj, Prova Brasil / SAEB e Enem, temas e conteúdos relevantes na tradição e nas evoluções do ensino nas diferentes áreas de conhecimento científico.	Reflete as seguintes referências:Matriz do Saerj, Matriz da Prova Brasil ou Saeb e habilidades selecionadas do Currículo Mínimo.
Orienta o planejamento de curso dos professores, de maneira ampla. É desenvolvido de acordo com a realidade de condições e alunado da rede estadual e em consonância com as exigências legais, as diretrizes nacionais e as avaliações externas a que nossos alunos são submetidos.	Orienta a construção de um diagnóstico, pelo professor, das habilidades importantes que seus alunos devem ainda desenvolver para que tenham um bom desempenho nas avaliações externas.

Quadro 1 – Diferenças entre Currículo Mínimo e Matriz de Referência do Saerjinho

Partindo de uma análise do quadro comparativo estabelecido, fica claro que a matriz de referência do Saerjinho abarca também o Currículo Mínimo sem, contudo, a ele ficar restrita. O quadro indica que um dos interesses dos gestores educacionais fluminenses é reafirmar a necessidade de uma base curricular comum para as escolas da sua rede³³, sendo esta base curricular estruturada a partir de referências nacionais como as DCNs, os PCNs, Prova Brasil e ENEM, o que explicita a tensão entre o universal e o particular.

³³ Em entrevista ao jornal O Globo no final de 2014, o demissionário secretário Wilson Risolia (entregou o cargo ao novo governador eleito Luiz Fernando Pezão) declarou sobre o assunto: “Já passamos do momento, por exemplo, de fazer assembleia para saber se tem que ter currículo mínimo ou não. Tem que ter e ponto.”. GOIS, Antônio. ‘O país não tem mais tempo a perder discutindo o óbvio’, diz Wilson Risolia. O Globo, Sociedade, Educação. Edição: 22/12/2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991>>. Acessado em: 19, fev., 2015.

Sousa (2003), referindo-se às iniciativas de avaliação externa que se alastraram no Brasil a partir dos anos 1990, afirma que os delineamentos adotados “tendem a provocar impactos nos currículos escolares, no sentido de sua *uniformização* e enrijecimento” (SOUSA, 2003, p. 175, grifo meu).

O termo grifado no texto de Sousa (2003) remete à tensão universal e particular que considero incontornável na discussão das avaliações externas aplicadas em larga escala.

Críticos das referidas avaliações costumam apontar que estas valorizam unicamente a “cultura hegemônica”, normalmente associando a este termo a cultura ocidental, branca, cristã, europeia, em uma lógica colonial. Nessa perspectiva, Maria Teresa Esteban (2010) afirma que:

O conceito de qualidade que costura tais propostas tem como única alternativa a normalização dos sujeitos, culturas, processos e práticas, ou seja, exclusão da diferença, negação da alteridade, ajuste do *outro* às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas. (ESTEBAN, 2010, p. 47, grifo da autora).

Continuando, a autora entende que “os atuais resultados escolares, o que se considera êxito o fracasso, se produzem no âmbito das relações de dominação colonial que articulam à perspectiva hegemônica de conhecimento.” (Id.). Este tipo de crítica situa-se em movimento de ataque ao modelo de escola homogeneizadora, típico da modernidade, mas com grande força na contemporaneidade, e que “chega até nossos dias cumprindo seu desiderato de fabricar sujeitos idênticos, de produzir subjetividades em série, ou melhor, de capturar subjetividades para transformá-las em sujeitos” (SOMMER, 2010, p. 58).

Nesse contexto, as avaliações de larga escala atuam no sentido de legitimar uma ideia de universal pautada no reconhecimento de uma “cultura comum”, que tenderia hegemonizar os interesses de um grupo particular em detrimento de outros. As lentes teóricas escolhidas para analisar o objeto de pesquisa aqui construído, reforça essa percepção e autoriza radicalizar a crítica formulada às leituras essencialistas que tendem a se fazer presentes em análises críticas sobre as políticas de avaliação.

Com efeito, a abordagem discursiva pós-fundacional permite significar as avaliações externas como expressão de uma cultura comum/hegemônica, percebida não como uma essência, de forma reificada, coisificada, mas sim como resultantes de disputas pela sua significação, isto é fixada em meio aos jogos de linguagem no qual o *político* se materializa.

Tomando por base a Teoria do Discurso, Gabriel e Costa (2011) apostam que “essa abordagem discursiva reafirma a potencialidade da perspectiva de uma política da diferença

nos debates em torno de fixações de identidade, isto é, de uma política na qual as relações identitárias extrapolam a ideia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas.” (GABRIEL & COSTA, 2011, p. 130). Dessa forma, não existe uma cultura pura representada nas avaliações aplicadas em larga escala, mas um híbrido cultural hegemonizado contingencialmente.

Essa leitura me permite deslocar a apreensão da tensão entre universal e particular de forma a não colocar esses dois elementos como antagônicos, mas como elementos estruturantes do jogo político da definição. Portanto, não se trata de tomar o universal como vilão e o particular como panaceia, mas de explorar a permanente tensão entre ambos nas lutas políticas inerentes aos processos de significação.

Mariano Narodowski aponta que desde finais do século XX há um deslocamento de uma representação bastante rígida e totalizadora, própria da pedagogia moderna, para um “*reality show* da exaltação da diferença, que cada um tem um lugar; não talvez o que pretendia, mas, sim, um lugar e não o exílio” (NARODOWSKI, 1999 *apud* SOMMER, 2010, p. 59). Na mesma linha, Laclau (2011) considera que a partir dos anos 1990 há “uma proliferação de particularismos, enquanto o ponto de vista da universalidade vai cada vez mais sendo posto de lado como um sonho totalitário ultrapassado.” (LACLAU, 2011, p. 54).

Diversas são, pois, as demandas particulares de diferença que interpelam a escola e seu currículo, em busca da adequação dessa instituição a essas demandas. Sommer (2010) entende que “afirmar a diferença e apregoar a adaptação da escola, e a consequente programação curricular, aos saberes, ao universo simbólico de cada um dos grupos que afirma a sua própria singularidade, a sua diferença, é algo perigoso.” (SOMMER, 2010, p. 65).

Concordando com Sommer, recorro a Laclau (2011) para explicitar os perigos de se pensar em lógica da “pura diferença” ou da “pura identidade”. Para o intelectual argentino, a afirmação do puro particularismo “é uma aventura autodestrutiva” (LACLAU, 2011, p. 54), pois criaria um paradoxo de impossível resolução. Como exemplo, Laclau (2011) cita:

Posso defender o direito das minorias sexuais, raciais e nacionais em nome do particularismo; mas, se o particularismo for o único princípio válido, também terei de aceitar o direito de autodeterminação de todos os tipos de grupos reacionários envolvidos em práticas antissociais. E mais: como as demandas dos vários grupos necessariamente colidirão entre si, precisaremos apelar – sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida – para alguns princípios mais gerais que regulem esses choques. (LACLAU, 2011, pp. 54-55).

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

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

Com efeito, esta discussão propicia perceber que as produções culturais no âmbito das avaliações aplicadas em larga escala são frutos de demandas particulares articuladas discursivamente, produzindo uma universalização/hegemonização provisória e contingente. Essa abordagem não significa negar os efeitos potencialmente perversos da padronização, no entanto, defendendo que esses efeitos devem ser analisados a partir de situações concretas específicas.

Nesse sentido, na seção a seguir objetivo explorar o contexto no qual demandas particulares se articularam e permitiram a elaboração do Saerjinho.

2.2 O contexto de produção do Saerjinho

Nesta seção tenciono resumir o contexto no qual o Saerjinho foi produzido como política de avaliação e política curricular da SEEDUC/RJ para as escolas a ela subordinadas. Objetivo, dessa forma, apresentar as articulações discursivas produzidas oficialmente para justificar e legitimar este texto curricular, não deixando, porém, de considerar o contexto histórico que tornou possível sua produção. Para isso, estructurei esta seção em duas partes: na primeira, discuto limites e possibilidades que o desenho de cada instrumento avaliativo pode oferecer. Na outra, situo o Saerjinho no contexto das políticas de responsabilização educacional.

Em 2010 foi divulgado o *ranking* da Educação Básica no Brasil e o estado do Rio de Janeiro ocupava a penúltima posição de acordo com o Ideb de 2009, estando a frente apenas do estado do Piauí. De acordo com o Inep, o Ideb é o índice da qualidade da Educação Básica brasileira. “Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O

indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.”³⁴

Esse trecho esclarece o que tem sido entendido por qualidade da educação no Brasil atualmente. E, com esses critérios, considerando as avaliações aplicadas em 2009, o estado do Rio de Janeiro foi considerado como aquele que tinha a segunda pior educação do país. O segundo estado em importância do país, não podia ter a segunda pior educação. Nesse sentido, em 07 de janeiro de 2011, o então secretário da pasta da Educação do início do segundo mandato consecutivo do governador Sérgio Cabral, o economista Wilson Risolia, anunciou o novo Programa de Educação do estado.

O principal objetivo deste programa, que “traz diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula” é “Estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014.”³⁵. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) elaborou, então, um planejamento estratégico, detalhado em cartilhas, visando atingir o referido objetivo.

A repercussão foi tão grande que o jornal O Globo publicou a seguinte manchete no dia seguinte ao anúncio feito pelo secretário: “Estado anuncia choque de ordem na educação”³⁶. No complemento da manchete, aponta-se que foi anunciado um choque de gestão com o objetivo de retirar o estado da penúltima posição no *ranking* do Ideb.

Nesse contexto de reforma fortemente propalado, foi lançado ainda em 2011, o Saerjinho – Sistema de Avaliação Bimestral da SEEDUC/RJ. De acordo com a secretaria, o objetivo desta avaliação é:

identificar deficiências educacionais que, além de corrigidas, servem como base de avaliação para a Secretaria de Educação. A partir do resultado, as escolas podem adotar o reforço escolar, elaborar material pedagógico diferenciado e participar dos programas de formação continuada para professores. Além disso, a prova é fundamental para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no fim do ano.³⁷

Como se pode observar no excerto acima destacado, dentre as mudanças trazidas pela anunciada reforma estavam, além da criação de uma avaliação bimestral de larga escala, a

³⁴ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acessado em 19, jan., 2015.

³⁵ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acessado em 19, jan., 2015.

³⁶ Estado anuncia choque de ordem na educação. O Globo, Segundo Caderno, p. 1, Edição: 08/01/2011.

³⁷ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1773722>>. Acessado em 19, jan., 2015.

oferta de formação continuada para os docentes e a criação de metas para cada escola. Nesse sentido, parece evidente que a SEEDUC/RJ responsabiliza os professores da rede pelo mau desempenho dos alunos, embora seja inegável a importância de se ter uma boa formação docente para o desenvolvimento dos processos educacionais; e insere-se na lógica gerencialista ao criar metas que serão aferidas a partir da criação de um índice que tem no Ideb inspiração: o Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (IDERJ).

O IDERJ, de acordo com a secretaria, “fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Saerj, e no Fluxo Escolar (IF)”³⁸. O Fluxo Escolar corresponde ao número de alunos que são aprovados ao final de cada série e é apresentado em uma escala de zero a um. Por exemplo, se o IF de uma escola qualquer é 0,6, isso quer dizer que seis em cada dez alunos são aprovados.

É preciso destacar que embora muitas pessoas e, por vezes a própria secretaria confundam, Saerj e Saerjinho não são a mesma coisa:

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar.³⁹

O Saerjinho, portanto, constitui-se como uma avaliação dentro de um sistema de avaliação, sendo, pois, o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar. Comumente, o Programa de Avaliação Externa é, metonimicamente, apontado como o SAERJ⁴⁰. Uma hipótese para que haja ainda essa confusão é que o sistema de avaliação fluminense existe desde 2008 com apenas uma avaliação, passando a ter outra, o Saerjinho, apenas em 2011. Buscando diminuir as possibilidades de confusão entre as avaliações, vou utilizar o seguinte esquema explicativo: SAERJ = Saerjinho + Saerj.

³⁸ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=506990>>. Acessado em 19, jan., 2015.

³⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acessado em 19, jan., 2015.

⁴⁰ Confusão semelhante ocorre em relação ao sistema nacional de avaliação, o SAEB. Este, também é composto por dois processos avaliativos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é também comumente confundida com o próprio sistema, ou seja, com o próprio SAEB, enquanto a outra é chamada popularmente de Prova Brasil.

O Saerj desde 2008 avalia conhecimentos apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e é aplicado somente ao final de cada ano letivo para as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio no ensino regular, e para as séries finais das demais modalidades educacionais.

Em 2011, marco inicial da aplicação do Saerjinho pela SEEDUC/RJ, apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram contempladas. No ano seguinte, foram introduzidas também nesta avaliação questões de ciências (Biologia, Física e Química). A partir de 2013, foram incluídas as matrizes curriculares História e Geografia nesta avaliação.

Destaco também que embora o ano letivo seja dividido em quatro bimestres, o Saerjinho é aplicado somente nos três primeiros. Por não ter encontrado no *site* da SEEDUC/RJ nem em documentos relativos a esse instrumento avaliativo justificativa alguma a este respeito, levanto a seguinte questão: a ausência de aplicação deste exame no último bimestre seria um indicativo da tentativa da Secretaria em fixá-lo como um instrumento de produção de diagnóstico? Proponho-me a discutir este assunto no terceiro capítulo.

A seguir, dedico-me a problematizar os limites e as possibilidades inerentes aos desenhos avaliativos.

2.2.1 Desenhos de avaliação: discutindo fronteiras

Entendo por desenho de avaliação o conjunto de características relacionadas a abrangência, assiduidade, formas de aplicação, modelos de divulgação de resultados e matrizes de referência que ao articularem-se apresentam os limites e as possibilidades de cada avaliação. Dessa forma, o desenho de cada avaliação deve estar coerente com os seus objetivos.

Conforme abordado anteriormente, a SEEDUC/RJ justifica a necessidade do Saerjinho pelo potencial desta avaliação em termos de melhoria da qualidade do ensino nas salas de aula do estado. O órgão afirma que isso é possível porque a partir dessa avaliação, a Secretaria, docentes e estudantes podem identificar onde estão as maiores dúvidas, podendo, portanto, utilizar os resultados como ferramenta pedagógica. “Essa é uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo diagnosticar deficiências para que possam ser corrigidas. A prova serve para correção de rumos.”⁴¹

⁴¹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acessado em 20, jan., 2015.

Para que essa possibilidade de correção de rumos no contexto específico da sala de aula possa ser exequível, é indispensável que essa avaliação seja censitária, isto é, que todos os alunos de determinada rede, ou das séries que se deseja avaliar, sejam avaliados, ademais, torna-se imperativo que os resultados dessa avaliação sejam divulgados com brevidade e discriminados por turma ou por aluno, e por disciplina, sob o risco de tornar inócua a intervenção na realidade produzida a partir dos dados obtidos com a avaliação.

Em termos de abrangência e assiduidade, o Saerjinho é aplicado bimestralmente para as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para todas as turmas das três séries que formam o Ensino Médio. Registre-se que o estado do Rio de Janeiro vem procurando se desfazer do Ensino Fundamental para ficar apenas com a responsabilidade sobre o Ensino Médio, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96). Isso talvez ajude a explicar o fato de todas as turmas do Ensino Médio serem avaliadas pelo Saerjinho, enquanto no Ensino Fundamental apenas as turmas que fazem o Programa de Avaliação Externa são contemplados pela avaliação bimestral.

Além disso, o resultado é disponibilizado para cada escola eletronicamente⁴², e pode ser acessado por bimestre, disciplina, série, turma e aluno, conforme demonstram as figuras a seguir⁴³:

The screenshot shows the 'Relatório Resultado' (Report Result) page of the SAERJ SAERJINHO system. The interface is designed for selecting parameters to generate a diagnostic assessment report. Key elements include:

- Header:** Logos for SAERJ SAERJINHO, rio2016, and Avaliação Diagnóstica.
- Sidebar (Left):** User navigation options: 'Usuário', 'Visão Diretor', 'Instituição', 'SAIR', and 'Turma'.
- Main Content Area:**
 - Projeto:** Dropdown menu set to 'SAERJINHO - 3º BIMESTRE 2014'.
 - Instrumento:** Dropdown menu set to '1ª SÉRIE EM'.
 - Rede:** Dropdown menu set to 'ESTADUAL'.
 - Resultado Geral:** Checkboxes for 'Regional' (set to 'METROPOLITANA VI') and 'Municipal' (set to 'RIO DE JANEIRO').
 - Município:** Dropdown menu set to 'RIO DE JANEIRO'.
 - Escola:** Dropdown menu with a blurred selection.
 - Turma:** Dropdown menu set to 'TODOS'.
 - Disciplina:** Dropdown menu set to 'História'.
 - Escolas com baixo desempenho:** Checkboxes for 'Escolas com baixo desempenho'.
 - Buttons:** 'Gerar Relatório' (Generate Report) and 'Sair' (Logout).
- Footer:** Logos for CAEd, SAERJ SAERJINHO, and the Rio de Janeiro State Government (Governo do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação).

Figura 1 – Tela para escolha do bimestre, da série e da disciplina para obtenção do resultado do Saerjinho

⁴² Disponível em: <<http://www.saerjinho.caedufjf.net/diagnostica/inicio.faces>>. Acessado em: 20, jan., 2015.

⁴³ Por questões éticas, o nome da escola e dos alunos em questão foram preservados para não haver exposição.



SAERJINHO
AVALIAÇÃO BIMESTRAL DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fechar

Turmas	H14	H15	H16	H17	H18	H19	Total(%)
1001-██████████	38.10	57.14	47.62	76.19	80.95	52.38	58.20
1002-██████████	30.00	57.50	40.00	67.50	70.00	45.00	51.67

Figura 2 – Tela com percentual de acertos totais ou por habilidade de cada turma da série e disciplina escolhidas



SAERJINHO
AVALIAÇÃO BIMESTRAL DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fechar

Turma 1001-██████████

Alunos	H14	H15	H16	H17	H18	H19	Total(%)
██████████	✗	✓	✓	✓	✓	✓	88.89
██████████	✓	✗	✗	✗	✗	✓	33.33
██████████	✓	✓	✗	✓	✗	✓	77.78
██████████	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0.00
██████████	✓	✓	✓	✓	✗	✓	88.89
██████████	✗	✗	✗	✓	✗	✗	33.33
██████████	✓	✗	✓	✗	✗	✗	33.33
██████████	✗	✓	✗	✓	✗	✓	44.44
██████████	✗	✓	✓	✓	✓	✓	88.89
██████████	✓	✗	✗	✓	✗	✗	33.33
██████████	✗	✗	✗	✗	✓	✓	33.33
██████████	✗	✓	✓	✗	✓	✓	77.78
██████████	✗	✗	✓	✓	✗	✓	66.67

Figura 3 – Tela com os erros e acertos de cada aluno por habilidade, questão e seu respectivo percentual total de acertos

Esse modelo de apresentação de resultados está em consonância com os declarados objetivos de possibilidade de intervenção pedagógica a partir dos resultados dos alunos, dado o detalhamento dos resultados. No entanto, para que esse potencial não se perca, é

indispensável que este resultado seja disponibilizado de forma breve para as escolas e os professores envolvidos.

É preciso esclarecer que nesta parte estou me referindo ao potencial de intervenção nas práticas pedagógico-curriculares a partir dos resultados do Saerjinho com base em seu desenho, contudo, este desenho é apenas mais um elemento que se articula a outros no processo de produção de sentidos sobre esta avaliação oficial por parte dos sujeitos posicionados nas escolas, e é o significado atribuído a ela que permitirá ou não as transformações almejadas pela SEEDUC/RJ.

Embora o Saeb tenha se constituído como modelo para a construção dos sistemas estaduais de avaliação (SOUSA & OLIVEIRA, 2010), é preciso que se estabeleça uma comparação entre as possibilidades oferecidas pelo desenho do sistema nacional e o instrumento de avaliação, objeto desta pesquisa.

A Aneb (popularmente chamada de Saeb) é uma avaliação amostral⁴⁴ (nem todos os alunos das séries que se deseja avaliar fazem a prova) e, por isso, não tem o potencial de aferir a aprendizagem dos alunos, pois avaliar aprendizagem pressupõe um caráter cumulativo (como estava antes e como está agora). Assim, este instrumento nacional de avaliação permite apenas a mensuração de desempenho, que possui um viés de momento, ou seja, apresenta um retrato sem, contudo, possibilitar acesso a informações sobre acúmulo de aprendizagens pelos alunos. No entanto, ela possibilita mostrar tendências gerais no país, nas regiões, nos estados e uma comparação entre escolas públicas e privadas, não permitindo, porém, tratar dos resultados para cada município ou escola.

Ainda dentro do sistema nacional de avaliação, há a Anresc (Prova Brasil), de caráter censitário e que permite visualização de resultados por municípios e escolas. Contudo, pelo fato de ser bianual, faz com que, assim como a Aneb e apesar de seu caráter censitário, não seja possível propiciar a mensuração de aprendizagem dos alunos, pois avalia apenas séries específicas, não acompanhando o percurso do aluno. Além disso, em dois anos, muitos alunos trocam de escolas, o que dificulta o acompanhamento. Dessa forma, a Prova Brasil verifica apenas o desempenho da escola.

É possível, portanto, perceber que mesmo sendo uma avaliação censitária, o desenho da Prova Brasil não propicia as mesmas oportunidades de intervenção que o Saerjinho nos processos de ensino-aprendizagem.

⁴⁴ Para saber sobre os critérios de amostragem do Saeb, acessar <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>>. Acessado em: 20, jan., 2015.

Nesse sentido, Sousa (2003) adverte:

Se com o Saeb o que se provoca é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. (SOUSA, 2003, p. 181).

A advertência de Sousa (2003) faz sentido quando observado que o que impulsionou as mudanças de âmbito gerencial promovidas pela SEEDUC/RJ a partir de 2011 foi a posição do Rio de Janeiro no *ranking* criado a partir do Saeb. Entretanto, apenas o desenho censitário não é suficiente para criar competição entre as escolas, pois depende também da forma de divulgação dos dados pelas secretarias ou pelos órgãos por elas contratados para gerir seus sistemas de avaliação.

No caso do Saerjinho, os resultados são disponibilizados apenas para cada unidade escolar (UE), o que, teoricamente, não fomenta competição entre as escolas. No entanto, como explorarei mais adiante, no próximo capítulo, não é difícil que qualquer pessoa obtenha os resultados de qualquer escola da rede.

A produção de sentidos por parte do governo estadual do Rio de Janeiro a partir da divulgação de sua posição precária em relação aos outros estados no sistema nacional de avaliação fomentou a criação, por parte da SEEDUC/RJ, de uma nova avaliação para compor seu próprio sistema, mostrando o elevado grau de importância atribuída ao Ideb. Para a Secretaria fluminense, “o Saerjinho funciona, ainda, como treinamento para o Enem, para a Prova Brasil, para vestibulares e para entrevistas de emprego”⁴⁵. Ao fazer esta afirmação, o governo admite a vontade de estabelecer uma vinculação entre um sistema e outro de avaliação.

Franco, Alves e Bonamino (2007), sobre a relação entre o sistema nacional e os sistemas estaduais de avaliação afirmam que:

Para a realidade brasileira são poucos os trabalhos que investigam o efeito da implementação desta política. A investigação conduzida por Alves (2007) mostra uma associação no aumento do desempenho dos alunos no SAEB, apesar de não significativa, para as redes de ensino que implementaram sistemas de avaliação dos estudantes. (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p. 1005).

Mesmo considerando que a criação do Saerjinho, e mesmo do Saerj, ocorreu após a pesquisa da qual o excerto acima foi retirado, o quadro de ausência de estudos sobre a relação

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acessado em: 20, jan., 2015.

entre sistemas de avaliação permanece. Portanto, não há dados que possibilitem afirmar os efeitos do Saerjinho no desempenho dos alunos fluminenses no Saeb a partir de sua implementação. No entanto, a meta anunciada pelo então secretário de Educação do estado em 2011, Wilson Risolia, foi atingida de acordo com os dados divulgados em 2014 referentes ao Saeb de 2013. Mais uma vez a capa do jornal O Globo reproduziu em destaque: “Rede estadual do Rio melhora e passa do 15º para o 4º lugar no *ranking*”⁴⁶.

Fechando este item sobre os desenhos de avaliação, reitero que estes também são produzidos discursivamente, sendo, pois, seus sentidos produzidos em fronteiras deslocadas em função dos movimentos entre os sujeitos. Nesse sentido, concordo com Esteban (2010) quando ela afirma que “O entre-lugar é o espaço-tempo intersticial de produção de novas significações” (ESTEBAN, 2010, p. 59). Dessa forma, os desenhos avaliativos podem hibridizar os elementos que os compõem⁴⁷, borrando-os, assim como suas fronteiras, entendidas aqui como entre-lugar, participando, portanto, do jogo político da definição.

2.2.2 Saerjinho e as políticas de responsabilização

De imediato, explícito meu entendimento de política de responsabilização:

Tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medidos por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. (BROOKE, 2008, p. 94).

Este tema é bastante sensível e polêmico, dados os pressupostos que esse tipo de política apresenta. Indubitavelmente, trata-se de um elemento com grande potencial de participação na produção de subjetividades docentes. Dessa forma, pretendo nesta seção sumariar os argumentos em defesa e aqueles contrários a esse tipo de política na área educacional. Ademais, tenciono situar o Saerjinho nesse contexto.

Estados Unidos e Inglaterra foram os países pioneiros nesse tipo de política para induzir melhorias nos resultados escolares. “Nesses países, o argumento era que as instâncias governamentais locais e as escolas precisavam assegurar que a autonomia dos professores

⁴⁶ Ensino médio piora em 16 estados e fica abaixo da meta. O Globo. Capa. P. 1. Edição: 06/09/2014.

⁴⁷ Nesta parte abordei a abrangência, assiduidade e formas de divulgação dos resultados do Saerjinho. Já havia feito anteriormente a discussão sobre sua matriz de referência e, no terceiro capítulo, abordarei a forma de aplicação desse exame oficial fluminense.

estivesse a serviço da aprendizagem dos alunos mediante a aferição e a cobrança de resultados.” (BROOKE, 2006, p. 385).

Esse argumento traz de forma implícita a mensagem de que a autonomia docente não tem produzido bons resultados escolares, necessitando assim, ser redefinida. Esta, porém, é apenas uma faceta das tensões que envolvem esse tipo de política que tem na culpabilização dos atores escolares pelos resultados dos alunos nas avaliações externas de larga escala a sua principal característica. Pontual (2008) diz tratar-se de uma “política inovadora e promissora de melhoria da qualidade da educação” (PONTUAL, 2008, p. 4).

Percebe-se que assim como os discursos produzidos para legitimar as avaliações oficiais de larga escala, a recorrência à questão da qualidade também é feita para justificar o investimento nessa política. Ou seja, as referidas avaliações aliadas às políticas de responsabilização teriam efeito indutor da melhoria dos resultados educacionais.

Assim como as avaliações oficiais apresentam diversas possibilidades de desenhos, as políticas de responsabilização também não são homogêneas, ou seja, há variedade de formatações e, conseqüentemente, de possibilidades de produzir efeitos.

Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012) distinguem três tipos de gerações de avaliação: avaliação de viés diagnóstico sem consequência direta para as escolas; avaliação com consequências apenas simbólicas (*low stakes* ou responsabilização branda); avaliação que contempla sanções ou premiações a partir dos resultados (*high stakes* ou responsabilização forte).

As de primeira geração traçam apenas um diagnóstico da “qualidade” da educação, sem possibilidade direta de responsabilização. O Saeb é um bom exemplo dessa primeira geração. As avaliações de segunda geração pressupõem a divulgação pública dos resultados, e a devolução para as escolas dos resultados obtidos, mas não estabelece consequências materiais. Como exemplo desse tipo de avaliação pode ser apontado a Prova Brasil. A justificativa para esse tipo de responsabilização simbólica seria “o pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola”. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375). Nas avaliações de terceira geração, a partir dos resultados dos alunos e das escolas são aplicadas sanções ou recompensas. “Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.” (Id.).

Com efeito, como o Saerjinho compõe o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e este possui uma política de bonificação⁴⁸, as discussões a seguir pautam-se nas questões referentes às avaliações de terceira geração.

Mesmo as políticas de responsabilização forte podem assumir características diversas, pois envolvem a definição de valores para os bônus, a extensão dos benefícios (se somente para os professores das disciplinas contempladas na avaliação, se para todos os professores, se inclui direção, coordenação e outros cargos administrativos, etc.), a periodicidade dos testes e dos pagamentos, se pode haver fechamento de turmas e/ou escolas, dentre outros elementos.

Pontual (2008) argumenta que a sofisticação técnica presente nas avaliações oficiais e na produção de dados estatísticos referentes a elas permitem, com objetividade e precisão, identificar escolas que não atingiram desempenho que seja considerado satisfatório. Dessa forma, a remuneração variável dos sujeitos posicionados nos espaços escolares, principalmente os professores, passou a ser uma opção disponível. Com essa proposta de recebimento de ganhos econômicos, de acordo com Pontual (2008):

espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro da sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão. (PONTUAL, 2008, p. 5).

Problematizando a fala de Pontual (2008) acima destacada, torna-se possível perceber que o argumento da autora parte de alguns pressupostos: que alunos e professores não possuem os mesmos interesses; que os professores não se dedicam o quanto podem em sala de aula; que o magistério carece de uma profissionalização mais sólida; que os docentes são mal formados; que a docência é exercida por profissionais pouco qualificados.

Apreende-se, portanto, que os professores são vistos como protagonistas e, ao mesmo tempo, obstáculos da reforma que se pretende fazer na educação. (EVANGELISTA & SHIROMA, 2007). Nesta lógica, eles constituem-se como obstáculos à medida que são mal formados, mal preparados, pouco empenhados em seu fazer, por atuarem em desacordo com os interesses dos alunos, e por firmarem oposição às políticas de responsabilização que pretendem produzir uma educação de qualidade.

Pontual (2008) destaca ainda que esse tipo de política se faz necessária devido aos direitos trabalhistas adquiridos pela categoria docente no Brasil. Ela aponta que a

⁴⁸ Regulamentada pela Resolução SEEDUC nº 4669 de 04 de fevereiro de 2011.

remuneração dos professores no Brasil, de forma geral, contemplam apenas os anos de experiência e as qualificações acadêmicas, sem relação alguma com seu desempenho. Além disso, “o professor da rede pública possui ainda as proteções associadas ao seu status de funcionário público e de suas conquistas sindicais” (PONTUAL, 2008, p. 22).

Dessa forma, o Estado fica impossibilitado de demitir os “maus professores”, aqueles cujo desempenho de seus alunos nas avaliações externas não se encontram dentro de parâmetros desejáveis tendo, portanto, que recorrer a outras possibilidades para contornar o problema que a estabilidade profissional docente constitui, sendo, pois, a remuneração variável uma das possibilidades disponíveis.

Inspirada em pesquisa de Barbosa Filho e Pessoa (2008), Pontual (2008) considera que atrativos da carreira pública no magistério como aposentadoria integral e prazo menor de aposentadoria (cinco anos a menos do que as demais profissões) são:

duplamente perversos: oneram os cofres públicos, e não alinham os interesses dos professores aos dos alunos. É esta discrepância entre os interesses dos professores e dos alunos que a remuneração por desempenho pretende estreitar, sem onerar de forma esmagadora o orçamento público por não se incorporar ao salário base dos professores e não contemplar os inativos. (PONTUAL, 2008, p. 22).

Diante de tamanha culpabilização dos professores pelos maus resultados educacionais, torna-se compreensível que a maioria dos docentes e dos sindicatos que representam a categoria constitua-se como oposição a esta política.

Para Brooke (2008), a adoção e permanência de uma política de responsabilização forte em determinado sistema educacional está diretamente vinculado à capacidade do poder público em questão possuir apoio político que lhe garanta governabilidade fora do setor educacional. Em outras palavras, se determinado governo consegue governabilidade sem apoio dos professores e de seus sindicatos, ele tem mais condições de propor e manter políticas de responsabilização forte articulada aos resultados dos alunos nas avaliações oficiais.

Como expus antes, políticas de responsabilização que envolvam vantagens e/ou sanções tendem a tornar as críticas feitas às avaliações oficiais mais radicais e extremadas, pois todas as críticas a esse tipo de avaliação agora tendem a se fortalecer uma vez que a responsabilização representa uma tentativa mais incisiva de controlar a produção de significados sobre as políticas de avaliação.

Bonamino e Sousa (2012) destacam o crescimento do potencial das avaliações de terceira geração em “direcionar o *que, como e para que* ensinar” (BONAMINO & SOUSA,

2012, p. 386). Para elas, a mais notória situação de risco curricular em relação às avaliações de terceira geração é o treinamento para testes. Para as autoras,

É difícil discordar das alegações de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares referentes a aspectos não cognitivos. (BONAMINO & SOUSA, 2012, pp. 383-384).

Mesmo defendendo políticas de responsabilização com base em remuneração variável, Pontual (2008) destaca também efeitos não desejáveis, mas previsíveis desse tipo de política:

Dificuldade de se basear a remuneração do professor num teste que reflete uma única dimensão do aprendizado do aluno; a promoção de um foco exagerado em técnicas para responder testes de múltipla escolha ao invés de conteúdos pedagógicos (“*teaching to the test*”); tirar o foco das matérias que não são testadas pelos testes-padrão; e a dificuldade de se evitar práticas escusas de manipulação dos resultados da avaliação externa, são algumas das mais mencionadas. (PONTUAL, 2008, p. 6).

Em relação à efetividade dessas políticas, Brooke (2008), referindo-se ao contexto brasileiro até o momento da pesquisa aponta que “Para os programas de responsabilização existentes não há dados empíricos sobre suas possíveis consequências” (BROOKE, 2008, p. 104). No entanto, Pontual (2008) apresenta em sua pesquisa dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos que “encontram associações positivas e estatisticamente significativas entre políticas de remuneração por desempenho e o desempenho e o desempenho dos alunos.” (PONTUAL, 2008, p. 9).

É preciso que se considere que as condições de produção de sentidos sobre qualquer política não são universais, isto é, os sentidos produzidos fazem parte de um contexto específico que circunscreve diversos sujeitos que forjam suas subjetividades naquela luta política. Destarte, o que se verificou nos Estados Unidos não necessariamente ocorrerá também no Brasil. Portanto, políticas de responsabilização precisam ser estudadas em situações específicas sem, contudo, deixar de considerar o que já foi produzido a respeito.

Brooke (2008) tem a mesma aposta política de Pontual (2008) sobre as políticas de responsabilização a despeito dos “efeitos colaterais” que elas podem provocar:

Conquanto muitas das críticas referentes às deficiências técnicas dos sistemas de responsabilização existentes parecem justificadas, é cedo por descartar as políticas por inapropriadas ou ineficazes. No Brasil, fontes legítimas de pressão pelo melhoramento de resultados escolares, sejam essas fontes os pais, os alunos ou os próprios professores, são quase inexistentes. Sem essas fontes primárias de pressão

para o melhoramento do padrão educacional há boas razões para os governos estaduais e municipais continuarem a experimentar com o uso de políticas de responsabilização que oferecem a possibilidade de melhores resultados. (BROOKE, 2008, p. 107).

No caso específico do estado do Rio de Janeiro, a política de bonificação ensejada nas reformas educacionais anunciadas no início de 2011 não foi a primeira desta unidade da federação. No início do século XXI, durante o governo de Rosinha Garotinho, foi criado o Programa Nova Escola⁴⁹. No entanto, esse programa não foi mantido pelo seu sucessor, Sérgio Cabral, que, em 2011, criou a política de responsabilização então vigente.

