

O DISCURSO OFICIAL EM EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE CUSTOMIZAÇÃO

Deize Vicente da Silva Arosa- UFJF

dvsarosa@yahoo.com.br

Uma mudança, na ordem dos discursos, não supõe "idéias novas", um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. (FOUCAULT, 1987, p. 237).

O estudo que desenvolvi¹ focaliza o discurso oficial nas políticas públicas em educação. Dois fatores foram marcantes para a intenção desta pesquisa. Primeiro, o interesse pela implementação de políticas de reorganização do Ensino Fundamental que adotam a desseriação²; e segundo, a centralidade que a avaliação da aprendizagem escolar tem ocupado nestas políticas.

Posso dizer que as justificativas para a escolha do tema e objeto de estudo passam por pretender uma compreensão do discurso oficial de uma forma mais abrangente, evitando a simples legitimação de políticas e práticas; mas também, por entender que uma leitura crítica envolve uma variedade de conhecimentos, dentre muitos: situação conjuntural, processos de circulação e apropriação de conceitos e ideologias pelas políticas, relações e contradições nas políticas. Levei também em consideração que revisões de literatura (BARRETO e SOUSA 2005; MAINARDES, 2006 e 2007) sobre modos organizativos do ensino apontam que a opinião de formuladores de políticas de desseriação da escola é um aspecto pouco explorado e aprofundado nas pesquisas, produções e publicações. A maioria dos estudos privilegia a análise de documentos da política e a opinião de profissionais que atuam no contexto da prática, raramente explorando a opinião de especialistas, gestores e formuladores de tais políticas. Por fim, como já citei, a compreensão da importância e centralidade que a avaliação escolar tem adquirido entre as práticas curriculares e cultura escolar.

¹ A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007. Dissertação de Mestrado em Educação – UNIRIO – 2008.

² Minha trajetória profissional proporcionou aproximações com sistemas de ensino que atuam com propostas desseriadas no Ensino Fundamental (Niterói, Duque de Caxias, Queimados e Rio de Janeiro, todos municípios do estado do Rio de Janeiro).

Considerando que os diferenciados modelos utilizados em avaliação estão condicionados às identidades sociais e que são também produtores e condicionantes destas identidades, procurei caminhar no sentido de uma investigação direcionada ao discurso sobre a ação avaliativa, procurando contextualizar sua construção e constituição. Foram consideradas as rotas apontadas por Almerindo Afonso (2005), quando sugere que a escolha de um determinado sistema, modelo ou forma de avaliação está condicionada aos diversos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais. Estes, por sua vez, reportam-se a concepções antropológicas, filosóficas e pedagógicas, devendo ainda ser compreendidos sob a luz do contexto histórico, político, social e econômico em que estão inscritos.

O relatório da pesquisa aponta os fundamentos teóricos - que se fundamentaram numa abordagem qualitativa -, as escolhas metodológicas, as implicações resultantes da atuação da pesquisadora, e o processo de coleta e de análise dos dados que constituíram o estudo de caso realizado. Também são apresentadas perspectivas teóricas e aspectos sócio-históricos relativos à formulação de políticas públicas em educação e as temáticas: avaliação da aprendizagem e organização escolar em ciclos. Reafirma-se a procura de uma compreensão mais ampla dos fundamentos de natureza político-social e pedagógica das concepções do discurso oficial sobre a ação avaliativa naquela rede de ensino. Enfatizam-se os entraves, mas também são apontadas possibilidades de outras relações e práticas discursivas que venham a se constituir em práticas sociais firmadas na participação do coletivo, na democratização dos processos e na emancipação dos sujeitos.

Assim, o processo de construção do discurso oficial sobre avaliação da aprendizagem no município de Queimados/RJ (2001-2007)³ foi discutido, colocando em evidência o contexto sócio-histórico do município, a organização do sistema de ensino e as práticas discursivas. Ao serem trazidas ao debate as práticas sociais de regulação/transformação, o processo de construção da política educacional em estudo foi denominado de **Política de customização**.

³ Quanto à organização do ensino, a rede pública municipal de Queimados/RJ adota regime misto, com ciclo de progressão continuada nos três primeiros anos de escolaridade e seriação do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esta organização nos três primeiros anos foi implementada em 2001. Até 2000 todo o Ensino Fundamental era seriado.

