

SAERJINHO: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO EM DISPUTA

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS
CARMEN TERESA GABRIEL

RESUMO

O objetivo deste artigo é explorar as ambivalências forjadas no processo de produção de significados sobre o Saerjinho – avaliação oficial que compõe o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e de docentes da rede. A abordagem de informações e documentos oficiais sobre a referida avaliação e de entrevistas com professores se inscreve em uma postura epistêmica discursiva que opera na pauta pós-fundacional que permite entender o processo de significação como um ato político. A análise apontou que há disputas entre os três agentes destacados para a produção de sentidos sobre o Saerjinho, e que os significantes avaliação interna, avaliação externa e avaliação diagnóstica têm suas fronteiras borradas de acordo com os interesses políticos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • DISCURSO • SAERJINHO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

SAERJINHO: SENTIDOS DE EVALUACIÓN EN DISPUTA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explorar las ambivalencias forjadas en el proceso de producción de significados sobre el Saerjinho – evaluación oficial que conforma el Sistema de Evaluación de la Educación del Estado de Rio de Janeiro – por parte de la Secretaría de Estado de Educación de Rio de Janeiro, del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación y de docentes de la red. El abordaje de informaciones y documentos oficiales sobre la referida evaluación y de entrevistas con profesores se inserta en una postura epistémica discursiva que opera en la pauta post-fundacional que permite entender el proceso de significación como un acto político. El análisis señaló que hay disputas entre los tres agentes destacados para la producción de sentidos sobre el Saerjinho, y que las fronteras de los significantes evaluación interna, evaluación externa y evaluación diagnóstica pierden su claridad en función de los intereses políticos implicados.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • DISCURSO • SAERJINHO • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

SAERJINHO: DISPUTED MEANINGS OF EVALUATION

ABSTRACT

This articles aims at exploring the ambivalences created in the process of producing meanings about Saerjinho – the official evaluation comprising the Educational Evaluation System of Rio Janeiro – by the State Department of Education of Rio de Janeiro, from the Center for Public Policy and Evaluation of Education, and of teachers in the system. The approach to information and official documents on the referred evaluation and interviews with teachers is inscribed within an epistemological discursive approach operating within the post-foundational framework which leads to understanding of the process of assigning meaning as a political act. The analysis showed that there are disputes among the three agents chosen for the production of meaning about Saerjinho, and that the terms internal evaluation, external evaluation and diagnostic evaluation have their borders blurred according the political interests involved.

KEYWORDS EDUCATIONAL EVALUATION • DISCOURSE • SAERJINHO • EDUCATIONAL POLICIES.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 marca a expansão e consolidação das políticas públicas de avaliação dos sistemas educacionais, conforme anunciam Souza 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. (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 794)

Nesse contexto de “obsessão avaliativa” (AFONSO, 2007), a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) decidiu investir em seu próprio sistema de avaliação educacional,

o denominado Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), que existe desde 2008 e tem como finalidade “monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação”.¹

Esse sistema compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar (Saerjinho) e o Programa de Avaliação Externa. Ambos são comumente confundidos pelos diversos sujeitos sociais atravessados por esse sistema de avaliação, inclusive a própria Seeduc/RJ, com o próprio Saerj.²

O Saerjinho foi criado em 2011, sendo apresentado pela Seeduc/RJ como Sistema de Avaliação Bimestral, fazendo parte de um conjunto de mudanças reunidas no novo Programa de Educação do estado anunciado pelo então Secretário de Educação, Wilson Risolia, também em 2011. De acordo com o Secretário, o objetivo principal do programa é colocar o Rio de Janeiro “entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014”.³

A criação do Saerjinho naquele momento faz parte das escolhas estratégicas da Seeduc/RJ em atingir o referido objetivo do Programa de Educação do estado, pois essa avaliação bimestral permite que “os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no fim do ano”.⁴

A compreensão de articulações discursivas produzidas para atribuir sentidos de avaliação ao Saerjinho constitui-se como o principal objetivo deste artigo. Os textos políticos produzidos pela Seeduc/RJ e as falas de docentes dessa rede permitem pensar o Saerjinho como um terreno de luta política pela fixação de sentidos de avaliação. Entretanto, o fato de a operacionalização do sistema fluminense de avaliação educacional não ser de responsabilidade da Secretaria permite que mais um sujeito social, no caso o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), participe das disputas relacionadas ao jogo político das definições de sentidos de avaliação que envolvem o Saerjinho. Esse órgão pertence à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e se apresenta como sendo uma instituição que “operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais

1 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: jun. 2014.

2 Confusão semelhante ocorre em relação ao Sistema Nacional de Avaliação, o Saeb. Esse 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.

3 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: jun. 2014.

4 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1773722>>. Acesso em: jun. 2014.