Cabe destacar que embora o SAERJ exista desde 2008, apenas em 2011 foi anunciada uma política de responsabilização no mesmo contexto de reformas educacionais no estado que criou também o Saerjinho. Destarte, torna-se possível afirmar que a criação de uma avaliação que pelo seu desenho se faz presente de forma mais extensiva nas escolas da rede, fomentou a criação de uma política de responsabilização em termos outros do que o que já havia existido.

Embora a política de bonificação agora em vigência tenha sido publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 07 de fevereiro de 2011, a SEEDUC/RJ elaborou uma cartilha (RIO DE JANEIRO, 2011) explicando os requisitos para receber o bônus e justificando essa política.

Na cartilha, é apresentada logo no início a meta de “Estar entre os cinco melhores Estados no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – até 2013”. (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 2). A SEEDUC/RJ afirma que para que a meta proposta seja atingida, cada servidor deve fazer a sua parte. Dessa forma, “a Bonificação por resultados tem como objetivo recompensar os servidores pelos resultados e pelo trabalho em equipe.” (Id.).

Em outra página, são listados todos os objetivos dessa política. Como o objetivo principal é colocar o estado no *top-five* do *ranking* do Ideb, chamarei estes outros objetivos de específicos, quais sejam: aumentar o grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem; recompensar os servidores pelos resultados; estimular a parceria e o trabalho em equipe dos servidores a partir da busca do alcance de melhores resultados (foco em resultados); contribuir para uma maior profissionalização quando o bom desempenho é medido, reconhecido e recompensado; estimular a produtividade. (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 4).

Observa-se que a política fluminense de responsabilização pelos resultados educacionais parte dos mesmos pressupostos que Pontual (2008) destacou, sendo, pois, a

⁴⁹ Para saber mais sobre este programa, ler BROOKE, 2006.

crença de que os servidores (principalmente os professores) não se esforçam como deveriam, o maior destaque. Nesse sentido, ao articular a esse pressuposto uma possibilidade de aumento de remuneração, mesmo que em forma de bônus e sem vantagens de qualquer tipo de incorporação aos vencimentos, e o ganho coletivo do bônus por escola, a SEEDUC/RJ busca promover um mecanismo de regulação horizontal do trabalho.

Trata-se de uma aposta em fazer com que cada professor não só se preocupe em modificar seu trabalho com foco nas metas estabelecidas, mas que este professor cobre também de seu colega para que faça o mesmo, uma vez que o bônus não é individual, mas coletivo. A própria Secretaria expõe essa lógica:

A Secretaria não lançou apenas as metas. Está dando subsídios e acompanhando. Isso é o Saerjinho. E ganha o bônus toda a equipe de cada escola. Não é individual. Tudo para que o trabalho seja realizado em equipe. Portanto, não participar do Saerjinho prejudica a equipe escolar e o aluno.⁵⁰

Ainda nessa mesma perspectiva, afirma-se que “não fazer o Saerjinho é prejudicar o colega que quer fazer melhor e melhorar”⁵¹. Percebo esta articulação como mais uma tentativa de controlar os fluxos de sentido para significação do Saerjinho nas escolas.

As metas definidas pela Secretaria de Educação fluminense são específicas para cada escola e levam em consideração os seguintes índices: IDERJ, ID e IF. Esses índices são articulados na seguinte fórmula:



Figura 4 – Fórmula de cálculo do IDERJ. Fonte: Rio de Janeiro (2011, p. 10).

Conforme explicado anteriormente, o IDERJ é resultado da relação entre o desempenho dos alunos (ID) nas avaliações oficiais da SEEDUC/RJ e a taxa de aprovação dos alunos (IF) na escola. Registre-se que embora a meta central de cada escola seja anual, a SEEDUC/RJ a desmembra em metas bimestrais, o que aponta o peso do Saerjinho no ID, uma

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acessado em: 22, jan., 2015.

⁵¹ Idem.

vez que o Saerj só é aplicado ao final do ano letivo, para séries que finalizam ciclos e avalia apenas conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

No entanto, para perceber a vantagem financeira não basta à escola atingir o IDERJ, pois as metas são desmembradas em cada um dos índices, ou seja, há uma meta para o IDERJ, uma para o ID e outra para o IF. Embora no documento não haja a preocupação em explicitar a razão da existência de metas para cada índice, o que acaba por dificultar ainda mais a legitimação desta política no espaço escolar, explico que este modelo tem como objetivo desestimular o foco em apenas um elemento, o que poderia provocar o atingimento da meta, mas gerar práticas consideradas indesejáveis e que podem afetar a equidade.

Exemplificando: se para receber o bônus bastasse atingir a meta estipulada para o IDERJ, bastava à escola “apostar suas fichas” naquele elemento com maior potencial de crescimento. Ainda a título de exemplo: supondo que a meta do IDERJ da escola X seja 5,4 e o ID dela esteja 5,8. Neste caso, para que a escola se colocasse em condições de atingir a meta do IDERJ, precisaria de um IF de 0,93, o que significaria que a cada 10 alunos desta escola, uma média de 9,3 fossem aprovados. Isso poderia fazer com que a escola ficasse estimulada a aprovar alunos sem condições de sê-lo.

Para que alguma equipe escolar possa receber a bonificação proposta é preciso atingir ao menos 95% da meta estabelecida para aquela unidade. Além disso, há outras exigências tais como o cumprimento do Currículo Mínimo, participar de todas as avaliações internas e externas e efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela SEEDUC/RJ.

A bonificação proposta pela Secretaria fluminense varia, para os docentes, de 1,5 a 3 vencimentos-base a serem pagos em parcela única no ano seguinte a mensuração dos resultados. Se a escola atingir 95% da meta, os professores recebem 1,5 vencimentos-base, se atingir 100% da meta, recebe dois vencimentos-base. Para que os professores recebam a bonificação máxima, a escola deve atingir 120% ou mais da meta proposta. Há ainda pagamentos proporcionais nesses intervalos percentuais de metas. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Esse desenho de política de bonificação por resultados parece estar em consonância com a conclusão de Pontual (2008) a partir de pesquisa de Figlio e Kenny (2006). Segundo a autora, “a remuneração variável tem efeito positivo quando o benefício está disponível para todos, mas somente poucos recebem” (PONTUAL, 2008, p. 9).

Não há estudo divulgado pela SEEDUC/RJ sobre a eficácia dessa política nos resultados obtidos pelo estado, mas como dito, o Rio de Janeiro atingiu a meta de ficar entre os cinco primeiros estados do país no *ranking* do Ideb.

Neste capítulo, problematizei o Saerjinho em um contexto de relações entre currículo e avaliação, levantando questões que participam do jogo político de atribuição de sentidos para essa avaliação. No capítulo a seguir, explicito a arena de disputa na qual o Saerjinho se constitui no processo político de produção de significados de avaliação.

Capítulo 3: Saerjinho: um território contestado

Neste capítulo destaco as articulações discursivas produzidas pelos professores de História para significar o Saerjinho e analiso a disputa entre docentes, SEEDUC/RJ e CAEd pela hegemonização de sentidos de avaliação neste instrumento avaliativo.

Para isso, estruturei o presente capítulo em três seções. Na primeira explico os caminhos e recortes para se chegar ao universo de entrevistados. Na segunda parte, situo as definições dos professores sobre a avaliação bimestral oficial da Secretaria fluminense e discuto impactos possíveis de políticas de avaliação sobre a produção de subjetividades docentes. Finalizando, discuto os sentidos de avaliação em disputa por hegemonização no Saerjinho.

3.1 Chamando para a conversa: os sujeitos posicionados como docentes de História

Considero pertinente explicitar o processo de construção dos dados empíricos desde a escolha de parâmetros da seleção dos professores entrevistados até a concretização das entrevistas uma vez que ele deve estar em consonância com o problema de pesquisa construído e com os objetivos anunciados.

Conforme abordei na introdução desta dissertação, a escolha por docentes de História está relacionada à minha formação/profissão, ao fato de uma avaliação oficial trazer conteúdos dessa disciplina escolar, o que não é comum, e o discurso recorrente no senso comum de que professores dessa disciplina são mais críticos.

A partir da definição de que o objeto de pesquisa abrangeria uma política de avaliação/curricular a nível estadual e contaria também com a participação de professores de História, a necessidade de estabelecer um recorte se impôs, pois não haveria condições, por questões de tempo para produção da pesquisa e limitações geoespaciais, de entrevistar todos os professores dessa disciplina no âmbito desta rede, nem mesmo um número que pudesse ser estatisticamente significativo, mas que contemplasse professores com origem⁵² fora do município do Rio de Janeiro.

Além disso, outras questões importantes se faziam presentes no processo de escolha do recorte a ser feito. Considerando que esta avaliação é aplicada no Ensino Fundamental apenas para as turmas de 5º e 9º anos, mas no Ensino Médio contempla todas as séries, e que

⁵² O termo origem aqui se refere ao local (Coordenadoria Administrativa e unidade escolar) ao qual a matrícula do servidor está vinculada.

esta é a etapa da Educação Básica sob responsabilidade dos governos estaduais de acordo com o pacto federativo expresso na LDB da Educação Nacional, optei por considerar apenas professores de História da rede que atuam no Ensino Médio. Ademais, apenas em turmas do ensino regular são avaliados conhecimentos dessa disciplina⁵³. Portanto, o primeiro recorte se deu focando docentes da disciplina que ministrem aula no Ensino Médio em turmas da modalidade regular.

Conforme exposto, o recorte espacial descartou todos os docentes que estivessem fora dos limites geográficos da capital do estado. Ainda assim o universo de escolas, e consequentemente, de professores continuava demasiadamente grande.

A organização administrativa da SEEDUC/RJ se dá em torno de Coordenadorias que abarcam bairros e/ou municípios. Somente na cidade do Rio de Janeiro há três Coordenadorias: Metropolitana III que reúne bairros da Zona Norte, Metropolitana IV que abrange bairros da Zona Oeste e Metropolitana VI que abarca Zona Sul, Centro, São Cristóvão, Tijuca, Jacarepaguá e Barra da Tijuca.

Dentre as três coordenadorias cariocas, optei por aquela que contempla o maior número de bairros e áreas: a Metropolitana (Metro) VI. Até meados de 2014 essa regional administrativa contava com um total de 64 escolas, o que ainda se constituía como um universo relativamente grande, a ponto de impedir a busca do contato com todos os professores de História do Ensino Médio regular dessas escolas. Há de se destacar também, que eu não tinha o interesse de explorar como determinada regional pensava o Saerjinho, mas de perceber como docentes daquela disciplina escolar escolhida produziam sentidos sobre a avaliação e sobre o conhecimento em sua dimensão de ensino, portanto, a escolha da Metro se deu em razão da necessidade de recortes. Assim, a escolha da regional mais abrangente em termos espaciais se deu pela abertura de possibilidade de maior diversificação das falas.

Ainda precisando de recortes para se chegar aos professores que seriam convidados a participar da pesquisa, decidi investigar o desempenho de cada escola nas avaliações de História do Saerjinho. Nesse sentido, após consultar no *site* oficial da SEEDUC/RJ o número do Censo Escolar de cada escola⁵⁴, tive acesso aos resultados obtidos por cada uma delas em relação às provas do Saerjinho aplicadas ao longo de 2013⁵⁵.

⁵³ Alunos da modalidade Nova Eja são avaliados no Saerjinho apenas sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

⁵⁴ Para ter acesso ao número do Censo Escolar de qualquer escola da rede e poder ter acesso aos resultados das avaliações oficiais da SEEDUC/RJ no *site* do CAEd, acessar: <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/consultaescola/index.aspx>. (acessos em abril de 2014).

⁵⁵ O acesso aos resultados de cada escola só é possível com o número do Censo Escolar.

Conforme visto na Figura 1 (Capítulo 2), é possível ter acesso aos resultados por série, bimestre e disciplina. Destarte, verifiquei o desempenho (mostrado em percentual de acertos) de todas as séries do Ensino Médio, em todos os bimestres, nas provas de História, construindo assim uma tabela⁵⁶ com todos esses dados e com a média de acertos (também em percentual) de cada escola.

Para se chegar às escolas que teriam os docentes convidados, utilizei a estratégia de dividir as escolas tabeladas em cinco partes iguais (quartil) de acordo com a mediana relativa às médias de acerto de cada unidade⁵⁷. Como não é do meu interesse para esta pesquisa estabelecer qualquer tipo de comparação entre as produções de sentidos pelos professores das melhores ou piores escolas de acordo com os resultados do Saerjinho, descartei as escolas que se situaram nos dois primeiros e nos dois últimos quintis, ficando com o quintil do meio que compreendeu 11 escolas⁵⁸.

A partir dessa definição de escolas já era possível dar início à procura dos professores para fazer o convite para participar da pesquisa por meio de concessão de uma entrevista semi-estruturada. Naquele momento de recorte, o objetivo era entrevistar três ou quatro docentes que, para além do perfil já destacado (professor de História do Ensino Médio em turmas da modalidade regular), se encaixassem também em um dos perfis criados de acordo com os estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Além disso, cabe destacar que uma vez que os conhecimentos de História passaram a fazer parte do Saerjinho apenas em 2013 e as entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2014, era preciso que o perfil de professor correspondesse ao ano de 2013, ou seja, mesmo que o professor tenha, em 2014, deixado de ser professor do ensino regular, por exemplo, se ele o fora em 2013, ele se encaixava no perfil desejado.

Em relação aos estudos de Huberman (2000), criei três categorias, cada uma delas com alguns indicadores, que pudessem diferenciar os professores de acordo com a fase da carreira. A primeira fase seria a da *exploração*, cujos indicadores seriam: ter até três anos de carreira no magistério; apresentar certa rigidez pedagógica; dificuldades em lidar com alunos considerados problemáticos.

A segunda fase seria a da *estabilização*, tendo como características um tempo de carreira em torno de 3 a 15 anos; uma confiança em si mesmo que permitiria inovações

⁵⁶ Para preservar as escolas e os profissionais que nelas trabalham, não disponibilizarei a referida tabela.

⁵⁷ Agradeço à Prof^a. Dr^a. Mariane Campelo Koslinski pelos cálculos.

⁵⁸ Embora tivéssemos um total de 64 escolas, nem todas foram tabeladas, pois algumas não possuíam turmas de ensino médio regular.

pedagógicas; maior senso crítico em relação em relação ao sistema, fazendo com que participassem de comissões, sindicatos e cargos administrativos.

Já os indicadores da fase de *desinvestimento*, a terceira, seriam: mais de 15 anos de magistério; tornarem-se mais céticos e menos esperançosos, reclamando sempre da evolução dos alunos, das políticas educacionais e dos colegas mais jovens de profissão; resistência mais firme às inovações, nostalgia do passado e pessimismo em relação ao futuro.

A estratégia escolhida para ter contato com os professores foi do tipo bola de neve, na qual contatos iniciais geram novos informantes. Nesse sentido, parti de contatos de colegas do GECCEH e da escola onde trabalho para chegar a dois professores, e o objetivo era que estes gerassem novas “fontes”, respeitando sempre os perfis delineados. No entanto, uma greve dos professores da rede constituiu-se como um grande empecilho à extensão da rede de informantes. Sublinha-se que mesmo após a greve que durou de 12 de maio a 27 de junho, as dificuldades permaneceram, pois a SEEDUC/RJ retirou os professores que fizeram parte do movimento paredista do quadro de lotação dos servidores⁵⁹, culminando, portanto, na perda de origem, o que significa que os professores grevistas saíram do quadro de horário de suas escolas.

Dessa forma, o acesso a professores tornou-se ainda mais difícil. Registre-se que alguns docentes que concederam a entrevista prometeram fazer a ligação com outros docentes, mas ou não faziam, ou adiavam inúmeras vezes algum contato, responsabilizando o “pesado” clima escolar diante das ações da Secretaria em função da greve. Ocorreu também de haver o contato a partir de um entrevistado e o professor indicado recusar-se a falar, tomando essa atitude apenas no instante em que a entrevista iria iniciar e imediatamente após saber do tema da pesquisa. Diante dos diversos empecilhos encontrados, consegui realizar um total de seis entrevistas.

Ao realizar as entrevistas⁶⁰, percebi que as categorias que buscavam identificar a fase da carreira do professor não estavam sendo potentes para empreender as análises devido a certo grau de “engessamento” que os indicadores apresentavam, dificultando assim a captura das diferentes formas de se pensar a respeito da temática proposta, o que caminha na contramão do referencial teórico-metodológico construído e mobilizado nesta e para esta

⁵⁹ Para saber sobre o período de vigência da greve e sobre a perda de lotação: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5661. Acessado em: 23, jan., 2015.

⁶⁰ Todas foram realizadas entre julho e setembro de 2014, embora as tentativas tenham seguido até novembro do mesmo ano.

pesquisa. Ademais, houve também dificuldades em encontrar professores de História com pouco tempo de carreira no magistério⁶¹.

Nesse sentido, após as entrevistas⁶², decidi não fazer qualquer distinção entre os entrevistados, nem em relação às fases da carreira, nem em relação à faixa etária, sexo, crença religiosa, classe social, etc. Todas as falas serão, portanto, entendidas como produções discursivas de professores de História, a despeito de suas trajetórias e características singulares.

Em consonância com as questões éticas do fazer pesquisa, foram entregues a cada entrevistado duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶³ no qual eram esclarecidos o tema da pesquisa⁶⁴, a ausência de custo ou vantagem financeira, a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer tempo e o trato sigiloso da identidade do entrevistado. Ambas as vias foram assinadas pelo entrevistador e pelo entrevistado, ficando cada um com uma ao final.

Ainda nesse contexto, para preservar a identidade dos participantes, decidi substituir seus nomes verdadeiros por nomes de mulher presentes em músicas do cantor e compositor Chico Buarque. Além de não identificá-los, elimino também a possibilidade de diferenciação por gênero.

Duas outras questões que considero pertinentes de serem apresentadas: a primeira, é que todas as entrevistas concedidas foram feitas nas escolas. Entendo que desse modo o clima escolar, de alguma forma, se faz presente nas falas, além de permitir certo grau de espontaneidade, características essas que percebo como potentes nas construções discursivas. Além disso, apesar de ter um roteiro, não fiquei preso àquelas perguntas, pois em alguns momentos, para explorar mais as falas, tornou-se necessária a criação de perguntas outras, o que também caracteriza uma entrevista semi-estruturada.

Explicitados o percurso e as escolhas que fizeram parte do processo de se chegar aos docentes, chamo-os agora para conversar sobre o Saerjinho.

⁶¹ Em conversas informais com os entrevistados e com outros docentes, levantou-se a hipótese de que a Metro VI era a que apresentava os professores com mais “tempo de casa”, pois devido a boa localização das escolas, se comparadas às outras Coordenadorias da cidade, o rodízio de professores era bem pequeno, dificultando assim, a chegada de jovens professores.

⁶² No roteiro de entrevista (ANEXO A), estão presentes as perguntas que buscavam ajudar a pensar sobre a fase da carreira do professor.

⁶³ Cópia sem assinaturas no ANEXO B.

⁶⁴ No termo consta ainda o título antigo da pesquisa, que foi modificado sem, contudo, alterar o tema situado na interface Ensino de História, Currículo e Sistemas de Avaliação.

3.2 Professores de História e Saerjinho: que discursos produzidos?

*É impossível nesta primavera, eu sei
 Impossível, pois longe estarei
 Mas pensando em nosso amor, amor sincero
 Ai! Se eu tivesse autonomia
 Se eu pudesse gritaria
 Não vou, não quero
 Escravizaram assim um pobre coração
 É necessário a nova abolição
 Pra trazer de volta a minha liberdade
 Se eu pudesse gritaria, amor
 Se eu pudesse brigaria, amor
 Não vou, não quero.*

(*Autonomia*: Cartola)

Controversas são as versões sobre o que teria levado o sambista Cartola a escrever a música que abre esta seção. Há quem diga que a música fala de um amor cujo poeta queria se libertar e não conseguia. Outros dizem se tratar de uma música escrita no contexto da emoção provocada pela notícia que Cartola teria recebido de que estava doente com alguma gravidade. Dessa forma, ele se sentia escravizado pela enfermidade e expressava a sua vontade de viver.

Independente de qual seja a versão mais verossímil sobre o contexto de produção dessa canção, a escolha dela como epígrafe pode ser resumida por seu título, *Autonomia*, que remete a discussões caras a esta pesquisa a partir do momento em que esse termo foi evocado, direta ou indiretamente, pelos professores durante as entrevistas, mostrando que trata-se de um elemento presente nas articulações discursivas produzidas no jogo político da definição dos sentidos de avaliação fixados no Saerjinho.

Entendo que esta questão mobiliza a produção de subjetividades por parte dos docentes de forma que estas participam do processo de agência desses sujeitos quando posicionados na regência de turmas da Educação Básica. Nesse sentido, tomando sempre como ponto de partida a introdução do Saerjinho, e mais especificamente da avaliação dos conhecimentos de História nesta prova, no cotidiano das escolas públicas da rede estadual, interessa saber como os professores dessa disciplina escolar têm mobilizado a questão da autonomia no processo de recontextualização dessa política/prática curricular.

Sublinho que ao selecionar o que trazer para o corpo do texto de tudo o que foi dito pelos docentes entrevistados implica correr riscos de alteração de sentidos do que foi falado.

Sem deixar de me sujeitar a tais riscos, optei por disponibilizar (ANEXO C) as transcrições das entrevistas na íntegra, fazendo apenas a edição por eventual citação de nome da escola a qual o professor pertença, e a alteração do nome do próprio docente para o nome fictício correspondente. Tenciono com isso possibilitar interpretações outras das que farei aqui.

Considero pertinente reiterar que as falas docentes estão sendo aqui tomadas como produções discursivas que buscam legitimidade em meio ao jogo político dos processos de significação das coisas deste mundo, dentre elas o Saerjinho e seus efeitos. Nesse sentido, não restrinjo esta pesquisa à linguagem da denúncia, por acreditar que isso pouco contribui para o debate sobre a produtividade das relações entre currículo e avaliação. A escolha de um referencial teórico do campo da discursividade propõe ampliar as possibilidades de leituras do social.

A autonomia é evocada, mesmo que não de forma explícita, para produzir sentidos de profissionalidade/docência, resistência, legitimidade e recontextualização de políticas educacionais. Sobre a articulação entre autonomia, profissionalidade e docência, eis algumas falas:

*Olha, eu acho que tudo que vem de fora, eu acho uma coisa chata. Porque acaba que **interfere na sua forma de administrar o conteúdo**. Eu acho até que **fere um pouco a docência** porque você tem que cumprir aquelas regras né?! Porque vai tá lá no Saerj aquele conteúdo. (Prof^a Rita, grifos meus).*

*E acaba entrando também na questão da **avaliação da escola, do professor**, então eu acho que **é isso aí [o fato de ser imposto] que incomoda**. (Prof^a Rita, grifos meus).*

*Mas eu acho assim, que **nos trava um pouco**, essas avaliações assim programadas, porque a gente encontra realidades diferentes. (Prof^a Rita, grifos meus).*

*Só que **ele engessa** a gente, né? (Prof^a Rosa, grifos meus).*

*Não tem que ser **obrigado a ter que dar isso nesse tempo**. Você tem tudo isso aqui para dar e você tem um prazo para trabalhar isso daqui. (Prof^a Rosa, grifos meus).*

***Eu não quero, eu não quero isso, eu não quero isso pra mim**. (...) **A prova me condiciona** a dar um conteúdo, né?! (...) **mas acho que te condiciona**. (Prof^a Ana, grifos meus).*

*Horrível, né?! Isso aos poucos **mina a independência do professor**. Quem deve elaborar a prova pra minha turma sou eu, você não acha?! Eu que sei da realidade da turma. (Prof^a Helena, grifos meus).*

e se eu delego a outro um instrumento que é meu eu desqualifico a minha mão de obra também né?! E cada vez vai prescindir menos de mim não é? Ou mais de mim... eu vou ser mais dispensável a partir...não é?! A partir do momento que eu delego a qualquer um... (Prof^a Helena, grifos meus).

O conjunto das falas acima destacadas enfatiza a imposição de limites às práticas docentes que o Saerjinho representa. Sendo esta avaliação aplicada bimestralmente, e tendo, na visão dos professores, mas não da SEEDUC/RJ como já foi visto, vinculação com os conteúdos listados (para cada bimestre) no Currículo Mínimo, esse modelo de avaliação passa a ser significado como algo criado para impor limites às escolhas dos professores do *que*, *para que* e *quando* ensinar.

O *que* ensinar vem discriminado no Currículo Mínimo. O *para que* ensinar passa a ter como horizonte a realização da avaliação oficial, o que termina influenciando no que ensinar. O *quando* ensinar limita-se ao bimestre no qual determinado conteúdo encontra-se listado para ser ensinado pelo professor e avaliado pelo Saerjinho.

Parece-me que o esforço da SEEDUC/RJ em marcar as diferenças entre as matrizes de referência do Currículo Mínimo e do Saerjinho (conforme apresentado no Quadro 1, no capítulo 2) tem o propósito de esvaziar críticas de que o Saerjinho serve para verificar o cumprimento do Currículo Mínimo pelos professores, transformando-o, portanto, em um instrumento de controle sobre as práticas docentes. Entendo este esforço, portanto, como uma estratégia retórica de persuasão por parte da Secretaria.

Nesse sentido, é possível perceber que as lutas políticas de significação não ocorrem em um único plano, nem isoladas das relações de poder que as constituem, mas envolvem estratégias discursivas para tentar influenciar outras construções de sentidos. No caso da Secretaria fluminense, o objetivo deve ser o de buscar aceitação e legitimidade do professorado para sua avaliação, o que facilitaria a execução de sua política educacional, e faria com que os sujeitos posicionados no contexto da prática não se sentissem afetados negativamente em sua autonomia, pois como afirmam Carvalho e Macedo (2011), as táticas de consumo por parte dos professores daquilo que é imposto às escolas variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política.

A questão da legitimidade é, pois, o ponto central para a compreensão da relação entre uma avaliação oficial e seu processo de recontextualização, pois as estratégias que configuram as práticas de aceitação ou resistência definem as influências sobre o currículo.

Alguns grifos feitos nas falas destacadas apontam a relação que os docentes estabelecem entre os limites propostos oficialmente a partir de seus textos curriculares e os sentidos de docência e profissionalização. Os professores entendem que tais limites devem ser expelidos da cadeia de equivalências do sentido de docência na qual lhes interessam investir e suas falas sublinham os riscos que a profissionalização docente corre a partir de políticas regulatórias como o Saerjinho.

Os textos curriculares oficiais do Rio de Janeiro estão imersos na lógica das políticas de responsabilização que tem como um de seus pressupostos que os interesses dos professores estão em desacordo com os dos alunos, o que levaria aos baixos resultados escolares, justificando assim, intervenções oficiais com o objetivo de estreitar tais interesses.

Rosistolato, Prado e Fernández (2013), em pesquisa sobre impacto de políticas de responsabilização educacional com base em avaliações externas sobre atores escolares, perceberam que:

professores e gestores ao mesmo tempo em que incorporam as avaliações externas de aprendizagem ao cotidiano escolar, têm as transformado em algo diferente das ideias que as originaram. De avaliações diagnósticas, elas têm se transformado em um dos principais objetivos da escola. É possível dizer que, em alguns casos, a busca pela melhoria dos índices tem se convertido em elemento motivador para construção de objetivos educacionais reduzidos a realização de provas e cumprimento de metas. (ROSISTOLATO, PRADO, FERNÁNDEZ, 2013, p. 6).

A percepção dos autores em relação à recontextualização das avaliações no contexto da prática confirma a impossibilidade de controle absoluto da produção de significados. Nesse sentido, os próprios autores reconhecem que “Há níveis de autonomia não previstos nas políticas educacionais, mas que se fazem presentes nas práticas cotidianas relacionadas às avaliações externas” (Idem, pp. 5-6) e que “ao fim das contas, é o professor quem acaba por decidir sobre o tipo de orientação que dará ao trabalho de sala de aula.” (Idem, p. 7).

Esses reconhecimentos relativizam a queixa comum de falta de autonomia por parte dos docentes à medida que, em última instância, é o professor quem age, podendo então, lançar mão de estratégias de resistência ou contra-hegemonia. Contudo, parece ingênuo acreditar que basta o professor querer dizer não às avaliações externas para elas deixarem de produzir efeitos. Há toda uma gama de constrangimentos possíveis, de várias ordens, que de certa forma limitam e condicionam o empoderamento docente, tornando mais restritas quaisquer possibilidades de ação em uma perspectiva contra-hegemônica.

A título de exemplo de constrangimentos podem ser citados: cobrança dos colegas e da direção, principalmente quando envolvem bonificações; demandas de alunos e pais por

uma boa classificação; resoluções oficiais que dispõem sobre formas de utilização das avaliações externas e de seus resultados; dentre outros.

Os sentidos dados às práticas curriculares pelos professores no espaço escolar a partir das avaliações externas estão, portanto, situados no tabuleiro político no qual se entrecruzam as relações assimétricas de poder que animam e constituem tal jogo.

Mesmo com a política de regulação do trabalho docente por meio de uma avaliação oficial, a produção de sentidos sobre ela não ocorre de forma homogênea, o que reverbera em possibilidades diversas de agência por parte dos sujeitos posicionados como docentes. Nesse sentido, destaco as seguintes falas:

Não, não utilizo [questões do Saerjinho nas provas internas]. Até porque eu sigo a deliberação do sindicato, da gente reprovar a aplicação do Saerj. E como eu disse, ela não representa a realidade da forma que eu trabalho que é a reflexão de ensino e a interpretação dos fatos. (Prof^a Cecília, grifos meus).

*eu dei Revolução Industrial, vou dar uma prova de Revolução Industrial, se eu tenho a turma que tem concentração de nota baixa, eles estão diagnosticando para mim que não entenderam a matéria, então não posso seguir. Não posso dar Revolução Francesa, por exemplo. **Eu tenho que voltar aqui. Se eu seguir, é isso que eles exigem, eu tô cumprindo metas. E é isso que eu estou falando. Eu cumpro meta.** (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

Eu utilizo, (...) é uma exigência que se pede. (Prof^a Beatriz, grifos meus).

*Eu não tenho como, às vezes, obedecer aquele caminho. Eu não posso garantir pro aluno que ele vai fazer a prova e eu tenha dado tudo que cai na prova. **Muitas vezes eu não dei.** No terceiro bimestre eu não trabalhei com eles, né?! Porque era Independência das Américas, aí vem Estados Unidos... América Latina... Só que eu tinha trabalhar Imperialismo anteriormente e eles queriam que eu desse Primeira Guerra. Então é tão rara essa oportunidade que eu acho que eles só iam ver pelo Currículo Mínimo lá no terceiro ano. (Prof^a Rosa, grifos meus).*

*a gente pode até trabalhar essas questões da sexualidade, dizer um pouco sobre a história da sexualidade, com a ideia de tirar preconceitos, tipos de família e tal, mas como é que você vai fazer isso? **Tem que esquecer o Currículo Mínimo.** Não dá para você fazer isso dentro do Currículo Mínimo. (Prof^a Rosa, grifos meus).*

Você na teoria não poderia fazer isso, mas a gente...(risos). (Prof^a Rosa, grifos meus).

Eu não posso alçar voo ali. (Prof^a Ana, grifos meus).

Isso aí [utilizar a nota do Saerjinho na média dos alunos] foi colocado em votação e a maioria decidiu que iria acatar, então será acatada a partir de agora. (Prof^a Rita, grifos meus).

*Tenho **resistido** enquanto posso. À medida que eu puder eu **vou resistindo**. Isso exige de mim mais (...). (Prof^a Helena, grifos meus).*

Os trechos acima destacados revelam a multiplicidade de (re)ações dos docentes face ao Saerjinho, que vão desde a resignação e o sentimento de impotência diante da política oficial, como evidenciam as falas das professoras Beatriz e Ana, passando pela tomada de decisão assente em algum tipo de colegiado, conforme apontaram as docentes Cecília e Rita, até decisões que demonstram um sentido de autonomia como um empoderamento que não carece de permissão do poder público para se fazer presente, como destacam as falas da Prof^a Rosa e da Prof^a Helena.

As falas corroboram tanto os argumentos mobilizados por quem enfatiza o potencial de “engessamento” das práticas docentes por parte de avaliações externas, como a retórica de que, em última instância, quem toma as decisões em sala de aula são os professores. A fala da professora Beatriz, por exemplo, reflete a assunção de uma posição de subalternidade que a impede de agir de forma coerente com o que ela considera que seja o ideal para os seus alunos. Ao mesmo tempo, a Prof^a Rosa ao afirmar que “*Eu não tenho como, às vezes, obedecer aquele caminho*” deixa claro que trilha um percurso próprio, que considera pertinente para o contexto educacional no qual ela está situada, e que não se importa de não ser o caminho proposto pelos textos oficiais, reafirmando, pois, uma posição de empoderamento.

Giroux e McLaren (2011) estabelecem uma distinção entre os conceitos de *resistência* e *contra-hegemonia* para pensar a atuação dos docentes nas práticas sociais educacionais. Defendendo uma formação de professores como contraesfera pública, isto é, capaz de “fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento do poder.” (GIROUX & McLAREN, 2011, p. 144), os autores argumentam que na literatura educacional o termo *resistência* tem se referido a:

uma espécie de “abismo” autônomo entre as forças de dominação, inelutáveis e difusas, e a condição de ser dominado. Além disso, esse termo foi definido como um “espaço” pessoal no qual a força e a lógica da dominação são contestadas pelo poder, da ação subjetiva, de subverter o processo de socialização. Considerada dessa forma, a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes. Evidentemente, a resistência costuma carecer de um projeto político explícito e frequentemente reflete práticas sociais de natureza informal, desorganizada, apolítica e ateórica. Em alguns casos, pode resumir-se a uma irrefletida e derrotista recusa a aceitar diferentes formas de dominação; em outros, pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante e até

ingênua a formas opressivas de regulação moral e política. (GIROUX & McLAREN, 2011, p. 149).

Em defesa do conceito de *contra-hegemonia*, eles entendem que este termo é mais potente, pois:

implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar. Um aspecto ainda mais importante: o conceito de contra-hegemonia não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta. Como domínio refletido de ação política, a contra-hegemonia desvia o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da contraesfera pública. (GIROUX & McLAREN, 2011, p. 149).

Embora não seja possível identificar nas falas das professoras Rosa e Helena a construção de espaços coletivos de deliberação, não me parecem que suas ações sejam informais ou ingênuas, limitadas apenas à crítica pela crítica. Nesse sentido, ambas as falas, assim como as de Cecília e Rita que evocaram o sentido de coletividade para fortalecerem suas decisões políticas, parecem constituir-se em posições de contra-hegemonia, pois não se limitam a crítica dos efeitos das relações de poder assimétricas nas práticas educacionais.

A abordagem do Ciclo de Políticas enfatiza a negociação que ocorre no contexto da prática entre aquilo de foi hegemonicamente fixado como política educacional oficial e os sentidos que lhes são atribuídos nas escolas. No terreno político no qual ocorrem as negociações de sentidos, um elemento parece central neste processo: a legitimidade.

Quando um texto como o Saerjinho é produzido e endereçado às escolas, ele carrega as marcas das disputas hegemônicas entre diversas demandas, travadas nos variados contextos, e que naquele espaço-tempo tornaram-se possíveis de serem fixadas. Dessa forma, quanto mais demandas o texto consegue incorporar, maiores as chances de este texto ser considerado pelos sujeitos posicionados no contexto da prática como legítimo. Sendo, pois, o texto significado como legítimo pelos atores escolares, diminui-se significativamente a proliferação de sentidos outros dos que aqueles contingencialmente fixados.

Nesse sentido, apresento agora excertos de falas das entrevistadas sobre o Saerjinho que permitem observar as construções discursivas elaboradas para dar sentido e significado a estava avaliação oficial, conferindo legitimidade, ou não, a este texto curricular.