Podem ser apontados como objetivos da pesquisa, tanto a tentativa de compreender a política como um discurso que se configura como um processo de embates, de delimitação de interlocutores, de estabelecimento de enunciados e de luta por sentidos na formulação da política; como também, a intenção de analisar o discurso oficial como prática social, em sua dimensão textual e de prática discursiva, compreendendo-o como dialógico e favorecedor de reapropriações e recontextualizações.

Analisar a construção do discurso oficial, aqui entendido como modos de ação utilizados pela política pública no uso de seus meios discursivos, requereu um olhar focalizado nas estratégias institucionalizadas de informação e ação. Fez-se necessário uma investigação quanto às relações entre linguagem, ação, poder e verdade que podem ser encontradas na política, “na medida em que ela se inscreve em uma prática social, circula em certo espaço público e tem qualquer coisa que ver com relações de poder que aí se instauram”. (CHARAUDEAU, 2006, p.16).

O processo de coleta de dados teve seu início no primeiro semestre de 2006. Foram realizados contatos com profissionais da SEMED, Direção, equipes de Unidades Escolares e membros do Conselho Municipal de Educação para apresentar as linhas gerais do estudo e as expectativas quanto aos dados a serem coletados na SEMED.

Os métodos utilizados para a coleta dos dados foram a observação, a entrevista e a análise documental. As observações realizadas e as informações coletadas no campo, os textos transcritos das entrevistas realizadas com atores da política municipal e os documentos elaborados e mantidos pelos organismos públicos responsáveis pelas ações de política pública em educação, formaram o *corpus* para a análise do objeto de estudo. Reafirmando o caráter naturalista (LÜDKE, 1986) das observações, é importante colocar que recorri a conhecimentos e experiências pessoais como recursos auxiliares no processo de compreensão e interpretação. Já tendo consolidado um ambiente favorável à observação, por estar inserida no contexto do fenômeno estudado, minha posição de pesquisadora e principal instrumento de investigação na observação, demarca

um caráter participante⁴. A aproximação prolongada com o contexto⁵ certamente suscitou algumas reflexões, e também dificuldades, relacionadas ao envolvimento com a situação, no sentido de poderem causar uma interpretação distorcida ou parcial. Considero, porém, que todas as representações surgidas na pesquisa – minhas e de outros sujeitos – ao serem abarcadas nas análises desenvolvidas, possibilitaram a explanação e o confronto de múltiplas visões e representações sobre o objeto.

Os objetivos do estudo, ancorados em referenciais teóricos dos quais se lançou mão ao longo da pesquisa, foram os determinantes dos conteúdos construídos a partir das observações realizadas.

Em relação à composição do *corpus* de entrevistas e de textos, não houve a determinação prévia da quantidade de informantes, entrevistados ou documentos que seriam coletados, uma vez que, pelo caráter qualitativo da pesquisa, o material para o estudo foi se constituindo conforme as análises iam sendo realizadas. Tanto as informações colhidas através dos diversos sujeitos atuantes no órgão central, como a seleção destes participantes, caracterizaram-se como “intencionais”, pois o que determinou a escolha dos sujeitos foi a capacidade de prestar informações acerca do recorte temporal estabelecido no estudo e/ou na relação que mantinham com a questão da avaliação.

Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como instrumento primordial na coleta dos dados neste estudo. Definir o número de entrevistas e quais sujeitos a serem entrevistados, foi uma tomada de decisão que levou em consideração a possibilidade de apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista referente ao regime de verdade⁶ daquele grupo em estudo. O número de entrevistas realizadas baseou-se também na compreensão, como salientada por Gaskell, de que um grande quantitativo de entrevistas não representa e indica

⁴ Denzin (1978, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.28), conceitua observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

⁵ Atuo na equipe da Supervisão Escolar na SEMED Queimados.

⁶ Foucault considera que “cada sociedade tem seu **regime de verdade**, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos 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.” (FOUCAULT, 2001, p.12).

qualidade de pesquisa ou uma interpretação mais ampla da situação. Segundo o autor, podem ser apontadas duas razões para esse entendimento:

Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais: em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. (GASKELL, 2002, p. 70-71).

