

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: REPENSANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÓTICA DA TEORIA DO DISCURSO

EVALUATION AND CURRICULUM: RETHINKING EDUCATIONAL POLICIES FROM THE PERSPECTIVE OF DISCOURSE THEORY

EVALUACIÓN Y CURRÍCULO: REPENSANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DEL DISCURSO

Divane Oliveira de Moura Silva¹ 0000-0001-5349-6845

Kátia Silva Cunha² 0000-0001-9282-715X

¹ Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; divane.oliveira@ufpe.br

² Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; katia.scunha@ufpe.br

RESUMO:

O presente artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada no âmbito do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Neste estudo, abordamos as características do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação. Nosso objetivo neste momento é discutir as articulações discursivas que promovem a hegemonia avaliativa e curricular no sistema educacional pernambucano, questionando sua alegada essencialidade. Adotamos como estratégia teórico-metodológica a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), com a articulação interpretativa das lógicas sociais propostas por Glynos e Howarth (2007, 2018). Nossos resultados apontam que as regularidades articulatórias discursivas presentes na política educacional de avaliação/curricular pernambucana conferem uma suposta coerência discursiva à prática avaliativa/curricular do estado, embora as lacunas não sejam completamente ocultadas pela política normativa. Influenciada pelas lógicas sociais da performatividade, competição e responsabilidade/*accountability*, essa política educacional é precariamente estabilizada, emergindo limitações diante da dimensão ontológica.

Palavras-chave: avaliação educacional; proposta curricular; hegemonia; lógicas sociais.

ABSTRACT:

This article is a section of a broader research conducted within the scope of the Master's program in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco. In this study, we address the characteristics of the Public Management Modernization Program - Goals for Education. Our aim at this moment is to discuss the discursive articulations that promote evaluative and curricular hegemony in the Pernambuco educational system, questioning its alleged essentiality. We adopt as a theoretical-methodological strategy the Discourse Theory of Laclau and Mouffe (2015), with the interpretative articulation of social logics proposed by Glynos and Howarth (2007, 2018). Our findings indicate that the discursive articulatory regularities present in the Pernambuco educational evaluation/curricular policy confer a supposed discursive coherence to the state's evaluative/curricular practice, although the gaps are not completely hidden by normative policy. Influenced by the social logics of performativity, competition, and accountability, this educational policy is precariously stabilized, emerging limitations in the face of the ontological dimension.

Keywords: educational evaluation; curriculum proposal; hegemony; social logics.

RESUMEN:

Este artículo es un recorte de una investigación más amplia realizada dentro del marco del programa de maestría en Educación Contemporánea de la Universidad Federal de Pernambuco. En este estudio, abordamos las características del Programa de Modernización de la Gestión Pública - Metas para la Educación. Nuestro objetivo en este momento es discutir las articulaciones discursivas que promueven la hegemonía evaluativa y curricular en el sistema educativo de Pernambuco, cuestionando su supuesta esencialidad. Adoptamos como estrategia teórico-metodológica la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015), con la articulación interpretativa de las lógicas sociales propuestas por Glynos y Howarth (2007). Nuestros resultados indican que las regularidades articulatorias discursivas presentes en la política educativa de evaluación/curricular de Pernambuco confieren una supuesta coherencia discursiva a la práctica evaluativa/curricular del estado, aunque las lagunas no estén completamente ocultas por la política normativa. Influenciada por las lógicas sociales de la performatividad, la competencia y la responsabilidad/accountability, esta política educativa está precariamente estabilizada, surgiendo limitaciones frente a la dimensión ontológica.

Palabras clave: evaluación educativa; propuesta curricular; hegemonía; lógicas sociales.

Introdução

A política educacional contemporânea encara complexos e emaranhados desafios, especialmente na busca por conciliar normatividade e diversidade no ambiente escolar. Nesse contexto, nosso debate¹ emerge diante das questões sobre a legitimidade das novas políticas educacionais, as quais estabelecem exigências e diretrizes que visam regular o conteúdo a ser ensinado e, conseqüentemente, avaliado.

Em vários países, a constituição de reformas nos sistemas educacionais tem sido explicada por uma intersecção de discursos fortemente relacionados ao globalismo e aos imperativos ideológicos gerenciais do neoliberalismo. Ball (2014) descreve o neoliberalismo como uma série de práticas organizadas em torno da ideia de mercado, resultando na remodelagem das relações sociais por essa concepção, cuja presença pode ser percebida em praticamente todos os aspectos de nossas vidas.