Na verdade, o Saerjinho primeiro, não representa muito a realidade que nós trabalhamos em sala de aula, né?! Os conteúdos exigidos não batem com aquilo que nós estamos desenvolvendo a cada bimestre, não é?! Essa é uma questão. A

segunda é que, a dificuldade exigida pelo Saerjinho é muito fora da realidade, não fora da realidade de exigência, mas que deixa de exigir ao alunado. (Prof^a Cecília, grifos meus).

*Então eu sou a favor de uma avaliação externa sim, eu acho que o próprio estado deve saber o que tá acontecendo na escola, mas **pra que isso seja realizado com melhores condições, há uma necessidade de participação dos professores e da sociedade de forma geral** para elaborar o que realmente vai cobrar e vai analisar dentro do processo educacional do estado. (Prof^a Cecília, grifos meus).*

***é uma prova uniforme, uma prova única pra todas as unidades da rede. Uma rede que não é uniforme.** As escolas atendem clientela diferentes. As escolas são espaços físicos diferentes, ofertas diferentes, e **uma prova única não me parece justa.** (Prof^a Helena, grifos meus).*

*Uma prova para remuneração, me parece está atrelada a resultados do Saerjinho. Os números estão atrelados à remuneração, às metas que são propostas, do que efetivamente para apurar as deficiências da rede. **A Secretaria tem o direito de fazer as provas,** (afinal de contas ela é o patrão né?!) para aferir o meu desempenho, o desempenho dos alunos, **isso está correto, mas não da forma como ela é feita.** (Prof^a Helena, grifos meus).*

*Eu não gosto disso. Não acho viável, **acho até desonesto, inclusive.** É essa minha posição contra ao Saerjinho. **Eu tenho uma antipatia por ele terrível,** principalmente, por isso, porque ele quer que as crianças façam provas de assuntos que realmente eles desconhecem. Eles não suprem a necessidade de professores e, no final das contas, vão apresentar um resultado que é fictício. Vai desenvolver um “x” numa questão, não sei, acho que é de múltipla escolha, todas objetivas? (Prof^a Helena, grifos meus).*

*o Saerjinho teria toda uma proposta certa, se isso não tivesse **separado do conhecimento** adquirido do aluno. (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

*Eu sou contra a forma que ta se fazendo. A forma que ta se fazendo é que ela não é diagnóstica e **qualquer avaliação que não seja diagnóstica, é balela.** (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

*quando fizer esse Saerjinho, ou seja, qualquer outra, **tem que pegar a equipe, gente que trabalha mesmo em sala de aula, porque eu posso falar um monte de asneiras, mas alguma coisa eu vou falar.** Eu tenho 37 anos de sala de aula, então alguma coisa eu vou falar, cara. Alguma coisa de bom eu vou falar. **Chama, parece que têm medo!** (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

*Então a gente não exalta o Saerjinho, até porque **a gente não vai exaltar o que a gente se sente prejudicado.** É meio complicado! (Prof^a Rosa, grifos meus).*

***ela serviria se ela fosse feita com intenção de você diagnosticar o quanto a escola está conseguindo desenvolver.** (Prof^a Rosa, grifos meus).*

*Eu não tenho nada contra que eles [a Secretaria de Educação] façam a prova, tanto que eu aplico a prova. **Eu uso essas provas, agora tenho usado mais, até como***

uma certa avaliação para eles [os alunos]. O que eu não gosto é como esses resultados são utilizados. (Prof^a Ana, grifos meus).

Eu acho que eles [os alunos] têm que fazer com seriedade, acho que deveriam fazer. Até porque é um instrumento que a gente tem de trabalho com eles também, acho que pode ser utilizado sim. (Prof^a Ana, grifos meus).

Não me consultaram para fazer isso, entendeu, é uma coisa meio arbitrária. Ninguém, ninguém chamou a gente para conversar. Vamos conversar?! Não to falando de todos os professores, mas de um grupo de professores. Vamos conversar... Como seria uma avaliação? Como seria isso, entendeu?! (Prof^a Ana, grifos meus).

E aí a gente não vê as diversidades, as diversas formas de inteligência também, porque aí a gente tem que direcionar para padronizar, se preocupar com o tempo, com o aquilo dentro de limites e prazos. (Prof^a Rita, grifos meus).

*Eu vou te confessar uma coisa. Eu usei[o Saerjinho como referência para elaborar as avaliações internas] a primeira vez nas provas do bimestre passado, as questões do Serjinho, entendeu?! Porque assim **algumas questões que eu achei interessantes e eu usei**, mas assim, até então não tinha usado não. (Prof^a Rita, grifos meus).*

A professora Cecília deslegitima o Saerjinho mobilizando argumentos relacionados à questão do conhecimento⁶⁵. Alega, primeiramente, que os conteúdos cobrados na prova não estão em consonância com o que é ministrado em sala de aula. Ao fazer esta afirmação, a docente mostra empoderamento e autonomia ao ignorar as matrizes de referência da avaliação, destacadamente o Currículo Mínimo. Ademais, afirma que os conhecimentos requeridos na avaliação bimestral da SEEDUC/RJ são muito fáceis. Dessa forma, o Saerjinho não seria válido, também, por ter um baixo nível de exigência, incapaz de aferir a qualidade do aprendizado dos alunos.

Helena e Rita denunciam o desprezo à diferença⁶⁶ em nome de uma “cultura comum” que avaliações padronizadas de uma rede proporcionam. Esse tipo de argumento se alinha a algumas demandas de igualdade que veem na diferença uma expressão da polissemia de significados produzidos e compartilhados culturalmente, e não um elemento de promoção de desigualdades. Destarte, uma avaliação que compara realidades distintas a partir de apenas um referencial é considerada pelas docentes uma avaliação “*injusta*”. Para a Prof^a Helena, mais do que isso, ela é “*desonesta*”.

⁶⁵ Embora ciente da existência de discussões acadêmicas sobre aproximações e distanciamentos dos termos “conhecimento” e “conteúdo”, tomo-os aqui como sinônimos. Trabalharei as tensões entre esses dois termos no quarto capítulo.

⁶⁶ Na mesma linha da nota anterior, tomo nesta parte do texto diferença e diversidade como sinônimas.

Esse entendimento vai de encontro aos estudos na área de eficácia escolar que apontam para a necessidade de estabelecimento de um padrão para que a qualidade da educação se torne mensurável e, por isso, passível de intervenções com vistas a atingir seus objetivos.

Mesmo compartilhando a opinião de que o Saerjinho ignora a diversidade e que esta não é uma atitude desejável, as docentes agem de forma diferente em relação a esta avaliação. Enquanto Helena diz que resiste em quanto pode, ou seja, não aplica a prova, não a trabalha com os alunos, não a tem como referência para suas avaliações internas, a professora Rita, no último excerto declara, aparentando querer desculpar-se, que trabalha com itens do Saerjinho junto aos seus alunos. Nesse sentido, Matheus e Lopes (2011) consideram que:

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

Outra questão que emerge das falas destacadas e que interfere na atribuição de sentido relacionado à legitimidade da avaliação em questão é a forma como ela é conduzida pela Secretaria fluminense. Helena, Beatriz e Ana consideram legítima a prerrogativa do poder público em avaliar suas escolas, mas condenam a “forma” como a avaliação é realizada. Na sua fala, a docente Helena refere-se à forma pensando na política de responsabilização atrelada ao Saerjinho, ou seja, ela admite a possibilidade da escola ser avaliada, mas condena o expediente de atrelar vantagens financeiras ao cumprimento de metas.

Já a professora Beatriz quando menciona ser contrária a forma como o Saerjinho é proposto, está se referindo ao seu desenho que, segundo ela, não se caracteriza como de uma avaliação diagnóstica⁶⁷ que permitiria ao aluno adquirir conhecimento. Na mesma linha de reflexão, a Prof^a Rosa também reclama por uma avaliação que seja diagnóstica. Chama atenção aqui, que esta demanda por este tipo de avaliação ainda se faça presente, uma vez que o sistema de avaliação educacional do Rio de Janeiro contempla uma avaliação diagnóstica, e esta seria o Saerjinho. Isto sugere disputas pelo significado do conceito de diagnóstico, o que será objeto de análise na seção que encerra este capítulo.

Ana parece se aproximar de Helena em relação à crítica à política de responsabilização quando afirma “eu não gosto é como esses resultados são utilizados”. No entanto, a postura

⁶⁷ Na próxima seção discuto os sentidos de avaliação em disputa entre docentes, SEEDUC/RJ e CAEd.

diante do Saerjinho as afasta, pois, conforme apresentei, Helena o ignora em seus fazeres, enquanto Ana diz que tem aumentado o uso dessa avaliação no seu cotidiano e incentiva que seus alunos o façam com seriedade.

Na mesma sintonia que as professoras Helena e Ana em relação à política de bonificação por resultados a partir do Saerjinho, a professora Rosa considera que a dificuldade dos professores em aceitar a legitimidade desta avaliação oficial está no prejuízo que ela pode causar a eles.

É possível apreender, portanto, que as docentes não se sentem confortáveis em ser avaliadas e responsabilizadas pelos resultados dos alunos na avaliação aqui em questão, uma vez que um teste padronizado não daria conta de avaliar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como não considera as condições materiais objetivas que deveriam ser supridas pelo Estado, e não são, interferindo decisivamente nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no desempenho discente em avaliações de larga escala, como sugere a Professora Rosa ao denunciar que *“escola que não tem inspetor, uma escola que funciona com quadro mínimo, com toda aquela questão que acaba sendo de nossa responsabilidade, né?!”*.

Como Pontual (2008) esclareceu, é justamente esse sentimento que as políticas de remuneração variável buscam eliminar, tentando assim, fazer com que os professores sintam-se responsáveis pelo rendimento escolar de seus alunos.

Uma suposta ausência de democracia por parte do governo fluminense durante o processo de elaboração da avaliação oficial mais presente no dia a dia das escolas da rede pública estadual também é evocada nas entrevistas e participa do processo de significação do Saerjinho como legítimo ou não. As professoras Ana, Beatriz e Cecília reclamam a participação da categoria na produção das políticas públicas educacionais. A Prof^a Beatriz reivindica a participação de *“gente que trabalha mesmo em sala de aula”*, deixando assim transparecer que, na sua visão, as políticas estão distantes da “realidade” das escolas e que os docentes não participam dessa produção.

Essa forma de pensar a participação na produção de políticas desconsidera que a produção de significados no contexto da prática também se constitui como participação ao transbordar sentidos que se presentificam no contexto de influência. Em outras palavras, a recontextualização da política é também uma forma de produzi-la.

O conjunto dessas falas permite identificar que as docentes que dessa pesquisa participaram articulam na cadeia de equivalências que significa o Saerjinho como uma avaliação que carece de legitimidade no espaço escolar um conjunto de elementos como:

conhecimentos inadequados para mensuração da qualidade educacional, homogeneização cultural, culpabilização da categoria, impossibilidade de contemplação das complexidades dos processos de ensino-aprendizagem, ausência da possibilidade de produzir diagnóstico, ausência de participação da categoria na produção dessa política de avaliação.

Foi possível perceber também as tensões presentes no interior da própria cadeia de equivalências, o que significa que o jogo político de inclusão ou exclusão de elementos dessa cadeia é permanente, sendo apenas contingencialmente suturado.

A análise empreendida permitiu também compreender que as subjetividades docentes são, ao mesmo tempo, mobilizadas e forjadas no processo político de atribuição de sentidos para o social. No entanto, articulações discursivas semelhantes permitem formas diferentes de agir no mundo.

No item a seguir apresento uma discussão sobre os sentidos de avaliação mobilizados por docentes, pelo governo fluminense e pela instituição que desenvolve e operacionaliza o Saerjinho.

3.3 Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa

A compreensão das articulações discursivas produzidas para atribuir sentidos de avaliação ao Saerjinho constitui-se como um dos principais objetivos dessa pesquisa. Os textos políticos produzidos pela SEEDUC/RJ e as falas docentes permitem pensar o Saerjinho como um terreno de luta política pela fixação de sentidos de avaliação. Entretanto, o fato da operacionalização do sistema fluminense de avaliação educacional não ser de responsabilidade da Secretaria fluminense, permite que mais um sujeito social, no caso o CAEd, participe das disputas relacionadas ao jogo político das definições de sentidos de avaliação que envolvem o Saerjinho. Desse modo, proponho-me aqui a apresentar as engenharias discursivas empreendidas para tal significação por parte dos três agentes mencionados.

Considero pertinente apresentar a instituição que operacionaliza o Saerjinho: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) que pertence à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse órgão se apresenta como sendo uma instituição que “operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”⁶⁸. Essa

⁶⁸ Disponível em: < <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

operacionalização se dá por meio da “realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho”, cujo objetivo principal é “oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais”⁶⁹.

Conforme apresentado, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) compreende dois programas: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

Comumente, as avaliações aplicadas para toda uma rede são chamadas de avaliação externa. Contudo, um olhar um pouco mais atento para o nome dos programas de avaliação que constituem o SAERJ permite perceber que o Saerjinho não é visto pela SEEDUC/RJ como uma avaliação externa, mas como uma avaliação diagnóstica. Essa observação choca-se com as definições de avaliação interna e avaliação externa feitas por Fernandes (2009). De acordo com o autor português, a primeira é entendida como sendo “aquela de responsabilidade integral das escolas e dos professores” (FERNANDES, 2009, p. 27) enquanto a outra é vista como “da integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola” (Id.).

Pensar o Saerjinho a partir das definições de Fernandes (2009) faria com que essa avaliação fosse considerada uma avaliação externa, o que parece ser uma fixação de sentido contrária à que a SEEDUC/RJ quer fixar. Esse conflito permite pensar que a significação das coisas desse mundo não é neutra, isolada de um contexto, mas é fruto de disputas pelo direito de dizer, é, enfim, uma ação política.

As falas docentes tendem a acompanhar os parâmetros defendidos por Fernandes (2009):

“o Saerjinho é uma avaliação externa que a Secretaria apronta” (Profª Helena, grifos meus).

“eu acho que tudo que vem de fora, eu acho uma coisa chata” (Profª Rita, grifos meus).

“eu acredito que tenha que ter uma avaliação externa, mas não nesses moldes do Saerj” (Profª Cecília, grifos meus).

se vem escrito “diagnóstica”, é para a pessoa diagnosticar, então como é que eles avaliam e as pessoas ganham ou deixam de ganhar bônus pela avaliação?! Então ela não é diagnóstica! Ela tem outra intenção. (Profª Rosa, grifos meus).

⁶⁹ Disponível em: < <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

É possível identificar que as entrevistadas percebem o Saerjinho como uma avaliação externa e sem caráter diagnóstico, como a SEEDUC/RJ procura fixar. Considero que os significados produzidos pelas docentes impactam diretamente nas ações pedagógico-curriculares desenvolvidas em sala de aula. Ao definirem o Saerjinho como uma avaliação externa elas articulam todos aqueles elementos que, como foi observado na seção anterior, participam da cadeia de equivalências que deslegitima a presença dessa avaliação nas escolas fluminenses.

O desenho da avaliação participa do processo de produção de significados. O fato de ser aplicado bimestralmente afasta o Saerjinho de concepções estabilizadas do que seria uma avaliação de larga escala (VIANNA, 2001). Esta seria de caráter amostral, ou seja, não contemplaria todos os alunos e/ou turmas de uma determinada rede e, comumente é aplicada apenas em séries que finalizam ciclos, não sendo, contudo, aplicada bimestralmente, mas apenas uma única vez, próximo ao fim do ano letivo, para que seja possível medir o desempenho ao final daquela etapa.

Medir desempenho ou aprendizagem é um parâmetro importante no processo de significação de uma avaliação como sendo interna ou externa, na medida em que uma avaliação que é aplicada apenas ao final de um ciclo não permite avaliar a aprendizagem do aluno, pois não há informações do ponto de partida desse aluno, sendo possível mensurar apenas o acúmulo dos conhecimentos avaliados. Esse tipo de avaliação tem, portanto, o potencial de apresentar um retrato importante sobre o que está sendo avaliado sobre uma escola e/ou uma rede, mas não sobre cada aluno.

Uma avaliação que é aplicada bimestralmente e cujos resultados são disponibilizados por aluno em todas as séries, permite um acompanhamento da aprendizagem de cada estudante, o que indubitavelmente potencializa os usos dos resultados pelos professores e pelas escolas a fim de tomar decisões pedagógicas e curriculares mais condizentes com as necessidades específicas de cada turma em relação aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de cada escola.

Nesse sentido, na visão da Prof^a Helena, por exemplo, o Saerjinho se choca com as avaliações internas, produzidas pelo próprio professor, pois estas podem oferecer o mesmo diagnóstico. E por ser elaborada por quem trabalha diretamente com os alunos avaliados, o resultado produzido por ela seria ainda mais legítimo, com potencial maior de indução de mudanças para melhorias do aprendizado. Ademais, as avaliações internas teriam um potencial de atingir maior grau de legitimidade junto aos alunos, pois os docentes criam questões para as suas avaliações a partir do que efetivamente foi trabalhado em suas aulas.

A referida professora, ao comentar sobre as possibilidades trazidas pelo Saerjinho afirma: “ninguém melhor que o professor”. Ela se justifica dizendo:

Eu acho que o instrumento de avaliação, é um momento de estabelecer a comunicação mais próxima com ele, porque no universo de sala de aula, a turma é um universo homogêneo. Quando você está ali na especificidade, quando ele te responde aquela resposta dele, vindo do íntimo dele, do que ele compreendeu, aquilo é o estabelecimento da comunicação mais rico que a gente tem, me parece. E por isso que ela é importante que seja feita dentro daquele linguajar que eu utilizei em sala de aula, dentro daquilo que o companheiro possa trocar. Eu acho que prova é troca a beça! (Profª Helena, grifos meus).

Neste trecho, percebe-se que a docente enxerga a avaliação como mais um momento de aprendizagem e não apenas como medida. Ao utilizar a metáfora da troca ela valoriza a noção de algo que vai e vem, ou seja, a avaliação não se esgota na medida do que foi aprendido. Essa possibilidade não seria possível com uma avaliação padrão, como é o Saerjinho, mas apenas naquela cujo professor responsável pela turma elaborou, pois ele conhece as singularidades do seu corpo discente.

A valorização da especificidade de cada aluno ou contexto educacional tão reclamada pelos professores e expresso na frase “é importante que seja feita dentro daquele linguajar que eu utilizei em sala de aula”, é exatamente o que os estudiosos da área de eficácia escolar contestam, pois na ausência de um padrão, o que é considerado satisfatório para promover ou reter um aluno em determinada série em uma escola, ou mesmo em uma turma, pode não ser considerado em outra, podendo culminar na situação em que um aluno com determinado acúmulo de conhecimentos possa ser aprovado em uma escola e reprovado em outra.

Ao elaborar uma avaliação que apresenta possibilidades semelhantes às aquelas produzidas no interior das instituições escolares, o poder público fluminense parece buscar uma tentativa de padronizar o que seria o nível de aprendizagem adequado para os alunos da sua rede.

Vianna (2003) ao se referir as avaliações internas afirma: “Quando nos referimos a avaliações internas temos em mente as que são realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob orientação do professor” (VIANNA, 2003, p. 47). Essa definição de avaliação interna, que dota o docente da capacidade de monopolizar a produção desse instrumento avaliativo, é corroborada por Fernandes (2009, p. 27) que afirma que a avaliação interna é de responsabilidade integral das escolas e dos professores.

Com as definições de avaliação interna feitas por Vianna (2003) e Fernandes (2009), é notória a impossibilidade de se pensar o Saerjinho como uma avaliação interna. Para estes autores, a avaliação bimestral da SEEDUC/RJ se encaixa em suas definições de avaliação externa. Fernandes (2009) considera que esta seja aquela de “integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola” (FERNANDES, 2009, p. 27). Na mesma linha, Vianna (2003) afirma que as avaliações externas quase sempre são realizadas por órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação e Secretarias de Estado de Educação, como é o caso do Saerjinho, por exemplo) e são avaliações que “traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiosincrasias próprias dos sistemas educacionais” (VIANNA, 2003, p. 47).

Destaque-se que tanto Vianna (2003) como Fernandes (2009) fazem suas conceituações a partir apenas do local de produção dessas avaliações. Em última instância, o que para eles define se uma avaliação é interna ou externa é quem elabora a avaliação, desconsiderando outros fatores que configuram o desenho da avaliação, os objetivos, os usos por parte do poder público e das escolas, dentre outros.

Nóvoa (1992) também opera com uma separação entre avaliação interna e avaliação externa, na qual indica que a produção de conhecimento na avaliação interna é de responsabilidades dos professores, enquanto na avaliação externa essa produção cabe aos investigadores científicos. A classificação elaborada pelo autor tem aproximações com as definições de Vianna (2003) e Fernandes (2009) em relação à responsabilidade de quem elabora as avaliações. No entanto, Nóvoa (1992), inclui em sua articulação discursiva definidora de avaliação interna e avaliação externa a questão dos objetivos de cada uma delas. Para ele, a avaliação interna tem como motivação principal a preocupação com projetos de escola, enquanto a outra deve estar a serviço do controle organizacional em nível de sistemas de ensino.

Ao mencionar a responsabilidade dos “investigadores científicos”, Nóvoa (1992) traz para a discussão a questão da confiabilidade dos resultados. Conforme abordado anteriormente, a sofisticação técnica na produção das avaliações e na geração de compilação de resultados tornam as avaliações mais confiáveis, o que termina sendo utilizado pelo poder público para buscar legitimidade para essas avaliações junto à comunidade escolar. No entanto, Sousa e Oliveira (2010) alertam que há ainda o que ajustar nesse sentido. Segundo eles:

Permanecem, entretanto, alguns problemas que podem comprometer a confiabilidade dos resultados. Um deles diz respeito a práticas relacionadas ao processo de aplicação dos instrumentos, pois ainda é comum a utilização de professores da própria escola para sua aplicação, ao mesmo tempo em que os resultados da avaliação impactariam salários, bônus ou recursos repassados para a escola. (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 811).

A questão levantada por Sousa e Oliveira (2010) faz sentido em relação ao Saerjinho. De acordo com o documento “Saerjinho 2013: Manual do diretor”:

[O professor aplicador] É o responsável pela aplicação das provas [do Saerjinho] nas escolas. A qualidade dos resultados da avaliação depende da aplicação correta dos instrumentos. Tal função será exercida pelo professor da rede pública estadual de educação, lotado na própria Unidade Escolar, durante a sua aula na turma, no dia e hora determinada para a aplicação, independentemente da disciplina que leciona. (RIO DE JANEIRO, 2013, p.6).

Conforme abordado anteriormente, o governo do estado do Rio de Janeiro possui uma política de responsabilização educacional que é atrelada ao seu sistema de avaliação. Dessa forma, ao colocar o próprio professor da rede como aplicador, a SEEDUC/RJ passa a correr o risco de “compromete a confiabilidade dos resultados” (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p. 811). Em seu texto sobre a percepção dos agentes escolares sobre avaliações externas, Rosistolato, Prado e Fernández (2013) apontam que “Ao mesmo tempo em que mapeamos estratégias com vistas a ampliar o desempenho das escolas e, como consequência, melhorar os índices, percebemos “jeitinhos” e estratégias orientados pela expectativa exclusiva de aumentar os índices das escolas” (2013, p. 1).

Considero pertinente destacar que nenhuma das entrevistadas mencionou qualquer tipo de ação no intuito de aumentar “artificialmente” os resultados de seus alunos nessa avaliação cometida por elas ou em suas escolas⁷⁰.

Retomando a distinção elaborada por Nóvoa (1992) com base nos objetivos de cada avaliação, é possível fazer outra leitura do Saerjinho, pois ele pode ser significado de forma diferente do que era possível fazer tendo como referência os conceitos cunhados por Vianna e Fernandes. A SEEDUC/RJ, ao anunciar que os objetivos desta avaliação são “acompanhar mais perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de

⁶³Há, no entanto, registro de violação de lacre do malote de provas do Saerj em 2012, o que culminou na exoneração da diretora da escola: DIRETORA de escola estadual viola lacre do Saerj e é exonerada. O Globo, Rio de Janeiro, 29, Nov., 2012. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/diretora-de-escola-estadual-violou-lacre-do-saerj-e-exonerada-6877899>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

aprendizagem”⁷¹, “obter de forma rápida o caminhar deste processo [de ensino-aprendizagem] e propiciar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes”⁷², “obter dados diagnósticos que identificassem as deficiências no processo ensino-aprendizagem para que assim haja intervenção pedagógica imediata e direcionada”⁷³, “identificar deficiências educacionais”⁷⁴, está indicando que está preocupada com questões intraescolares, ou, conforme nomeia Nóvoa (1992), projetos de escola. Nesse sentido, o Saerjinho pode ser classificado como uma avaliação interna.

Todavia, a SEEDUC/RJ não restringe a aspectos pedagógico-curriculares as possibilidades do Saerjinho. Há também, por parte da Secretaria, uma preocupação em nível de sistema, como indicam os trechos destacados a seguir: “a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano”⁷⁵, “Os resultados vão apontar a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar e serão aproveitados nas diversas instâncias do sistema de ensino”⁷⁶, “Com este retrato será possível, por exemplo, [...] traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica”⁷⁷, “Essas provas ajudarão a SEEDUC a fazer uma escola ainda melhor para todos!”⁷⁸, “para receber o bônus por desempenho, ao fim do ano, é preciso fazer o Saerjinho”⁷⁹, serve como base para a Secretaria de Educação identificar deficiências e elaborar medidas que melhorem a rede de educação estadual”⁸⁰.

Com esses apontamentos de ordem de sistema de ensino, seria possível então, a partir das contribuições de Nóvoa (1992), dizer que o Saerjinho é uma avaliação externa. Dessa forma, ao congrega aspectos que o aproximam tanto de conceitos de avaliação interna, como

⁷¹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁷² Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2019662>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1775516>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

de externa, o Saerjinho potencializa as disputas hegemônicas em torno da fixação de sentidos de avaliação a ele endereçados.

A própria SEEDUC/RJ ora apresenta esta avaliação como interna, ora como externa. Em documento intitulado “Orientações Pedagógicas – Saerjinho”⁸¹, na página 7, o Saerjinho é definido como “uma *avaliação externa* que permite que o professor e a escola acompanhem a evolução do aprendizado dos alunos bimestralmente” (grifo meu). No mesmo documento, na página seguinte, a classificação como avaliação externa é corroborada quando há a afirmação de que no Saerjinho são testados “um conjunto de habilidades que o aluno deve acumular ao longo da sua formação e que são testadas nas *demais avaliações externas* (SAERJ e SAEB ou Prova Brasil)” (grifo meu). Ao se incluir o substantivo “demais” antes de “avaliações externas”, fica evidente o interesse em incluir o Saerjinho como uma avaliação externa, assim como as outras que foram citadas como exemplos.

Em outro documento, a SEEDUC/RJ aponta o que ela entende por avaliação interna e avaliação externa, ao mencionar que ambas as avaliações são complementares:

A avaliação interna, realizada pelo professor, que avalia o estudante individualmente, e voltada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação externa, que avalia o desempenho de um conjunto de estudantes dentro do sistema que representam (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 2).

Os conceitos apresentados pela secretaria se aproximam daqueles formulados por Vianna (2003) e Fernandes (2009), que terminam por classificar o Saerjinho como uma avaliação externa. Ao fazer isso, a SEEDUC/RJ parece oficializar uma contradição, pois apresenta o SAERJ como sendo constituído pelo Saerjinho e por uma avaliação externa, conforme visto no início deste texto. Dessa forma, se o sistema de avaliação do Rio de Janeiro contém uma avaliação externa e o Saerjinho, é plausível inferir que o Saerjinho não seja considerado pela secretaria uma avaliação externa, o que ela mesma parece negar ao fazer a distinção mencionada no parágrafo anterior.

Em seu *site* oficial, a SEEDUC/RJ ora aponta o Saerjinho como avaliação externa, ora como avaliação diagnóstica, sem, contudo, deixar claro o que ela entende por esse segundo tipo de avaliação. É sintomático, a meu ver, que em texto algum veiculado em seu *site*, a secretaria nomeie o Saerjinho como uma avaliação interna. Talvez haja, por parte da SEEDUC/RJ, a intenção de fugir da dicotomia avaliação interna/avaliação externa que lhe

⁸¹ Este caderno foi elaborado por um grupo de professores regentes da rede estadual do Rio de Janeiro, sob orientação de uma equipe de profissionais do CAEd – instituição que operacionaliza o SAERJ e o Saerjinho.

pode ser cara para fins de legitimidade dessa avaliação junto aos sujeitos posicionados no espaço escolar.

Se o interesse da Secretaria estadual em nomear o Saerjinho como avaliação diagnóstica for o de conseguir legitimidade junto aos professores, posso afirmar, com base nas entrevistas feitas para esta pesquisa, que a SEEDUC/RJ não atingiu seu objetivo, como os excertos abaixo podem confirmar:

O Saerjinho seria muito interessante se fosse uma prova diagnóstica. A prova diagnóstica, e você sabe bem disso, é um instrumento valiosíssimo. Todo professor tinha que fazer. Você entra num ano e faz uma avaliação diagnóstica, então você sabe o que está faltando etc. então ele é para atingir...porque o professor... não existe...não...o Saerjinho, ele tinha que vir como uma prova diagnóstica, acompanhada do conhecimento. (Profª Beatriz, grifos meus).

Porque toda avaliação tem que ser diagnóstica. É isso que eu tô... Se ela não for diagnóstica, não adianta. (Profª Beatriz, grifos meus).

Ela tem que ser diagnóstica, senão você cumpre metas e deixa pra lá. (Profª Beatriz, grifos meus).

Lá na escola eles fazem uma avaliação diagnóstica com todo aluno que chega. Lá as turmas são divididas assim, pelo resultado da avaliação diagnóstica do aluno. (Profª Rosa, grifos meus).

Eu não consigo entender: se vem escrito “diagnóstica”, é para a pessoa diagnosticar, então como é que eles avaliam e as pessoas ganham ou deixam de ganhar bônus pela avaliação?! Então ela não é diagnóstica! Ela tem outra intenção. Isso é um ponto. E diagnosticar quem? Acho que se o Estado fizesse uma avaliação quando o aluno entra na Rede Estadual, assim que ele entra, faz uma avaliação e assim que ele sai da escola, fizer outra avaliação, você teria um parâmetro para dizer o quanto que esse aluno melhorou em interpretação de texto, melhorou em cálculo. Isso que é você diagnosticar. Olhar quanto que ele progrediu. (Profª Rosa, grifos meus).

eu não vejo nenhuma prova com o intuito de diagnosticar o que a gente tem que fazer. A gente vê as provas num intuito de avaliação e de punição de alguma forma ou premiação. (Profª Rosa, grifos meus).

Você não tem, você não tem esse feedback. Quer dizer, por isso que to falando pra você, o meu problema é como eles utilizam esses resultados. De que maneira são utilizados? Porque que num final de ciclo não tem essa avaliação? (Profª Ana, grifos meus).

Qual é o conteúdo que eu posso me aprofundar mais, qual é o que eu não posso, que mediante a esses resultados eu poderia ter feito isso no planejamento do próximo ano, do próximo ciclo, sei lá, como você queira, entendeu?! Esse resultado vai te dar um retorno. (Profª Ana, grifos meus).

Seja de forma explícita como as professoras Beatriz e Rosa, ou tacitamente como a professora Ana, há a produção de demanda docente por uma avaliação diagnóstica por parte do poder público. Se há esta demanda, é porque a categoria aqui representada entende que o Saerjinho não a satisfaz. Assim, torna-se possível identificar disputas para definir o que se entende por avaliação diagnóstica.

De acordo com as falas, uma avaliação para ser diagnóstica precisa ser aplicada no início e ao final de cada processo educativo, identificar as ausências de aprendizagem e ter um retorno a fim de que possam ser tomadas as medidas consideradas necessárias para melhorar o quadro diagnosticado. São estes, pois, os elementos que se articulam em uma cadeia definidora de avaliação diagnóstica por parte das professoras citadas. Destaca-se também, que a política de bonificação pelo cumprimento de metas é expelida desta cadeia, pois estaria em desacordo com um sentido de diagnóstico, estando, portanto, atrelado a um sentido de quantificação, que seria o exterior constitutivo da avaliação diagnóstica.

Embora o Saerjinho não seja aplicado na periodicidade apresentada, é possível, por meio dele, identificar as ausências de aprendizagem tanto da turma, como de cada aluno em específico, como pôde ser observado na Figura 3 (capítulo 2), assim como há o retorno, via *site* do CAEd, para a comunidade escolar dos resultados obtidos.

Portanto, o Saerjinho está muito próximo do que as professoras entendem ser uma avaliação diagnóstica, todavia, elas não o significam dessa forma. Isso parece sugerir que os resultados tais quais são possíveis de serem apresentados não chegam às escolas ou chegam de outra forma. Ou seja, apesar de haver disponível uma estrutura que permita ter acesso detalhado aos resultados, parece que os docentes, a eles não têm acesso. Que razões poderiam explicar essa ausência de acesso: falha de comunicação da Secretaria com as escolas? Ausência de interesse docente em se apropriar dos resultados? Ou os resultados chegam não como subsídios para a prática pedagógica, mas como desvios da meta proposta para a escola? Essas questões carecem de investigações que as balizas desta dissertação impedem de fazê-las, no entanto, parecem-me pistas férteis para a continuação do diálogo entre currículo e avaliação.

Outra hipótese para se pensar a recusa docente em pensar o Saerjinho como avaliação diagnóstica pode ser a atribuição de um peso significativamente maior à questão da política de bonificação por resultados na construção da cadeia de diferença elaborada para dar identidade à avaliação diagnóstica. Ou seja, se há política de remuneração variável vinculada à determinada avaliação, esta não pode ser significada como diagnóstica.

Uma questão a ser considerada, é que enquanto professores pensam em diagnóstico para questões de ensino, a SEEDUC/RJ vai além e enfatiza não apenas a necessidade de mudanças relativas ao ensino, mas também vislumbra a possibilidade de, por meio do diagnóstico do Saerjinho, treinar os alunos para as demais avaliações externas, como já foi mostrado.

Embora a Secretaria não apresente a noção de avaliação diagnóstica com a qual ela opera, o mesmo não se pode dizer em relação à instituição que operacionaliza as avaliações institucionais do governo do estado do Rio de Janeiro, o CAEd. Essa instituição, que se apresenta como “referência nacional na execução de programas de avaliação educacional”⁸², disponibiliza em sua página oficial na internet todas as noções de avaliação com as quais opera. Como o Saerjinho é oficialmente chamado de Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, creio que seja pertinente apresentar o que este órgão vinculado à Faculdade de Educação da UFJF entende como sendo uma avaliação diagnóstica.

Ao explicitar seu entendimento de avaliação diagnóstica, o CAEd deixa claro que há divergências entre especialistas da área em relação a definição deste conceito, mas, como todo processo de significação exige um fechamento de sentido, que é sempre precário e provisório, impossível mas necessário, ele sutura o sentido afirmando que trata-se de uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Ainda em relação a este tipo de avaliação, o órgão informa que “Uma das mais importantes características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, já que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento”⁸³.

A definição do CAEd, portanto, se aproxima daquela feita pelas docentes entrevistadas, gerando um aparente paradoxo, pois a instituição desenvolve uma avaliação tida como diagnóstica pelo órgão contratante, no caso a SEEDUC/RJ, mas que não é vista dessa forma pelos professores, que a entendem de forma semelhante a instituição que a operacionaliza. Uma possível explicação para este paradoxo pode ser os fluxos de sentidos nos quais investe a Secretaria fluminense que se distancia de questões técnicas, sob domínio do CAEd, e introduz outras questões que terminam por tornar esta avaliação oficial menos palatável para os sujeitos posicionados no contexto da prática.