Para a delimitação dos textos documentais que seriam investigados, foi realizado um levantamento inicial do material considerado como favorável à análise da configuração do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem ali desenvolvida. Foram acessados os arquivos do Conselho Municipal de Educação; Atos Oficiais do município que se encontram catalogados na SEMED e os registros de reuniões e visitas de acompanhamento do Setor de Supervisão Escolar. Visando o estudo dos contextos de influência e produção de texto, foram também coletados documentos originados de órgãos públicos estaduais e federais. Os documentos analisados foram selecionados a partir de critérios que se referiam à apresentação de enunciados relacionados aos processos de avaliação de aprendizagem e os que se relacionavam com a implantação da proposta de reorganização da rede de ensino em 2001. Dentre os documentos existentes nos arquivos acessados, os selecionados foram os seguintes:

Documentos analisados
<u>Resolução 01/01/SEMECD</u> – Implantação do sistema de progressão continuada na rede municipal
<u>Documentos de registro da avaliação escolar</u> (2001 a 2007):
<ul style="list-style-type: none"> * Ficha individual * Relatório de aproveitamento escolar * Relatório descritivo individual * Relatórios de desempenho bimestral das Unidades Escolares * Mapão bimestral do professor para registro dos instrumentos de avaliação
<u>Regimento Escolar</u> (1999/ 2004/ 2007)
<u>Registros de discussões dos professores</u> , referentes aos artigos sobre o Regimento Escolar.
<u>Deliberação 02/99/CME</u> – Aceleração da aprendizagem
<u>Caderno de avaliação</u> – Síntese de palestras e orientações para elaboração de critérios para avaliação da aprendizagem.

Tabela 1 – Documentos analisados na pesquisa

As interpretações sobre o material coletado procuraram favorecer a problematização das articulações entre os elementos das práticas sociais daqueles grupos. Ou seja, os sentidos das palavras, os modos de ação no contexto, as relações estabelecidas, as crenças, valores e interesses revelados nos registros das observações, nas transcrições das entrevistas e das análises dos textos foram tratados de forma dialética e emancipatória. Procurei trazer ao debate as funções assumidas pelo discurso sobre a avaliação da aprendizagem nas práticas sociais e nos momentos dessas práticas, bem como as possibilidades de superação das contradições.

Diante do objeto de estudo colocado, delimitado o campo a ser pesquisado e as questões iniciais (registradas mais adiante), o percurso metodológico se deu pela análise da política e dos textos, análise das práticas discursivas e análise das concepções sobre organização do ensino e avaliação da aprendizagem, numa abordagem qualitativa, através de um estudo de caso.

Mesmo baseando-me numa metodologia de pesquisa que conjuga a coleta e a análise interpretativa dos dados como momentos indissociáveis⁷, algumas questões foram tomadas como primeiros focos de análise objetivando favorecer uma melhor compreensão sobre os elementos contextuais:

- Que sujeitos participaram dos processos de formulação das políticas educacionais?
- Quais os sentidos dados à ação avaliativa nos textos oficiais?
- Quais as possíveis aproximações, contradições, conflitos e tensões nas orientações expressas pelos formuladores das diretrizes para a avaliação?
- Que formas de comunicação foram utilizadas para a transmissão da proposta avaliativa à rede de ensino?
- Que ações foram desenvolvidas pelos gestores para a implantação da política de avaliação?

As interpretações apresentadas, não intencionaram a confirmação ou rejeição de hipóteses estabelecidas *a priori* sobre o objeto em estudo, mas foram construções interpretativas que ajudam a compreendê-lo melhor em aspectos que se mostraram mais relevantes na análise. Os sentidos e significados construídos

⁷ Por reconhecer que esses procedimentos possibilitam e provocam novos questionamentos, necessidades de outros dados e de embasamento teórico para a interpretação dos fenômenos.

na prática social estudada foram tratados como mais relevantes que quaisquer generalizações que talvez pudessem ter sido feitas.

Para a compreensão da política, reporte-me a Stephen Ball (2001; 2006), procurando analisar os contextos de influência e de elaboração dos textos. Na análise dos textos, recorri à Norman Fairclough (2001) e a análise do discurso crítica, que destaca o uso social da linguagem como modos e formas de agir sobre o mundo e sobre os outros e como modos de representação. Foucault (1979; 1981; 1987; 2001), Bernstein (1984; 1996; 2003) e Canclini (2003) foram teóricos que auxiliaram no entendimento das práticas discursivas e relações entre sujeitos, saberes e poder. Para pensar sobre concepções e práticas de avaliação e suas relações com a organização do ensino Afonso (1998; 2005), Esteban (1992; 2001; 2006), Fernandes (1997; 2000; 2003; 2004; 2005; 2008), Freitas (2003; 2004; 2005) e Sousa (1994), foram os teóricos a quem recorri.