Em virtude dessa influência, a política pública educacional no Brasil tem buscado estabelecer padrões normativos que modifiquem o fazer pedagógico. Destacam-se entre esses padrões a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como políticas que promovem avaliações externas. Por meio dessas políticas, as construções de sentidos relacionadas ao conceito de qualidade, à função da escola, cidadania e democracia passam a refletir valores mercadológicos. Os valores são

¹ Parte desta discussão integra a dissertação *Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?* (Silva, 2023).

materializados em propostas curriculares unificadas e em processos avaliativos padronizados adotados nos sistemas educacionais das unidades federativas. Nesse aspecto, a normatividade procura impor uma certa ordem institucional restritiva e excludente.

Diante dessas novas configurações curriculares e avaliativas, reconhecemos a importância de considerar as práticas gerenciais e os regimes neoliberais não apenas em termos socioeconômicos, mas também como uma dimensão ôntica e ontológica que se expande globalmente, buscando influenciar as subjetividades e as normas existenciais (Dardot; Laval, 2017). Conforme afirmado por Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), trata-se de um estilo de vida que permeia o trabalho, a linguagem e o desejo, reconfigurando práticas governamentais e institucionais.

Entendemos que a conjuntura neoliberal propiciou, em Pernambuco, a partir de 2008, a instituição do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, com o objetivo de gerir o sistema educacional pernambucano. Esse programa tomou forma durante o mandato do Governador Eduardo Henrique Accioly Campos (2007-2014) e ganhou mais abrangência no mandato do Governador Paulo Henrique Saraiva Câmara (2015-2022). Essa iniciativa teve impactos significativos na construção curricular e na avaliação educacional do estado.

Diante do exposto, nos inquieta compreender: como se caracterizam as articulações discursivas que oferecem condições para a *hegemonia* do sistema educacional pernambucano pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação? Mediante a incorporação dos pressupostos da Teoria do Discurso Pós-estruturalista (Laclau; Mouffe, 2015), interessa-nos neste momento dar foco às lógicas sociais (Glynos; Howarth, 2018), visando explorar as características discursivas na política educacional pernambucana. Questionamos sua suposta essencialidade ao emergir as disputas em sua composição, cujos conflitos revelam o papel do poder e da exclusão na construção dos normativos.

Dessarte, cabe destacarmos os aspectos que emergem da natureza contingente dessa política hegemônica e suas condições precárias, que permitem a dominância de seus discursos (Howarth; Griggs, 2012). Para isso, além desta introdução e das considerações finais, organizamos nossa discussão em três seções: na primeira, detalhamos os aspectos da nossa estratégia teórico-metodológica; na segunda, abordamos o arcabouço normativo que impulsiona a modernização da avaliação educacional em Pernambuco; e na terceira, discutimos a construção da proposta curricular unificada no estado.

A articulação teórico-estratégica pela Teoria do Discurso

Com ideias pós-marxistas, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe lançaram o livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* em 1985 (Laclau; Mouffe, 2015), que, segundo Marchart (2018), marcou a primeira extensa utilização do pensamento pós-estruturalista como uma ferramenta para a análise política em um sentido rigoroso. Essa obra estabeleceu os pressupostos da Teoria do Discurso, doravante referida como TD, a qual foi expandida por outras produções acadêmicas desses autores e, nos últimos anos, por pesquisadores que se inspiraram neles. Assim, diversos acadêmicos produziram trabalhos específicos explorando o caráter explicativo e crítico da TD, entre os quais se destacam Glynos e Howarth (2007).

Diante dos pressupostos da TD, é importante observar inicialmente que "a mudança política, ou mesmo a estabilidade política, é vista como o resultado de lutas hegemônicas entre diferentes formações discursivas ou coalizões de discurso" (Howard; Glynos; Griggs, 2016, p. 100, tradução nossa). Esse arcabouço teórico inicial opera com o caráter sempre instável das relações sociais, uma vez que a hegemonia de um determinado discurso está constantemente em processo de negociação.

Nesse sentido, Laclau afirma que "[...] a totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular [...] como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal" (Laclau, 2011, p. 41). Assim, a pré-condição para qualquer fenômeno estaria na institucionalização do paradoxo entre o universal e o particular, e não há solução permanente para essa oposição, pois nenhuma hegemonia pode ser fixada de uma vez por todas. Portanto, a hegemonia se apresenta como uma prática política que constrói e rompe coalizões, sendo responsável pela manutenção das políticas, práticas e regimes.

Nesse contexto, o estudo da *hegemonia* emerge como uma ferramenta crucial tanto para analisar as dinâmicas sociais quanto para explorar diretrizes normativas. Ao trabalhar com a TD, Szkudlarek (2013, p. 64) explica que na construção da hegemonia encontramos a "incomensurabilidade do ético e do normativo". Assim, é importante entender que há uma distinção significativa entre o ético - que envolve a dimensão ontológica da identidade ou da própria *construção do social* - e o normativo - que envolve a dimensão ôntica, ou seja, o *conteúdo* (Laclau, 2000).