⁸² Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁸³ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

Como ao longo do texto tenho trabalhado na tensão entre avaliação interna e avaliação externa, torna-se pertinente abordar a forma como o CAEd entende esses conceitos. Por avaliação interna esse órgão entende que se trata da “avaliação realizada pelo professor que acontece em sala de aula e corresponde à verificação da aprendizagem dos alunos”. Ainda acordo com o CAEd, “O universo da avaliação interna é a sala de aula”. Em relação a utilização dos resultados gerados pelas avaliações internas, a expectativa é que esse tipo de avaliação “identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso”⁸⁴.

Com a definição de avaliação interna mobilizada pelo CAEd, é impossível pensar o Saerjinho como uma avaliação desse tipo, porém, em relação a utilização dos resultados, é possível estabelecer tal associação à medida que os resultados do Saerjinho são disponibilizados para as escolas com o desempenho de cada aluno em cada disciplina avaliada.

Em relação ao conceito de avaliação externa, a instituição que operacionaliza todo o sistema de avaliação do Rio de Janeiro faz uma associação desta com a avaliação de larga escala antes de defini-la:

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho⁸⁵ (grifo meu).

Ao apontar objetivos, características e possibilidades de utilização de resultados em relação às avaliações externas, o CAEd o faz nomeando-as como avaliação em larga escala, deixando de utilizar o nome “avaliação externa”, que é mencionado apenas no trecho anteriormente destacado. De acordo com a instituição, “as avaliações em larga escala podem ser censitárias ou amostrais”. Além disso, “Essa modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino, indo além da sala de aula. Por isso, ela requer metodologia e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade e confiabilidade dos resultados.”⁸⁶.

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acessado em: 26, jan., 2015.

⁸⁶ Idem.

Conforme abordado ao longo do texto, o Saerjinho é uma avaliação censitária, ligada às metas estipuladas pela SEEDUC/RJ para cada unidade escolar, servindo, portanto, para avaliação da rede e da escola, sendo possível, portanto, enquadrá-la como uma avaliação externa ou de larga escala.

Diante do que foi aqui apresentado, concluo que tanto a SEEDUC/RJ quanto o CAEd, embora com ênfases, deslocamentos e omissões diferentes, estabelecem cadeias de equivalências semelhantes para significar o Saerjinho. Avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliação diagnóstica são elementos presentes nessas cadeias de equivalências, sendo, pois, a avaliação interna, o exterior constitutivo delas no processo de significação.

Nesse sentido, avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliação diagnóstica são tornados equivalentes em relação antagônica à avaliação interna. Isso não quer dizer que aqueles elementos sejam sinônimos, mas que na prática articulatória do processo de significação do Saerjinho pela secretaria fluminense de educação e pelo CAEd, esses elementos são tornados equivalentes apesar de suas diferenças identitárias que foram abordadas no percurso de escrita desta seção.

Já os docentes significam o Saerjinho como avaliação externa em oposição à noção de avaliação diagnóstica que a Secretaria fluminense pretende fixar. Para significá-lo dessa forma, evocam a perda de autonomia que seria inerente às políticas de avaliação, além disso, mobilizam articulações que expõem da cadeia de equivalências do conceito de avaliação diagnóstica a política de responsabilização educacional da SEEDUC/RJ.

As ambivalências dos sentidos de avaliação percebidas nesta seção não são aqui percebidas como problemas de gestão a serem resolvidos, mas como expressões do jogo político das disputas pela significação.

No capítulo a seguir, problematizo as disputas pela significação do conhecimento histórico escolar no contexto do Saerjinho.

Capítulo 4: Conhecimento histórico escolar e Saerjinho: que diálogos possíveis?

Como venho tecendo ao longo desse texto, interessa-me investir no sentido de Saerjinho como sistema discursivo particular que fixa, provisoriamente, a partir de práticas articulatórias, sentidos de avaliação e de conhecimento válido a ser ensinado e, por isso, avaliado nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

No capítulo anterior, destaquei o processo de disputa por universalização de sentidos de avaliação apontando ambivalências que exprimem as contingências do processo de significação. Neste último capítulo, detenho-me, portanto, na análise das articulações discursivas que configuram os limites do que pode ou não ser considerado legítimo a ser ensinado nas aulas de História das escolas públicas fluminenses.

Estruturei este capítulo em três seções. Na primeira, explicito minha aposta política, em conformidade com as pesquisas produzidas no âmbito do GECCEH, de pensar o conhecimento escolar como elemento incontornável na defesa de um projeto de escola pública democrática (GABRIEL & CASTRO, 2013; GABRIEL & MORAES, 2014), entendendo-o como um produto discursivamente produzido. Ainda nesta seção, exploro a especificidade da do conhecimento histórico nesse contexto.

Na segunda parte apresento os elementos hegemonizados nas provas de História do Saerjinho destacando as articulações que definiram, contingencialmente, o conhecimento histórico escolar neste instrumento avaliativo.

Finalizando esse último capítulo da dissertação, analiso o que professores de História produzem como demandas endereçadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação dessa disciplina escolar.

4.1 Conhecimento escolar: fluxos de cientificidade e tradições disciplinares

(...) a manutenção dessa instituição pública no horizonte de expectativas de um projeto democrático de sociedade que incorpore o combate ao estado de injustiça social cognitiva no qual nos encontramos na atualidade, parece-nos ainda indispensável. (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 25).

A escolha do excerto acima como epígrafe justifica-se pela minha filiação, tal quais as autoras, ao entendimento de que a escola deve constituir-se como espaço privilegiado de “combate ao estado de injustiça social cognitiva” por meio da produção, oferta e consumo do conhecimento.

A questão do conhecimento atravessa tensões que se fazem presentes no campo do Currículo. Há quem defenda que a centralidade do conhecimento no currículo enfraquece as demandas de diferença (MACEDO, 2012), que estariam mais ligadas a centralidade da cultura. No entanto, outros autores (MOREIRA, 2007; YOUNG, 2009, 2011; GABRIEL, 2008, 2013a) defendem, a partir de pressupostos diversos, que o conhecimento não pode ser marginalizado no currículo, sob o risco da escola malograr em seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática que inclua essas demandas de diferença.

Situo, pois, esta pesquisa em uma perspectiva de defesa da dimensão política do conhecimento escolar no currículo sem, contudo, tomá-lo como algo dado, estático e imune a problematizações, mas pensando-o como uma produção discursiva na qual em torno dele se articulam unidades diferenciais que contemplam questões políticas e culturais do contexto histórico no qual esse conhecimento é produzido.

O conhecimento escolar, portanto, está situado na luta política, que mobiliza e produz subjetividades, de definições na arena educacional do que pode ou não ser adjetivado como escolar. Em cada política curricular hegemonomizam-se contingencialmente sentidos desse conhecimento. De acordo com Castro (2014), os sentidos fixados são “consequências da negociação de suas significações no contexto da política curricular que se fixam, também pelas posições de sujeitos autorizados a falar, categorizar o conhecimento escolar como tal.” (CASTRO, 2014, p. 51).

Na década de 1980 do século XX, no contexto da redemocratização do país após 21 anos de ditadura militar, a agenda educacional brasileira tinha como pauta principal a preocupação em universalizar o acesso aos conhecimentos escolares como forma de construção de uma escola democrática. Ou seja, a escola deveria ocupar-se de transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças socioculturais. Nesta pauta, bastava-se democratizar o acesso aos conteúdos que seu potencial transformador conduziria os estudantes, principalmente das classes populares, às lutas de combate às injustiças sociais que lhe foram historicamente impostas. Não havia, portanto, preocupação em problematizar o que era ensinado.

A postura epistêmica que orienta esta pesquisa permite propor a desnaturalização do conhecimento escolar e apostar, politicamente, na potencialidade heurística da distinção semântica entre *conhecimento escolar* e *conteúdo*, pois tomá-los como sinônimos ou como opostos acarreta efeitos políticos e epistemológicos.

Gabriel e Moraes (2014) problematizam os efeitos de tomar como sinônimos os dois termos. Para as autoras, quando tomados dessa forma, há uma tendência a “hegemonizar o

sentido de conteúdo como sendo universal e a-histórico tornando-se alvo das críticas desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas.” (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 26). Essas críticas referem-se aos questionamentos sobre o processo de seleção do que ensinar, tendo como principal pressuposto que este processo é permeado por relações de poder e tende a reproduzir nas escolas as desigualdades sociais. Segundo as autoras, quando estes termos “não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência, eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica em que o primeiro [conteúdo] emerge como exterior constitutivo do segundo [conhecimento escolar].” (Id.).

Em oposição a essas duas perspectivas de análise Gabriel e Moraes (2014) defendem que o conteúdo configura-se como uma unidade diferencial dentre outras que se articulam para configurar o conhecimento escolar. Essa aposta não reduz conhecimento escolar a conteúdos, pois reconhece a presença de outros elementos diferenciais nas práticas articulatórias definidoras deste conhecimento que tem na escola o seu espaço privilegiado de estabelecimento de relações, como, por exemplo, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, dos meios de comunicação de massa, etc. Afinal, Gabriel e Castro (2013) definem o conhecimento escolar como sendo:

Estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos (...). (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 100).

Pensar os conteúdos escolares como parte do que vem a ser algo maior, no caso o conhecimento escolar, não diminui, de forma alguma, sua importância nas discussões em torno desse bem simbólico a partir do qual as relações sociais na escola acontecem. Pelo contrário. Na perspectiva na qual ele aqui é tomado, é ele o responsável por colocar o conhecimento escolar no domínio do “verdadeiro”.

O conhecimento ensinado nas escolas não é todo ele produzido *in loco*. Embora não seja o mesmo produto cientificamente construído, o que é ensinado possui relações estreitas com esse conhecimento científico. Destarte, é este “conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado” (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 101), “produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares” (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 32) que temos no GECCEH, nomeado como *conteúdo*.

Incluir, pois, a unidade diferencial *conteúdo*, na perspectiva com a qual estou trabalhando, na cadeia equivalencial definidora de conhecimento escolar, implica

reconhecimento dos fluxos de cientificidade na produção daquilo que é considerado válido a ser ensinado nas escolas da Educação Básica.

Considero, contudo, necessário esclarecer que na perspectiva teórica aqui assumida, também a ciência é produzida discursivamente, ou seja, em torno dela se disputam sentidos de verdade. Como alertam Gabriel e Moraes (2014), “os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição como fluxos de conhecimentos universais e neutros” (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 32). Outrossim, “assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de ‘a’ verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o ‘valor de verdade’”. (Id.).

Em outros termos, uma das singularidades do conhecimento que circula nesta instituição secular, se comparado a tantos outros que circulam na sociedade, é a presença, como momento da cadeia equivalencial que o define, da reelaboração didática dos fluxos de cientificidade, do qual resultam os conteúdos. Referindo-se a esse conhecimento como “conhecimento poderoso”, Young (2007) afirma que a função desse conhecimento é “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Cabe, portanto, às escolas, garantir a produção e circulação desse conhecimento que não poderia ser acessado pelos estudantes em outros espaços.

Interessa-me, também, sublinhar que pensar *conteúdo* dessa forma não significa reforçar uma perspectiva conteudista no processo de seleção e organização curricular, pois ao estar inserido no contexto de recontextualização didática ele é interpelado pela cultura escolar. Nesse sentido, Gabriel e Castro (2013) afirmam que:

Defini-lo como fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, faz com que esse significante seja indispensável no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que passa ser responsável pelo vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Um vínculo que não é o único, mas mesmo assim, apostamos que seja imprescindível. (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 102).

As áreas disciplinares nas quais o conhecimento científico é produzido servindo de referência para as disciplinas escolares participam do processo de configuração do conhecimento escolar. Dada à tradição disciplinar da organização curricular dos sistemas de ensino no Brasil, considero relevante o peso das *comunidades disciplinares* no processo referido.

Esse conceito remete às comunidades da pedagogia, do ensino das disciplinas escolares específicas e das ciências de referências dessas disciplinas, sendo consideradas como grupos compostos por especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si, assumindo com o conhecimento uma relação de saber-poder. (LOPES, 2006). Sublinha-se, porém, que diante do jogo político que envolve disputas com outros grupos pela hegemonização de sentidos para as políticas curriculares, essas comunidades tendem a parecer mais homogêneas, enfraquecendo assim as disputas e tensões que ocorrem em seu próprio interior.

Considerando o recorte desta pesquisa, interessa-me explorar a presença das tradições disciplinares da História nos itens que compõem a parte destinada aos conhecimentos dessa disciplina no Saerjinho. Antes, porém, considero pertinente apresentar brevemente as especificidades do conhecimento histórico escolar.

4.1.1 Conhecimento histórico escolar: a História transformada em objeto de ensino

O objetivo aqui é situar a disciplina História na discussão ensejada sobre o conhecimento escolar, compartilhando, pois, do pressuposto de que o específico só pode ser pensado na relação com o geral (GABRIEL, 2012).

A aposta política de garantir os fluxos de cientificidade na produção e distribuição do conhecimento escolar remete às especificidades do conhecimento disciplinar. Nesse sentido, interessa-me aqui explorar as possibilidades de se garantir no conhecimento histórico escolar⁸⁷, esses fluxos considerados como elementos legitimadores do que é ensinado nas escolas da Educação Básica.

Como a discussão apresentada sugere, a história escolar não é tomada aqui como algo menor em relação ao conhecimento produzido academicamente, mas um conhecimento com especificidades epistemológicas que em seu processo de construção entra em contato com vários outros saberes para se tornar possível de ser ensinada. Ou seja, os constrangimentos de várias ordens e as contingências presentes no processo de recontextualização didática do que é produzido a partir das regras e dos métodos científicos, participam da configuração da história ensinada. Nas palavras de Gabriel (2004):

⁸⁷ Posso recorrer, sem perda de sentido, a outros termos como história escolar, história ensinada, história objeto de ensino.

Trata-se de apostar na possibilidade de pensar a história–ensinada [...] - não mais como necessariamente uma versão simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica (cognitiva) e axiológica (ética-políticocultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado. (GABRIEL, 2004, p. 5).

O reconhecimento da distinção do conhecimento histórico fonte de investigação/conhecimento histórico escolar de forma alguma sugere negar os fluxos de cientificidade do segundo. O desafio que se coloca é o de fazer com que a recontextualização didática preserve os fluxos de cientificidade, garantindo que o conhecimento produzido e ofertado na e para a escola seja “poderoso” apesar dos regimes distintos de produção do passado.

A questão da cientificidade atravessa desde o início do século XX os debates sobre o conhecimento histórico. A primeira geração da Escola dos *Annales*, em nome do rigor científico, combatia o que era chamada por eles de história narrativa. Para desqualificá-la, os historiadores desse movimento articulavam na cadeia de equivalências que a significava a ênfase nos estudos dos grandes eventos e grandes homens que eram alçados a categoria de heróis; a perspectiva positivista de que a verdade estava presente nos documentos oficiais, bastando aos historiadores descobri-la; a narrativa linear dos acontecimentos que sugere a indissociabilidade das noções de processo e progresso.

A proposta dos *Annales* era a construção de uma *história-problema*. Nessa perspectiva, os documentos oficiais não representam a verdade, mas constituem-se como fonte de pesquisa. São os problemas levantados pelos historiadores que oferecem possibilidade de construção do passado. De acordo com Gabriel e Monteiro (2014), no contexto dessas críticas:

O objeto da ciência não é mais o indivíduo, mas os grupos sociais, tampouco a sequência de acontecimentos, mas os fatos sociais globais, a narrativa – percebida basicamente como dois acontecimentos ou situações ordenadas de forma linear no tempo, sucedendo-se um após outro, e protagonizados por indivíduos promovidos a heróis – torna-se uma linguagem obsoleta e inadequada para dar visibilidade à ciência histórica. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 29).

Ainda de acordo com as autoras:

Estudos recentes de Ricoeur (1983-1985), Hartog (1995), Cardoso (1997) e Burke (1992) demonstram, todavia, que o termo narrativa é empregado, de fato, nesses debates como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. (*Idem*).

Essa percepção significa uma aposta em problematizar o conceito de narrativa trazendo-o novamente para se pensar a epistemologia do conhecimento histórico, tomando por base os estudos da hermenêutica de Paul Ricoeur.

Siman (2005) afirma que “o conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento pela perspectiva da temporalidade que lhe é própria” (SIMAN, 2005, p. 111). Penna (2014) entende que a história escolar é “um conhecimento que visa suprir as carências de orientação no mundo” (PENNA, 2014, p. 143). Gabriel (2012) considera que “produzimos, distribuimos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência temporal individual e coletiva.” (GABRIEL, 2012, p. 190).

Dessa forma, torna-se possível articular em uma mesma cadeia de significação do conhecimento histórico tempo e narrativa, de forma que eles não podem ser pensados de forma isolada, pois se como destacou Gabriel (2013c) “o tempo só se deixa dizer na forma de narrativa”, é por meio desta que o conhecimento histórico se torna inteligível. Ainda de acordo com Gabriel (2012), o discurso histórico deve ser entendido como uma forma de configuração narrativa que permite, ao mesmo tempo, a construção de sentido e a busca da verdade. Para a autora:

Essas reflexões permitem fixar um sentido de cientificidade para o conhecimento histórico que extrapola as perspectivas dicotômicas que marcaram os debates em torno do estatuto científico desse conhecimento desde o século XIX, e que acarretaram um verdadeiro dilema para o campo. (GABRIEL, 2012, p. 193).

Conforme discutido, a produção do conhecimento escolar pressupõe o atravessamento do conhecimento científico pela cultura escolar. No caso da disciplina História essa relação se torna mais latente à medida que tradicionalmente lhe são imputadas, e aceitas, fortes demandas axiológicas, tanto em termos políticos como culturais. Gabriel e Monteiro (2014), nesse sentido, salientam que:

Se o processo de axiologização é inerente a todo processo de produção dos conhecimentos escolares, correspondendo, como afirma Develay (1995), a uma “ética implícita”, defendemos que, no caso dos saberes em História, esse processo se apresenta de maneira mais sistemática, muitas vezes de forma explícita, estando presente tanto no seio do próprio saber histórico-acadêmico como em todas as instâncias em que se opera sua reelaboração. Na Academia, na “transposição externa” (noosfera) ou na “transposição interna” (sala de aula), o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos autores envolvidos (pesquisadores, autores de propostas curriculares, de livros didáticos, professores) com as diversas matrizes teóricas e axiológicas por eles privilegiadas. (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 36).

Portanto, essa característica do conhecimento histórico implica disputas e tensões entre diversos projetos de sociedade disponíveis, que se manifestam, também, quando da escolha dos conteúdos para serem ensinados e avaliados na Educação Básica. Em outras palavras, o conteúdo que se considera legítimo a ser ensinado e avaliado carrega as marcas das diversas perspectivas historiográficas em disputas por hegemonizar seus projetos políticos.

Considero, portanto, que os conteúdos históricos presentes no Saerjinho devem ser entendidos como expressão de demandas que tiveram capacidade de articular em torno de sua particularidade, outras particularidades originadas, possivelmente, a partir de pretensões políticas distintas. A título de exemplo, vou utilizar o tema Revolução Industrial. É possível que a presença desse assunto no instrumento avaliativo do governo fluminense atenda tanto a demandas que consideram importante apresentá-la como etapa fundamental do processo de consolidação do modo de produção capitalista, com o objetivo de reforçar a forma de organização social até então vigente, como também a demandas de movimentos sociais interessados em explicitar o caráter histórico da exploração da classe trabalhadora.

É nesse sentido, pois, que na próxima seção dedico-me a investigar os sentidos de conhecimento histórico escolar que se hegemonizaram, contingencialmente, nas provas do Saerjinho de 2013 e 2014.

4.2 Itens de História no Saerjinho: hegemonização do conhecimento histórico escolar válido a ser ensinado nas escolas fluminenses

Rocha (2013), ao fazer uma discussão sobre sentidos de Geografia no ENEM, utilizou a expressão “fina flor dos validados” para se referir ao conhecimento que se fixava nas avaliações desse exame nacional que atualmente se constitui como principal porta de entrada para os cursos de graduação das universidades federais brasileiras.

Operando em uma escala menor, aproprio-me desse termo para pensar o conhecimento histórico escolar que se fixa na superfície textual do Saerjinho. Ou seja, o conhecimento histórico que ali se apresenta configura-se como a “fina flor dos validados” no âmbito do estado do Rio de Janeiro, dado o caráter de seleção intrínseco a elaboração de qualquer tipo de instrumento avaliativo educacional.

Antes de deter-me na análise dos itens (questões) de prova, considero pertinente explicitar a forma como a SEEDUC/RJ vem pensando a questão do conhecimento escolar.

Em reportagem publicada em seu *site* oficial, a Secretaria fluminense diz “Alunos da rede estadual testam conhecimentos no Saerjinho”. No complemento da reportagem explica-se que:

Os alunos da rede estadual realizaram, nesta terça-feira (24/09), o primeiro dia de exames do terceiro Saerjinho de 2013. O sistema de avaliação bimestral da Secretaria de Educação testou *conhecimentos nas* disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Amanhã, serão cobradas questões de Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). (grifo meu)⁸⁸.

Neste excerto, a SEEDUC/RJ toma conhecimento como sinônimo de aprendizado do aluno. Quando a Secretaria afirma que os estudantes irão testar seus conhecimentos, ela quer mensurar o que os alunos aprenderam, ou seja, a noção de conhecimento aqui abarca não só o conhecimento escolar que foi objeto da relação de ensino-aprendizagem, mas também o que foi aprendido pelos discentes, reforçando assim, perspectivas dicotômicas entre ensino e aprendizagem, reduzindo o primeiro a uma ação de transmissão e o segundo a uma ação de assimilação.

Quando esse tipo de avaliação é anunciado como uma forma de produzir um ensino de qualidade, o conteúdo se associa discursivamente à ação docente em uma perspectiva de que se os alunos não assimilaram bem o conteúdo, é porque este não foi bem ministrado pelos docentes. Portanto, os resultados dos alunos nas avaliações do Saerjinho devem servir para os professores corrigirem sua forma de ensinar.

Nessa perspectiva, conteúdo e conhecimento são tomados como sinônimos, fundidos em um objeto coisificado de domínio exclusivo do professor que deve ter a capacidade de transmiti-lo aos alunos. Dessa forma, expõem-se para fora da cadeia de equivalências definidora de conhecimento escolar questões relativas à cultura escolar.

No Quadro 1 apresentado no capítulo segundo dessa dissertação, a SEEDUC/RJ distingue as matrizes de referência do Currículo Mínimo e do Saerjinho, mas coloca o primeiro como constituinte da matriz do segundo. Dessa forma, justifica-se apresentar que, naquele quadro, conteúdo e conhecimento científico possuem uma relação estreita na configuração da matriz de referência do Currículo Mínimo:

Reflete as seguintes referências: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, PCNs, matrizes de Referência, Saerj, Prova Brasil / SAEB e Enem, temas e *conteúdos*

⁸⁸ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1775516>>. Acessado em: 02, fev., 2015.

relevantes na tradição e nas evoluções do ensino nas diferentes áreas de conhecimento científico. (grifo meu).⁸⁹

Ao mesmo tempo em que há a valorização dos fluxos de cientificidade nos conteúdos, o que considero positivo de acordo com o que foi discutido na seção anterior, há também uma naturalização destes, como se sua presença nos currículos escolares fosse garantida pela força de uma tradição que lhe garantiria presença contínua e sem ameaças, como se este termo também não representasse um espaço de luta política pela sua construção. Inventar tradições (HOBSBAWM, 1997) tem, pois, a intenção de validar permanências, constituindo-se, portanto, em um fator de relevância no processo de construção de hegemonias.

De acordo com a SEEDUC/RJ, “o Saerjinho tem caráter formativo e será desenvolvido a partir dos *conteúdos*, competências e habilidades propostos no Currículo Mínimo”⁹⁰ (grifo meu). Este trecho aponta para uma ideia de conhecimento escolar, presente nesta avaliação oficial, que tem os conteúdos como uma de suas unidades diferenciais, o que caminha em consonância com a perspectiva que aqui vem sendo defendida.

Percebe-se, portanto, uma multiplicidade de sentidos para conhecimento escolar e conteúdo. Nesse sentido, aproprio-me, mais uma vez, de Gabriel e Moraes (2014) quando as autoras afirmam que:

As ambivalências das definições apontadas pela análise não são consideradas incoerências a serem sanadas em nome de um sentido *mais verdadeiro* ou *mais correto* a ser atribuído a um ou outro desses termos. Ela constitui o próprio jogo político. (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 40, grifos das autoras).

E, continuando, a aposta política que aqui se faz é investir em fechamentos de sentidos que:

se distanciam de perspectivas que tendem a coisificar em nome de um objetivismo essencialista, reforçar abordagens conteudistas, ou ainda negar a potencialidade subversiva do conhecimento científico e do papel político da instituição escolar em termos de espaço de democratização desse bem cultural tão desigualmente distribuído em nossa sociedade. (GABRIEL & MORAES, 2014, p. 41).

Considero ainda pertinente esclarecer que foram aplicadas até o momento seis avaliações do Saerjinho com conteúdos de História, sendo três em 2013 e outras três em 2014. No entanto, no *site* do CAEd, até o momento de escrita desse texto, as últimas provas

⁸⁹ Extraído do Quadro 1.

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=517115>>. Acessado em: 02, fev., 2015.

aplicadas em 2014 não encontravam-se disponíveis. Dessa forma, o corpo empírico relativo às provas contempla as três aplicadas no ano inaugural à presença da disciplina em questão na avaliação bimestral da SEEDUC/RJ, e as duas disponibilizadas referentes a 2014, totalizando cinco provas.

Conforme explicitado em outro capítulo, o recorte aqui privilegiou as turmas de Ensino Médio, portanto, considerando as cinco avaliações disponíveis e as três séries desse segmento, o corpo empírico constitui-se de um total de 15 provas, sendo cinco de cada série. Cada instrumento avaliativo possui nove questões de História, o que totaliza 135 itens.

Para fazer a análise proposta, organizei as questões a partir de três eixos de discussão: a questão temporal (a partir da divisão clássica da linha do tempo), a espacialidade (Brasil, América, África ou Europa) e o foco temático/estrutural (política, economia ou sociedade/cultura). Considero esta organização dos itens da prova de História do Saerjinho potente para identificar o conhecimento histórico validado a ser ensinado nas escolas fluminenses.

A divisão das questões a partir do primeiro eixo de discussão contemplou, além da divisão clássica do tempo histórico (Figura 5), questões sobre a escrita da História e o ofício do historiador.



Figura 5 – Divisão clássica do tempo histórico⁹¹

A escolha por essa forma de divisão do tempo histórico não implica em deixar de reconhecer outras possibilidades de fazê-la. Esta utiliza o critério de mudanças políticas significativas, em uma perspectiva eurocêntrica, para demarcar as transições de uma época a outra. Considero, portanto, que para os fins dessa pesquisa, esta linha do tempo se adequa para a classificação pretendida. Para efetuar a organização das questões, observei o conteúdo

⁹¹ Fonte: < http://quintosanosbilac.blogspot.com.br/2013_05_01_archive.html>. Acessado em 04, fev., 2015.

e o posicionei nos limites temporais de cada Idade Histórica de acordo com a Figura 5. O mapeamento gerou o seguinte quadro⁹²:

TEMPO/SÉRIE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Esc. Da Hist./Ofíc. Do Hist.	06	01	02	06
Pré-História	-	-	-	-
Idade Antiga	06	-	-	06
Idade Média	09	01	-	10
Idade Moderna	23	23	-	46
Idade Contemporânea	-	20	43	63

Quadro 2 – Classificação das questões do Saerjinho pela questão temporal

O quadro aponta o privilégio conferido neste instrumento avaliativo a conteúdos do período pós-Revolução Francesa. Este dado indica o reforço de uma tradição do ensino de História em privilegiar assuntos que estariam mais próximos, temporalmente, da “realidade do aluno”, o que pode ser comprovado pela completa ausência de itens sobre o período pré-histórico. Ademais, corrobora a afirmação de Araújo (2012) de que há “uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva como parte de uma tradição disciplinar que tem resistido aos processos de mudança vividos pelo ensino de História” (ARAÚJO, 2012, p. 17).

Todavia, apesar da preponderância apontada, cada série possui uma característica específica. Há uma clara divisão dos tempos históricos por série e em uma perspectiva linear, que sugere o *antes* sempre como o germe do *depois*, desconsiderando assim, as múltiplas possibilidades de entendimento dos eventos históricos como fruto de causalidades diversas que se entrelaçam no processo de construção de sentidos para as mudanças, assim como categorias centrais ao estudo do tempo como *duração*, *simultaneidade*, *ruptura*, *permanência*, dentre outros.

A perspectiva linear se evidencia na exclusividade de questões da Antiguidade na 1ª série, acompanhada da quase exclusividade também das questões de Idade Média, pela

⁹² Somando-se os quantitativos apresentados para o 1º ano, resta uma questão para completar as 45 de cada série. Esta ausência justifica-se pela impossibilidade de classificar tal questão dentro dos recortes estabelecidos tanto pelo texto de apoio, como pelo comando de questão ou pelas opções de resposta.

presença extensiva de questões da Modernidade na 2ª série e início dos itens referentes à Idade Contemporânea, e pelo fato de no 3º ano haver apenas questões da Contemporaneidade.

A este respeito, concordo com Siman (2005) que afirma:

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico das ações, relações e forma de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos. (SIMAN, 2005, p. 111).

A forma de organização temporal dos itens presentes na prova de História do Saerjinho evidencia a forte presença da tradição disciplinar deste campo, conforme destacado por Araújo (2012), a despeito de demandas por mudanças que partem de diversos grupos de interesses⁹³. A fala da Profª Cecília, por exemplo, indica uma proposta de quebra da perspectiva temporal tradicional e hegemônica na organização curricular, no ensino e nas avaliações relativas a esta disciplina:

Então eu acho que hoje o grande desafio do ensino de História na rede pública é conseguir com que alguns profissionais de História, alguns professores de História, que a gente deve trabalhar com temáticas. Você trabalha guerra, então ao mesmo tempo você vai trabalhar desde a Primeira Guerra, a Segunda, até os conflitos atuais pra você fazer links, fazer reflexões sobre esses momentos. Trabalhar as revoltas do Brasil, então não pegar cada momento, pegar as revoltas e interpretá-las em cada contexto e não fazer um ensino cronológico como a gente tem hoje em dia. Então esse é o grande desafio do ensino de História: trabalhar com temáticas. (Profª Cecília, grifos meus).

De acordo com Araújo (2012):

A perspectiva temática já é, em si mesma, uma problematização do tempo linear e progressivo, e permite que a organização dos conteúdos a partir dos eixos temáticos subverta os limites da cronologia. Mas quais seriam os limites? Parece-me que no que se refere ao tema da multiplicidade de temporalidades, a organização cronológica impõe limites relacionados à dimensão temporal de sucessão, que, se não for problematizada no sentido de suas articulações com a dimensão temporal de simultaneidade, pode vir a gerar explicações monocausais e alimentar assimetrias entre tempos históricos. (ARAÚJO, 2012, p. 154).

⁹³ A tese de Araújo (2012) explora as demandas fixadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011.

Embora me afaste de qualquer perspectiva que tome algo como reduzido a si mesmo, aproximo-me de Araújo (2012) quando a mesma enxerga na organização temática possibilidades de rompimento com a estrutura linear hegemônica pela perspectiva cronológica. Esta proposta faz parte das demandas de vários grupos de interesse por outra abordagem temporal para a história escolar, entretanto, em relação ao Saerjinho, tomando por base o que foi discutido no capítulo primeiro deste texto, essas demandas constituem-se, pois, como *demandas populares*.

Puxando o segundo eixo de discussão, a divisão espacial das questões oferece pistas para pensar a tensão universal e particular na hegemônica de conteúdos históricos no instrumento avaliativo oficial aqui privilegiado. Será que predominam conteúdos de História do Brasil ou da Europa? Há espaço para História da América? Se sim, o quem tem sido privilegiado, América Latina ou Estados Unidos? Sobre História do Brasil, que período é mais contemplado, colônia, império ou república? As demandas pelo ensino de História da África que se materializaram na Lei 10.639/03 produziram efeitos para essa avaliação? Os próximos quadros podem ajudar a responder.

ESPAÇO/SÉRIE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
História do Brasil	02	12	19	33
História da América	02	05	10	17
História da África	02	-	01	03
História da Europa	34	26	15	75

Quadro 3 – Classificação das questões do Saerjinho pelo viés espacial

De imediato constata-se a perspectiva eurocêntrica do conhecimento histórico escolar validado a ser ensinado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Esta tradição, apesar de sofrer críticas sobre seu aspecto colonialista de conhecimento se mantém hegemônica. Esteban (2010) considera que:

o fim do período colonial como relação política não representou o fim do colonialismo como relação social, portanto, a colonialidade do poder, do saber e do ser se mantém e adquire novas formas, se inserindo em novos projetos globais, consoantes à hegemonia, também epistemológica. (ESTEBAN, 2010, pp. 47-48).

A perspectiva eurocêntrica não se evidencia apenas pelo predomínio de itens de prova relacionados à História da Europa, conforme mostra o Quadro 3, mas também à forma como

são produzidas outras narrativas tendo como referência o *eurocentrismo*. Nesse sentido, a História do Brasil é narrada nesta avaliação, também, a partir da perspectiva europeia, como a questão a seguir comprova:

Questão 35

H120017RJ

Leia o texto abaixo.

[...] A crise política se arrastava desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. O vice de Jânio era João Goulart, que assumiu a presidência num clima político adverso. O governo de João Goulart (1961-1964) foi marcado pela abertura às organizações sociais. Estudantes, organizações populares e trabalhadores ganharam espaço, causando a preocupação das classes conservadoras como, por exemplo, empresários, banqueiros, militares e classe média. Todos temiam uma guinada do Brasil para o lado socialista. Vale lembrar, que neste período, o mundo vivia o auge da Guerra Fria. [...]

Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com>>. Acesso em 26 mar. 2013. Fragmento.

De acordo com esse texto, a Guerra Fria foi um processo histórico que contribuiu para a eclosão

- A) da Ditadura Militar.
- B) da República das Espadas.
- C) da Revolta da Armada.
- D) do Estado Novo.
- E) do Movimento tenentista.

Figura 6 – Saerjinho, 3º ano, 3º bimestre de 2013.

Neste item, a conjuntura pré-Golpe de 1964 é explicada a partir de um contexto geral que ganha contornos de estrutura, a Guerra Fria, que emergiu a partir do colapso europeu após a Segunda Guerra Mundial.

Na outra ponta, percebe-se de imediato também que as demandas pelo ensino de História da África, embora contempladas no Saerjinho, ocupam neste uma posição de marginalidade, representando, pois, menos de 3% de todos os itens de prova disponíveis. Ademais, quando aparece no instrumento avaliativo é em uma perspectiva de relação com a História do Brasil, diferentemente de várias questões sobre a História da Europa que se fazem presentes sem necessariamente estabelecer relação com o Brasil, reforçando a perspectiva colonialista denunciada por Esteban (2010).

Da mesma forma que há narrativas de brasilidade elaboradas a partir da História da Europa, as narrativas de africanidade são produzidas de forma subordinada à História do Brasil, mostrando que a colonialidade do poder na produção das narrativas históricas escolares não ocorre apenas a partir da Europa como centro a partir do qual todas as

explicações são validadas, mas circula em outras escalas, revelando assim a multiplicidade de possibilidades políticas de fixação de significados.

Dessa forma, é possível perceber que a ocupação de posições de subordinação não são fixas e determinadas *a priori*, mas definidas no jogo político da significação de narrativas históricas no instrumento avaliativo aqui privilegiado.