Textos e práticas discursivas: elementos da prática social

Assim, meu foco principal aqui não são estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados valores, novas identidades e novas formas de interação. (BALL, 2006).

Ao pretender uma análise da construção do discurso oficial em Queimados, a implantação de uma nova organização escolar, em 2001, é tratada como um acontecimento discursivo, entendendo que “fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório.” (FOUCAULT, 1987, p.33).

Tomar como objeto de estudo o discurso, coloca em destaque a compreensão da amplitude e complexa predominância da linguagem nas relações entre os sujeitos, como também das formas em que o controle e o poder se inscrevem nestas relações. É em Foucault que encontro uma orientação para o olhar sobre o discurso, quando diz que

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 1987, 174).

Considero aqui discurso como um conjunto de enunciados que integram uma mesma formação discursiva e que reflete uma concepção determinada e necessariamente vinculada ao indivíduo, sociedade em que vive e um campo de saber. Possuindo uma dimensão ideológica, o discurso apresenta as marcas deixadas pelas condições de produção, inserida na formação ideológica, levando à transformação ou reprodução das relações de dominação.

Na investigação dos discursos, pode-se perceber que as interações sociais constituem e são constituídas por relações estabelecidas pelos modos específicos, selecionados e reconhecidos para a comunicação, expressos nos gêneros utilizados. Assim, os gêneros textuais aqui analisados, são entendidos como uma prática social, que encerra singularidades tanto do contexto quanto das relações estabelecidas pelos sujeitos em determinada formação discursiva. A utilização destes gêneros determinou-se pelas interações sociais, que expressam um caráter político, na medida em que são baseadas e diferenciadas pelas relações de poder que ali se inserem.

Neste estudo o discurso foi compreendido como uma prática social, ou seja, um modo de ação historicamente referenciado e que se constitui socialmente. E também, como sendo constitutivo das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças, uma vez que se apresenta nas relações texto/evento, como modos de agir, de representar e de ser.

Na investigação desses movimentos entendidos como prática social pode-se perceber que, dentre outros aspectos, eles são expressão das relações estabelecidas -sob condições específicas de tempo e lugar- entre os saberes expressos no discurso em que se apóiam. Foucault considera que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”, traduzindo não só as lutas ou o sistema de dominação, mas “aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2001, p. 9, 10).

O discurso sobre avaliação, expresso nos documentos oficiais, e os depoimentos dos formuladores das políticas do município em estudo, foram compreendidos como dimensão do discurso, dimensão de uma prática social.

A forma inesperada em que a progressão continuada foi implantada, a inexistência de estudos sobre a temática e a mudança recorrente nos registros avaliativos foram pontos colocados freqüentemente pelas escolas como merecedores de uma maior reflexão. Estas foram questões que levaram a investir num olhar cada vez mais focalizado nas questões relacionadas à implantação do ciclo de progressão continuada no município e a avaliação da aprendizagem ali realizada.

Considero importante neste contexto, o fato de que aconteceram diversas mudanças nas normatizações do registro da avaliação escolar na progressão continuada e na seriação, durante estes sete anos. As formas diversas de registrar a avaliação da aprendizagem normatizadas pelo Sistema Educacional a serem utilizadas pelos profissionais da escola envolveram relatórios, notas e conceitos. Muito embora as considerações epistemológicas e teórico-pedagógicas não tenham sido registradas de forma conceitual nos textos oficiais, uma análise da narrativa destes documentos e legislações muito pode expressar sobre a concepção de aprendizagem e avaliação. Concepções que vêm sendo construídas e embasadas de forma não declarada, registrada, mas visível nas narrativas dos documentos e normatizações.

O discurso sobre avaliação expresso nos documentos oficiais carece de discussões que abarquem seu caráter epistemológico, político e social:

1. Os sentidos das palavras usadas nos textos refletem a ambivalência e intertextualidades a serem melhor explicitadas. Pressupõem progressão continuada como sinônimo de ciclo, com dupla entrada nominativa para a reorganização do sistema escolar;
2. Organizam o Ensino Fundamental em regime misto (ciclado e seriado);
3. Utilizam expressões e orientações para a prática avaliativa que se referem à avaliação relacionada à verificação e rendimento.