Cabe aqui pontuarmos que, ao adotarmos a abordagem pós-fundacional e pós-estrutural da TD (Laclau; Mouffe, 2015), precisamos reafirmar a falta de fundamento do ser, o que implica na separação irremediável entre o nível ontológico e o nível ôntico. No entanto,

Laclau ressalta que as estruturas ontológicas sempre incorporam o ôntico, uma vez que nenhuma identidade é construída em um vácuo social (Marchart, 2004).

Dadas as limitações deste texto, não nos detemos na análise ontológica, mas sim nos aspectos ônticos da política educacional pernambucana. Como apresentam Glynos e Howarth, detalhamos que as lógicas sociais nos permitem “caracterizar práticas ou regimes, estabelecendo as regras que informam a prática e os tipos de entidades que a povoam” (Glynos; Howarth, 2007, p. 213, tradução nossa), ou seja, essas lógicas são definidas para identificar as regras que tornam práticas e regimes possíveis. Servem como resposta para *o quê*, ou aquilo que Bourdieu afirma que o cientista social, a contragosto, adota: a representação da ação (Glynos; Howarth, 2007).

Nessa direção, contrariando tendências positivistas, trilhamos um caminho investigativo em busca de análises explanatórias e críticas. Reconhecemos que a TD pode oferecer novas perspectivas de compreensão sobre o sistema educacional pernambucano, ao explorar as condições e práticas discursivas que possibilitaram a ressignificação dessa questão emergente. Assumimos uma postura crítica alinhada à Teoria do Discurso e sua gramática alternativa de conceitos e lógicas, pois ela viabiliza análises e pesquisas no campo da educação.

Sendo assim, na sequência, desenvolvemos nossa reflexão explorando a dimensão normativa ao longo de um eixo sincrônico, seguindo a abordagem de Glynos e Howarth (2007, 2018), com o propósito de expor *o que é* o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, doravante referido como PMGP-ME. Os próximos tópicos detalham o conteúdo e o arcabouço normativo do programa, discorrendo sobre como a proposta avaliativa/curricular é discursivamente apresentada e caracterizada.

SAEPE e IDEPE: arcabouço normativo na modernização avaliativa educacional pernambucana

Com uma metodologia alinhada às diretrizes do Governo Federal, em 3 de junho de 2008, o Governo de Pernambuco apresenta o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME). Conforme definição da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) de Pernambuco, o programa foi concebido com o objetivo central de aprimorar os indicadores educacionais do estado, adotando uma abordagem de gestão pautada em resultados (Pernambuco, 2008).

Por meio do PMGP-ME/PE, a *avaliação educacional* da rede estadual pernambucana compreende simultaneamente quatro condições: (I) objetivos educacionais e metas claras por escola, (II) sistema próprio de avaliação, (III) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e (IV) sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados (Pernambuco, 2012, p. 23). Essa abordagem orienta as ações SEE/PE na busca por um presumido padrão de qualidade, utilizando avaliações externas padronizadas em larga escala como principal instrumento de acompanhamento dos resultados escolares (Pernambuco, 2012).

Assim, os objetivos educacionais e as metas específicas por escola passam a ser formalizados no Termo de Compromisso assinado pelo Gestor da Unidade. Como instrumento de avaliação, utiliza-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), o qual adota a mesma metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ministério da Educação (MEC). Isso implica que o cálculo do IDEPE considera não apenas as taxas de aprovação registradas pelo Censo Escolar, mas também a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática (CAEd, 2024). Dessa forma, observa-se uma valorização dessas duas áreas do conhecimento em detrimento das demais, com o propósito de assegurar a formação voltada para o mercado de trabalho, conforme discutido por Lopes e López (2010).

O sistema próprio de avaliação adotado é conhecido como Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Esse sistema promove uma avaliação padronizada e censitária projetada para mensurar o desempenho dos estudantes. A SEE/PE defende que o principal objetivo do SAEPE é *aprimorar* os indicadores educacionais da unidade federativa, incluindo o IDEPE e, conseqüentemente, o IDEB, visto que ambos seguem o mesmo formato técnico (Pernambuco, 2012).

Além disso, o sistema de monitoramento da gestão escolar é gerenciado por uma equipe técnica e um sistema informatizado, contando também com profissionais concursados dedicados exclusivamente ao monitoramento das escolas. Inicialmente, a metodologia adotada era a do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna (Pernambuco, 2012). No entanto, nos últimos anos, a SEE-PE tem recebido suporte do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), sediado em Minas Gerais (CAEd, 2024).