A questão a seguir é um exemplo de narrativa de africanidade presente na prova de História do Saerjinho.

Questão 35

H100017RJ

Leia o texto abaixo.

[...] Os sudaneses dividiam-se em três subgrupos: iorubas, gegês e fanti-ashantis. Esse grupo tinha origem no que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Já os bantus, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. Os guineanos-sudaneses muçulmanos dividiam-se em quatro subgrupos: fula, mandinga, haussas e tapas. Esse grupo tinha a mesma origem e destino dos sudaneses, a diferença estava no fato de serem convertidos ao islamismo. [...]

Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia>>. Acesso em: 1 nov. 2012. Fragmento.

Nesse texto, constata-se que os povos trazidos da África no período colonial brasileiro possuíam

- A) dependência econômica.
- B) desigualdade social.
- C) diferenças culturais.
- D) disputas religiosas.
- E) divergências políticas.

Figura 7 – Saerjinho, 1º ano, 3º bimestre de 2013.

Percebe-se aqui uma narrativa de África que apresenta como limite temporal o período colonial brasileiro. Embora a questão aborde a África por um viés de diferenças culturais, o que não deixa de ser um avanço em relação à forma como este continente é comumente apresentado, o que define sua presença no instrumento avaliativo é a relação com a História do Brasil.

O Quadro 3 aponta também que apenas no 3º ano a História europeia não é hegemônica, embora apresente uma diferença pequena em relação a História do Brasil (19 x 15), que predomina, e também se faça presente nesta como contexto de referência, como a Figura 6 exemplifica.

Detalhando a presença da História do Brasil no Saerjinho, encontra-se o seguinte quadro⁹⁴:

HIST. DO BRASIL/SÉRIE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Colônia	02	09	-	11
Império	-	02	01	03
República	-	-	17	17

Quadro 4 – Classificação das questões de História do Brasil do Saerjinho

O destaque conferido ao período republicano da História brasileira reforça o argumento do privilégio de questões temporalmente mais próximas do presente no qual as relações de ensino-aprendizagem se estabelecem, como também a perspectiva linear evidenciada na divisão dos períodos históricos brasileiros pelas três séries do Ensino Médio. A posição ocupada pelo período colonial fortalece a perspectiva eurocêntrica de produção do conhecimento histórico, pois nesse período se observa mais diretamente a relação entre a História da Europa e a História do Brasil.

Chama atenção, também, a marginalização da história do período imperial brasileiro. Uma hipótese para isso é que talvez haja hoje, e desde a formação da República, a intenção de diminuir a importância da formação do Estado brasileiro ocorrida durante esse período, enfatizando a proeminência da República neste aspecto. Essa questão sugere disputas de memórias pela construção do Estado Nacional brasileiro.

Em relação à História da América, não há discrepância relevante que aponte para uma estabilidade significativa em relação ao foco na História dos Estados Unidos ou da América Latina, pois das 17 questões, dez versam sobre esta última, enquanto sete referem-se à História dos Estados Unidos. Destaca-se, porém, que os itens sobre a história desse continente, excetuando-se o Brasil, representam pouco mais de 12% do total.

Partindo, pois, para o terceiro eixo de discussão sobre os itens de História nas provas do Saerjinho, apresento a divisão das questões de acordo com o foco temático/estrutural (Quadro 5):

⁹⁴ Os números apresentados no Quadro 4 estão em desacordo com os dados sobre História do Brasil apresentados no Quadro 3 pela impossibilidade de situar duas questões na classificação estabelecida.

ESTRUTURA/SÉRIE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Política	12	19	35	66
Economia	08	13	01	22
Sociedade/Cultura	22	13	08	43

Quadro 5 – Classificação das questões do Saerjinho em relação ao foco temático/estrutural.

Este quadro permite observar questões caras aos debates travados em torno da produção do conhecimento histórico. Conforme discutido anteriormente, o foco nas questões políticas era denunciado pela Escola dos *Annales* como redutor do conhecimento dessa área, além de ser associado a uma perspectiva positivista que se queria, naquele momento, combater. No entanto, o quadro aponta para a permanência de um predomínio da estrutura política como elemento central das questões de História do Saerjinho.

Há de se destacar, porém, que a presença ostensiva do foco político neste instrumento avaliativo não significa uma valorização dos grandes heróis ou a apresentação de documentos oficiais do Estado como expressão da verdade, como os historiadores dos *Annales* denunciavam que se fazia até o início do século XX. Os heróis são tomados em uma perspectiva de construção social em meio ao jogo político, como pode ser percebido na questão a seguir.

Questão 29

H110011RJ

Leia o texto e observe a imagem abaixo.

<p>[...] João José Reis, com o seu artigo <i>O Jogo Duro do Dois de Julho: O Partido Negro na Independência</i>, discute como o título indica, a presença de um “partido negro” formado por escravos e libertos nos anos da Guerra. Reis apresenta as falas e as demandas políticas de escravos, principalmente os nascidos no Brasil, frente ao projeto de Estado brasileiro que ora se estabelecia. [...]</p> <p>FILHO, Sérgio Armando Diniz Guerra. Disponível em: <http://www.ppgh.ufba.br/IMG/pdf/O_Povo_e_a_Guerra.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2012. Fragmento.</p>	<p>Independência do Brasil por François-René Moureaux</p>  <p>Disponível em: <http://www.ohistoriante.com.br>. Acesso em: 13 dez. 2012.</p>
--	---

Qual é o aspecto destacado sobre a independência do Brasil, nesse texto e nessa imagem, respectivamente?

- A) A participação dos escravos e a valorização de D. João VI.
- B) A participação dos escravos e a valorização de D. Pedro I.
- C) A participação dos escravos e a valorização do ato de D. Pedro II.
- D) A presença portuguesa e a valorização de Deodoro da Fonseca.
- E) A presença portuguesa e a valorização do ato de Tiradentes.

Figura 8 – Saerjinho, 2º ano, 3º bimestre de 2013.

É relevante também que o foco na estrutura econômica ocupe a última posição dentre os três focos construídos para classificação das questões. No contexto da redemocratização brasileira na década de 1980 após 21 anos de ditadura militar, predominavam nas propostas educacionais de reformas curriculares os aportes teóricos do marxismo, que denunciavam as desigualdades sociais a partir da estrutura econômica do modo de produção capitalista.

Na produção de pesquisas no campo da História não foi diferente, com o foco na estrutura econômica sendo hegemônico. Passados cerca de três décadas, observa-se que este foco deixou de ser o principal, assistindo assim ao aumento significativo de demandas relacionadas a questões socioculturais.

Chamou-me atenção também o movimento contrário dos focos em política e em questões socioculturais. A estrutura política aparece em movimento crescente em relação às séries, ou seja, a cada ano do Ensino Médio vai aumentando o número de questões com este foco. Já as questões socioculturais caminham na contramão, pois começa com um número elevado na 1ª série e vai perdendo espaço nas demais. Considero que este seja uma questão que mereça investimentos futuros de pesquisa.

A partir dos quadros 2, 3 e 5, que representam os três eixos de discussão elaborados para investigar os sentidos de conhecimento histórico escolar fixados no Saerjinho, é possível afirmar que uma questão típica desta avaliação seria uma questão sobre História Política da Europa Contemporânea. No entanto, como cada série possui desenhos bem específicos, como os referidos quadros apontam, considero que seja mais pertinente apresentar o que seriam questões típicas de cada uma das séries.

No 1º ano, predominam questões sobre a História Sociocultural da Europa Moderna. Eis um exemplo:

Questão 01

H08 H100028RJ

Leia o texto abaixo.

[...] Os artistas renascentistas defendiam a ideia de que a arte na Grécia e Roma antigas tinha um valor estético e cultural muito maior do que na Idade Média. Por isso, uma escultura renascentista, por exemplo, possui uma grande semelhança com as esculturas da Grécia Antiga. [...]

Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/renascimento/caracteristicas.htm>>. Acesso em: 1 abr. 2013. Fragmento.

Segundo esse texto, uma das principais características do Renascimento é

- A) a consolidação da cultura medieval.
- B) a retomada de valores da cultura Clássica.
- C) a valorização da religião sobre a razão.
- D) o controle do Estado sobre a economia.
- E) o declínio do método experimental.

Figura 9 – Saerjinho, 1º ano, 2º bimestre de 2014.

No 2º ano, destacam-se itens sobre História Política da Modernidade Europeia, sendo típico o tipo de item a seguir:

Questão 06

H110024RJ

Leia o texto abaixo.

[...] As ideias liberais do Iluminismo se disseminaram rapidamente pela população. Alguns reis absolutistas, com medo de perder o governo – ou mesmo a cabeça –, passaram a aceitar algumas ideias iluministas. [...]

Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php>>. Acesso em: 21 nov. 2013. Fragmento.

De acordo com esse texto, a forma de governo adotada por alguns reis absolutistas foi

- A) a Guerra Franco Prussiana.
- B) a Revolução Francesa.
- C) o Bloqueio Continental.
- D) o Despotismo Esclarecido.
- E) o Golpe do 18 Brumário.

Figura 10 – Saerjinho, 2º ano, 1º bimestre de 2014.

No 3º ano, as questões sobre a História Política do Brasil Republicano é que são hegemônicas. A questão a seguir configura-se como um exemplo típico.

Questão 06

H10 H120033RJ

Leia os textos abaixo.

Texto 1



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/extras/jornais.html>>. Acesso em: 2 abr. 2013. Adaptado para fins didáticos.

Texto 2



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/extras/jornais.html>>. Acesso em: 2 abr. 2013. Adaptado para fins didáticos.

Esses textos se referem ao Ato Institucional Número 5, que

- A) defendeu a organização política da sociedade.
- B) disseminou a importância dos direitos civis.
- C) estabeleceu poderes soberanos ao presidente.
- D) estimulou produções artísticas no país.
- E) reconheceu a legitimidade do poder legislativo.

Figura 11 – Saerjinho, 3º ano, 2º bimestre de 2014.

O mapeamento das questões de História do Saerjinho a partir dos eixos de discussão estabelecidos apontou para uma hegemonização/validação do sentido de conhecimento histórico escolar a ser ensinado nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro marcado pelo viés eurocêntrico e linear com foco nos eventos políticos. Apesar de haver demandas por outras formas de produção e distribuição do conhecimento histórico na/para as escolas da Educação Básica, estas não foram ainda capazes de se articularem a ponto de produzir outras hegemonias.

4.3 Elementos incontornáveis do ensinar/aprender/avaliar em História: com a palavra, os professores dessa disciplina escolar

Nesta última seção deste capítulo, convido mais uma vez docentes de História para conversar, desta vez sobre sentidos de conhecimento histórico escolar tendo como referência a avaliação bimestral da SEEDUC/RJ. Tenciono, pois, analisar as articulações discursivas produzidas por estes docentes no jogo político da definição do que deve ser considerado válido a ser ensinado nas aulas de História para turmas do Ensino Médio da rede pública estadual fluminense.

Conforme venho defendendo, a produção do conhecimento escolar contempla não só os conteúdos, resultantes de processos de reelaboração didática dos fluxos de cientificidade, mas também questões axiológicas que se articulam a tais conteúdos no processo de transformação de um objeto de investigação em um objeto de ensino. Em relação à disciplina História a questão dos valores é ainda mais latente, fazendo parte da estrutura epistemológica desse conhecimento, e os professores explicitam essa preocupação com a formação “política” de seus alunos, como é possível perceber nos excertos abaixo:

*em História, o que você quer é que o sujeito seja um **cidadão crítico**, um sujeito capaz de discernir...mesmo que ele opte por um pensamento completamente divergente do seu, que ele **se sinta fortalecido nessa opção** né?! (Prof^a Helena, grifos meus).*

*Aí, se você também for para uma outra proposta, uma proposta de educação onde **a ideia é politizar a pessoa**, incentivar a pessoa para as questões do meio dela, então você também não pode dar o Currículo Mínimo. (Prof^a Rosa, grifos meus).*

*É, no **questionar** né?! Então eu acho que o Ensino de História é **para isso** (...). (Prof^a Rosa, grifos meus).*

*Fazer ele conseguir **pensar**. (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

*eu quero que ele tenha compreendido o todo e que ele possa ter um **posicionamento crítico** ali. (Prof^a Ana, grifos meus).*

*História é **leitura de mundo**. (Prof^a Rita, grifos meus).*

*o que eu espero é que o aluno se veja como um **agente**, realmente, capaz de **transformar o mundo**, que ele se veja **uma pessoa importante**, se veja como um sujeito capaz de ser inserido num grupo e entender as necessidades desse grupo, como um todo. Porque eu acho que o mundo ta muito individualista. Eu acho que a gente tem que pensar também no coletivo, eu penso assim. (Prof^a Rita, grifos meus).*

O sentido de conhecimento histórico escolar mobilizado nessas falas é o de produzir “subjetividades rebeldes” (GABRIEL, 2011). Velasco (2013) aponta em pesquisa que investiga sentidos de “aluno crítico” que este termo está vinculado à contestação da ordem e ausência de passividade.

Contudo, sendo o conteúdo uma unidade diferencial importante na produção desse conhecimento, interessa saber se todo conteúdo possui potencial de produção dessas subjetividades. Em outros termos, considero pertinente investigar se é o conteúdo que permite a formação “política” dos alunos, havendo, portanto, aqueles mais apropriados e outros menos interessantes, ou se é a atuação do professor no ensino daquele conteúdo que viabiliza a produção das referidas subjetividades.

Os limites desse texto não permitem investigações desse aspecto com a devida acuidade, mas deixo uma “porta entreaberta” a partir das falas de algumas docentes como, por exemplo, a Prof^a Rosa que considera que “*se a ideia é politizar a pessoa [...] você também não pode dar o Currículo Mínimo*”. Ao fazer esta afirmação, a docente entende que nem todo conteúdo é potencialmente produtivo para promover o senso crítico e fomentar a politização discente. Dessa forma, a docente deseja parâmetros outros no processo de seleção do que ensinar sem, contudo, apontar que características os conteúdos dessa disciplina devem possuir para serem legitimados a serem ensinados nas aulas de História da Educação Básica.

Sobre conteúdos, são diversos os sentidos mobilizados pelos docentes que participaram da pesquisa:

*a minha maior dificuldade de História hoje é o **conteúdo mesmo** que ele tá vendo, porque **ele baixa na internet**...hoje tem um mecanismo né, de acesso a essa informação, a grande maioria, que ele pode ter esse conteúdo melhor, mas como é que eu vou utiliza-lo né? (Prof^a Ana, grifos meus).*

*Se surgir um assunto como “Educação Sexual”. Eu vou preferir Educação Sexual ou Primeira Guerra? Numa comunidade onde as meninas são mães com, sei lá, 12,13,14 anos?! **Eu vou preferir Educação Sexual e não estou nem aí para a Primeira Guerra.** Porque é o que aquelas crianças estão precisando naquele momento. (Prof^a Rosa, grifos meus).*

surtem temas em salas de aula mais importantes que o conteúdo. (Prof^a Rosa, grifos meus).

na verdade o conteúdo exigido pelo Saerj é um conteúdo tradicional, é um conteúdo de cronologia e de conteudista, conteudista no sentido de factual. Então não há uma exigência de pensar, de exigir pensamento de criticidade aos alunos. (Prof^a Cecília, grifos meus).

A Professora Ana, ao afirmar que os alunos podem baixar da internet o conteúdo de História que seria ministrado nas aulas e mostrar preocupação com isso, revela que cabe ao professor atribuir sentido ao conteúdo que está sendo ensinado, conforme expresso na frase “*ele pode ter esse conteúdo melhor*”. Nesse sentido, não é o conteúdo que possui um potencial de politização intrínseco, mas o processo de recontextualização didática feito no âmbito da sala de aula é que deve ser capaz de produzir e atribuir sentidos.

Essa percepção da Prof^a Ana encontra eco em Monteiro (2002), para quem nas aulas de História o fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Ademais, a preocupação revelada com o conteúdo articulada à questão da atribuição de sentidos pelo professor vai ao encontro da aposta política aqui defendida de garantia dos fluxos de cientificidade no conhecimento escolar sem que se reduza este conhecimento aos conteúdos.

Já a docente Rosa considera que o “chão da escola” é que deve determinar o que vai ser ensinado nas aulas de História, mesmo que as demandas que dali proliferam não possuam relação com os conteúdos dessa área do conhecimento. Essa postura reafirma a aposta da professora no potencial subversivo do conteúdo em si mesmo.

A fala da Prof^a Cecília expressa uma preocupação com a configuração epistemológica do conhecimento histórico objeto de avaliação no Saerjinho. Ao denunciar o viés cronológico e factual dos conteúdos presentes no instrumento avaliativo do estado, a docente deseja expelir para fora da cadeia equivalencial definidora do “bom” conhecimento histórico estes elementos que ela considera inapropriados para atingir o objetivo de tornar o aluno um cidadão crítico. Parece-me, no entanto, que a docente utiliza o termo *conteúdo* em dois sentidos: como o que está presente na avaliação e como objeto que compõe o conhecimento, de forma que o segundo, criticado pela docente, faz parte do primeiro.

Conforme analisado na seção anterior, os itens de História presentes no Saerjinho são organizados de acordo com o tempo cronológico em uma perspectiva linear, o que não é visto pela docente como algo positivo em relação ao ensino dessa disciplina. Nesse sentido, essa avaliação é deslegitimada pela referida professora, que propõe como objetivo do ensino de História que o aluno seja capaz de:

saber contextualizar, saber ter o pensamento de uma época e fazer a transposição para época atual. Sabendo que nem tudo você pode transpor para o presente, mas que ele seja capaz de analisar os fatos, interpretar como eles aconteceram, saber a participação individual e coletiva da sociedade. Tanto é que nas minhas avaliações não há cobrança de datas, não há cobranças de época, mas sim a interpretações dos fatos. (Prof^a Cecília, grifos meus).

O excerto acima permite identificar que a docente, mesmo não cobrando datas, não exclui a temporalidade da configuração do conhecimento histórico escolar ao propor a contextualização e a transposição em uma perspectiva de articulação entre passado e presente. Na mesma linha de reflexão, a Prof^a Helena considera que:

se ele está capaz de compreender o mundo dele, de fazer uma certa analogia com aquilo que foi dito, com a experiência de vida dele, agora, isso já é uma ganho enorme. (Prof^a Helena, grifos meus).

As falas das professoras Cecília e Helena apontam, portanto, para caminhos outros de se ensinar História para além da estruturação cronológica ainda hegemônica nas relações de ensino-aprendizagem e avaliação dessa disciplina escolar, como a fala da professora Rosa exemplifica:

Então eu tento elaborar a prova com todos aqueles cuidados, na ordem cronológica de acontecimentos, e que ela tem sequência, e que ao ler a prova, o aluno vá mais ou menos entendendo o desencadear dos fatos. Eu tento trabalhar muita interpretação. Minha prova tem muita interpretação. Eu ainda faço prova discursiva com algumas objetivas, mas eu tento fazer provas mais discursivas por que eu ainda tenho esse problema de acreditar que eu tenho que ler e tal. Eu gosto de ver o que está escrito ali, e gosto de trazer bastante texto. (Prof^a Rosa, grifos meus).

A ênfase na cronologia essencializa os processos históricos em uma perspectiva de linha e evolução, conforme visto anteriormente. “a prioridade no tratamento do tempo como linha pouco favorece a emergência de outras representações e imagens que permitam [...] a compreensão de que a passagem do tempo não tem, no progresso, sua decorrência natural” (MIRANDA, 2013, p. 56).

No entanto, mesmo a contextualização proposta pelas docentes Cecília e Helena pode ser feita a partir de uma perspectiva tradicional de utilização do tempo, dependendo, pois, da narrativa elaborada pelas professoras. Reconhecendo a complexidade de se pensar no e com o tempo, Miranda (2013) explicita seu entendimento de linha do tempo:

(...) a linha do tempo – [...] – remete-se a um sentido de sucessão, uma sequência de fatos representando algo que vem antes e depois de um ponto determinado. Essa sequência, antes de ser representada, precisa ser produzida conforme seus sentidos de anterioridade e posterioridade e, conseqüentemente, deriva-se de uma escolha narrativa. Além disso, a linha do tempo, normalmente, compreendida somente no singular, pressupõe muitas linhas paralelas, o que ancora a construção da compreensão de simultaneidade e permite, ao estudante, a percepção de que determinados aspectos se cruzam na experiência temporal compartilhada. (MIRANDA, 2013, p. 51).

Retomando, pois, Ricoeur, para quem o tempo histórico é o tempo narrado, é possível afirmar que a narrativa escolhida pela Prof^a Rosa assemelha-se aquela observada na organização das questões do Saerjinho, e que, comumente, é significada como tradicional por aqueles que advogam em favor de outras possibilidades de pensar com o tempo.

Um elemento recorrente nas falas das docentes entrevistadas como fator relevante para o ensino/aprendizagem/avaliação no ensino de História é a questão da *interpretação*. Além dos últimos excertos apresentados das professoras Cecília e Rosa, outras docentes também a evocaram:

*Se ele consegue saber pensar, entender, **interpretar**, é muito melhor do que saber decorar um monte de coisas. (Prof^a Beatriz, grifos meus).*

*Mesmo a questão de múltipla escolha, ela tem que ter um texto ali de referência para ele **interpretar** ali. (Prof^a Ana, grifos meus).*

Apesar da presença constante nas articulações discursivas das docentes de História para significar o conhecimento histórico escolar, parece-me que termo *interpretação* não possui um consenso sobre seu uso, assumindo assim, sentidos diversos, ora sendo pensado como atribuição de sentido sobre algo, como na última fala destacada da Prof^a Cecília, ora sendo tomada como tradução, como os demais excertos aqui apresentados exemplificam. Neste último caso, esse sentido seria semelhante ao que é objeto de ensino na área de Linguagens.

Qual seria, portanto, a diferença entre avaliar o conhecimento histórico escolar e uma interpretação de textos na pauta dos conhecimentos de Língua Portuguesa? Fazer

interpretação de textos sobre conteúdos de História é suficiente para caracterizar esse conhecimento produzido como sendo histórico ou seria apenas avaliação em Língua Portuguesa com temática histórica?

Essas questões não têm condições de serem respondidas neste trabalho dissertativo, mas merecem investimentos futuros de pesquisa. Entretanto, destaquei algumas questões do Saerjinho que podem ser situadas neste contexto interpretativo, onde não é mobilizado conhecimento histórico algum para a resolução da questão, bastando apenas a leitura atenta do texto de referência para resolvê-las.

Questão 02

H100020RJ

Leia o texto abaixo.

[...] O boletim da UNESCO, em 1980, mencionou que o livro "*Al-Qanun fi al-Tibb*", de *Ibn Sina*, continuou sendo lecionado na Universidade de Bruxelas até 1909. O artigo cita um comentário do escritor *Osler*, no qual ele disse: "O livro de *Al-Qanun* continuou a ser uma referência única na medicina, por um período mais longo do que qualquer outro livro." Foi publicado 15 vezes nos últimos 30 anos do século XV. *Osler* acrescentou: "*Ibn Sina* propiciou aos cientistas ocidentais iniciarem a revolução científica no campo da medicina, que na verdade começou no século XIII e atingiu o seu palco principal no século XVII." [...]

Disponível em: <<http://islamstory.com/pt/node/38662>>. Acesso em: 19 nov. 2013. Fragmento.

Segundo esse texto, uma das influências do Islamismo na Idade Média relaciona-se

- A) à literatura.
- B) à medicina.
- C) à religião.
- D) ao comércio.
- E) ao misticismo.

Figura 12 – Saerjinho, 1º ano, 1º bimestre de 2014a.

Questão 03

H100021RJ

Leia o texto abaixo.

Heródoto foi um importante historiador da Antiguidade. Conhecido como o "pai da História", nasceu na cidade de Helicarnasso (atual Bodrum na Turquia) por volta de 485 a.C. e morreu em 430 a.C. [...] Além de fatos históricos da Antiguidade, principalmente Grécia Antiga, as obras de Heródoto retratam aspectos do comportamento humano. As Guerras Médicas, entre gregos e persas, é o tema de destaque em suas obras. No livro II (Euterpe), Heródoto faz um importante relato histórico sobre o Egito Antigo, destacando a Geografia, História, Religião e vida dos faraós.

Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/biografias/herodoto.htm>>. Acesso em: 9 out. 2013. Fragmento.

De acordo com esse texto, constata-se que Heródoto produzia conhecimento através

- A) da escrita.
- B) da música.
- C) da pintura.
- D) do poema.
- E) do teatro.

Figura 13 – Saerjinho, 1º ano, 1º bimestre de 2014b.

Ambos os itens presentes na prova de História do Saerjinho dispensam o aprendizado de conteúdos escolares da referida disciplina para a efetuação da marcação da resposta correta, mas contemplam a demanda, no sentido de desejo, de interpretação expressa nas falas das professoras acima destacadas.

Esse tipo de questão expulsa os conteúdos da cadeia de equivalências definidora do conhecimento histórico escolar legitimado a ser ensinado nas escolas fluminenses, o que no meu entender, ancorado nas apostas políticas do GECCEH, enfraquece o conhecimento produzido, distribuído e consumido nas escolas.

Com efeito, não se trata, pois, de negar a importância do aprendizado de interpretação de textos por parte dos alunos, pois não são raras as pesquisas que apontam o nível crítico deste aprendizado no país. Contudo, defendo que o conhecimento histórico, entendido de forma substantivada, não deve se resumir a isso, negligenciando os fluxos de cientificidade que advém dos conteúdos atravessados pela recontextualização didática.

A ausência do conteúdo nas questões de História da avaliação bimestral da SEEDUC/RJ, na forma como ele aqui tem sido concebido, está expressa nas seguintes falas:

a prova de História é um pouco diferente das provas das exatas, porque há uma possibilidade do aluno fazer mesmo que ele não tenha dado todo o conteúdo, por que é muita interpretação. Os textos são muito curtos, então o aluno que tem uma certa capacidade de interpretação, ele consegue dar um “chute” lógico, e responder algumas coisas. (Prof^a Rosa, grifos meus).

A parte de Humanas, a gente percebe que eles estão tentando fazer um estilo bem ENEM, uma coisa mais de interpretação, mas a parte de cálculo, de Exatas, eles não conseguem fazer isso. (Prof^a Rosa, grifos meus).

Então vai lá, chuta e acerta... e os bons alunos, que é bom aluno, que tem a base...porque existem esses milagres, o cara vai lá e acerta tudo. (Prof^a Beatriz, grifos meus).

a dificuldade exigida pelo Saerjinho é muito fora da realidade, não fora da realidade de exigência, mas que deixa de exigir ao alunado. São perguntas muito simples (...). (Prof^a Cecília, grifos meus).

É possível inferir que a demanda de professores de História da Educação Básica pela presença da interpretação na cadeia equivalencial do conhecimento histórico escolar é uma demanda que encontra-se satisfeita no Saerjinho. No entanto, ela o é colocando em posição de subalternidade os conteúdos específicos dessa área disciplinar.

As falas docentes aqui trazidas valorizam a questão axiológica e a interpretação no jogo político da definição dos elementos considerados incontornáveis do ensinar/aprender/avaliar em História. A presença de questões de temporalidade e dos conteúdos não está garantida na cadeia equivalencial definidora do que é considerado válido a ser ensinado e, portanto, avaliado nas aulas de História do estado do Rio de Janeiro, ora sendo expelidos dessa cadeia, ora assumindo sentidos que enfraquecem seus potenciais políticos na configuração do conhecimento histórico escolar.

Considerações Finais

*Veja bem
Nosso caso é uma porta entreaberta
Eu busquei a palavra mais certa
Vê se entende o meu grito de alerta*

(Grito de Alerta: Gonzaguinha)

A postura epistêmica que orientou a escrita dessa dissertação não me permite fechar a porta em definitivo, e nem é este o meu anseio, por isso, deixo-a entreaberta, possibilitando assim a formação de novos olhares para o que está do lado de dentro, entendendo que deixá-la dessa forma faz avançar as discussões que aqui foram travadas.

Procurei com esta pesquisa contribuir para o debate em torno da relação entre currículo e avaliação a partir de uma perspectiva que valoriza os jogos da linguagem em meio aos quais as disputas pela hegemonização de significados acontecem. Com efeito, ao valorizar o político no processo de definição das coisas deste mundo, esta perspectiva permite novas problematizações sobre as articulações que se estabelecem entre elementos que configuram a cadeia definidora de escolar. Apresento agora, portanto, algumas conclusões que passam a estar disponíveis para o debate aqui trazido.

O projeto inicial dessa pesquisa objetivava identificar e relacionar a fixação de sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar validado a ser ensinado no Saerjinho e nas avaliações internas elaboradas pelos professores de História. No entanto, a recusa dos professores em cederem seus instrumentos de avaliação tornou tal projeto inexecutável, gerando a necessidade de reformulação. Diante desse quadro, optei por manter o foco naquelas questões, mas deslocar a centralidade da relação avaliação interna/avaliação externa para a relação política de avaliação/subjetividade docente, partindo do pressuposto que essa relação é produzida discursivamente em meio ao jogo político da definição.

Sublinho que toda vez que mencionar nestas considerações finais os termos docentes e professores, o faço de forma genérica sem, contudo, esquecer que os entrevistados não representam toda a categoria. Dessa forma, os resultados obtidos não são mais do que uma situação particular, mas que podem apontar pistas para se pensar as disputas pela hegemonização de sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar no Saerjinho em uma escala mais ampla.

Foi possível, ao longo da pesquisa, identificar que o governo fluminense criou o Saerjinho em um contexto no qual o sistema nacional de avaliação educacional classificava a educação do estado do Rio de Janeiro como aquela que apresentava a segunda pior qualidade do país. Assim, o instrumento aqui privilegiado emerge e é apresentado pela SEEDUC/RJ como antídoto capaz de tirar a educação fluminense do estado no qual se encontrava. Ou seja, os gestores educacionais do estado do Rio de Janeiro argumentavam que o Saerjinho seria capaz de melhorar a qualidade da educação da rede.

A novidade que o Saerjinho propõe é sua periodicidade (bimestral), presença de outras disciplinas que não Língua Portuguesa e Matemática, e possibilidade de acesso aos resultados de forma rápida e detalhada por escola, série, turma e aluno. Esses elementos são mobilizados pela SEEDUC/RJ na cadeia equivalencial estabelecida para nomear o Saerjinho como uma *avaliação diagnóstica*. Com esta cadeia, a Secretaria fluminense parece tencionar deslocar o sentido de *avaliação externa*, pois é desta forma que o professorado nomeia o Saerjinho. Dessa forma, a Secretaria articula sentidos de *avaliação diagnóstica*, *avaliação externa* e *avaliação de larga escala* para significar o Saerjinho. Ademais, de acordo com as lentes escolhidas para a observação do objeto de pesquisa construído, entendo essas ambivalências de sentidos de avaliação como estratégia política em meio às negociações entre os diferentes interesses envolvidos.

Para os docentes, qualquer avaliação que não seja elaborada no âmbito da escola é uma *avaliação externa*. Esta já seria uma condição de resistência, isto é, de recontextualização dos sentidos de avaliação mobilizados pela SEEDUC/RJ. Não é por acaso que o principal argumento docente é de que esses instrumentos avaliativos interferem na prerrogativa dos professores de fazer a avaliação do seu próprio aluno, o que se traduziria em perda de autonomia. Foi possível, no entanto, detectar igualmente argumentos que defendem o direito do estado em promover avaliações, desde que estas sejam diagnósticas e não estejam vinculadas a políticas de responsabilização forte.

Sendo o ato de nomear um ato político, percebeu-se uma disputa em torno do conceito de *avaliação diagnóstica*. Enquanto a Secretaria tornava equivalentes os elementos apresentados anteriormente, os professores entendem que para que uma avaliação seja considerada diagnóstica, ela deve ser aplicada no início e ao final de cada ano letivo. Além disso, políticas de bonificação são expelidas da cadeia de equivalências mobilizada pelos docentes para nomear este tipo de avaliação.

Essa disputa mostra que a produção de sentidos sobre políticas educacionais desliza nos variados contextos, não sendo, pois, o estado, o único centro irradiador de significados.

Destarte, a escola é também *locus* de estabilização de sentidos. Há de se considerar, porém, que a tensão entre *política* e *político* atravessa os contextos de influência, produção e prática, sendo atravessada pelas assimétricas relações de poder.

Os argumentos mais mobilizados pelos professores de História para deslegitimar o Saerjinho foram: o sentido de avaliação externa que produziria efeitos sobre a subjetividade docente em relação à autonomia; a padronização, entendida como impossibilidade de contemplação de demandas de diferença; o vínculo desta avaliação com políticas de responsabilização marcadas pela remuneração variável, visto como injusto sob a alegação de que o estado não cumpre com o seu papel de provedor de condições estruturais adequadas; a ausência de caráter diagnóstico, dada a periodicidade com que é aplicada e o atrelamento com a política de responsabilização; e a ausência de representação docente significativa no processo de elaboração de políticas educacionais.

Duas questões que podem ser pensadas de forma articulada chamaram-me atenção em relação aos argumentos mencionados pelos docentes nas entrevistas para a referida deslegitimação. O pouco destaque conferido ao conhecimento histórico escolar como unidade diferencial do processo articulatório, e o foco na questão da autonomia docente. Problematicando essas duas questões de forma imbricada, é possível inferir que a discussão política com a qual os professores se identificam tende a remeter à questão da *relação* com o conhecimento, e não sobre *o* conhecimento. Em outros termos, o que está sendo questionado não é *o quê* do conhecimento histórico fixado nas provas do Saerjinho, mas *o quem* do direito de fixar tal conhecimento em um instrumento avaliativo. Assim, a autonomia docente é evocada mais como princípio do que como estratégia ou garantia de mudanças na configuração do conhecimento histórico validado a ser ensinado e avaliado nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Essa afirmação me parece uma pista interessante para a análise das subjetividades políticas docentes a ser explorada, em particular quando, como mostrou a análise, as narrativas históricas hegemônicas no Saerjinho reproduzem tradições desta disciplina escolar como o foco nas questões políticas em uma perspectiva temporal linear, atrelada à ideia de progresso e de viés eurocêntrico.

Com efeito, demandas por novas formas de trabalhar com o tempo histórico expressas em textos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como na produção acadêmica de pesquisadores desta área, não se encontram atendidas no Saerjinho. Chamou-me atenção, porém, que esta demanda não encontrou eco nas falas docentes. Ou seja, nas articulações

discursivas elaboradas pelos professores de História para significar o conhecimento histórico escolar que seria validado a ser ensinado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, novas abordagens da temporalidade não se constituem como unidade diferencial considerada pelos docentes entrevistados como suficientemente potente para entrar no jogo da definição do que seja uma avaliação “guardiã” da qualidade do processo de ensino-aprendizagem em História.

A queixa de alguns professores em relação aos itens presentes na prova de História do Saerjinho é sobre seu aspecto “conteudista”. Nesse sentido, estes docentes parecem colocar em cadeias equivalenciais distintas *valores* e *conteúdos* no processo de configuração do conhecimento histórico escolar, tomando estes como sinônimo de conhecimento, não percebendo, portanto, a potência política dos conteúdos para a formação de cidadãos críticos, de “subjetividades rebeldes” (GABRIEL, 2011).

Apesar da crítica ao conteudismo da prova de História do Saerjinho, não foi possível identificar nas falas docentes qualquer demanda pela inclusão, subtração ou substituição de conteúdos, o que pode revelar ausência de discordância em relação ao conteúdo presente no instrumento avaliativo. Portanto, a crítica docente recai sobre a presença ostensiva dos conteúdos na prova e não sobre os conteúdos ali presentes, sendo a questão dos valores o que se deseja ampliar nesta avaliação.