Foram buscados, nos fatos e na linguagem, os sentidos obscuros e controversos, realizando uma crítica sobre os mesmos. Dentre os diversos dados coletados, os documentos e textos oficiais normativos da nova organização escolar foram tomados como produtos e produtores dos discursos em avaliação,

não os focalizando isoladamente, mas em seus contextos de influência e de produção dos textos, articulando os níveis macro e micro de análise, buscando-se enfocar os seguintes aspectos: a contextualização das influências e contextos de produção dos documentos; bem como as diferentes representações sobre o conceito de avaliação da aprendizagem.

O uso da linguagem textual foi considerado como dimensão do discurso, como momento da prática social historicamente situada, constituído pelas relações sociais, constitutivo de identidades sociais e formado pela articulação de recursos simbólicos discursivos que envolvem intertextualidades, tipos, gêneros e vozes discursivas.

As leituras e fichamentos realizados, grupamentos de conceitos e/ou temáticas foram formados, buscando correlações entre as idéias relacionadas à temática da avaliação ou, ainda, a temas com ela incompatíveis, para que se pudesse compreender a formação discursiva. Compreende-se, aqui, a formação discursiva como um complexo de relações que definem e caracterizam um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática discursiva, que é definida por Foucault como:

um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social(...) as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p. 136).

Procurando analisar as práticas discursivas no campo oficial naquela rede de ensino, foi estabelecida, primeiramente, uma trajetória cronológica da produção dos textos estudados, entendendo que esta *descrição de acontecimentos discursivos* evidencia elementos que demarcam o campo discursivo, posto que a

precedência não é um dado irreduzível e primeiro; não pode desempenhar o papel de medida absoluta que permitiria avaliar qualquer discurso e distinguir o original do repetitivo. Não basta a demarcação dos antecedentes para determinar uma ordem discursiva, ela se subordina, ao contrário, ao discurso que se analisa, ao nível que se escolhe, à escala que se estabelece. Entendendo o discurso ao longo de um calendário e dando uma data a cada um de seus elementos, não se obtém hierarquia

definitiva das precedências e das originalidades; esta só se refere aos sistemas dos discursos que tenta valorizar. (FOUCAULT, 1987, p. 163, *grifo meu*).

Pode-se perceber que, quanto à produção dos textos oficiais, há uma forte tendência deliberativa/normativa, sendo este o tipo textual utilizado para a instituição das ações propostas pelo setor central. Dentre os textos citados no estudo, apenas os relatórios de discussão e o Caderno de Avaliação sobre critérios de avaliação não foram produzidos pela SEMED, mas foram gerados por uma solicitação da mesma. Este tipo de ação social de produção dos textos traz à discussão a questão da regulação da produção e recepção do discurso dentro da rede de ensino.

A tentativa de controle da produção destes discursos fica revelada no uso, quase que restrito, da legislação. Este tipo textual tem característica marcadamente restrita quanto ao acesso na sua produção, uma vez que somente a determinados órgãos ou setores da Administração é delegada a prática legislativa. E, mesmo no caso, dos documentos deliberados pelo Conselho Municipal de Educação a delegação de poder concentra-se no mesmo setor responsável pela gestão, uma vez que, no município em estudo, por ordem Regimental, a pessoa do(a) Secretário(a) de Educação também ocupa a presidência do Conselho de Educação.

A elaboração destes textos legislativos revela marcada ausência de dialogicidade, apresentando pouca possibilidade de intervenção na produção dos textos, quer por meio do próprio coletivo do órgão deliberativo, ou através dos demais coletivos que atuam na gestão central e nas escolas. A distribuição e recepção destes textos são acompanhadas de fortes tensões entre o grupo produtor e os receptores, que se relacionam a modos de ação habituais, que colaboram para a naturalização de relações baseadas na fragmentação e na padronização.

Isto ressalta o que Fairclough (2006) apresenta sobre as relações entre discurso e hegemonia. Primeiramente, a luta hegemônica que se trava em todos os momentos da prática, assume a forma da prática discursiva. Pode-se refletir, a partir das práticas discursivas encontradas naquelas relações, sobre o papel que desempenham na manutenção e fortalecimento da ordem dos discursos,

impedindo que circulem ou sejam ouvidos, em determinados contextos, os discursos dissonantes.