O CAEd estabelece parcerias com a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco e a Fundação Oi Futuro, afirmando a intenção de contribuir para a modernização da gestão educacional (CAEd, 2024). Ele opera na concepção e implementação de programas para

medir o desempenho dos alunos e no oferecimento de capacitação para os professores. No âmbito desse monitoramento, o foco primordial apresentado é a garantia da melhoria da *qualidade* social da educação pública por meio da modernização. Para alcançar tal objetivo, o elemento fundamental seria o engajamento dos envolvidos.

Por isso, com o PMGP-ME/PE, docentes e gestores escolares ficam comprometidos com metas estabelecidas, caracterizadas pelo modelo de responsabilização/*accountability*. Para a SEE-PE, no sistema de gestão de responsabilização educacional “cada uma das partes do sistema de ensino passa a compreender a relevância de se *desempenhar eficazmente o seu papel* no processo educacional, tendo como objetivo principal a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes” (Pernambuco, 2012, p. 7, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a dimensão normativa é fortalecida por meio de um sistema de incentivos e penalidades, o qual está vinculado aos resultados das avaliações. A imposição de punições e recompensas busca moldar um novo padrão de interações sociais no âmbito público, que prioriza a competição em detrimento da cooperação mútua, generosidade e solidariedade, especialmente ao classificar indivíduos como os melhores e os piores dentro da estrutura organizacional (Silva, 2023). Nesse contexto, os beneficiados recebem mais, enquanto os desfavorecidos recebem menos, uma vez que os recursos são distribuídos com base no desempenho e na meritocracia, sem considerar as diferentes realidades contextuais.

Em nossa proposição teórica, emerge que toda estrutura discursiva envolve certas formas de exclusão, sendo, portanto, “desigual e hierárquica” (Howarth, 2010 p. 313, tradução nossa). Isso permite possibilidades variadas de articulações precárias e contingentes. Precárias porque são vulneráveis aos deslocamentos dos sentidos. Contingentes porque articulam demandas momentâneas, as quais são vulneráveis às forças políticas excluídas e concorrentes.

Assim, compreendemos que o governo do estado de Pernambuco, ancorado em políticas hegemônicas associadas à suposta *modernização*, (re)produziu um sistema educacional que almeja controlar os processos educacionais, pelo estabelecimento de parâmetros restritos. Embora aglutine demandas diversas, contraditórias e *pouco inovadoras*, refletindo práticas e regimes remanescentes do antigo sistema liberal do início do século passado (Afonso, 2005), a articulação discursiva permitiu a hegemonia, centrada em um ponto nodal, que seria: a modernização. Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 187), os pontos nodais são "os pontos discursivos desta fixação parcial". Assim, entendemos que a articulação da

política revestiu e mitigou as contradições discursivas da modernização, oferecendo uma fixação precária e contingente pelo frágil sentido de inovação, estabilidade e completude.

Pelos pressupostos da Teoria do Discurso, as políticas são *esforços discursivos* na construção de um objeto impossível: a sociedade (Laclau, 2014). Assim, uma “articulação política ou a [sua] construção é, portanto, apenas possível na medida em que a sociedade é impossível” (Marchart, 2018). A política, nesse sentido, “não é uma região particular da sociedade, ou um conjunto específico de instituições como o governo ou o estado, que pode ser distinguido da sociedade civil, mas uma dimensão ontológica das relações sociais, que pode ser capturada pela operação de lógicas políticas” (Howarth, 2015, p. 7, tradução nossa).

Nesse sentido, durante uma entrevista, Glynos (Glynos; Oliveira; Burity, 2019, p. 159, tradução nossa) enfatizou que “a criação de tabelas de classificação e rankings é, em parte, o cerne dessa cultura de avaliação”. Para o pesquisador, à medida que a avaliação se torna constante, surgem questionamentos na comunidade do tipo: “Seremos o número um ou o número dois? Estamos entre os 10 primeiros? Estamos no top 20 ou no top 100?” (Glynos; Oliveira; Burity, 2019, p. 159, tradução nossa).

Observamos que a busca pela comparabilidade inevitavelmente gera competitividade, que, por sua vez, fomenta a rivalidade. Nas escolas, essa competição se reflete na disputa por matrículas; por um lado, transforma os alunos em clientes em uma dinâmica semelhante à lógica do mercado, por outro lado, exige dos profissionais da educação uma adaptação contínua. Portanto, cabe questionar: quais são os benefícios educacionais, morais e éticos da busca pela comparabilidade?

A comparabilidade é frequentemente defendida como legítima, pois supostamente assegura a essencialidade do sucesso das avaliações em larga escala. No entanto, surge uma indagação pertinente: essa característica não estaria contribuindo para a “performatividade competitiva” identificada por Ball (2002, p. 8) no contexto do Reino Unido? Essa incerteza reflete a preocupação expressa por Ball (2010, p. 39) sobre as constantes indagações dos professores ingleses: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?”