No processo articulatório do que é considerado pelos professores de História incontornável no processo de ensinar/aprender/avaliar nesta disciplina as principais unidades diferenciais articuladas foram as *questões axiológicas* e a noção de *interpretação*, sendo, portanto, os *conteúdos*, expelidos dessa cadeia e transformados em *exterior constitutivo*.

Inquieta-me também a forte presença do significante *interpretação* nesta cadeia. Conforme abordado no capítulo quatro, há itens na prova de História do Saerjinho que dispensam a mobilização de conhecimentos históricos para a indicação da resposta considerada correta, bastando apenas que o aluno que está sendo avaliado leia com atenção a narrativa colocada como referência para a formulação e resolução da questão. É esse sentido de *interpretação* que os docentes de História desejam fixar? A diferença para o que é feito no âmbito da Língua Portuguesa deve ser apenas a temática dos textos? Essas questões não têm condições de serem respondidas aqui, mas merecem investimentos posteriores de estudos.

Começo a abrir a porta para deixá-la entreaberta apontando a necessidade de continuar explorando relações particulares entre currículo e avaliação; apostando na centralidade da categoria conhecimento escolar como potente para a construção e consolidação de uma escola pública democrática não só em seu acesso, mas na produção, distribuição e consumo do seu principal bem; sinalizando meu entendimento de que políticas de bonificação tencionam

controlar a proliferação de fluxos de sentidos sobre políticas educacionais; defendendo a potência política dos conteúdos na configuração do conhecimento histórico escolar; apoiando a ampliação da participação docente nos debates educacionais; negando visões dicotômicas que tomam políticas de avaliação como vilã ou panaceia dos problemas educacionais.

As inquietações e angústias que fomentaram a produção desta pesquisa estão longe de terem sido esgotadas, ademais, discussões que aqui foram trazidas produziram novas angústias e inquietações. Contudo, conforme Laclau (2005, 2011), todo processo articulatório necessita de um fechamento. Este é sempre provisório e contingencial, por isso, deixo a porta entreaberta.

Vê se entende o meu grito de alerta...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. **Contrapontos** – Volume 7 – n. 1- p. 11-22 – Itajaí, jan/abr 2007.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. 2012. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. D15, n. 2, pp. 3-23, 2002.

BARCELLOS, Marcília; *et al.* Currículo mínimo e avaliação no estado do Rio de Janeiro: uma questão de competência ou conteúdo? In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de novembro de 2013.

BARCELLOS, Vítor Andrade. **Currículo e capoeira: negociando sentidos de “cultura negra” na escola**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2013.

BONAMINO, Alicia Catalano. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun., 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, pp. 377-401, mai./ago., 2006.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2008.

_____. & CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 1, pp. 17-79, 2011.

_____. & SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira (Org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 1997, pp. 29-74.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008, pp. 35-51.

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, pp. 7-29, maio/agosto 2010.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, n. 1, v. 16, pp. 87-102, 2010.

CARVALHO, C. R. de; PLETSCHE, M. D. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, pp. 279-284, jan./abr., 2011.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educ. Pesqui.** [online], vol. 37, n. 3, pp. 549-564, 2011.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre avaliação estandarizada: a perda da equidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, pp. 71-78, 2009.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de História**. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DIAS, Fábio Nascimento. **Currículo de História na web: uma análise discursiva de propostas da educopédia para o ensino de História**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação** – São Paulo: Cortez, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Oneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, pp. 531-541, set./dez., 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 989-1014, out., 2007.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira. **Quem é o “povo brasileiro” que habita os Livros Didáticos de História? Um estudo a partir do campo do currículo**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 44-57. 2013a.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Cultura e docência: articulações em tempo de crise**. (no prelo). 2015.

_____. **Currículo de História: entre experiências temporais e espaciais**. 2013 (no prelo).

_____. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista FAEEBA Educação & Contemporaneidade**, 2013b.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. Conferência do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo. Faculdade de Educação, UFRJ, 2011.

_____. Os saberes escolares nas tramas da didatização. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Política, conhecimento e cidadania. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n. 64, pp. 187-210, 2012.

_____; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013.

_____; COSTA, Warley da. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, pp. 127-146, jan./abr., 2011.

_____; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M. F. C. *et al* (Orgs.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Mauad x: Faperj, 2014.

_____; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S.; (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014.

GILSON, Rosane de Bastos Alves. **Saerjinho: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** – 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, jul/dez, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; e WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOBBSAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1789 a 1914. In: HOBBSAWM, E.; RANGER, T.; (Orgs.). **A invenção de tradições**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed., Porto: Porto, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.02, ago, 2013.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Opens University Press, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, pp. 55-74, maio/agosto, 2010.

_____. **Entre a bola e o mp3: diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar**. 2008. 279f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

LIMA, Letícia Terreri Serra. **Políticas curriculares para formação de professores em Ciências Biológicas**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, n. 2, pp. 33-52, jul./dez., 2006.

_____. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: **Discursos nas políticas de currículo**. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. & MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a. Apoio: Faperj.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, pp. 285-296, mai/ago, 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, pp. 716-737, set./dez., 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação e Ensino de História**. Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio, julho de 2010b.

_____. **Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ: Que currículo é esse?** In: VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2013, João Pessoa. VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2013

MATHEUS, Danielle dos Santos. & LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo na escola: sentidos de democracia. In: **Discursos nas políticas de currículo**. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 1, jan./jun. 2009, p. 153-169.

_____. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, setembro/dezembro, 2010.

MEYER, Darmar Esterman. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Darmar Esterman; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, pp. 47-61.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, pp. 35-79, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

MORAES, Luciene Stumbo Maciel. **Conteúdos importantes em História na educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, pp. 265-290, jun, 2007.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Ed. D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna; MESQUITA, Rui. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S.; (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014.

PEREIRA, T. V. Currículo como teia de significados. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, pp. 161-176, jan./abr. 2012.

PERRENOUD, Philippe. A Avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? **Ideias**, São Paulo, n.30, p.193-204, 1998.

PONTUAL, Teresa Cozetti. **Remuneração por mérito: desafio para a educação**. Fundação Lemann, 2008.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. 2013, 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RETAMOZO, Martín. **Las Demandas Sociales y El Estudio de los Movimientos Sociales**. Santiago: Cinta Moebio, 2009, v. 35, pp. 110-127.

RIO DE JANEIRO. **Bonificação por resultados: tudo que você precisa saber sobre Bonificação por Resultados da SEEDUC**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Currículo Mínimo de História**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013**. Rio de Janeiro, 2013b.

_____. **Saerjinho 2013: Manual do diretor**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Júlia. “**Agora a gente acaba respondendo por um espelho social**”: as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores do Rio de Janeiro. (2013).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. In: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos. **Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo acadêmico**. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SARZÊDAS, George. Células de aprendizagem. **Cadernos de Gestão e Empreendedorismo**, v. 1, n. 2, pp. 16-28, ago./dez., 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Maria Ignez Duque Estrada (tradução). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Elizângela Nascimento de Lima. **A regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do Saerjinho: análise de dois casos de gestão em escolas**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vandrê Gomes da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. In: **36ª Reunião Anual da Anped**, realizado de 29 de setembro a 03 de outubro de 2013 em Goiânia, GO. (2013)

_____. et al. **Por que secretarias de educação investem em sistemas próprios de avaliação?** In: XXVI Simpósio da Anpae, realizado de 27 a 30 de maio de 2013 em Recife, PE. Disponível em: <www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/VandreGomesdaSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 14, jan. 2015. (2013).

SIMAN, Lana Mara de castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

SOMMER, Luís Henrique. Diferença no currículo: abalos nos alicerces da escola. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa [et al.] (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, pp. 175-190, jul., 2003.

_____. & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez, 2010.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.) – **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3ª ed.. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VELASCO, Diego Bruno. “Realidade do aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento escolar”: Que articulações possíveis no Currículo de História? 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 27, jan/jun 2003.

_____. Programas de avaliação em larga escala: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 23, jan/jun 2001.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, pp. 609-623, dez., 2011.

_____. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. São Paulo: Alínea, 2009.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 01) Há quanto tempo você é professor de História?
- 02) Há quanto tempo está na rede estadual?
- 03) Há quanto tempo está nessa escola?
- 04) Participa de cursos oferecidos pela SEEDUC, sindicato, etc?
- 05) Gostaria que você falasse um pouco sobre o Saerjinho.
- 06) O que você acha da presença de História nessa avaliação?
- 07) Gostaria que você falasse um pouco sobre o que você espera que seu aluno aprenda quando elabora sua avaliação.
- 08) Gostaria que você falasse um pouco sobre como você monta sua avaliação.
- 09) Fique a vontade para falar mais sobre qualquer coisa que tenhamos conversado aqui sobre ensino de História, avaliação, Saerjinho...

ANEXO B – TCLE



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CFCH/UFRJ
RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

NOME DO SERVIÇO DO PESQUISADOR

Pesquisador Responsável: Marcus Leonardo Bomfim Martins

Endereço:

Fone:

E-mail: marcus.bomfim@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Efeitos do Saerjinho nas avaliações internas dos professores de História”. Neste estudo pretendemos investigar a relação entre ensino de História, currículo e sistemas de avaliação.

O motivo que nos leva a estudar a referida temática é sua atualidade e pertinência no âmbito educacional e histórico, acreditando poder contribuir para o debate em ambos os campos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Efeitos do Saerjinho nas avaliações internas dos professores de História”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

ANEXO C

Entrevista – Professora Ana

Marcus: Então professora, a primeira coisa que eu queria saber é, a quanto tempo você é professora de História?

Professora Ana: Há 20 anos.

Marcus: 20!?

Professora Ana: De formada eu tenho 21, mas trabalhando, efetivo, 20 anos.

Marcus: Tá. E na rede estadual?

Professora Ana: 20.

Marcus: 20 também!? Então o primeiro emprego já foi aqui no estado, né?

Professora Ana: Foi. Foi no estado sim.

Marcus: Tá...é, legal! E nessa escola, há quanto tempo você está?

Professora Ana: - Eu cheguei aqui em 2002, no final de 2002. Então, na verdade, eu tenho 12 anos. Vou fazer 13 anos aqui nessa escola, né?!

Marcus: Legal! Então... você participa ou participou de algum curso, nos últimos 3 anos talvez, ou 5, é... de cursos, assim, oferecidos pela Secretaria?

Professora Ana: É..., na Secretaria eu participei dessa formação continuada, né?! Eu participei, terminei até o ano passado a primeira vez, essa formação continuada oferecida pelo Cecierj , projeto SEEDUC né?! É...acho que só né?! Da Secretaria em si, foi só.

Marcus: Só!? E participa de alguma comissão aqui na escola, ou já participou?

Professora Ana: Não. Eu já participei há um tempo atrás, mas hoje não.

Marcus: Não, não participa?

Professora Ana: Não!

Marcus: Sindicato, faz parte?

Professora Ana: Sou sindicalizada, mas não tenho essa atuação.

Marcus: Tem cargo lá no sindicato?

Professora Ana: Não, nada disso, não!

Marcus: Tá, então, assim, a primeira questão, assim, mais aberta, pra você falar o que desejar... queria que você falasse, assim, sobre o Saerjinho. O que você pensa sobre o Saerjinho, suas ideias sobre essa avaliação do estado.

Professora Ana: Olha, eu, a princípio fui totalmente contra. Reclusa. Sabe aquela coisa assim, do primeiro impacto da reação? Eu não quero, eu não quero isso, eu não quero isso pra mim. Depois eu fiquei mais ou menos né?! Comecei a reavaliar, que eles podem fazer a prova, né?! A prova me condiciona a dar um conteúdo, né?! Mínimo ali, que acho que isso por um lado é bom para você como professor, embora o tempo que você tenha pra dar aula é pouco, né, mas acho que te condiciona.

Eu só não gosto de como os resultados são utilizados. De que maneira esses resultados são utilizados. Porque o estado não me esclarece a maneira desses resultados. Eu não tenho nada contra que eles façam a prova, tanto que eu aplico a prova. Eu uso essas provas, agora tenho usado mais, até como uma certa avaliação para eles. O que eu não gosto é como esses resultados são utilizados. De que maneira eles são utilizados, entendeu?!

Marcus: E essa recusa dele inicial, era...

Professora Ana: Era aquela coisa de... Sabe quando você se sente tolhida no seu trabalho? Sabe quando alguém te impõe? Amarra você numa camisa de forças? Eu me senti assim, né?! Eu fui amarrada, fui condicionada àquilo. Eu não posso alçar voo ali. Não me consultaram para fazer isso, entendeu, é uma coisa meio arbitrária. Ninguém, ninguém chamou a gente para conversar. Vamos conversar?! Não to falando de todos os professores, mas de um grupo de professores. Vamos conversar... Como seria uma avaliação? Como seria isso, entendeu?!

Me remeteu ao meu período de Pedro II, porque eu fui aluna do Pedro II, né?! Que a gente tinha prova de meio de ano, de final de ano, que era uma prova única para todas as unidades. Aí me remeteu, aí eu recusei. Não! Aí não vai dar! Depois você vai entendendo, vai analisando um pouco melhor, vai, né, porque o novo, o impacto do novo também é complicado.

Então eles podem fazer, eles podem fazer a prova. Não está medindo minha capacidade, o meu conhecimento, mas eu quero que eles façam, né?! Eu até discuto com eles alguma questão ou outra com eles, né?! Mas como eles usam esse resultado que é a minha maior questão.

Marcus: Crítica né?

Professora Ana: Exatamente.

Marcus: Você chega a utilizar isso como avaliação?

Professora Ana: Utilizo, utilizo. Às vezes, eu dou um ponto, dois, assim, discuto com eles algumas questões utilizadas ali na sala, né, principalmente aquelas que o conteúdo eu não consegui ir até lá, aí a gente volta, vamos fazer aquilo ali, entendeu?! Eu acho que eles têm

que fazer com seriedade, acho que deveriam fazer. Até porque é um instrumento que a gente tem de trabalho com eles também, acho que pode ser utilizado sim.

Marcus: O problema maior termina sendo na divulgação ou na ausência de divulgação...

Professora Ana: Na ausência de divulgação. Sabe assim, quando você sente que não tem um *feedback* com você, não tem um retorno disso? Eu tô avaliando pra que? Por quê? O que eu quero medir? O que eu quero colocar ali?

Marcus: Então não há clareza de comunicação?

Professora Ana: Não, não há clareza. Nenhuma. Nem consulta né, você não é consultado pra ver aquilo ali. E como eu sou professora de outra rede, que não é do estado, aí é que mais me deixa cabreira, porque a gente tem notícias de como estão sendo usados esses resultados de outra maneira, né, em outras redes. Aí você fica sempre com uma luz no final do túnel ali...

Marcus: Imaginando que possa ser algo do mesmo tipo?

Professora Ana: Exatamente, exatamente. Manipulável, né?! A reinterpretação numérica né, que é muito mais fácil né, dependendo de como você olha né!?

Marcus: É... Você vê como uma avaliação interna ou externa da Secretaria? Que hoje você considera que eles podem fazer...

Professora Ana: Fazer, fazer, podem. Não tem, não tem assim... a maneira é o resultado, como essa avaliação externamente está sendo utilizada. De que maneira ela está sendo utilizada.

Marcus: É... E diferente, assim, das demais avaliações, essas avaliações de fim de clico, né, no final do ano tem o próprio SAERJ, tem a prova Brasil, no caso, quando era do Ensino Fundamental... É mas essas avaliações geralmente são no final do ano, tem uma diferença em relação ao Saerjinho que tem todo bimestre né?! E nessas avaliações de fim de ano, geralmente não tem História, né?!?

Professora Ana: Não. É como se você fosse excluído né?! Como se a sua matéria fosse menor. Não precisa tanto, né?

Marcus: Então o que você acha de ter História numa avaliação que é elaborada pelo governo?

Professora Ana: - Do Saerjinho que você está falando?

Marcus: É.

Professora Ana: Eu gosto. Eu acho até interessante, porque dá um grau de igualdade né, com as disciplinas, entendeu?! Acho que deveria ter de todas elas, né? Já que você quer fazer um processo desses, acho deveria ser de todas. Eu particularmente, até gosto né, dessa avaliação aí. Porque está trazendo questões novas que você tá trazendo para esse Ensino Médio né?! O que está sendo discutido aí fora né?! Eu acho que é bem interessante. Eu apoio essa ideia de você ter essa avaliação sim.

Marcus: Acha válido?

Professora Ana: - Eu acho até complicado você não ter nos outros. Essa incoerência, de não ter nos outros, né?! Já que é para avaliação do Ensino Médio, então porque não ter dos finais de ciclo? Como é que ele apreendeu esse conteúdo aí.

Marcus: É interessante mesmo, porque o Saerjinho traz essa diferença em relação aos outros porque ela é bimestral né, é diferente das outras avaliações de ciclo e que não tem História.

Professora Ana: É, porque que não tem? Quer dizer, se no final do ciclo, o que você apreendeu daquilo ali, qual foi o conteúdo que você tirou daquilo ali, né?

Marcus: É.

Professora Ana: Você não tem, você não tem esse *feedback*. Quer dizer, por isso que to falando pra você, o meu problema é como eles utilizam esses resultados. De que maneira são utilizados? Porque que num final de ciclo não tem essa avaliação?

Marcus: É coerente? É incoerente?

Professora Ana: É, você fica sempre com uma dúvida porque eles até vão te dar uma resposta, se você for lá perguntar, jogar um e-mail, mandar para os caras, eles vão te dar uma resposta, mas você sabe que não é compatível com aquela realidade que você gostaria que aquilo estivessem sendo utilizado, entendeu?!

Marcus: Você acha que tem um potencial de uso que não é feito?

Professora Ana: Não é feito.

Marcus: E qual seria assim o...

Professora Ana: Você poder entender, eu acho né, no final do ciclo, assim... a minha maior dificuldade de história hoje é o conteúdo mesmo que ele tá vendo, porque ele baixa na internet...hoje tem um mecanismo né, de acesso a essa informação, a grande maioria, que ele pode ter esse conteúdo melhor, mas como é que eu vou utiliza-lo né? Qual é o conteúdo que eu posso me aprofundar mais, qual é o que eu não posso, que mediante a esses resultados eu poderia ter feito isso no planejamento do próximo ano, do próximo ciclo, sei lá, como você queira, entendeu?! Esse resultado vai te dar um retorno.

O que está faltando pra esse cara aí? Porque ele não resolveu isso aqui?

Marcus: E você recebe esse retorno dos rendimentos dos alunos, isso chega aqui?

Professora Ana: É, na minha escola, aqui, parece que desde o ano passado né, o pessoal, até no período da greve, eles resolveram quantificar, mas a gente tem muita dificuldade porque a gente teve pouco professor pra corrigir, aí tem que fazer gabarito, essa coisa toda e assim, a escola faz um esforço enorme pra dar esse resultado.

Marcus: O gabarito não vem do estado?

Professora Ana: Não, não, não...o gabarito não vem do estado. Eu que faço o gabarito. Nas séries que eu quero utilizar eu vou lá e faço.

Marcus: Então você não utiliza em todas as séries?

Professora Ana: Utilizo nas minhas, mas eu, por exemplo, não pego todas as séries entendeu, eu só pego segundo e terceiro ano do médio. É, por exemplo, com NEJA eu não tenho, porque não é regular.

Marcus: Não tem História?

Professora Ana: Não tem História.

Marcus: Por que seria?

Professora Ana: Porque será né? E o trabalho do NEJA é diferenciado né, a apostila é diferenciado, totalmente. Mas porque não avaliar? Já que você está avaliando, porque não avaliá-los? É uma outra crítica, entendeu?! Porque que eles não são avaliados em História? Só são avaliados em Português e Matemática.

Marcus: Como as demais avaliações...

Professora Ana: Como as demais avaliações.

Marcus: Entendi.

Professora Ana: Entendeu?

Marcus: É, assim, agora falando da sua prova de História... Queria que você falasse um pouquinho do que você espera que o seu aluno aprenda. Na hora que você tá ali, fazendo a sua avaliação, o que você espera que ele aprenda?

Professora Ana: Olha, eu... isso é um processo que você muda muito, isso é um processo de mudança. Mas atualmente o que eu quero que ele tenha é a capacidade de ler, compreender e ter um posicionamento crítico em relação àquela leitura que ele está fazendo ali. Entendeu?!

Claro que alguns conceitos básicos, eu quero que, tanto que eu faço uma prova que ele tenha aprendido alguns conceitos básicos de História, mas eu não cobro a data dele, para aquela coisa factual, eu quero que ele tenha compreendido o todo e que ele possa ter um posicionamento crítico ali.

Marcus: Então é um posicionamento crítico em relação ao passado, por conta da especificidade da História, ou uma questão crítica em relação ao presente?

Professora Ana: Presente. O passado é o embasamento entendeu?! Se ele conseguir fazer isso, eu já tô muito feliz.

Marcus: E como é que você traduz isso em questões?

Professora Ana: Olha, eu... como a gente tem que fazer três avaliações, o que eu faço... uma é múltipla escolha, porque eu vou falar a verdade pra você, é mais fácil e menos trabalhoso pra corrigir. Mas eu sempre tento colocar ali umas questões discursivas com algum texto para ele analisar e responder. Sempre tenho que fazer isso...

Marcus: Então a questão texto é preponderante ali na hora de montar?

Professora Ana: Preponderante ali na hora de montar. Não pode ser um texto longo, tem que ser um texto curtinho. Mesmo a questão de múltipla escolha, ela tem que ter um texto ali de referencia para ele interpretar ali.

Marcus: Então a questão da interpretação permeia a avaliação?

Professora Ana: Avaliação, sim.

Marcus: Então isso é mais ou menos o que você espera que ele aprenda em relação a História tá ligado então a interpretação, né, do presente, pensamento crítico em relação ao presente, então como você monta essa prova? A questão é, vamos dizer assim, então você usa múltipla escolha, usa texto...

Professora Ana: É, eu uso texto sim, é... as vezes, eu procuro algum texto do livro, algumas eu tenho que fazer dependendo do nível da turma.

Marcus: O texto?

Professora Ana: O texto.

Marcus: E as questões você pega de algum lugar?

Professora Ana: Às vezes eu pego de um livro didático, às vezes eu pego da própria internet, eu comprei um material faz um tempo, aquele Super Pró, que tem umas questões já prontas ali, aí você refaz, até do próprio Saerjinho né?! Passadas, você aplica.

Marcus: Pega provas passadas do Saerjinho e escolhe...

Professora Ana: Como esse ano estou com terceiro ano, estava pensando em colocar umas questões, de fazer um trabalho só com as questões do ENEM, entendeu, só com as questões do ENEM.

Marcus: Visando ajudar pra fazer o ENEM...

Professora Ana: Visando ajudar um pouquinho a fazer o ENEM. Uma ou outra eu coloco lá as questões do ENEM.

Marcus: Você indica, por exemplo, se tirar do ENEM.

Professora Ana: Tem que indicar, né?!

Marcus: Do Saerjinho também?

Professora Ana: Do Saerjinho não.

Marcus: Do SAERJ, essas de internet...

Professora Ana: Internet eu indico da onde eu tirei, sempre lá...

Marcus: Então é isso professora, assim, era essa conversa que a gente queria ter, poder trazer ideias, ver como os professores das disciplinas estão pensando, né, como eu falei no início, é difícil ter História numa avaliação e isso me instigou a buscar saber como os professores dessa disciplina estão lidando com o fato de dessa disciplina fazer parte dessa avaliação oficial, na avaliação do estado.

Entrevista – Professora Beatriz

Marcus: Então, a primeira pergunta, assim, que eu queria saber, é a quanto tempo a senhora é professora de História?

Professora Beatriz: - Há 37 anos.

Marcus: 37 anos, como professora de História. E há quanto tempo na rede estadual, aqui do Rio?

Professora Beatriz: Vou fazer 30 anos. To com 29, faço 30 anos em maio do ano que vem, de 2015.

Marcus: Então está pra sair, ou vai continuar?

Professora Beatriz: A tendência é aposentar porque, to muito cansada, né?! Não é nem a questão, é a forma de trabalho. Nesse período todo mudou muita coisa, pouquíssima coisa, pouquíssima, é uma jornada, um longo tempo sem grandes mudanças estruturais é.. existem mudanças, assim, espaciais, de [nome da escola], tinha um novo formato, tem, mas mudança por exemplo, no caso de História, quando eu entrei no estado, eu tinha quatro tempos de aula, hoje em dia eu tenho dois tempos de aula. Então eu perdi em termos de qualidade. Eu conseguia passar filmes, eu conseguia trabalhar o texto, eu dividia em História Geral e História do Brasil e, eu não sei... essa questão de currículo... se você me perguntar porque foi diminuindo, diminuindo... Você tem duas, eu tinha três turmas. Era um trabalho muito mais tranquilo, muito mais integrado... e eu não sei porque que esse... parece que a gente tem que cumprir metas e pontos e não sei o que... e a qualidade do aluno, ela cai. Não é?! Quer dizer, o acesso a escola está mais democrático, mas o acesso ao conhecimento não está democrático.

Marcus: Entendi!

Professora Beatriz: - Entendeu? Quer dizer, eu quando entrei tinha um concurso pro estado, que era uma seleção, que fazia um corte. Hoje em dia, esse acesso, ele é mais democrático, mas o conhecimento, que é aquilo que importa, não é democrático. Ele não está

democratizado, ele está claramente definido entre escolas particulares, de padrão, e a escola pública, cumpre metas.

Existe um grupo de pessoas que estão no poder, muitas vezes, politicamente no poder, se apossam daquilo como se fosse uma dinastia, estão anos e anos no poder e, é... você não vê nenhum processo, nenhuma mudança mesmo efetiva. Entendeu?! Em termos de currículo, em termos de trazer, em termos de trazer...

Eu nunca fiz um curso, o estado nunca me proporcionou, em 30 anos, um curso de aprimoramento. Pelo menos, toda vez que chegava aqui as vagas já estavam preenchidas.

Marcus: Entendi!

Professora Beatriz: Entendeu?! Então e... eles falam em renovação de currículo, como se realizar o Saerjinho, que é uma prova, tivesse um... não tem! Aquilo dali, não tem! Um bom aluno nosso, vai ser um bom aluno no Saerjinho, etc. E aquilo dali constata que as pessoas estão ali, estão fazendo, cumprindo metas etc. Mas não estão adquirindo conhecimento.

Marcus: E há quanto tempo a senhora está nessa escola?

Professora Beatriz: Aqui eu to há 20...tô desde 87..27 anos.

Marcus: 26 para 27 anos... 27 anos.

Professora Beatriz: 27 anos.

Marcus: A outra pergunta... você já até falou mais ou menos, então você participa de algum curso oferecido pela Secretaria?

Professora Beatriz: - Não cara, nunca me... nunca...se fez. A não ser por nós mesmos aqui...direções, que faziam semanas pedagógicas, semanas de aprimoramento, semana de encontro com os professores, mas nunca o estado. Você pergunta a qualquer um se alguém fez um curso, ou que possibilite isso...entendeu?! Então eu nunca...nenhum convênio com faculdade, sabe? E quando aparece, aparece coisa muito difícil ou com as vagas preenchidas. Quando chega aqui, as vagas estão preenchidas. Eu não sei como, que quando tem, já chegam...

Marcus: Você participa de sindicato, alguma coisa do tipo?

Professora Beatriz: Eu sou sindicalizada, mas nunca fui...

Marcus: Dirigente?

Professora Beatriz: Dirigente, nada disso! Até porque, essa questão mesmo que, infelizmente, a questão política, ela deixa de ser muitas vezes a racional, aquilo que tem que ser feito etc. E é muito difícil! Embora toda pessoa é política, toda pessoa é política, mas que tá dominado por facções que começam a ficar e se esquecem daquilo que é mais importante que é a luta mesmo para o aluno. Porque o fundamental, a relação de um professor e de um aluno, pelo menos é assim...é simples! O professor entra pra ajudar o aprendizado do aluno, para passar aquele aprendizado e junto com o aluno aprender, e o aluno entra pra compor isso. Essa relação de vai e vem, isso tá quebrado. Isso que é mais importante tá largado. Aí se criam mecanismos, se criam procedimentos, que eu discordo um pouco.

A educação no Brasil, ela só vai mudar quando houver uma reestruturação de baixo. Então você pode fazer um trabalho excelente da sua tese, e seu trabalho e chegar a conclusões que são significativas, que são importantes e se perdem. E fica como mais uma etapa. No momento, você é um rapaz novo, cumpriu, já tem mestrado...tudo bem...entendeu?! Mas a chance de você efetivamente, participar nesse processo, de lugar, é perdido. Então eu não vejo, isso aí. Eu to falando, eu. Tem que ser um processo que venha de baixo, da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II até chegar ao Ensino Médio. Estamos jogando as crianças, sabe?! Aí faz um Acelera não sei o que no município, uma série de coisas que jogam essas crianças sem conhecimento. E eles não têm dúvidas, eles têm dívidas. São dívidas, são aberturas, são coisas que eu já cheguei à conclusão que eu vejo que é isso mesmo que eles querem. Isso mesmo, esse exército, esse pelotão de pessoas para fazer diversos serviços, etc. para não atingir... entendeu?!

Porque não é possível que as pessoas pensantes não sabem disso. Tem que mexer em baixo, porque aí você vem trazendo gerações. A última grande reforma na educação que teve, não é nada de política não, porque eu não vou estar... a última tentativa de reforma na educação foi com o Brizola. Pelo menos o cara criou o Brizolão, tinha uma ideia pedagógica, era na UERJ que se faziam as reuniões com os coordenadores que eram defensores desse saber para outras áreas. Tentou botar o Amigo Criança, foi uma proposta com Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro, foi uma proposta... se deu certo ou errado... mas foi uma proposta. Pelo menos é o ultimo grande... depois a gente pode dizer que o ENEM, que é um acesso, uma coisa interessante mas que não dá subsídios para essa criança que chegou ao Ensino Médio, então é a mesma coisa. O aluno que está saindo do Ensino Médio e entrando, por exemplo, num curso de exatas, ele ta fazendo para cálculo. Mas se for fazer para cálculo, fica todo mundo reprovado. Se criou uma matéria. Então eu vou entrar na UERJ, vou assistir uma aula de História e o cara não sabe ler um texto! É deficiência dele? Não, é uma dívida. Ele não...durante sua formação ele não teve. Não é culpa dele. Não é questão de ser mais ou menos inteligente. Não é que a minha geração seja mais ou menos inteligente, mas nós treinávamos isso.

Então tem tanta modernidade, tanta parafuseta, de computador, de não sei o que, que no município...não é nada!

Eu tô querendo um data show e ele não dá. Porque o que o cara sabe fazer é gritar, é rotular. Isso ele sabe fazer bem. Ele sabe fazer bem isso. Então aí ele vai mostrar para você, aí você tem que trabalhar, você tem que... Sim, tem.. é uma série de contornos. Só que você dentro do município, você fica 1:40h em cada turma. Você tem (lá tem um tempinho a mais) quatro tempos, tem que cumprir prova quem é de Matemática, Português e Ciências. Tem que cumprir a prova da rede, tem que fazer não sei o que, tem q atingir metas que é muito complicado. E o que se prepara no Ensino Fundamental não se resgata no Ensino Médio...é um negócio que... você é de Educação?

Marcus: Sim.

Professora Beatriz: Se você for a fundo, você vai ver que tá dicotomizado isso. Por isso, tinha que ser um complemento.

Marcus: Entendi. Bem, então, assim, entrando mais na parte específica da nossa pesquisa né, queria que você falasse, não vou lhe fazer nenhuma pergunta sobre Saerjinho, queria que você falasse sobre o Saerjinho, o que você acha?

Professora Beatriz: - Aí que é o tal negócio. É mais uma meta. O Saerjinho seria muito interessante se fosse uma prova diagnóstica. A prova diagnóstica, e você sabe bem disso, é

um instrumento valiosíssimo. Todo professor tinha que fazer. Você entra num ano e faz uma avaliação diagnóstica, então você sabe o que que está faltando etc. então ele é para atingir...porque o professor... não existe...não...o Saerjinho, ele tinha que vir como uma prova diagnóstica, acompanhada do conhecimento. Ela é... se você pegar a estrutura dela, você vai dizer que é lindo. Eu não tenho condição de avaliar...ter isso...é prova diagnóstica...é uma prova? Sim. Mas aquele aluno que está com conhecimento para fazer aquilo? Porque você só pode diagnosticar alguma coisa se você adquiriu alguma coisa. Você sabe ou não sabe, entendeu?!

Então o cara chega no primeiro ano, ele tá sendo diagnosticado de alguma coisa que ele não viu. Sabe, num bimestre você dá História do Brasil, da República Velha, Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial... a República Velha, em termos de história são 41 anos, com características políticas, econômicas e sociais, uma mudança, uma perspectiva...se o cara não está conseguindo ler um texto! Então ela teria todo um encaixe, o Saerjinho teria toda uma proposta certa, se isso não tivesse separado do conhecimento adquirido do aluno. Então vai lá, chuta e acerta... e os bons alunos, que é bom aluno, que tem a base...porque existem esses milagres, o cara vai lá e acerta tudo. Os que saíram do colégio particular e vieram pra cá, são alunos, entendeu?! Que foram...

Marcus: Entendi. Então é... você falou que seria interessante que ele fosse uma avaliação diagnóstica. Então você percebe ela como o que? Como uma avaliação externa? Como o quê?

Professora Beatriz:- Eu vejo como uma avaliação solta, embora ela seja... valha ponto para o bimestre, mas aquilo que efetivamente tá avaliando, o aluno, não adquiriu, muitas vezes, aquele conhecimento. Porque é humanamente impossível dar aquele currículo em dois tempos de aula, para aquele que não tem. A não ser que você brinque de dar aula.

Se já é diferente à noite, da noite para o dia. Eu dou aula em seis tempos à noite no terceiro ano. O retorno da tarde é um. Eu dei Crise de 29... Aqui eu não vou entrar, o ritmo é outro. Você fala: Ah, o cara compreende, o cara fica, etc., a noite já é outro...

Marcus: E assim, é, geralmente essas avaliações, esse sistema de avaliação, seja no município, seja..

Professora Beatriz: No município tem as provas da Rede, que eles chamam de prova da rede, são bimestrais e tem a Prova Brasil...

Marcus: Isso, isso, tem a Prova Brasil. No caso do estado tem o Saerjinho e essas provas de finais de ciclo, geralmente são de Português e Matemática...

Professora Beatriz: O que também eu não entendo. Hoje eu estava brincando lá na reunião... “nós que somos da submatéria”, porque eles tratam como submatéria. Quer dizer, matéria pra eles é Português e Matemática. Eu acho que a pessoa tem que saber contar mesmo e ler, né?!

Marcus: E o que você acha dessa proposta de ter, assim, uma avaliação que venha de fora, tendo História?

Professora Beatriz: Eu acho legal. Desde que dê condições a pessoa de adquirir conhecimento. Porque toda avaliação tem que ser diagnóstica. É isso que eu tô... Se ela não for diagnóstica, não adianta.

Eu acabei o bimestre, eu dei Revolução Industrial, vou dar uma prova de Revolução Industrial, se eu tenho a turma que tem concentração de nota baixa, eles estão diagnosticando

para mim que não entenderam a matéria, então não posso seguir. Não posso dar Revolução Francesa, por exemplo. Eu tenho que voltar aqui. Se eu seguir, e é isso que eles exigem, eu tô cumprindo metas. E é isso que eu estou falando. Eu cumpro meta. A função do professor que...e você ta com menos tempo. Porque você com quatro tempos de aula, você pode fazer isso, você pode dar texto, você pode passar filme, você pode dar trabalho em dupla, você pode abrir discussão, debates, você pode chamar alguém pra falar. Isso com quatro tempos de aula, você pode dar bastante conteúdo. Ele aprende a nomenclatura da matéria, ele escreve e lê a nomenclatura da matéria, que tem a especificidade da matéria. Geografia de uma coisa, História de outra, Português de outra, Matemática e Física de outra, entendeu?! Então eu acho interessantíssimo. Se você pergunta, eu acho muito legal, no final de cada ciclo...teria que ter no início e no final. No início do ano e no final.