Em segundo, o próprio discurso é apresentado como hegemônico. Deixa-se, portanto, de levar em consideração seu caráter instável, já que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 44). As formações em serviço e grupos de estudo sobre a temática avaliação que aconteciam sob a dinamização de uma Instituição Acadêmica parceira, em momento concomitante à implantação da nova organização escolar, não abordaram as questões que envolviam a progressão continuada ou ciclo, que teve sua implementação sem qualquer estudo e investigação anterior à Resolução.

Também, em relação ao tempo de devolutiva dos registros das sugestões/críticas das Unidades Escolares à SEMED, não houve um investimento por parte desta, para que houvesse um tempo necessário para os encontros e discussões nas escolas. Este exemplo se clarifica se levarmos em consideração o que Foucault chama de procedimentos que permitem o controle do discurso. Estes procedimentos acabam por “não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas”. (FOUCAULT, 2001, p.37).

Foi priorizado, na análise dos textos oficiais, um olhar mais detalhado na fundamentação conceitual da avaliação da aprendizagem, proposta na política educacional. Os documentos analisados revelaram também que as palavras usadas, relativas à avaliação da aprendizagem, indicam a necessidade de se refletir sobre os sentidos e concepções de avaliação, e qual o papel destinado a ela no processo educativo. Considerando a tensão inerente a qualquer processo de mudança no âmbito da manutenção ou aceno à ruptura de idéias e práticas estabelecidas, pode-se perceber que a mudança dos registros avaliativos no município se inscreve num campo de expressiva ambivalência.

Sem entrar na questão sobre as práticas avaliativas usadas no cotidiano escolar, parece haver a consolidação do que Esteban (2001) considera como um modelo híbrido de concepções e práticas avaliativas. Segundo a autora, nesta perspectiva, a redefinição do processo avaliativo agrupa propostas que por vezes

têm intencionalidades distintas, mas que se exteriorizam por práticas com conseqüências semelhantes. Profissionais da escola e mesmo os formuladores da proposta colocam-se na situação anunciada por Esteban:

Este modelo híbrido engloba duas perspectivas distintas: uma que não abandonou a idéia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção [...]; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas. (ESTEBAN, 2001, p. 13).

Esses modos de ação se fortaleceram na medida em que o ensino passou a se constituir de seriação e ciclo de progressão continuada. Uma vez que as mudanças propostas não contemplaram diversos fatores que integram o contexto escolar (como as questões curriculares, a formação dos profissionais, o acesso e permanência dos alunos, a cultura escolar, as condições de infra-estrutura da rede de ensino, etc.), houve o favorecimento desse modelo híbrido, ao serem focalizados dois únicos aspectos (a reorganização do tempo escolar e a avaliação).

A construção do discurso como Política de Customização

Das análises realizadas, surgiram as tentativas de resposta a questões que inicialmente se colocaram para a pesquisa.

Sobre quais os sujeitos que participaram dos processos de formulação das políticas educacionais, pode-se perceber que, apesar da consulta informal a profissionais da Secretaria de Educação, apenas os gestores a nível central tiveram participação efetiva na elaboração dos documentos e proposta de reorganização do ensino. Nem o órgão normativo exerceu sua função deliberativa, nem os parceiros de projetos acompanharam o processo, ou mesmo os profissionais da rede tiveram acesso às idéias da proposta.

Nos textos oficiais, os sentidos dados à ação avaliativa remetem a práticas de verificação e exame. Apesar da utilização de instrumentos de registro da avaliação (na progressão continuada) que pressupunham a exposição da descrição, análise e crítica sobre o processo pedagógico, o currículo e as práticas pedagógicas não acompanharam esta mudança, permanecendo atrelados a

idéias fragmentadas, standartizadas e individualistas de “aquisição” de conhecimentos.

As concepções expressas pelos formuladores da proposta aproximam-se de uma concepção tecnicista da educação (alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade), pautada numa prática pedagógica tradicional e numa abordagem comportamental da aprendizagem (emprego de estímulo, condicionamento, reforço e punição).

Para a implantação da política de avaliação, a gestão do sistema deliberou uma Resolução, formou grupo de trabalho com o Setor de Supervisão Escolar para alteração do Regimento Interno das Unidades Escolares e solicitou parceria à Instituição Acadêmica para embasamento teórico da proposta.