Nessa conjuntura, a avaliação educacional, inicialmente concebida como um recurso importante para embasar decisões acertadas diante das dificuldades identificadas, assume uma função predominantemente voltada para a mensuração dos resultados de aprendizagem. Ball (2014) afirma que esse fenômeno é observado em diversos países, em consonância com os princípios neoliberais, nos quais as autoridades educacionais abandonam o papel de

provedores para adotar a postura de reguladores e avaliadores de bens e resultados, como parte de um novo acordo político global. A partir do exposto, concordamos com Cunha (2016), quando afirma que:

os pressupostos da reforma buscam adequar os sistemas de ensino, os sujeitos e as instituições a currículos [...] e a novas formas de gestão e reestruturação dos cursos no atendimento às demandas emergentes do mercado de modernização produtiva; a formação para o trabalho que priorizasse a tecnologia; as mudanças do mundo contemporâneo competitivo e desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado (Cunha, 2016, p. 74-75).

No entanto, cabe considerar que a hegemonia de um discurso específico está sempre sujeita a processos de negociação, dada a constante instabilidade das relações no plano ôntico e as contínuas tentativas precárias de normatizar a “boa política” (Mendonça, 2014). Assim, a política educacional pernambucana elege de forma precária e contingente, em seus normativos, a competitividade como um valor virtuoso e moderno, ao mesmo tempo em que negligencia considerar os diversos contextos das escolas e outros elementos relevantes que envolvem os sujeitos.

Currículo de Pernambuco: arcabouço normativo na produção curricular estadual

Em nossa percepção teórica, o processo avaliativo pernambucano realizado em larga escala, gerado por meio de lógicas sociais ligadas à responsabilização/*accountability*, performatividade e competição, sorrateiramente esconde a pretensão de naturalizar a padronização dos conteúdos. Concordamos com Clarke (2022, tradução nossa, grifo nosso) quando afirma que a competição “*naturaliza as formas e os conteúdos* atuais que estão em jogo na educação. No processo, são excluídos fatores estruturais e socioeconômicos mais amplos que impactam o desempenho educacional”.

Assim, questionamos os normativos padronizantes apresentados pelo PMGP-ME/PE, pois como toda política pública, há efeitos sociais que necessitam ser considerados. Mendonça (2014) destaca que os normativos podem, dependendo do contexto de sua emergência, resultar em retrocessos em vez de avanços nas políticas públicas, já que as possibilidades de mudança são diversas e nem sempre representam melhorias para o campo social.

No contexto pernambucano, a partir de 2019, o governo do estado se empenhou na elaboração de currículos unificados para cada etapa do ensino básico, sob o respaldo da Base

Nacional Comum Curricular, alicerçados em habilidades e competências (Pernambuco, 2021a). As características limitantes da proposta estadual podem ser percebidas na publicação da Revista do Professor, que faz parte da coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE – 2019. Ela declara que:

[...] Nas avaliações em larga escala, cujo objetivo é aferir o desempenho de um grupo maior de estudantes por meio de *testes padronizados*, são necessárias outras estratégias para aferir e comunicar os resultados das avaliações. [...] Nas avaliações de Língua Portuguesa, essa dimensão, ou construto, é a *leitura*. No caso das avaliações de Matemática, é o *raciocínio lógico matemático* [...] (Pernambuco, 2019, p. 16, grifo nosso).

Portanto, se a avaliação nacional do Ensino Médio está restrita às dimensões de leitura e raciocínio lógico matemático, conseqüentemente, de acordo com a (in)coerência adotada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE), o currículo precisa ser construído focando nas diretrizes padronizadas. Ainda nessa direção, precisamos observar as orientações para a vivência curricular conforme texto extraído da Revista do Gestor Escolar do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco:

COMO REALIZAR O (RE)PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO A PARTIR DAS DEMANDAS DO PÚBLICO ATENDIDO PELA ESCOLA [...] é importante ter em mente que *nenhum planejamento deve ser uma “camisa de força”* [...] se o objetivo traçado para os anos iniciais do ensino fundamental era de que todos os alunos atingissem determinado nível de leitura até o fim do primeiro semestre e isso não ocorreu, sugere-se rever e verificar por que isso aconteceu e o que pode ser feito para que a situação melhore e as metas, mesmo que não cumpridas, fiquem próximas do que foi planejado inicialmente. [...] Por esse motivo, promover a divulgação dos resultados do SAEPE 2021 e compartilhar as análises desses resultados com toda a equipe gestora e pedagógica é um passo importante para pensar e (re)pensar novas rotas do trajeto (Pernambuco, 2021b, p. 9).