5 Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: jun. 2014.

6 Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em: jun. 2014.

e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”.⁵ Essa 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”.⁶ Desse modo, propomo-nos aqui a apresentar as engenharias discursivas empreendidas para tal significação por parte dos três agentes mencionados.

Assim, levantamos as seguintes questões como norte da pesquisa: Que sentidos de avaliação a contratante Seeduc/RJ, uma instituição fortemente atravessada pelo “fazer política” e a contratada, CAEd, órgão que, como todos os outros não é despolitizado, mas que possui um compromisso estreito com questões técnicas, tentam hegemonizar quando significam o Saerjinho? Que elementos/unidades diferenciais são articulados pela Seeduc/RJ para fixar um sentido de avaliação em seu instrumento de avaliação bimestral da educação básica? Que sentidos de avaliação se articulam no processo de significação feito pelo CAEd? Que articulações são produzidas por docentes interpelados por essa avaliação para atribuir significado a ela?

Concordamos com Howarth (2000) que afirma que:

[...] o critério último para julgar a adequação da abordagem discursiva como um todo é pragmático: ela pode ser avaliada pelo grau em que torna possíveis novas e significativas interpretações dos fenômenos sociais e políticos que investiga. (HOWARTH, 2000, p. 5-6)

De acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1.335):

[...] 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.

Para dar conta de tentar responder as questões levantadas, combinamos análise documental (portarias expedidas pela Seeduc/RJ, documentos, relatórios e informações disponibilizadas no *site* oficial deste órgão e do CAEd), e entrevistas semiestruturadas com os professores da rede. Ressaltamos que 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. Assim, as entrevistas serão consideradas, pois, como “práticas discursivas” que pretendem oferecer mais um fechamento possível de sentidos produzidos na contingência.

Nesse sentido, estruturamos o texto de forma a explicitarmos, em um primeiro momento, as lentes teóricas selecionadas para abordar o objeto construído, prosseguindo com a exploração das tensões discursivas entre os três agentes aqui privilegiados e, por fim, apontaremos os sentidos de avaliação vinculados aos diferentes interesses em jogo no Saerjinho.

ARMANDO UMA “PERSPECTIVA PARA VER”

O termo “perspectivas para ver” (SARLO, 2007 apud GABRIEL, 2013a, p. 45) refere-se às lentes teóricas que utilizamos para pensar o objeto construído e apresentado na introdução deste texto. Assim, apresentaremos aqui o diálogo com as abordagens discursivas na pauta pós-fundacional que entendem que o ato de nomear é um ato político. Importa observar que o prefixo “pós” não indica uma negação, mas um deslocamento em relação ao lugar atribuído, na produção do conhecimento, à ideia de fundamento e de estrutura. Filiamo-nos, portanto, àqueles que assumem como pressuposto teórico

que “o político é o ontológico do social” (LACLAU, 2005, p. 94), ou seja, que o *mundo social* não é uma entidade cujo sentido se esgota em si mesmo, mas é constituído em meio ao jogo político que o constrói discursivamente.

Dentre as abordagens discursivas disponíveis, optamos pela Teoria do Discurso tal como formulada pelos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que definem discurso como “um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo” (LACLAU, 2005, p. 86). Do mesmo modo, e ainda segundo os autores, “estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele”. Estudiosas de Laclau, as pesquisadoras do campo do Currículo Carmen Teresa Gabriel e Alice Lopes também ajudam a definir discurso de acordo com o cientista político argentino. Para Gabriel (2013b, p. 58), o discurso “é da ordem do mental e do material”, uma “categoria que une palavras e ações”. Segundo Lopes (2011, p. 35), Laclau considera que o discurso é “o terreno primário de constituição da objetividade”.

Operar na pauta pós-fundacional significa pensar a realidade social não como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas das várias possibilidades de se alcançarem múltiplas verdades, contingentes e precárias. Implica “abrirmos mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do jogo da linguagem” (GABRIEL, 2013b, p. 57).

Pensar nessa pauta nos permite dissociar significado e significante. Lopes e Macedo (2011, p. 40) afirmam que “Todo significante é, [...] flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente”. Essas autoras também contribuem para pensar a questão do poder nos processos de significação, ao entenderem que “a capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Essa contribuição é bastante valorosa para se perceber que as relações de poder que atravessam as lutas hegemônicas de produção de sentidos são assimétricas.

Nossa postura epistêmica nos permite entender que “não existe *um* sentido previamente fixado, passível de identificar

as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas ‘positividades plenas’” (GABRIEL, 2013b, p. 58). De acordo com Gabriel (2013b, p. 58):

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 sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais e essenciais, 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.