Foi utilizada a legislação como ponto de apoio central para divulgar a proposta. A mediação desejada com a escola foi requerida através da figura do orientador pedagógico, apontado pela gestão como a única ponte entre o nível central e o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola, agregada à parceria de instituição acadêmica que atuou na capacitação destes orientadores.

Nas tensões, conflitos e acordos estabelecidos nas relações que constituíram o processo de construção da política em estudo foi possível identificar que condicionantes legais, por si próprios, são incapazes de direcionar a ação dos sujeitos, uma vez que a apropriação destes discursos se dá por recontextualização, encerrando vários conflitos e conferindo tanto à esfera central quanto à rede de ensino uma dinâmica de recontextualização.

Foi possível perceber que os discursos se inserem em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos. Traduzem quase que uma transmissão persuasiva e legitimadora de identidades e de determinados modelos de subjetivação que promovem sujeitos divididos, excluídos do processo, privados de agência, vontade e poder de decisão.

Na experiência em estudo, o processo de construção do discurso oficial expressou uma recontextualização por hibridação⁸, legitimando algumas vozes em detrimento de outras, formulando conformações e orientando as mudanças

⁸ Canclini (2003) entende por hibridação, processos socioculturais em que as estruturas e práticas diferenciadas, que existam de formas separadas se combinem para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

para finalidades determinadas. O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos não passa por um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas é um ato de negociar a diferença com o outro.

Na análise dos contextos e conjunturas do processo de construção do discurso investigado, os resultados apontaram modos de ação considerados como uma **Política de Customização**.

Customização⁹ é uma estratégia de mercado da qual a educação também tem se apropriado. Ao se analisar modos de ação relativos à customização, pode-se perceber que as idéias e propostas dos mais diferentes campos de conhecimento têm se caracterizado, na contemporaneidade, pela multiplicidade, pluralidade e hibridismo. Valendo-se dessa prerrogativa, e considerando-a como uma proposta de personalização através da individualização dos processos de aprendizagem, práticas customizadoras têm sido empregadas na educação.

Chamo de Política de Customização àquela que pretende dar novo sentido aos modos de ação já estabelecidos, inserindo novos elementos aos que já existem, sem mudar os fundamentos que sustentam essas ações políticas. Na construção das políticas públicas, algumas práticas têm sugerido que estratégias customizadoras estão sendo empregadas. Na formulação dessas políticas customizadoras, a estrutura na qual se estabelecem é mantida e são introduzidos elementos sob uma nova aparência, sob forma de novidade, de mudança, mas que servem para a legitimação das decisões já tomadas pelos formuladores, não atendendo à demanda social.

Na elaboração da proposta de implantação do ciclo de progressão continuada, a SEMED ouviu daqueles que estão inseridos em contextos educativos de outras redes sobre “o que deu certo” e o que “não deu certo” nestas outras experiências e se apropria de “detalhes” para personalizar sua

⁹ Customização vem da expressão “custom made” ou “feito sob medida”. O termo passa a ter um sentido de levar ao consumidor final a sensação de ter adquirido algo novo, que é produto de sua interferência, direta ou não. Todavia, a estrutura do produto adquirido é a mesma, com a inserção de alguns elementos decorativos, com traços de adorno. O termo surgiu na moda, ao se adaptar um produto às necessidades de cada consumidor. Tem sua origem no verbo “to customize” com sentido de adaptar um produto às necessidades particulares de cada consumidor (PALOMINO, 2002). Quando se fala da prática da customização na moda, refere-se a um tratamento especial dado a uma peça, transformando-a em um produto único. A expressão “sob medida” remete à idéia de submissão a um modelo, a uma medida imposta, determinada por padrões sócio-culturais da época. O termo tem sido empregado também na informática (customização de software); no marketing (customização em massa, customização de produtos); na área empresarial (customização de programas de capacitação adequados às competências e habilidades exigidas pelo mercado) e na engenharia (customização de imóveis), entre outras tantas.

reorganização do sistema de ensino. Adereços como vinculação da idade ao ano de escolaridade, registro da avaliação através de relatório descritivo, possibilidade de retenção por apenas um ano ao final do ciclo de progressão continuada, são alguns dos elementos de personalização da proposta, tornando-a diferenciada.