Apesar da SEE/PE defender que o planejamento curricular não deve ser uma *camisa de força*, é intrigante observar que as metas estabelecidas pelo PMGP-ME se assemelham a essa vestimenta limitadora. O título da seção mencionada, "Como realizar o (re)planejamento do Currículo a partir das demandas do público atendido na escola" (Pernambuco, 2021b, p. 9), destaca uma incoerência: sugere uma elaboração curricular alinhada às necessidades do público-alvo, mas estabelece que essas demandas estão restritas aos resultados do SAEPE.

Nessa situação, identificamos uma construção discursiva em um documento oficial que visa controlar o trabalho docente. É orientado que, ao elaborar seus planos de aula, os docentes considerem o currículo prescrito com base em avaliações externas e que, a partir disso, organizem a rotina semanal da sala de aula, em detrimento das necessidades individuais

dos discentes. Também percebemos a ênfase nos resultados obtidos pelas escolas, confirmando assim, que a vivência curricular e a avaliação estão intimamente imbricadas.

Nessa situação, o *professor de qualidade* é construído como um sujeito que usa os dados de desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas para “considerar os seus alunos como objetos de investigação em vez de sujeitos com quem um diálogo deve ser estabelecido” (Salter, 2020, p. 190, tradução nossa). Vejamos ainda a introdução da Revista do Professor, que integra a coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE - 2019:

[...] Esta é a Revista do Professor, volume integrante da coleção de divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) 2019. [...] o objetivo desta publicação é contribuir para a leitura, a interpretação e a utilização dos resultados alcançados pelos estudantes sua escola nos testes de Língua Portuguesa [...]. Conhecer e compreender todas essas informações poderá ajudá-lo na elaboração de um *diagnóstico mais completo sobre a qualidade da educação* oferecida por sua escola e sua rede, bem como sobre o processo de aprendizagem dos alunos de suas turmas e, com isso, ser possível elaborar estratégias mais eficazes, focadas nas características de cada um (Pernambuco, 2019, p. 5, grifo nosso).

O fragmento acima sugere que para obter um diagnóstico abrangente sobre a *qualidade* educacional oferecida pela escola ou referente ao desempenho discente, é necessário utilizar os resultados obtidos pelo SAEPE. Por conseguinte, as estratégias *eficazes* partirão da análise da avaliação padronizada, com foco nas características individuais apontadas pelos exames. Percebemos uma desvalorização da observação direta e interação docente e discente, e um desincentivo à compreensão profunda da cultura, vida familiar e demais aspectos que circundam o contexto. Nessa perspectiva, o docente assume a postura de um técnico que coleta dados sobre o desempenho para aplicar determinadas estratégias que supostamente melhoram a performance dos estudantes.

Interessante percebermos também as (in)coerências na declaração de Frederico da Costa Amancio, em 2020, quando estava em atuação como Secretário de Educação de Pernambuco (2015-2020) na gestão do Governador Paulo Câmara. Tratando da posição pernambucana nos *rankings* nacionais do IDEB, Amancio afirmou:

As escolas precisam ter autonomia para definir seus itinerários formativos e as linhas de ação com alunos e comunidades, mas a *definição da política estratégica precisa ser decidida, executada, sustentada e financiada com decisão pelo poder público*. A estratégia precisa ser gerida de forma central – ou então, *a coisa não anda* (Amancio, 2020, grifo nosso).

As (in)coerências ou (in)consistências operam em direção à hegemonia. No bojo, percebemos que o PMGP-ME/PE tenta conciliar *autonomia* com *decisões gerenciais* e as *diferenças* – as quais abrangem contextos e sujeitos – com uma *determinada qualidade*. Sob a perspectiva da TD, essas articulações confusas nos fazem vislumbrar que “[...] quando um projeto político articula (elementos de) diferentes discursos, eles não são simplesmente agregados uns aos outros. Pelo contrário, através do processo articulatório (os elementos de) cada um desses discursos articulados adquire um significado particular” (Cleen; Stavrakakis, 2017, p. 14, tradução nossa).

É dessa maneira que novos sentidos podem emergir. Na proposta curricular padronizada, as contradições entre os elementos/demandas aglutinados promovem o deslize de sentidos, tornando imperceptíveis e irrelevantes as incoerências. Nessa direção, o discurso da modernização curricular busca ignorar as diferenças, bem como promover a homogeneização por meio do cumprimento das metas. Há uma ilusão de progresso na homogeneização do social, na possibilidade de uniformização e na busca pela obliteração das singularidades por meio de um currículo padronizado.