Marcus: E essa que é bimestral?

Professora Beatriz: Também. Eu não sou contra. Eu sou contra a forma que ta se fazendo. A forma que ta se fazendo é que ela não é diagnóstica e qualquer avaliação que não seja diagnóstica, é balela. Ela tem que ser diagnóstica, senão você cumpre metas e deixa pra lá. Você faz aquilo e o cara tira 5, então não serve para nada, e é isso que se faz. Você conta e o aluno tem 88%, tah... em História vai ter dois pontos, em outro 1 ponto. É isso que se faz...

Marcus: Então você coloca, você utiliza a nota do Saerjinho na média?

Professora Beatriz: Eu utilizo, até para saber... é uma exigência que se pede. Eu ponho assim, tipo 1 ponto, 1,5, 2 pontos. Eu ponho até porque eu acho importante. Até porque é uma forma deles treinarem. O que tá errado nisso, quer dizer, se você pega toda a estrutura do Saerjinho, os objetivos, são pessoas gabaritadas mas muito, muito longe da avaliação, entendeu?! Que é um grande problema...a educação.

Infelizmente, isso aí, vocês devem encher o saco de fazer Educação, que não sabem da realidade e é essa balela. Mas, infelizmente, quando fizer esse Saerjinho, ou seja, qualquer outra, tem que pegar a equipe, gente que trabalha mesmo em sala de aula, porque eu posso falar um monte de asneiras, mas alguma coisa eu vou falar. Eu tenho 37 anos de sala de aula, então alguma coisa eu vou falar, cara. Alguma coisa de bom eu vou falar. Chama, parece que têm medo! Reúne essas pessoas! Faça! Entendeu?! Faz e...se tem que suspender, não suspende por copa, por...e não suspende pra isso?!

Aí tem que cumprir 200 dias. Eu tinha aula de março a novembro e não cumpria 200 dias. Eram cento e pouco dias, e a impressão que eu tenho é que eu adquiria mais conhecimento. Porque eu adquiria o conhecimento, entendeu?! Porque eu adquiria mais conhecimento.

Uma coisa simples de Matemática, a tabuada. A gente entrava no que é hoje sexto ano, naquela época era o primeiro ano ginásial, e todo mundo sabia tabuada. Inadmissível não saber tabuada. 9 vezes 7. Isso não existia. Eu não conhecia nenhum amigo que não soubesse.

Marcus: Mudando do foco da avaliação do Saerjinho, agora para História em si, quando você está ali, elaborando a sua prova, aquela prova que você pensa, o que você espera do seu aluno? O que você quer que ele aprenda? Pensando nas suas aulas, qual é, assim, o objetivo do trabalho?

Professora Beatriz: O ideal... o ideal... existe o real e o ideal. O ideal é que ele tivesse capacidade de não só de responder questões objetivas, mas que ele pudesse, principalmente, em História, navegar no tempo e espaço, entendeu?! Pensar em Revolução Industrial e pensar nos problemas da automatização, no que isso acarreta de desemprego, se isso é uma coisa

correta, como é que foi essa evolução do computador na vida das pessoas, quer dizer, conseguir fazer uma ligação. O cara ir puxando..o cara...isso seria o ideal.

Marcus: Uma articulação do tempo e espaço?

Professora Beatriz: É o tempo e o espaço, a vontade seu... porque já aconteceu comigo nesses vários anos todos, já aconteceu comigo de estar falando de um assunto e depois estar falando de outro. Estar falando em criminalidade ou estar falando de segurança, porque é o anseio que o aluno tem e o professor tem que ter a capacidade de fazer esses ganchos. Então se o aluno, se você conseguir dar subsídios para ele fazer esses ganchos, eu acho que você tá dando um grande passo, muito mais do que é você ensinar o que é Revolução Francesa, sabe?! Fazer ele conseguir pensar. Se ele consegue saber pensar, entender, interpretar, é muito melhor do que saber decorar um monte de coisas. Mas isso é o ideal. O ideal, às vezes, não acontece. O real, às vezes, ele vem em cima de ...dar um questionário..ele quer o...

Marcus: Factual...

Professora Beatriz: É o factual, aquela coisa.

Marcus: O mais fechado?

Professora Beatriz: É o mais fechado. Isso. Com o final da ditadura (porque eu peguei a ditadura, o final dela). Então comecei na ditadura. Os livros de História vinham com escravos rindo. Na década de 70, como se eles gostassem de ser escravo. Então dava aula de OSPB, de Educação Moral e Cívica, o que era um absurdo.

Hoje em dia, os livros estão muito mais sérios, muito melhores, de excelente qualidade. Você tem livros que fazem tudo uma, um acompanhamento que tenta fazer essas relações com cinema, teatro, música com...sabe... ou fazer todas essas conexões, isso, sem dúvida, houve uma melhora do currículo, assim, excepcional, que a própria tecnologia proporcionou, resgatou né?!

Porque eu fui estudante na democracia e depois estudei na ditadura. A ditadura foi a maior forquilha, ela veio devagarinho, depois começou. Mas ela apertou mesmo a partir de 68, 69. Foi em 69 que vai, vai...

Marcus: Pra gente ir encerrando esse papo, assim, queria que você falasse um pouco como você monta a sua prova, a sua avaliação aí, o que você leva em consideração ali na hora da prova?

Professora Beatriz: Eu tento levar sempre as turmas. Isso aí não tem jeito. Eu tento levar sempre as turmas, na medida do possível que, por exemplo... Hoje, eu já diminui bastante, mas chegava a dar 75 aulas numa semana.

Eu já sou aposentada na rede privada, to me aposentando no estado, falta pouco pra me aposentar do...

Mas o professor, a exigência em cima de um professor é uma coisa absurda. Às vezes você somava e tinha vinte e tantas turmas, então, aquilo que era ideal nunca seria o real.

Você acaba fazendo as provas padronizadas de uma série, que não tem que ser assim, tem que ser por turma, na verdade, por turno, porque tem turmas que tem facilidade de expressão, tem turmas que tem capacidade de escrita maior. Tem, isso existe. Realmente acontece. Só que hoje, infelizmente, a tendência é um nivelamento. Por exemplo, na rede municipal, você sente

que o nivelamento ta muito por baixo, o nivelamento ta muito por baixo. Os caras chegam sem nada. Chegam completamente... só quem está na sala para ver e ficar até sem palavras.

Para você ver, eu to arrebetando meu braço porque escrevo todas as provas, não posso nem pensar em ditar alguma coisa, senão o que sai ali é uma outra coisa. Tem que escrever a grafia da língua portuguesa, mostrar...

Marcus: E no caso aqui do estado, com o Saerjinho, como eu falei, que é um negócio diferente porque as avaliações de sistema costumam ser só de Português e Matemática, ela tem História, se por exemplo você trabalha essas questões do Saerjinho com eles, usa nas suas provas?

Professora Beatriz: É aquilo que eu to falando, é difícil. Porque, por exemplo, às vezes dá pra você fazer o tamanho, o número... o tamanho, não o número de conteúdo. O Saerjinho, às vezes, exige o que é impossível fazer em dois tempos de você fazer. Então mesmo que quisesse fazer... é isso que eu acho assim. A ideia do Saerjinho ela é excelente se ela for diagnóstica, mesmo, se ela colocasse condição de tempo de aula real, pertinente a um grupo pertinente coubesse. Porque as provas são bem elaboradas, tem questões que são bem elaboradas. Posso lhe dizer, seria leviano em dizer que a prova...

Você pode discordar de uma coisa ou de outra, mas são interessantes. As provas de [História do] Brasil, as questões de Matemática, não têm uma decoreba, é tudo de raciocínio etc. Mas o professor só pode fazer aquilo se o aluno adquiriu conhecimento de uma... entendeu?! Então você só pode fazer relações em História se o cara estiver situado no tempo e no espaço, se dominar aquilo, para ele fazer as relações. Então, quer dizer, o que ta acontecendo, existe um descompasso entre o ideal e o real. Já que estou usando essa metáfora entre o ideal e o real, ou seja, o Saerjinho ia funcionar mesmo se realmente, eles estivessem avaliando mesmo aqueles conteúdos e o aluno estivesse adquirindo mesmo aquele conhecimento. Aí eu concordo! Porque não?!

Seria um sinalizador a se fazer se fosse colocar adiante (tem que seguir aqui, parar aqui...) não tem mecanismo... qual seu nome?

Marcus: Marcus.

Professora Beatriz: Entendeu Marcus? Então não tem mecanismo, né? O estado não oferece mecanismo que resgate esses alunos. Teve até uma época que se tinha reforço, se tinha dependência, os professores ficavam à tarde. Isso funcionava. Se fazia até um horário etc. entendeu?!

Marcus: Então é isso professora, eu agradeço!

Entrevista – Professora Cecília

Marcus: É, então professora, em primeiro lugar eu queria agradecer pela disponibilidade de conversar com a gente, dizer que é uma conversa, que a senhora pode ficar a vontade pra dizer o que desejar. Então, a quanto tempo a senhora é professora de História?

Professora Cecília: É, na rede estadual há 29 anos. 29 anos que eu trabalho na rede estadual.

Marcus: Ah, sim. E nessa escola?

Professora Cecília: Nessa aqui há 22 anos.

Marcus: E ano passado, você deu aula para as turmas de Ensino Médio regular?

Professora Cecília: Sim, dei aula para o primeiro e segundo ano do ensino regular.

Marcus: Noturno ou diurno?

Professora Cecília: É, diurno. Peguei só a parte da tarde.

Marcus: Sim. A senhora participa de cursos oferecidos pela Secretaria?

Professora Cecília: Não, porque na verdade esses cursos que ela oferece é curso de capacitação que eu já tenho, mas eu faço cursos fora. Já fiz curso há dois anos no Museu do Rio, ano passado eu fui pra ANPUH, então procuro sempre estar atualizada. Compro livros. Vou a alguns cursos que se apresentam na UFRJ, sempre que eu tenho contato. Utilizo muitos contatos, estagiários que vem da UFRJ pra cá.

Marcus: A senhora recebe licenciando, né?

Professora Cecília: Isso aí.

Marcus: Participa de comissões aqui na escola, de projetos...?

Professora Cecília: Sim, a escola aqui sempre trabalha com projetos. Cada ano, no início do ano a gente escolhe um projeto e cada setor, cada professor, cada área se enquadra em um projeto. Agora mesmo estamos num projeto ECO SOCIAL, trabalhando a questão da Ecologia, misturando, refletindo com o espaço social da região e aí a gente pega a região de Jacarepaguá depois vai ampliando pro Rio de Janeiro e Brasil.

Marcus: Participa de Sindicato?

Professora Cecília: Sim, sou diretora, sou uma das diretoras do Sindicato aqui dessa região de Jacarepaguá.

Marcus: É... a senhora falou que está a 29 anos já na rede estadual, então tá, pelo menos em termos de tempo já está próxima a se aposentar, e pensa em se aposentar?

Professora Cecília: Sim, sim. Porque na verdade a estrutura que o estado apresenta hoje, ela cada vez mais fica ruim pra você desenvolver um bom trabalho, então nada me atrai, a não ser o alunado, a ficar. Então a estrutura, o tratamento dado pelo estado, aos profissionais de educação, nada nos atrai mais a ficar.

Marcus: Então queria que a senhora falasse sobre o Saerjinho, essa avaliação que agora tá aí no dia a dia da rede estadual, então queria que a senhora falasse sobre o Saerjinho...

Professora Cecília: Na verdade, o Saerjinho primeiro, não representa muito a realidade que nós trabalhamos em sala de aula, né?! Os conteúdos exigidos não batem com aquilo que nós

estamos desenvolvendo a cada bimestre, não é?! Essa é uma questão. A segunda é que, a dificuldade exigida pelo Saerjinho é muito fora da realidade, não fora da realidade de exigência, mas que deixa de exigir ao alunado. São perguntas muito simples, mas não têm uma boa repercussão, porque os professores, não só eu aqui de História, mas os outros professores de História, nós não nos vinculamos a essa exigência do Saerjinho, a gente não pontua e a gente não trabalha focado para a questão do Saerjinho.

Marcus: Então a senhora considera uma avaliação interna ou externa?

Professora Cecília: Alguns setores, algumas áreas aqui consideram para dar pontuação, mas a área de Humanas, os que dão, dão muito pouco valor do Saerjinho. Mas a maioria, na área de Humanas não pontua o Saerj para a média dos alunos.

Marcus: Então o problema é a forma que o Saerjinho é elaborado, pensado ou não deve haver uma avaliação externa?

Professora Cecília: Diferente do que pensam os do sindicato que acham que não tem que ter uma avaliação externa, eu acredito que tenha que ter uma avaliação externa, mas não nesses moldes do Saerj, que é uma avaliação elaborada por um grupo pequeno, pessoas que não conhecem a realidade das escolas, não sabem como ela se desenvolve. O Saerj, ele parece moderno, para empregar modernidade, entre aspas, que na verdade o conteúdo exigido pelo Saerj é um conteúdo tradicional, é um conteúdo de cronologia e de conteudista, conteudista no sentido de factual. Então não há uma exigência de pensar, de exigir pensamento de criticidade aos alunos.

Então eu sou a favor de uma avaliação externa sim, eu acho que o próprio estado deve saber o que tá acontecendo na escola, mas pra que isso seja realizado com melhores condições, há uma necessidade de participação dos professores e da sociedade de forma geral para elaborar o que realmente vai cobrar e vai analisar dentro do processo educacional do estado.

Marcus: Então como eu falei anteriormente, essas avaliações até costumam ser, majoritariamente, de Língua Portuguesa e Matemática, só no final do ciclo e a gente estaria com esse time de avaliação que é bimestral, no caso, o Saerjinho, e o que você acha de ter História numa avaliação externa? A presença de História nessa avaliação...

Professora Cecília: É, eu acho que quando você faz uma avaliação externa, você tem que pegar todas as áreas de conhecimento. Você não pode ficar preso apenas uma ou duas áreas, mas sim todas as áreas de conhecimento. É obvio que a Matemática, é obvio que a Língua Portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento educacional, mas elas também têm outros... o desempenho educacional e a formação do cidadão não depende apenas da Língua Portuguesa e da Matemática. Existem outros setores de área de conhecimento que são importantes serem avaliados, serem cobrados, como está sendo cobrado, saber como está sendo aplicado nas escolas.

Marcus: Então você é favorável a ter História e só não concorda com o modelo dessa avaliação?

Professora Cecília: Com certeza, com certeza.

Marcus: É, assim, entrando na questão da disciplina História, queria que você falasse um pouquinho do que você espera quando você elabora sua avaliação, aquela que você monta, o que você espera que aluno aprenda em relação a sua disciplina?

Professora Cecília: A contextualização. Eu acho que é fundamental o aluno saber contextualizar, saber ter o pensamento de uma época e fazer a transposição para época atual. Sabendo que nem tudo você pode transpor para o presente, mas que ele seja capaz de analisar os fatos, interpretar como eles aconteceram, saber a participação individual e coletiva da sociedade. Tanto é que nas minhas avaliações não há cobrança de datas, não há cobranças de época, mas sim a interpretações dos fatos.

Marcus: Então queria que você falasse um pouquinho como você monta sua avaliação. O que você pensa ali na hora que vai...

Professora Cecília: A primeira coisa é você tentar fazer uma análise do que foi trabalhado e qual foi a resposta que os alunos deram durante as aulas pra você ser capaz de montar essas avaliações. Direcionando textos, modificando algumas questões que vêm do ENEM pra realidade que você tá trabalhando, mas as questões estão sempre vinculadas ao tema que eu dei.

Marcus: E as questões do Saerjinho, você coloca nas suas provas, utiliza com eles?

Professora Cecília: Não, não utilizo. Até porque eu sigo a deliberação do sindicato, da gente reprovar a aplicação do Saerj. E como eu disse, ela não representa a realidade da forma que eu trabalho que é a reflexão de ensino e a interpretação dos fatos. Então você tem muito factual as questões do Saerjinho.

Marcus: Então você quer falar alguma coisa sobre avaliação, sobre ensino de História? Alguma coisa que não tenhamos falado aqui...

Professora Cecília: Então eu acho que hoje o grande desafio do ensino de História na rede pública é conseguir com que alguns profissionais de História, alguns professores de História, que a gente deve trabalhar com temáticas. Você trabalha guerra, então ao mesmo tempo você vai trabalhar desde a Primeira Guerra, a Segunda, até os conflitos atuais pra você fazer links, fazer reflexões sobre esses momentos. Trabalhar as revoltas do Brasil, então não pegar cada momento, pegar as revoltas e interpretá-las em cada contexto e não fazer um ensino cronológico como a gente tem hoje em dia. Então esse é o grande desafio do ensino de História: trabalhar com temáticas.

Marcus: Então agradeço a participação.

Marcus: Queria saber a quanto tempo a senhora é professora de História?

Professora Helena: Eu sou professora de História há 21 anos.

Marcus: E na rede estadual?

Professora Helena: 17 anos, esse ano.

Marcus: E nessa escola?

Professora Helena: Desde 2009.

Marcus: 5 anos.

Professora Helena: É, 5 anos.

Marcus: A senhora participa de cursos oferecidos pela Secretaria?

Professora Helena: Não, não.

Marcus: Por quê?

Professora Helena: Não, não porque pra falar a verdade nunca me senti muito desafiada assim... aquilo que minha formação me deu tem sido bastante útil. Tenho me havido muito bem com isso, então não...não...esses cursos oferecidos nunca foram muito atraentes.

Marcus: A senhora acha que ajuda pouco ou não ajuda?

Professora Helena: Eu não sei. Pois é. Talvez seja um preconceito porque eu não os conheço e já de antemão os refuto. Mas não tive interesse ainda. Não vi nada que me agradasse.

Marcus: Mas é porque é da Secretaria?

Professora Helena: Não, não. Eu fiz mestrado na Rural, tenho uma formação razoavelmente boa, fiz o IFCS na UFRJ.

Marcus: É, eu também me formei lá.

Professora Helena: Então não vejo necessidade nenhuma.

Marcus: A senhora participa de alguma comissão aqui na escola, projetos?

Professora Helena: Não, não.

Marcus: E sindicato?

Professora Helena: Eu sou filiada ao Sindicato. Toda vez que sou chamada a reuniões, assembleias, vou. Tenho participado de todas as greves, assim, de todos os movimentos que o Sindicato sinaliza, só isso.

Marcus: Só como filiada, né? Tem cargo?

Professora Helena: Não, não tenho cargo nenhum não.

Marcus: Nunca teve?

Professora Helena: Não! Nunca tive.

Marcus: É, então queria que a senhora falasse sobre o Saerjinho.

Professora Helena: O Saerjinho é uma prova externa que a Secretaria apronta. Segundo as informações que nós temos, na verdade, ela é elaborada numa universidade em Minas Gerais, e é uma prova uniforme, uma prova única pra todas as unidades da rede. Uma rede que não é uniforme. As escolas atendem clientela diferentes. As escolas são espaços físicos diferentes, ofertas diferentes, e uma prova única não me parece justa. É, muitas vezes as escolas têm faltas de professores para determinadas matérias e essas matérias constituem a prova. Eu já vi alunos fazendo provas de Química, alunos que não tem Química regularmente. Me parece fictícia, uma falácia. Uma prova para remuneração, me parece está atrelada a resultados do Saerjinho. Os números estão atrelados à remuneração, às metas que são propostas, do que efetivamente para apurar as deficiências da rede. A Secretaria tem o direito de fazer as provas, (afinal de contas ela é o patrão né?!) para aferir o meu desempenho, o desempenho dos alunos, isso está correto, mas não da forma como ela é feita. Eu tenho alunos de História hoje que não tiveram História ano passado, no terceiro ano, no segundo ano e que fazem provas de História, regularmente, do Saerjinho. É complicado, né?!

Então eu geralmente não costumo aplicar, por isso, pela questão política.

Marcus: Então a senhora acha que, vamos dizer assim, válido a Secretaria utilizar a prova que é dada aos alunos para aferir o rendimento da senhora?

Professora Helena: É, porque no fundo é isso né?! Ele trabalha com essa concepção de produtividade, como se fosse fábrica mesmo, ele quer produção. E a forma como ele resolveu isso... agora, eu não sou assim tão radical, eu acho que o estado tem que ver a quantas anda a escola dele, só acho que essa megalomania, essa centralização, ela me parece ruim. Se as coisas fossem mais específicas, mais voltadas pra realidade das escolas, me parece normal o gestor querer saber a quantas anda, afinal das contas ele tem que responder por ela, ele é o responsável pela escola que ele produz né?! Mas não nesses termos, não da forma como tem feito. Eu não gosto disso. Não acho viável, acho até desonesto, inclusive. É essa minha posição contra ao Saerjinho. Eu tenho uma antipatia por ele terrível, principalmente, por isso, porque ele quer que as crianças façam provas de assuntos que realmente eles desconhecem. Eles não suprem a necessidade de professores e, no final das contas, vão apresentar um resultado que é fictício. Vai desenvolver um “x” numa questão, não sei, acho que é de múltipla escolha, todas objetivas?

Marcus: É, são questões objetivas.

Professora Helena: É, isso é uma falácia! Um tiro no escuro...

Marcus: É, e geralmente essas avaliações que são propostas externamente, geralmente são de Língua Portuguesa e Matemática...

Professora Helena: Não, não... agora História está incluída, Química, Física, História, é...

Marcus: Então agora eu queria saber o que você acha de ter uma avaliação externa com História? O que é uma novidade né?!

Professora Helena: É uma novidade, parece que é desse ano, né?!

Marcus: É desde o ano passado.

Professora Helena: Inclusive eles direcionam de forma que cada vez você fica mais dependente disso. Porque, inclusive, pediram, exigiram, não sei exatamente em que termo, que nós fizéssemos uma avaliação, uma nota do Saerjinho aplicada no nosso conceito, na nossa prova, na nossa nota bimestral.

Marcus: Média.

Professora Helena: Horrível, né?! Isso aos poucos mina a independência do professor. Quem deve elaborar a prova pra minha turma sou eu, você não acha?! Eu que sei da realidade da turma. Mesmo terceiro ano... não sei se você tem uma realidade de sala de aula...

Marcus: Tenho.

Professora Helena: Mas cada turma responde de um jeito, cada turma exige que você volte mais vezes ou progrida mais, não é assim que funciona?

Marcus: Verdade.

Professora Helena: Então, eu acho que ninguém melhor do que o professor... e se eu delego a outro um instrumento que é meu eu desqualifico a minha mão de obra também né?! E cada vez vai prescindir menos de mim não é? Ou mais de mim... eu vou ser mais dispensável a partir...não é?! A partir do momento que eu delego a qualquer um...

Marcus: E a senhora utiliza pra média esses resultados?

Professora Helena: Tenho resistido enquanto posso. À medida que eu puder eu vou resistindo. Isso exige de mim mais, porque eu tenho que suprir aquela nota, preciso de mais uma avaliação para que o aluno também não se sinta desprestigiado, para que ele não se sinta em desvantagem. Também tem um certo “ganha” nisso...”se você fizer você ganhará a possibilidade de ir para uma outra escola...não sei o que...né?!”. Tem um jogo de barganha, uma barganha que eu não acho nem saudável, não acho legal, não acho bom. (risos)

Marcus: Então, agora assim, a gente pensando um pouco mais sobre a nossa disciplina né, História, o que você espera do seu aluno quando você vai lá montar sua avaliação lá de História? O que você espera do seu aluno?

Professora Helena: Primeiramente, o que todo professor espera, é que você esteja numa linha de compreensão, num bate-papo que haja réplica, que você não seja um agente de mão única. Eu não quero só falar e o sujeito não se posicionar, ainda mais em História, o que você quer é que o sujeito seja um cidadão crítico, um sujeito capaz de discernir...mesmo que ele opte por um pensamento completamente divergente do seu, que ele se sinta fortalecido nessa opção né?! Penso isso... pelo menos é isso que me move companheiro. (risos) Tenho trabalhado para isso.

Marcus: E como é que isso é possível ser feito no momento da avaliação?

Professora Helena: Pois é, eu costumo montar as minhas provas, assim, com questões objetivas e subjetivas. Eu gosto que ele possa lidar com as duas formas de avaliação. E nas questões dissertativas, é onde eu tenho mais a possibilidade de avaliá-lo, para saber se ele está falando a mesma língua, se ele teve a compreensão da matéria. Nem sempre, é que as questões estejam absolutamente corretas, mas que estejam no mesmo assunto já é um grande ganho, me parece. Porque o que mais você vê... volto a perguntar se você tem experiência em sala de aula...

Mas às vezes você pergunta: foi ao cinema ontem? O cara responde: gosto de Coca-cola. Essa desconexão é o que mais me aflige. Se ele tem uma conexão comigo já é um grande ganho né?! Porque História é mais das vezes muito subjetiva né? A abordagem... Mas se ele está capaz de compreender o mundo dele, de fazer uma certa analogia com aquilo que foi dito, com a experiência de vida dele, agora, isso já é um ganho enorme. É nisso que eu, geralmente, me pauto.

Marcus: É isso que você chama da compreensão né?!

Professora Helena: Da compreensão, exatamente! Eu acho que o instrumento de avaliação, é um momento de estabelecer a comunicação mais próxima com ele, porque no universo de sala de aula, a turma é um universo homogêneo. Quando você está ali na especificidade, quando ele te responde aquela resposta dele, vindo do íntimo dele, do que ele compreendeu, aquilo é o estabelecimento da comunicação mais rico que a gente tem, me parece. E por isso que ela é importante que seja feita, dentro daquele linguajar que eu utilizei em sala de aula, dentro daquilo que o companheiro possa trocar. Eu acho que prova é troca a beça!

Marcus: Troca?

Professora Helena: É, com certeza.

Marcus: Então a senhora, na hora de montar...

Professora Helena: Dentro daquilo que foi possível abordar em sala de aula, não é? Dentro daqueles pontos que foram destacados com mais relevância, você procura dar... Muitos desses companheiros não voltarão ao mundo acadêmico né?! Então ali ele tem que instrumentalizar a vida. Cidadão ele vai ser. Contribuinte também.

Marcus: tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar referente ao ensino de História, a avaliação ou alguma coisa que a gente tenha comentado aqui que você queira...

Professora Helena: Não, não... Eu tenho ainda muito gosto pelo que faço, então só por isso que eu estou nessa onda, sabe?! Eu tenho muito gosto. Gosto do que faço.

As políticas de educação voltadas para o estado do Rio de Janeiro é que têm me deixado exasperada. Tem dificultado muito o prazer da sala de aula, mas o contato com aluno... eu me considero uma pessoa muito privilegiada porque dentro do aspecto que a gente vê aí, eu sou uma pessoa que faço o que gosto. Isso é um privilégio!

Marcus: Fundamental!

Professora Helena: isso é um privilégio em nossa sociedade, não é?!

Marcus: Concordo plenamente.

Professora Helena: Pois é! Eu costumo dizer isso: eu ganho pouco, mas sou uma pessoa feliz! E é justamente, eu acho que a gente podia trabalhar pouco... Eu trabalho bem pouco. Sou um vagabundo em potencial, sabe?! Trabalho muito pouco e ganho muito pouco. Trabalho muito pouco, ganho muito pouco. E eu acho que os professores deveriam trabalhar pouco, com dedicação exclusiva a uma escola, tivesse mais a disposição, sabe?! É isso... quanto a minha disciplina... você vê, hoje, aos sábados eu tive alunos. Estou repondo a greve. Nem condicionei a presença a nada e eles vieram, vieram por que são meus companheiros, são receptivos, gostam... eu tenho a sensação que eu saio da sala com eles felizes e eu feliz. Essa é a minha impressão.

Marcus: Até porque num sábado chuvoso, não obrigatório, só vem quem quer né?!

Professora Helena: Não é uma coisa boa? Eu acho...(risos)

Marcus: Então é isso! Muito obrigado!

Professora Helena: Nada, querido!

Entrevista – Professora Rita

Marcus: Em primeiro lugar eu queria agradecer a disponibilidade da senhora em participar da entrevista, da nossa pesquisa, e queria saber a quanto tempo a senhora é professora de História?

Professora Rita: Professora de História...na verdade, eu me formei em 1981, então já estou há bastante tempo. Mas da rede eu sou professora desde julho de 2000.

Marcus: 2000?

Professora Rita: É.

Marcus: E nessa escola aqui?

Professora Rita: Nessa escola aqui, estou desde 2007.

Marcus: Ano passado a senhora trabalhou com ensino regular? Ensino Médio regular?

Professora Rita: Sim, sim. Ano passado e esse ano também. Na verdade, em todos esses anos.

Marcus: Mas sempre em Ensino Médio?

Professora Rita: Sempre, sempre Ensino Médio.

Marcus: E a senhora costuma a participar de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, participa de Sindicato, de comissões na escola?

Professora Rita: Assim... olha... Eu faço parte do Comitê Étnico Racial da Metro VI, então de vez em quando a gente faz reunião e coloca aí a necessidade de fazer valer a lei do ensino da cultura afro na formação do povo brasileiro. Mas assim, outros cursos eu não tenho tido nem muito tempo para participar. Mas esse sempre que eu posso eu participo das atividades.

Marcus: E a senhora participa do Sindicato, é sindicalizada?

Professora Rita: Eu sou sindicalizada, sou descontada, mas assim, na verdade eu não participo muito das questões, não frequento né?! Tenho um plano de saúde que é pela UPPEs, que é aquele sindicato lá que fica em Niterói. Meu plano de saúde é por lá. Sei que tem muitos eventos, mas é o que eu falo, pelo fato de ter esse problema pessoal, com pais idosos, com esses problemas todos, não tenho tido tempo de participar mais ativamente desse sindicato, entendeu?!

Marcus: Sim! E comissão aqui na escola, você participa de algum projeto?

Professora Rita: Olha, projetos... a gente tem projetos que são para toda escola. Agora mesmo tem um aí que é sobre a Primeira Guerra Mundial, os cem anos, aí todos participam, é uma coisa interdisciplinar, cada um foca numa questão que tem a ver com conteúdo específico da sua disciplina e aí a gente faz. Esse, no caso, vai ser uma feira cultural. Mas também na outra escola que eu dou aula que também é dessa Metro aqui, que é o Compositor Luis Carlos da Vila, conhece?

Marcus: Conheço. Ali perto do Jacarezinho não é?

Professora Rita: Isso, isso. Lá também eu participo de um projeto que aí está ligado a Cultura Afro. Mas como eu tive muita dificuldade pra ter alunos participando porque é no contraturno... eu observo que é uma coisa até engraçada por que uma comunidade a gente vê que existe, de um modo geral aqui nessa região, há muitos alunos, a maioria, são mestiços né?! Nós somos um povo mestiço. E eles têm uma resistência para participar da questão, assim, de falar sobre as dificuldades, dos medos ainda, de serem inseridos em várias coisas

que nós temos em nosso cotidiano, eles não enxergam dessa maneira. Não veem essa necessidade. É difícil você conscientizar o aluno. Então eu comecei falando sobre África-Brasil, Um novo olhar. Não consegui muitos alunos, então tive que passar para Cinema e Debate, então o que eu faço agora, através de filmes eu lanço uma temática que vai depois remeter à uma questão étnico-racial, entendeu?! E aí a gente consegue falar alguma coisa. Lá eu faço isso também.

Marcus: Aí você consegue articular o presente...

Professora Rita: Isso, com esse passado, com essas consequências todas que nós temos ainda hoje e não só em termos de Brasil, aí a gente acaba fazendo em termos de mundo mesmo né?! Agora, a gente, por exemplo, o que passei lá foi A Vida Secreta das Abelhas, então é um filme que mostra a década de 60 nos Estados Unidos, que mostra um pouquinho aí Mathin Luther King citado numa questão de um menino que sofre preconceito racial, que ainda havia uma segregação né, e a partir daí eu vou pro Mathin Luther King entendeu?! Vou pra época, vou pra conjuntura geral até chegar aqui ao Brasil. Mas assim, há uma dificuldade aqui também, a clientela não corresponde muito, infelizmente.

Marcus: É uma batalha né?! Uma luta! Eles não se percebem tão afetados e é mais um desafio pra gente fazer com que eles se sintam né?!

Professora Rita: É uma batalha! Temos que matar um leão a cada dia, perceber essas questões. Eles não se sentem mesmo até porque a área aqui, entre eles não existe muito esse preconceito, sabe?! Eu acho que agora a gente tem até uma questão muito latente aí, que é a questão do gênero. Que eu acho que assim, tá sendo muito urgente de ser discutida também.

Marcus: Tá mais na ordem do dia, seria isso?

Professora Rita: É. Não. Eu acho que cada vez mais alunos, a clientela que tem uma opção sexual diferente do que as pessoas consideram normal, entendeu, ainda existem assim, muitas gracinhas, sei lá, *bullying* mesmo né, em relação a essas pessoas, e eu acho que isso que tá sendo mais assim, gritante. Porque eles chegam a conflitos até maiores do que o próprio conflito racial. Eu tenho observado isso. Que é uma questão que a gente tem que tentar levantar aí, porque é uma realidade né?!

Marcus: Não dá pra fugir né?!

Professora Rita: É.

Marcus: Então a senhora já estando na rede né, há algum tempo, e tem uma novidade pra gente agora que é o Saerjinho, essa avaliação bimestral. Queria que a senhora falasse um pouquinho sobre o Saerjinho. O que a senhora acha do Saerjinho, enfim, suas ideias sobre essa avaliação.

Professora Rita: Olha, eu acho que tudo que vem de fora, eu acho uma coisa chata. Porque acaba que interfere na sua forma de administrar o conteúdo. Eu acho até que fere um pouco a docência porque você tem que cumprir aquelas regras né?! Porque vai tá lá no Saerj aquele

conteúdo. O aluno, as vezes, vai falar: “- po, eu nunca vi isso, não sei nada sobre isso”, então você tem que dar aquele conteúdo mínimo né?! Mas a gente vê pelo seguinte lado, como a gente dá aula no Ensino Médio, eles vão fazer vestibular, vestibulares que também vão ter questões aí, vai ter que tentar falar de todos esses conteúdos ao longo desses três anos, então a gente tem que começar a se acostumar com esse tipo de avaliação. Interfere, é uma coisa que vem de fora, é padronizado, que eu acho também que a gente tem realidades diferentes né?! Às vezes, a gente tem, por exemplo, um curso noturno, não dá pra você acelerar porque o aluno às vezes vem cansado, outros deixaram de estudar muito tempo depois recomeçam, então às vezes não dá pra caminhar no mesmo ritmo né?! Mas assim, eu tenho achado até o conteúdo do Saerj relativamente bom de ser administrado, porque não acho que sejam questões difíceis, entendeu?! Então acho que acaba que eles fazem com tranquilidade. É que existe uma resistência muito grande, principalmente por parte de nós professores em relação a administrar o Saerj, por causa de ser imposto. Eu acho que é isso. E acaba entrando também na questão da avaliação da escola, do professor, então eu acho que é isso aí que incomoda.

Marcus: Sim, é... geralmente as avaliações que vem de fora, antes elas eram basicamente, Língua Portuguesa e Matemática, só lá no final do ciclo, final do ano ou final do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental, e agora o Saerjinho tem uma diferença: ele é bimestral né, por bimestre e tem História, tem outras disciplinas. Então o que a senhora acha dessa presença de História especificamente numa avaliação, o que não era muito comum ter História...