Pode-se argumentar que este é um grande passo na direção de uma não adaptação da rede de ensino a uma proposta vinda de fora. Porém, ao contrário do que este discurso quer fazer acreditar, ao “corrigir” as falhas de outras propostas pretendendo produzir uma “melhor” e mais eficiente, resta indagar a que, e a quem esta proposta customizada serve?

O que a princípio poderia ser intencionado à diferenciação e fuga de uma massificação de tendências, como é o discurso usado principalmente na moda customizada, numa Política de Customização o “produto” se apresenta com um sentido, uma significação contrária a essa idéia. Pelo movimento de diferenciação e individualização estabelecer-se em práticas e concepções pré-estabelecidas, utilizando-se de novos ou antigos saberes e fazeres como “adereços”, sem vinculação às demandas do grupo social, a política não lhe cabe, não lhe diferencia, não reflete sua identidade.

Analisar a trajetória da construção deste discurso oficial, as demais práticas discursivas e demais elementos das práticas sociais, tornou evidente a necessidade de uma reflexão sobre que caminhos estão sendo tomados nestas políticas públicas: se caminham para a manutenção/reprodução ou transformação da sociedade; ou ainda para a produção de pequenas mudanças sem, todavia, alterar os elementos centrais de sua organização. Ressalta-se aqui a crença na importância da mediação do sujeito social como uma real possibilidade tanto para a manutenção como para a transformação da sociedade, de acordo com o papel que desempenham e discursos que se apropriam. É na negociação necessária para a legitimação dos discursos, que se reafirma a valorização da ação dos sujeitos para a transformação social. Importa refletir sobre o processo de construção dos discursos na política educacional e sua significância na produção/reprodução de domínios de saberes e fazeres, considerando como possível a mudança de relações sociais estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. V. 6. Nº 2. p. 10 – 32. jul / dez 2006.

_____. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, V. 1, Nº 2 p. 99 – 116. jul / dez 2001.

BARRETO, E. S. S. e SOUSA, S. Z. Reflexões sobre políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35. nº 126. p. 659-688. set/dez. 2005.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 120. p. 75 -110. Novembro. 2003.

_____. **Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira]. Petrópolis:Vozes, 1996.

_____. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, Nº 49. p. 26-42. mai/1984.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Noticias recientes sobre la hibridación**. Revista Transcultural de Música, 2003. http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm#_ftn1. Acesso em 01/06/2008.

CHARADEAU, P. **Discurso Político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Repensando o fracasso escolar**. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, n. 28, p. 75-86, São Paulo: UNICAMP, 1992.

ESTEBAN, M. T.; HOFFMAN, J. & SILVA, J. F. (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 5ª ed., 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. bras. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: o papel da avaliação. In: CRUZ, G. B. (Org.). **Ciclos em Debate**. v. 4, p. 51-62. Rio de Janeiro: Intertexto, 2008.

_____. **A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, 2005.

_____. **Escola em Ciclos: particularidades evidenciadas pelo SAEB**. Estudos em Avaliação Educacional, FCC - São Paulo, v. 15, n. 30, p. 83-106, 2004.

_____. **A não reprovação na escola organizada em ciclos: subsídios para o debate**. RJ: UNIRIO, 2004. Mimeo.

_____. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – A transição para a escola do século XXI**. Tese de doutorado. PUC: 2003.

_____. **Promoção Automática na década de 1950 - uma revisão bibliográfica na RBEP**. Brasília, RBEP V.81, n.197, p.76-88, jan. /abr.2000.

_____. **A construção do currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio/Departamento de Educação: Rio de Janeiro, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1981.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. De Roberto Machado. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola**. Caxambu: Anped, 2004.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M.W.& GASKELL, G. (orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som. Um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2006.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação. www.furb.br, v. 1 (2), p. 1-12, 2006. Acesso em: 19 jul. 2007.

_____. **Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação**. 29ª Reunião Anped. www.anped.org.br. Acesso em: 05/ agosto/ 2007.

_____. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: KRUG, A. (Org.) **Ciclos em revista. A construção de uma outra escola possível**. Vol. 1- Rio de Janeiro: Wak Ed. , 2007.

PALOMINO, E. **A moda**. São Paulo: Publifolha, 2002.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto. 2006.

SOUSA, S. Z. de L. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. 1994. Tese. Universidade de São Paulo.