A compreensão das identificações com certos significantes, práticas políticas, e sedimentações dos discursos, oferece *insights* importantes para o campo educacional, pois, podemos examinar as maneiras pelas quais os significados que circundam esse campo são forjados, analisando mudanças políticas como lutas hegemônicas. Isso possibilita entendermos que as características emergentes da política curricular e avaliativa pernambucana, apesar de *aparentarem fixação* ou *sedimentação*, poderiam ser ou se tornar diferentes devido às construções contingentes e precárias da política, resultantes de interações sociais complexas, que são produzidas discursivamente (Burity, 2018). Essa produção política reflete que os normativos não nascem de forma espontânea, e “não reinaugura[m] tudo do ‘zero’. Nem em definitivo” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 21). Os discursos emergem de demandas que estão incessantemente lutando por hegemonia.

Para exemplificar a sedimentação, Howarth e Griggs (2012, p. 307, tradução nossa) ressaltam que programas de políticas que envolvem “nova gestão pública”, “inclusão social ou desenvolvimento sustentável”, e instituições de “programas administrativos ou redes de governança” são “sistemas de discurso mais ou menos sedimentados”, precariamente fixados por regras, normas e práticas construídas no exercício do poder.

Contudo, precisamos considerar que controlar o fazer docente ou o desempenho de alunos é algo impossível, visto que as práticas pedagógicas, bem como de aprendizagens, são

práticas políticas. Elas envolvem particularismos, subjetivismos, negociações e demandas. São processos dinâmicos e moveáveis, estando no campo do indecível e do imponderável. Nesse sentido, comungamos com Mendonça (2014) quando afirma que

[...] a dinâmica do social percorre caminhos indecíveis – não passíveis, portanto, de ser domesticados por fórmulas normativas que buscam congelar uma situação ideal, mas pouco provável ou improvável de ocorrer –, os mesmos não podem ser minimamente definidos a priori por qualquer fórmula política normativa (Mendonça, 2014, p. 143).

Para Mendonça (2014), a crítica em relação a propostas normativas não se dá pelo fato de serem incorretas ou inviáveis. Pelo contrário, assim como toda decisão política ocorre no plano ôntico, todo normativo é limitado pela sua própria finitude diante da dimensão ontológica, ou seja, da construção da própria sociedade. As disputas em torno dos sentidos e os eventos de deslocamento estrutural não podem ser erradicadas apenas por desejos normativos; são inerradicáveis enquanto o campo político existir, dada a existência dos antagonismos inerentes ao contexto social (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim sendo, a hegemonia de um determinado discurso não é um processo natural, mas sim construído. Nessa perspectiva, a hegemonia está constantemente sujeita a negociações, e algumas reivindicações são amplamente aceitas como o único caminho, ou como o certo e verdadeiro, em detrimento de outras possibilidades desprivilegiadas ou descredenciadas. Portanto, concordando com Mendonça (2014), entendemos que qualquer tentativa de estabelecer antecipadamente padrões normativos para cenários futuros ou de prescrever a melhor forma de tomada de decisões públicas deve ser alvo de críticas.

Algumas considerações (in)conclusivas

Diante dos normativos que compõem o PMGP-ME/PE, investigamos as características da política educacional pernambucana, especialmente no que diz respeito à padronização avaliativa e curricular. Identificamos tanto (in)coerências quanto instabilidades nesse cenário, sobressaindo-se a busca pela qualidade educacional em um movimento que se mostra incapaz de abarcar as diferenças, uma vez que o sistema fomenta a competição e, por conseguinte, a meritocracia.

Nessa construção discursiva, observamos as regularidades articulatórias da prática e os pressupostos sedimentados que buscam promover sua hegemonia. As lógicas sociais conferem uma suposta coerência discursiva à prática avaliativa pernambucana, embora suas

lacunas não sejam totalmente ocultadas pela política normativa. Pautada pelas lógicas da performatividade, competição e responsabilidade/*accountability*, essa política educacional é precariamente estabilizada e contingencialmente compreensível.

Notamos que o projeto político oficial de formação do estudante da educação básica, em Pernambuco, visa estabelecer a necessidade de homogeneização no sistema público, determinando os conhecimentos, competências e habilidades como direitos de aprendizagem. Existe uma tentativa de transformar a escola em um ambiente de instrução técnica para a preparação performática do estudante em um mundo competitivo.

As repercussões desse modelo são perceptíveis nas disputas discursivas pela hegemonia na definição da construção avaliativa e curricular. Assim, o foco na padronização curricular desloca o sentido da construção curricular, contribuindo para a avaliação padronizada. Ambos se tornam instrumentos reguladores do que deve ser ensinado, o que, longe de ser uma solução, representa uma tentativa de invisibilizar a diversidade, minando os princípios de uma educação inclusiva e democrática que valorize a pluralidade de saberes e vivências que compõem o social.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AMANCIO, Frederico da Costa. O que o país tem a aprender com a educação de Pernambuco. [Entrevista concedida a] Eduardo Marini. **Revista Educação - online**. RFM Editores, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/01/12/educacao-pernambuco-sec/>. Acesso em: 29 out. 2022.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000200004&lng=pt&tlng=. Acesso em: 20 abr. 2023.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, Ebook, 2018. p. 35-51

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Pernambuco**: Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. CAEd. Minas Gerais: UFJF, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CLARKE, Matthew. **Education and the Fantasies of Neoliberalism**: Policy, Politics and Psychoanalysis. Abingdon, Inglaterra, Reino Unido: Routledge, 2022.