A escolha dessas lentes teóricas está assentada na oferta de uma caixa de ferramentas potentes para pensar as inquietações relativas ao objeto de pesquisa construído. Ao fazermos uso delas, podemos afirmar que o Saerjinho não possui uma essência capaz de defini-lo, tampouco um significado previamente estabelecido, mas é construído discursivamente por diversos sujeitos que, de alguma forma, são interpelados em seu cotidiano profissional por esse instrumento de avaliação.

Com efeito, os processos de subjetivação mobilizam em permanência as disputas pela definição das coisas que ocorrem no terreno político no qual diversas práticas articulatórias tentam fixar e hegemonizar sentidos. Desse modo, os sentidos hegemonicamente fixados apenas o são provisoriamente, independente do quão estável sejam as fixações, e marcados pelas contingências históricas.

O processo de significação é justamente resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos (GABRIEL, 2013b). No processo de significação são mobilizadas duas lógicas, de acordo com a Teoria do Discurso, 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 por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de limites que fecham, contingencialmente, um processo de significação. De acordo com Laclau (1996 apud GABRIEL, 2013b, p. 59), a lógica da diferença funciona como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação”.

Howarth (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).

Significar, pois, o Saerjinho como uma avaliação interna, externa ou diagnóstica explicita as disputas políticas em torno dessa avaliação. A quem interessa pensá-la como avaliação interna ou externa? Que articulações discursivas são feitas para nomear essa avaliação de uma forma ou de outra? Que sistemas de diferenças são mobilizados pela Seeduc/RJ, pelo CAEd e pelos docentes para dar um significado ao Saerjinho? Só é possível levantar essas questões dentro de um quadro teórico que descarta essências e reconhece que não existe uma verdade fora do jogo político da linguagem que, na perspectiva aqui assumida, é vista não como representativa da realidade, mas como constitutiva dela. Afinal, como afirma Joanildo Burity:

[...] 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. 2)

BORRANDO FRONTEIRAS E FORJANDO AMBIVALÊNCIAS

Comumente, nos debates acadêmicos, 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 “aquela de responsabilidade integral das escolas e dos professores”, enquanto a outra é vista como “da integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola” (FERNANDES, 2009, p. 27).

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, se for levado em conta apenas as nomenclaturas oficiais dos instrumentos de avaliação que compõem o Saerj. Esse conflito permite pensar que, como viemos afirmando, 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.

Convidadas a falar sobre o Saerjinho por meio de entrevistas semiestruturadas que tinham como objetivo capturar ideias gerais sobre o objeto de estudo aqui privilegiado, alguns depoimentos de docentes tenderam a acompanhar os parâmetros defendidos por Fernandes (2009):

[...] o Saerjinho é uma avaliação externa que a Secretaria apronta. (Prof^a Helena, grifos nossos)

[...] 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 nossos)

[...] eu acredito que tenha que ter uma **avaliação externa**, mas não nesses moldes do Saerj. (Prof^a Cecília, grifos nossos)

[...] 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. (Prof^a Rosa, grifos nossos)

7 Entrevistas realizadas com docentes de História que lecionam em escolas cujos resultados obtidos pelos alunos na parte dessa disciplina escolar que compõe a avaliação em destaque têm o mesmo padrão de acertos, e fazem parte da mesma coordenadoria administrativa da Seeduc/RJ.

8 Os nomes das docentes são fictícios.

De uma maneira geral, foi possível identificar por meio das entrevistas⁷ que as professoras⁸ nem sempre distinguem o Saerj do Saerjinho, tomando-os geralmente como um objeto único. Além disso, as professoras percebem o Saerjinho como uma *avaliação externa* e sem caráter diagnóstico, como a Seeduc/RJ procurou fixar nos nomes. Consideramos 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 elementos que buscam deslegitimar a presença dessa avaliação nas escolas fluminenses.

O Saerjinho, que faz parte da política de responsabilização educacional do governo fluminense, é aplicado bimestralmente a todos os alunos do ensino médio regular e a alunos das séries que finalizam as etapas anteriores do ensino fundamental, ou seja, 5º e 9º anos. No ensino médio, são objeto de avaliação os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

Embora o ano letivo na rede estadual do Rio de Janeiro seja dividido em quatro bimestres, o Saerjinho é aplicado somente nos três primeiros. Não encontramos, nos documentos pesquisados, justificativa alguma sobre a ausência de aplicação desse instrumento avaliativo no quarto bimestre.

Os resultados são disponibilizados eletrônica e individualmente para cada escola por meio do *site* do CAEd, e podem ser acessados por bimestre, disciplina, série, turma e aluno. É possível identificar o percentual de acertos de cada

turma por disciplina, de cada habilidade⁹ por turma, e o que cada aluno acertou e errou, questão por questão.