Professora Rita: Eu acho que deveria ser sempre, porque História é leitura de mundo. Se o aluno não entende a História do seu país, ele não entende nem a sua situação. Eu acho assim, existe um preconceito muito grande em relação ainda sobre as outras disciplinas. Português e Matemática ainda é determinante ainda. Matemática porque você precisa pra vida, para as contas, para pagar suas contas. Português porque é ferramenta pra tudo. Eu preciso demais do Português. Porque o aluno que não sabe interpretar, é muito difícil pra mim né?! Porque agora mesmo eu estava passando um capítulo do livro e falei: gente, leitura e interpretação e vocês não conseguem fazer isso. Porque agora também por causa da internet é uma dificuldade muito grande, uma linguagem comum. Eles têm uma linguagem toda diferenciada. Mas eu penso assim, que em História, Filosofia, Sociologia, são disciplinas muito importantes que o indivíduo faça reflexões.

Marcus: Sim, e você acha que reflexões assim, pensando na disciplina, o que você espera que o seu aluno aprenda, quando você vai ali fazer a sua avaliação de História, aquela que você mesmo elabora, o que você tá querendo avaliar? O que você acha que seu aluno...

Professora Rita: Olha, eu vou ser muito sincera com você. Quando eu estou numa turma de terceira série, a gente agora trabalha muito com ENEM, porque eles vão fazer ENEM, então a gente acaba copiando muitas questões do ENEM. Eu acho questões inteligentes, mas eu penso assim, que a gente acaba preparando, direcionando para um vestibular, e nem sempre é isso que eles querem né?! Eu acho que a gente tem muito em mente que todo mundo tem que fazer uma faculdade, às vezes eles têm que entrar imediatamente para o mercado de trabalho, tem tudo isso. Mas assim, o que eu espero é que o aluno se veja como um agente, realmente, capaz de transformar o mundo, que ele se veja uma pessoa importante, se veja como um sujeito

capaz de ser inserido num grupo e entender as necessidades desse grupo, como um todo. Porque eu acho que o mundo ta muito individualista. Eu acho que a gente tem que pensar também no coletivo, eu penso assim.

Marcus: E a senhora utiliza questões do Saerjinho nas avaliações que a senhora faz?

Professora Rita: Eu vou te confessar uma coisa. Eu usei a primeira vez nas provas do bimestre passado, as questões do Serjinho, entendeu?! Porque assim algumas questões que eu achei interessantes e eu usei, mas assim, até então não tinha usado não.

Marcus: E compõe a média? A nota que eles tiram no Saerjinho compõe a média?

Professora Rita: Olha, aqui foi feito uma reunião pedagógica, num sábado que teve logo depois do recesso e que ficou acordado entre os professores e a direção que a nota do Saerjinho seria uma avaliação do bimestre, que não a participação, mas a nota mesmo, a nota que vem depois da correção pra poder ser utilizada. Isso aí foi colocado em votação e a maioria decidiu que iria acatar, então será acatada a partir de agora. Mas até agora o que eu fazia, eu fazia apenas um ponto da média, não dando um ponto extra pra quem fizesse o Saerjinho.

Marcus: E eu queria saber assim, como é que a senhora monta a sua avaliação? A senhora já comentou a questão do ENEM e do Saerjinho...

Professora Rita: É, do ENEM, do Saerjinho...

Marcus: Faz outro tipo de questões, de texto...?

Professora Rita: Eu procuro, olha só, eu procuro sempre colocar nas avaliações objetivas, de provas, que o professor não precisa ter tempo hábil pra corrigir, eu coloco assim, questões de vestibulares, normalmente. Mas assim, eu gosto de fazer trabalhos em sala de aula, com uso do livro didático, em grupo, em dupla, para que eles possam ler. Porque eu tenho essa dificuldade com meu aluno, da leitura, da interpretação, entendeu?! Porque aí eu vou estar ali presente, vou ver quem está fazendo, quem não está fazendo. Eu também faço seminários com eles, to ensinando os alunos a fazer seminários, porque eles chegam lá na frente, leem, colocam no celular, viram de costas e ta feito... Gente, quem for pra uma faculdade não vai poder fazer isso, então vamos fazer aqui como uma experiência, um laboratório. Vocês tem que aprender a se soltar, porque às vezes eles são tão desinibidos individualmente e na hora que chega lá e tem que apresentar um trabalho, aí travam, está entendendo?! Então, eu costumo fazer seminários também. Às vezes a gente sai. Aqui mesmo a gente já foi assistir a peças de teatro, já fomos a museus, tudo isso a gente pontua depois com relatórios e tudo mais pra gente poder ter formas diferenciadas. Também a presença. Eu coloco como critério de avaliação, que eu acho que o curso é presencial, não é a distancia, e eles tem o hábito de faltar muito e eles acabam vindo por causa de ter que dar a presença, entendeu?! Mais ou menos por aí...pode ser que eu tenha esquecido alguma coisa, mas pelo tempo né...

Marcus: Tá ótimo! É assim mesmo. Pra gente finalizar, tem alguma coisa que a senhora queira falar sobre ensino de História, sobre a avaliação, o Saerjinho, alguma coisa que a gente tenha tocado que queira falar? Os objetivos do ensino de história, enfim...

Professora Rita: Olha só, esse negócio de Currículo Mínimo, a gente quando trabalha em escola particular, sabe que isso existe. Mas assim, eu acho que ele é, na verdade ele não é nem mínimo, porque a História é bem longo. Mas acho que acaba sendo bem longo. Mas eu acho assim, que nos trava um pouco, essas avaliações assim programadas, porque a gente encontra realidades diferentes. Então, agora, por exemplo, tem turmas de turnos diurnos que é mais fácil cumprir o Currículo Mínimo, conseguir participar com os alunos de uma forma muito melhor para essas avaliações. Mas quando eu estou num (eu fiquei muito tempo em cursos noturnos) você não consegue fazer isso. Porque é uma realidade muito diferente. O público que você tem na escola...

Marcus: Parece uma tentativa de homogeneizar...

Professora Rita: É, exatamente! E aí a gente não vê as diversidades, as diversas formas de inteligência também, porque aí a gente tem que direcionar para padronizar, se preocupar com o tempo, com o aquilo dentro de limites e prazos. Tudo isso fica um pouco complicado.

Marcus: Engessa?

Professora Rita: É, engessa.

Marcus: Tá certo! Então professora, muito obrigado. Era mais ou menos isso que a gente queria.

Professora Rita: Espero que tenha colaborado de alguma forma.

Marcus: Com certeza!

Professora Rita: Se precisar de mim de novo...

Entrevista – Professora Rosa

Marcus: Bem, então eu quero te agradecer pela oportunidade de estar conversando com a gente, contribuir com a pesquisa. Então, é uma conversa. Eu tenho aqui um roteirinho só pra eu não esquecer de nada, mas é mais uma conversa mesmo do que qualquer outra coisa.

É... a primeira coisa que eu queria saber é a quanto tempo você é professora de História?

Professora Rosa: Eu me formei em 2007. Tem sete anos.

Marcus: Entendi, e trabalha em sala de aula desde essa época?

Professora Rosa: Aham... Em vários municípios. Trabalhei em Quissamã, Macaé, trabalhei em escola particular aqui no Rio e agora estou no estado e no INES.

Marcus: E há quanto tempo você está na rede estadual?

Professora Rosa: Dois anos e alguns meses. Vou sair do probatório em janeiro agora.

Marcus: E na escola que você está agora?

Professora Rosa: Esse é o segundo...acho que é o terceiro... dois anos e meio mais ou menos...é o segundo... é porque lá a gente acompanha as turmas. Então fui professora do primeiro deles, estou sendo professora do segundo e quando entrei na escola, peguei o finalzinho de um terceiro e de um segundo ano, enfim, já tem uns dois anos.

Marcus: É. E ano passado, você deu aula para o Ensino Médio regular?

Professora Rosa: Sim.

Marcus: E você participa de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação?

Professora Rosa: desde que eu consegui eu faço aquele “Formação Continuada” né, que é pelo Cederj.

Marcus: Cederj, né?!

Professora Rosa: Isso... faço, faço!

Marcus: E é filiada a sindicato, tem cargos no sindicato?

Professora Rosa: Não...não!

Marcus: Então eu queria que você falasse um pouquinho sobre o Saerjinho, assim, o que você pensa sobre essa avaliação, enfim, suas ideias sobre o Saerjinho.

Professora Rosa: assim, a prova de História é um pouco diferente das provas das exatas, porque há uma possibilidade do aluno fazer mesmo que ele não tenha dado todo o conteúdo, por que é muita interpretação. Os textos são muito curtos, então o aluno que tem uma certa capacidade de interpretação, ele consegue dar um “chute” lógico, e responder algumas coisas. Só que ele engessa a gente né?! Eu não tenho como, às vezes, obedecer aquele caminho. Eu não posso garantir pro aluno que ele vai fazer a prova e eu tenha dado tudo que cai na prova. Muitas vezes eu não dei. No terceiro bimestre eu não trabalhei com eles, né?! Porque era Independência das Américas, aí vem Estados Unidos... América Latina... Só que eu tinha trabalhar Imperialismo anteriormente e eles queriam que eu desse Primeira Guerra. Então é tão rara essa oportunidade que eu acho que eles só iam ver pelo Currículo Mínimo lá no terceiro ano...

Marcus: A oportunidade que você está falando é o que, do aluno pedir?

Professora Rosa: Do aluno pedir. E esse ano faz 100 anos da Primeira Guerra Mundial. Então eu achei muito mais vantajoso trabalhar com eles Primeira Guerra, mesmo por que eu

tinha acabado de dar Imperialismo né, e depois o conteúdo do terceiro e do quarto a gente vê depois. Como também a escola dá oportunidade da gente acompanhar o aluno, a gente tem 90% de certeza que eles serão meus alunos ano que vem. Então eu sei o que eu trabalhei, sei o que não trabalhei, as falhas...isso é uma vantagem grande.

Marcus: Então você pode até “brincar” com as questões da temporalidade. Você vai e volta...

Professora Rosa: É, eu posso ir e voltar porque sei que serão meus ano que vem. Serão todas as turmas de segundo ano, serão todas as turmas de terceiro ano serão minhas. Então eu sei o que eu posso parar e trabalhar depois. E isso é um luxo para quem trabalha no Estado, né, ter essa segurança. Então essa segurança, mais ou menos, eu tenho de... a não ser que algo aconteça fora do normal, mas eu sei que serão meus. Então isso diminui...a nossa de trabalhar mesmo... Às vezes você tem um aluno que não lê, então você vai ter que parar para trabalhar textos mais curtos, pra fazer uma outra dinâmica com essa turma, e cada turma é uma turma diferente, é obvio mas as pessoas não entendem isso. Eu tenho seis turmas de segundo ano. Lá na escola eles fazem uma avaliação diagnóstica com todo aluno que chega. Lá as turmas são divididas assim, pelo resultado da avaliação diagnóstica do aluno. Todo mundo sabe...

Marcus: Essa avaliação diagnóstica...

Professora Rosa: É de Português e Matemática.

Marcus: Sim, mas é feito pela escola?

Professora Rosa: Sim, feito pela escola.

Marcus: Sim.

Professora Rosa: A escola faz isso. Então, eles dividem as turmas...diretora e tal, todo mundo senta e divide as turmas. Então tem as turmas...

Marcus: É *ranking*?

Professora Rosa: Não, eles não percebem, os alunos não sabem disso. É pra gente...

Marcus: É interno. Mas vocês fazem um ranking ou qual é o critério para misturar depois que tem o resultado dessa...

Professora Rosa: É interno, é mais ou menos pela interpretação, pelo comportamento também. A gente vai misturando, também vai desfazendo aquela panelinha que a gente sabe, pra incentivar e também por dificuldade. Eu não posso ter um aluno... por exemplo a 2005 e 2006 eles tem uma dificuldade muito grande. Eu não posso... eles fazem a mesma prova mas o trabalho com eles é diferente. Eu tenho todo um cuidado com eles, tem que dar mais trabalhos para 2005 e 2006, então eu já vou lá na fonte. Isso numa turma de 40 facilita. Por exemplo, nessas duas turmas, são turmas diferenciadas, não tem como.

Marcus: E essa avaliação que você falou que é a mesma para todas as turmas que você dá. É a sua prova, não é isso?!

Professora Rosa: É, eu faço a mesma.

Marcus: A mesma prova para todo mundo.

Professora Rosa: É a mesma prova para todo mundo, mas os trabalhos são diferentes. Pra 2005 e 2006 eu faço trabalhos que eles tenham que ler e escrever mais e faço, às vezes, alguns questionários de resumos de matérias. Os três países, a Tríplice Aliança...aquilo bem ainda fundamental para tentar tirar essa deficiência. Justamente nessa avaliação diagnóstica, eu percebi que essas duas turmas a maioria desses alunos vieram de projetos da Prefeitura, de Acelera. Então são essas duas turmas que tem essa dificuldade muito grande. Eles aceleraram só no diploma mas eles tem uma dificuldade de leitura, de escrita é muito visível, entende?! É gritante a parte da escrita deles! Então tem que fazer uma prova diferente, não tem como. Enfim, são coisas que a gente faz. E eles não fazem o Saerjinho.

Marcus: Não fazem?

Professora Rosa: Quer dizer, fazem. Obrigados mas muitos alunos não abrem para fazer. Aí você repara quando se aplica. O primeiro ano faz. Primeiro ano, Ensino Médio, entrou... então eles tem uma coisa... agora, o segundo ano, os meus segundo ano, que eu aplico prova, não abrem. Dizem: - “Eu não vou fazer! Não vale nada! Eu não sei fazer metade do que ta aqui!” Eles têm um desestímulo muito grande. Eles não abrem o caderno, eles pegam a folha de resposta marcam tudinho e falam: - Pode passar aí!

Marcus: Então é uma ausência de legitimidade dessa avaliação.

Professora Rosa: Total! Então como é que eu vou cobrar? Porque às vezes eu falo: olha gente! Às vezes o que eu faço: eu pego o Saerjinho para trabalhar depois com eles. Porque, às vezes, a gente está atrasado com relação ao Saerjinho. Então eu “cato” os Saerjinhos e monto exercícios para eles fazerem em sala. No momento que eu achar oportuno, quando eles já estiverem preparados para isso, para aquela matéria.

Marcus: E você acha válido as questões do Saerjinho?

Professora Rosa: Algumas são válidas. Tem uns textos assim...não gosto e nem desgosto da questão em si, pelo menos na parte de História. Agora, a parte de exatas eu acho fora meio da...

Marcus: Fora da realidade do Estado?

Professora Rosa: É.

Marcus: Muito difícil?

Professora Rosa: É, muito cálculo. É mais conteudista.

Marcus: Menos interpretativa e mais conteudista?

Professora Rosa: É, exatamente. A parte de Humanas, a gente percebe que eles estão tentando fazer um estilo bem ENEM, uma coisa mais de interpretação, mas a parte de cálculo, de Exatas, eles não conseguem fazer isso.

Marcus: É, e pensando como uma política de avaliação, o que você acha?

Professora Rosa: Eu não consigo entender: se vem escrito “diagnóstica”, é para a pessoa diagnosticar, então como é que eles avaliam e as pessoas ganham ou deixam de ganhar bônus pela avaliação?! Então ela não é diagnóstica! Ela tem outra intenção. Isso é um ponto. E diagnosticar quem? Acho que se o estado fizesse uma avaliação quando o aluno entra na rede estadual, assim que ele entra, faz uma avaliação e assim que ele sai da escola, fizer outra avaliação, você teria um parâmetro para dizer o quanto que esse aluno melhorou em interpretação de texto, melhorou em cálculo. Isso que é você diagnosticar. Olhar quanto que ele progrediu. Agora você pegar um aluno que vem de um Ensino Fundamental que ele mal sabe ler e escrever, que não sabe interpretação, não sabe as quatro operações básicas e ainda por cima, colocar esses alunos agora, que é o novo perfil da rede, são super novos à noite no Ensino Médio regular, são alunos de 14, 15 anos.

Marcus: Eu estou nessa situação também.

Professora Rosa: Então à noite, que não era para ele estar ali e enfim, pegar essa realidade e como é que você vai... ela serviria se ela fosse feita com intenção de você diagnosticar o quanto a escola está conseguindo desenvolver. Agora, para você simplesmente dizer: Olha, vocês não estão batendo... não está avançando... mas, como assim, se a escola já mudou? A meta que a gente tinha três anos atrás, não é nem a mesma escola. Porque há três anos atrás a gente tinha o que?! Senhores fazendo o Ensino Médio regular, pelo menos o perfil da escola era assim. Agora o perfil da escola é adolescente! Noturno, saindo de lá 22:30h, 23h pelas ruas. São menores, mas enfim... com toda questão com escola que não tem inspetor, uma escola que funciona com quadro mínimo, com toda aquela questão que acaba sendo de nossa responsabilidade, né?!

Marcus: Com certeza! E o fato de, por exemplo, o Saerjinho tem uma diferença em relação às outras avaliações oficiais (estou chamando de oficiais aquelas avaliações elaboradas pelo poder público) que a maioria das avaliações que você mesmo está comentando sobre as avaliações do município, do primeiro ano que chega ruim, esses fazem o que estão acostumado no município também a fazer e , a diferença, é que essa tem História, tem outras disciplinas que não Português e Matemática e que ela é bimestral. E você acha que o fato de essa ser bimestral não atingiria o que você está falando de diagnóstico?

Professora Rosa: Não... assim... não primeiro porque é um conteúdo fixo. Então a prova do Saerjinho, assim, pelo menos a de História, do jeito que ela é formulada, é feita para detectar se o aluno conhece aquele conteúdo.

Marcus: Do Currículo Mínimo?

Professora Rosa: Exatamente! É como se fosse uma fiscalização do Currículo Mínimo. Ela não é elaborada para ver a capacidade, senão os assuntos seriam mistos, mas ela não tem os

assuntos mistos. Ela poderia ter, por exemplo, assuntos mesclados do primeiro bimestre, do segundo bimestre para tentar mesclar, para ver o que foi trabalhado o que não foi, mas ela não é assim. Então se você viu ou se você não viu, azar! Aí no outro mês ele vai testar se você pegou ou não pegou aquilo.

Marcus: O que tiver no Currículo Mínimo daquele bimestre?

Professora Rosa: Exatamente! E que muitas vezes a gente não chega lá. Porque você vê a turma uma vez por semana, com uns tempinhos pequenininhos, noturno o horário é reduzido, por que uma coisa é o horário que está lá na Secretaria de Educação, lá na Conexão e outra é o horário na prática. Não tem como você liberar adolescente de 14, 15 anos 22:40h da noite! Lá a escola vai até 22 ou 22:20h no máximo, e já é um esforço. E segurança para o professor também né?! Eu volto de ônibus, vou correndo pro ponto para não ficar sozinha, com todas aquelas coisas de segurança. Então o tempo é muito curto!

Marcus: E pensando assim, em avaliação oficial, independente do Saerjinho, o que você acha dessas avaliações oficiais?

Professora Rosa: Oficiais? Prova Brasil? ENEM?

Marcus: Vamos fazer assim, eu vou tirar o ENEM porque, vamos dizer assim, o ENEM hoje está mais para acesso ao Ensino Superior do que para avaliação do Ensino Médio.

Professora Rosa: Exatamente. Em questão de avaliação, porque eu não vejo nenhuma prova com o intuito de diagnosticar o que a gente tem que fazer. A gente vê as provas num intuito de avaliação e de punição de alguma forma ou premiação. Então a gente percebe...

Marcus: Uma responsabilização positiva ou negativa?

Professora Rosa: Positiva ou negativa. Olha legal, você conseguiu! Você não conseguiu! E você vê assim: - E aí, eu faço o que com aquele aluno?! Como se fosse assim: - você não está fazendo seu aluno ler! Legal! Mas às vezes o aluno chega aqui e ele não comeu, e aí você faz o que?! Então isso ninguém me diz. Qual é o suporte que eu tenho para isso? Eu não tenho suporte para isso! Eu não posso: - Olha, esquece lá fora e senta aqui. Aprende isso aqui sobre Primeira Guerra. Isso não existe! Aí, se você também for para uma outra proposta, uma proposta de educação onde a ideia é politizar a pessoa, incentivar a pessoa para as questões do meio dela, então você também não pode dar o currículo mínimo.

Marcus: Por quê? Porque ele seria muito conteudista?

Professora Rosa: Exatamente! Eu vejo o currículo mínimo como uma preocupação com o conteúdo. Por exemplo, só tenho um tempo por semana com cada turma. Se surgir um assunto como “Educação Sexual”. Eu vou preferir Educação Sexual ou Primeira Guerra? Numa comunidade onde as meninas são mães com, sei lá, 12,13,14 anos?! Eu vou preferir Educação Sexual e não estou nem aí para a Primeira Guerra. Porque é o que aquelas crianças estão precisando naquele momento. O que é muito comum. Então várias na minha aula, eu paro a aula, ou coloco uma caixa de perguntas voltada para isso, porque para eles isso é urgente. Para

eles, muitas vezes, perguntar algumas coisas sobre drogas ou algumas coisas mais bobas, que a gente acha, pra eles não.

Marcus: Isso termina se tornando mais difícil de fazer através de conteúdo...

Professora Rosa: Com certeza! Porque você fica preso ao conteúdo né?! E a gente, quer dizer, a gente pode até trabalhar essas questões da sexualidade, dizer um pouco sobre a história da sexualidade, com a ideia de tirar preconceitos, tipos de família e tal, mas como é que você vai fazer isso? Tem que esquecer o Currículo Mínimo. Não dá para você fazer isso dentro do currículo mínimo. Ainda com um tempo por semana, dois tempos que a gente sabe que vira uns 60 minutos no máximo com cada turma. Impossível!

Marcus: E essas avaliações externas, essas avaliações oficiais, elas geralmente são lá no final do ciclo de Português e Matemática, e agora nós temos uma com História, mas pelo menos para mim é uma novidade. E aí, o que você acha válido ter História numa avaliação oficial?

Professora Rosa: Eu acho válido porque como as questões vem sendo elaboradas no viés da interpretação, é uma forma de você testar o português do aluno, a capacidade dele de interpretação, de se posicionar, porque na verdade, História é isso. Eu acho que é válido nesse sentido, para ele ver se ele está entendendo, pra gente vê o quanto ele entende. Eu acho válido. Mas, o que é feito com o resultado disso?

Marcus: Essa é a grande questão!

Professora Rosa: O que é feito com o resultado disso e o quanto você gasta para fazer essas avaliações? De papel, de impresso, de licitação...para umas avaliações que vai me dar um índice que você está de 2.7, e eu vou dizer: - E...? Faço o quê?

Marcus: E, o que é esse índice de 2.7? O que significa esse índice de 2.7? Como se chegou a esse índice?

Professora Rosa: É... aí vai dizer que é a média dos alunos do Saerjinho. Mas gente, foi dos meus alunos, não foi meu. Eles saem marcando lá. O que eu vou dizer: - Faz! Faz uma prova que a maioria dos professores não concordam.

Marcus: Não acha justo, né?!

Professora Rosa: Não acho justo, nem com eles nem com a gente.

Marcus: E lá, vocês utilizam, você utiliza a nota deles dessa avaliação na média?

Professora Rosa: Não. Não, sempre aquela coisa: - Faz aí, que a gente vai dar um pontinho para quem veio. Eu, assim, às vezes, eu dou e às vezes, eu não dou. É muito...

Marcus: É para quem vai ou é de acordo com o rendimento dele na prova?

Professora Rosa: Normalmente é para quem vai. Dá um ponto...dá dois pontos... Na realidade, isso se perde!

Marcus: É um estímulo para ir.

Professora Rosa: Exatamente, mas isso se perde! Por quê? Porque o aluno não vê isso, não vê a prática, porque eu teria dado um ponto se tivesse participado, um ponto porque a gente não pode reprovar muito, se reprovar a gente tem que justificar, um ponto se tiver se comportado. Então a gente não exalta o Saerjinho, até porque a gente não vai exaltar o que a gente se sente prejudicado. É meio complicado!

Marcus: E quando você vai fazer alí, a sua avaliação, a sua prova, quando você vai elaborar a sua prova mesmo, o que você espera que seu aluno aprenda, pensando na sua disciplina?

Professora Rosa: Na minha disciplina? Eu tenho uma ideia de fazer assim: seja na primeira aula ou no dia da prova, eles vão aprender. Então eu tento elaborar a prova com todos aqueles cuidados, na ordem cronológica de acontecimentos, e que ela tem sequência, e que ao ler a prova, o aluno vá mais ou menos entendendo o desencadear dos fatos. Eu tento trabalhar muita interpretação. Minha prova tem muita interpretação. Eu ainda faço prova discursiva com algumas objetivas, mas eu tento fazer provas mais discursivas por que eu ainda tenho esse problema de acreditar que eu tenho que ler e tal. Eu gosto de ver o que está escrito ali, e gosto de trazer bastante texto. Então quando eu falei um pouco das Internacionais Socialistas eu coloquei as músicas internacionais para eles e a partir da Internacional eu ia fazendo a pergunta: - Qual parágrafo que diz que iam lutar contra a opressão? E ia perguntando. Então eles tinham que ler aquilo e colocar. Às vezes, eu pego a carta de algum soldado e ponho: - Qual o sentimento do soldado ao escrever? Eu tento fazer... às vezes, acaba que minha prova no fundo não é tão diferente do Saerjinho. A diferença é que acaba sendo mais engajada. Mas acaba não sendo tão diferente pela interpretação e com a parte discursiva. Mas eu tento isso, avaliar a capacidade deles de interpretar e ver se eles aprendem alguma coisa. Cansei de colocar texto na prova ou às vezes, para utilizar o texto depois: - Olha só, agora me devolve só a prova que na próxima matéria eu quero o texto que está nessa prova, que aí não tem que gastar com xerox de novo.

Marcus: Ainda tem isso né, de ter que limitar os fazeres.

Professora Rosa: Justamente. Porque em História a gente quer texto. Então aí eu pego esse texto para trabalhar de novo. E, às vezes, eu levo cola, faço colar no caderno... então, as turmas as vezes vão esvaziando né?! O primeiro ano é cheio, o segundo vai, o terceiro míngua! Então no segundo ano eu já consigo olhar os cadernos nas turmas que tem mais dificuldades eu olho mais os cadernos. Não era para ser assim, porque era para ser o ritmo de Ensino Médio, mas não tem como. Mas eles gostam! É porque como se nunca ninguém tivesse olhado para eles.

Marcus: Se sentem valorizados né?!

Professora Rosa: Exatamente!

Aluno: – Você está olhando meu caderno, professora?

Professora: - Estou olhando. Você quer um carimbinho? Escolhe um carimbinho que você quer!

Eles acham, assim, o máximo! Porque ninguém nunca olhou para eles assim. Se sentem olhados, sentem: “Nossa, alguém está valorizando alguma coisa que eu fiz”. Eles gostam!

Marcus: Mas é específico do público que frequenta as escolas...

Professora Rosa: Do público... e eu tenho privilégio da comunidade da minha escola ser muito tranquila. A escola é uma escola muito tranquila. A gente não cresce por que a gente não tem prédio, a gente não tem contra turno para fazer um projeto. Não tem como suprir.

Marcus: A escola é compartilhada?

Professora Rosa: É compartilhada. A gente é limitado. A questão do público, é que a professora da manhã reclama dos alunos da noite, briga por causa de quadro, deixa bilhetinho mal criado pra gente, dizendo que arranhamos o quadro, entendeu?!

Marcus: São as tensões...

Professora Rosa: São as tensões do público, né?! Quem vai consertar o ventilador? É do Município ou do Estado?

Marcus: Sempre difícil isso!

Professora Rosa: É...tem umas coisas assim, mas a escola é muito tranquila. Eu já dei aula no estado entre Búzios e Cabo Frio, nem eu sabia que ali era uma favela, uma das mais perigosas do estado do Rio, nem eu sabia disso. Você ganha R\$300, só para estar lá. É difícil porque ninguém quer. E eu dava aula em duas escolas para completar os 12 tempos. Quando eu cheguei no CIEP, coloquei o pé, assim, a escola toda destruída, roda de gente fumando baseado, 17h da tarde, com aquele sol de Região dos Lagos, eu pensei: “Não é possível! Não vai “rolar” eu aqui à noite!” Entendeu?!

Marcus: Tenso, né?!

Professora Rosa: Tenso. Ali eu... ainda bem que fiquei pouquíssimo e consegui vir para cá.

Marcus: Tenso! Bastante complicado...

Professora Rosa: Ali era!

Marcus: Limita ainda mais.

Professora Rosa: Ali não funcionava nada. Você via que ali não tinha continuidade, sabe?! De aluno que está em sala, de quem não está... lembro que eu cheguei lá em julho. Minha licença maternidade acabou em julho e a mulher chegou para mim e falou: - Olha só, eu sei que você está chegando hoje, mas nós temos que fechar a nota, tirar leite de pedra e dar 5,0 para todo mundo. Eu disse: -Tá! Eu não tinha entrado em sala, não conhecia os alunos, não tinha inspetor, então você que tinha que catar os alunos e enfim... foi todo mundo...colocou

5,0 lá e foi todo mundo. Foi a coisa mais horrorosa, assim, que já vi na minha vida, foi aquela escola. Quando eu cheguei no [nome da escola], nossa, eu achei aquilo o maior paraíso.

Marcus: Verdade! Tudo vai da comparação que a gente estabelece.

Professora Rosa: Tudo vai da comparação que a gente estabelece. Quando eu cheguei lá, eu pensei: “gente, não tem violência, não é nada pichado, você sente que ainda tem um respeito à figura do professor, a direção ainda cobra, tem água, papel higiênico, eu tenho folha, material, às vezes eu consigo imprimir minhas coisas. Ah, não consigo fazer aquelas coisas que na escola particular você consegue...eu adoro aquelas coisas de passar videozinho da internet, eu tenho. Então assim, eu quero cola, cartolina, quero umas coisas para inventar e lá eu tenho. Isso tornou menos doloroso, né?! Porque o que torna menos doloroso no Estado é a turma que você está, eu acho né?! A equipe que te cerca.

Marcus: Verdade! E assim, para a gente ir fechando, queria que você falasse alguma coisa que a gente conversou aqui que você queira completar sobre sua avaliação, sobre o Saerjinho ou sobre política pública de avaliação, ou o que você pensa do ensino de História.

Professora Rosa: Bem, o que eu penso do ensino de História tem vários problemas. Primeiro é a questão do que a gente encara do que é ensinar direitos, ensinar igualdades, eu acho que isso não é encarado por todo mundo, assim, então, às vezes você pode fazer uma questão... tem até rolando uma questão aí no *facebook* que o professor de História perdeu o emprego por causa de uma questão...

Marcus: Não estou sabendo. Eu não tenho face! Eu acho que ainda estou amarrado.

Professora Rosa: Ele fez uma questão, (é um colégio particular, desses), com uma charge colocando judeus sendo massacrados pelos nazistas e o povo de Israel massacrando Palestinos e perguntou: - Ué, qual é a diferença? E aí ele foi demitido porque ele havia comparado...essa questão seria antissemita. Mas aí em nenhum momento ele falou o que é nem o que não é. Ele só perguntou qual é a diferença. Eu estou jogando isso para você. Eu quero que você me diga qual é a diferença. Então eu acho...

Marcus: E nessa questão ele está trabalhando a questão do tempo aí né?!

Professora Rosa: Exatamente! A questão do tempo, da instigação, dos direitos do homem, do ser humano, independente de nacionalidade, independente de religião. É isso que ele está instigando. Ele não concluiu nada. Ele só colocou uma charge, e falou assim: - Qual é a diferença? Quero que você me diga! Então eu acho que o ensino de História, para você incitar questionamentos de filosofia, de sociologia. Eu acho que das Humanas a ideia é essa, a gente mostrar o quanto a gente já conquistou e quanto ainda temos que ficar perseguindo isso. Em relação às avaliações, eu acho tenso. Porque toda vez que tem uma reunião da escola, de algum gestor da Cederj que aparece, ficam mostrando aqueles numerozinhos... e a gente se sente... Quem vai ter a carinha do *Mc Donald's*, aquela do funcionário do mês, sabe?! Como se a gente pudesse colocar em quantitativo o quanto o aluno aprendeu. Não tem como quantificar isso, não tem como medir isso, precisamente. Você quer medir o que? Como você vai medir isso? É um mesmo padrão? A gente pega uma prova, por exemplo, do Nave. Eu

nunca vou ter as médias do Nave, nunca vou ter as médias do Juscelino Kubitschek (lá no Centro né?!) nunca! Pobre não é tudo igual. As necessidades das comunidades são diversas. E aquela questão, não é tanto que a escola, que o aluno vá buscando conhecimento de acordo com a sua necessidade, e eu fico vendo assim, quando você engessa isso, como é que você vai trabalhar isso com o aluno? Você poderia ter um parâmetro. Não tem que ser obrigado a ter que dar isso nesse tempo. Você tem tudo isso aqui para dar e você tem um prazo para trabalhar isso daqui.

Marcus: É como se o aluno tivesse, vamos dizer assim, ele tem os três anos do Ensino Médio para olhar tudo aquilo, não necessariamente precisa ser organizado por bimestre ou por ano, é isso?

Professora Rosa: Exatamente, é isso. Entendeu?! Então você pode até reduzir algumas coisas, mas do jeito que está, a gente já reduz muito para ensinar. Porque surgem temas em salas de aula mais importantes que o conteúdo. Igual ao ano passado, as manifestações de julho, vem aquelas coisas, então você vai trazendo os temas que não interessantes, não é?!

- Ah professora porque em tal canal falou da Primavera Brasileira ou Primavera Tropical?

- Ah, por causa da Primavera dos Povos, na França...ir puxando outros ganchos de acordo com o que está acontecendo. Com o Currículo Mínimo você fica preso. Você na teoria não poderia fazer isso, mas a gente...(risos)

Marcus: Professor de História tem sempre um lado subversivo. Aliás, eu acho que uma das potências do ensino de História talvez seja esse, né?! De criar mentes subversivas, no bom sentido.

Professora Rosa: É, no questionar né?! Então eu acho que o ensino de História é para isso, para você ver, se o aluno aparece lá com um tema... A gente tem uns projetos...tem que trabalhar África, tem que trabalhar... onde está África no segundo ano no Currículo Mínimo? Você não vai achar! Ah mas eu tenho que trabalhar o projeto e só tem um tempo por semana. Aí eu tenho que abandonar o ensino e vou trabalhar o projeto. Aí você pergunta: - Vocês querem trabalhar Cultura Indígena ou Africana? – Ah, queremos africana! Aí eu vou falar o que?? A minha turma, resolvi pegar Lugares de Memória da Cultura Africana no Rio de Janeiro, então vamos dividir por grupos, aí quem quer Serrinha, quem quer Pedra do Sal, quem quer os Pretos Velhos, quem quer Cais??? E aí, como vocês vão apresentar? Pode ser com música, pode ser com dança...isso para a gente é muito mais escola, ensino, aprendizado do que um conteúdo. O que eu quero com esse conteúdo? Às vezes, eu não sei o que é conteúdo. Eu acho que você pode ensinar umas coisas básicas, mas você não precisa... sei lá, quando você passa e entra no Estado você não vê História Antiga. Meu interesse é ensinar democracia e tirania, as formas de governo, de formas diferentes, como é uma democracia participativa, direta ou indireta, é isso! Eu não vou pedir para eles decorarem nomes de reis nem de nada disso porque não cabe, não é o ensino que eu peguei o resquício ainda de decorar os afluentes do Rio Amazonas, mas não é isso que eu acho que vá tornar uma pessoa melhor, mais questionadora, mais humana, não é?! E a gente briga para ter um ensino mais humano.

Não um ensino só na ideia de acumular um saber científico que não tem utilidade não é?!
Você tem que mostrar a utilidade para os alunos que são ajudantes de pedreiro...

Marcus: Então, obrigado pela colaboração! O papo foi ótimo...