CLEEN, Benjamin de; STAVRAKAKIS, Yannis. Distinctions and articulations: A discourse theoretical framework for the study of populism and nationalism. **Javnost-The Public**, v. 24, n. 4, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13183222.2017.1330083>. Acesso em: 15 set. 2023.

CUNHA, Kátia Silva. **A formação continuada Stricto Sensu**: sentidos constituídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

GLYNOS, Jason.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification - an interview with Jason Glynos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 20, n. 52, p. 145–170, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1378>. Acesso em: 2 mar. 2024.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 53-103

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. Abingdon, Inglaterra, Reino Unido: Routledge, 2007.

HOWARTH, David. **Ernesto Laclau**: post-Marxism, populism and critique. Abingdon, Inglaterra, Reino Unido: Routledge, 2015.

HOWARTH, David. Power, discourse, and policy: articulating a hegemony approach to critical policy studies. **Critical policy studies**, v. 3, n. 3-4, p. 309-335, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19460171003619725>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HOWARTH, David; GLYNOS, Jason; GRIGGS, Steven. Discourse, explanation and critique. **Critical Policy Studies**, v. 10, n. 1, p. 99-104, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19460171.2015.1131618>. Acesso em: 14 jan. 2024.

HOWARTH, David; GRIGGS, Steven. Poststructuralist Policy Analysis. In: **The argumentative turn revisited**. Duke University Press, 2012. p. 305-342

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. The impossibility of society. *In*: ANGERMULLER, Johannes; MAINGUENEAU, Dominique; WODAK, Ruth (eds). **The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis**, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 2014. p. 122-126

LACLAU, Ernesto. Identity and hegemony: The role of universality in the constitution of political logics. *In*: BUTLER, Judith, LACLAU, Ernesto, ZIZEK, Slavoj (Orgs.). **Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left**. Verso, 2000. p. 44-89

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: Por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios: Brasília, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, p. 89-110, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, Brasília - DF, 2015. p. 7-32

MARCHART, Oliver. Politics and the Ontological Difference. *In*: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. (Ed.). **Laclau: A critical reader**. Abingdon, Inglaterra, Reino Unido: Routledge, 2004. p. 54-72

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPUCRS, RS, Ebook, 2018. p. 9-13.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, p. 135-167, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCYXq96w9J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021. Acesso em: 28 out. 2022.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Material didático do Curso de Aperfeiçoamento**. Módulo 12. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2012.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Modernização de Gestão**. Secretaria de Educação e Esportes. Pernambuco, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Gestor Escolar SAEPE – 2021**. Secretaria de Educação e Esportes. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora. CAEd. V. 2, 2021b. Disponível em:

https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/SAEPE_2021/PE2021RG.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Revista do Professor – Língua Portuguesa**. SAEPE 2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: CAEd. V. 1, 2019. Disponível em: https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/SAEPE_2019/PE%20SAEPE%202019%20RP%20LP%20WEB.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: A Secretaria, 2021a. Disponível em:

https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SALTER, Leon. The Paradox of Neoliberal Education Bureaucracy and Hysterical Resistance: The Case of New Zealand Schooling. **New Formations**, v. 100, n. 100-101, p. 179-197, 2020. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/761228/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Divane Oliveira de Moura. **Emaranhados sociais, políticos e fantasmáticos no sistema avaliativo educacional pernambucano: nas assombrações constitutivas, o que deixamos de enxergar?** 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SZKUDLAREK, Tomasz. Identity and normativity: Politics and education. *In*: SZKUDLAREK, Tomasz. (Ed.). **Education and the political**: New theoretical articulations, Sense Publishers, 2013. p. 61-74

SOBRE AS AUTORAS

Divane Oliveira de Moura Silva. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Servidora técnica-administrativa na Universidade Federal de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9867249027380041>

Kátia Silva Cunha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente Associada na Universidade Federal de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8333609070079117>

Como citar

SILVA, Divane Oliveira de Moura; CUNHA, Kátia Silva. AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: REPENSANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÓTICA DA TEORIA DO

DISCURSO. Revista Espaço Currículo, v. 17, n. 1, e69522, 2024. DOI:
10.15687/rec.v17i1.69522.