Essas informações oferecem importantes pistas para situar o Saerjinho no campo dos estudos sobre avaliação educacional, pois o desenho da avaliação participa do processo de produção de significados. O fato de ser aplicado bimestralmente o singulariza na comparação com as avaliações de larga escala mais conhecidas no país que, comumente, são de caráter amostral e aplicadas apenas em séries que finalizam ciclos, o que no caso brasileiro seriam o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, em periodicidade ao menos anual e próxima ao fim do ano letivo, para que seja possível medir o desempenho ao final daquela etapa. Nas avaliações de larga escala, “tende-se a avaliar o produto da aprendizagem” (LOCATELLI, 2002, p. 5). Além disso, a questão da possibilidade de comparabilidade ofertada por esse tipo de avaliação é o que permite o acompanhamento dos sistemas educacionais.

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 instantâneo importante a respeito do 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

⁹ Cada habilidade contém objetivos específicos a serem atingidos em relação ao ensino de determinado conteúdo curricular das disciplinas avaliadas. Cada habilidade pode englobar mais de uma questão.

diagnóstico. E por serem elaboradas por quem trabalha diretamente com os alunos avaliados, o resultado produzido por elas 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 trabalharam 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! (Prof^a Helena, grifos nossos).

Nesse trecho, percebe-se que a docente enxerga a avaliação como mais um momento de aprendizagem e não apenas como instrumento de mensuração. 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 concebível em uma avaliação padrão, como é o Saerjinho, mas apenas naquela elaborada pelo professor responsável pela turma, pois ele conhece as singularidades do seu corpo discente.

A valorização da especificidade de cada aluno ou contexto educacional tão reclamada pelos professores e expressa 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 (SCHWARTZMAN, 2005; BROOKE; SOARES, 2008), 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 àquelas produzidas no interior das instituições escolares, não estaria o poder público fluminense interessado em outras questões que extrapolam o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Não estaríamos diante de uma tentativa de padronização do que seria o nível de aprendizagem adequado para os alunos da sua rede? Em função dos limites desse texto, essas hipóteses serão exploradas em outra oportunidade.

Mesmo tendo como característica a mensuração da aprendizagem, dado o seu desenho de divulgação dos resultados (por escola, turma, disciplina e aluno e com acesso apenas para as próprias escolas) e a sua periodicidade de aplicação, o fato de o Saerjinho fazer parte de uma política pública de avaliação o afasta de definições razoavelmente estabilizadas de *avaliação interna*.

Vianna (2003, p. 47), ao se referir às 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.

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 feitas por Vianna (2003) e Fernandes (2009) de avaliação interna, é perceptível a impossibilidade de se pensar o Saerjinho como uma *avaliação interna*. Para esses autores, a avaliação bimestral da Seeduc/RJ se encaixa em suas definições de *avaliação externa*. Fernandes (2009, p. 27) considera avaliação externa aquela de “integral iniciativa e responsabilidade de alguma entidade exterior à escola”. Na

mesma linha, Vianna 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 responsabilidade 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, p. 811) 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.

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, 2013b, p. 6)

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 “comprometer a confiabilidade dos resultados” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811). Em texto a respeito da percepção de agentes escolares sobre avaliações externas, Rosistolato, Prado e Fernández (2013, p. 1) 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.

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 (2003) e Fernandes (2009). A Seeduc/RJ, ao anunciar que os objetivos dessa avaliação são “acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes,

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

11, 12 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

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

14 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: jun. 2014.

15, 16, 17 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>>. Acesso em: jun. 2014.

18 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: jun. 2014.

19 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>>. Acesso em: jun. 2014.

20 Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1775516>>. Acesso em: jun. 2014.

21 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.

detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem”,¹⁰ “obter de forma rápida o caminhar deste processo [de ensino-aprendizagem] e propiciar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes”,¹¹ “obter dados diagnósticos que identificassem as deficiências no processo ensino-aprendizagem para que assim haja intervenção pedagógica imediata e direcionada”,¹² “identificar deficiências educacionais”,¹³ indica 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”,¹⁴ “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”,¹⁵ “Com este retrato será possível, por exemplo, [...] traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica”,¹⁶ “Essas provas ajudarão a Seeduc a fazer uma escola ainda melhor para todos!”,¹⁷ “O Saerjinho contribuiu para que todos alcancem as metas”,¹⁸ “para receber o bônus por desempenho, ao fim do ano, é preciso fazer o Saerjinho”,¹⁹ “serve como base para a Secretaria de Educação identificar deficiências e elaborar medidas que melhorem a rede de educação estadual”.²⁰

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 congregar aspectos que o aproximam tanto de conceitos de avaliação interna como de avaliação externa, o Saerjinho potencializa as disputas hegemônicas em torno da fixação de sentidos de avaliação a ele endereçados.

A própria Seeduc/RJ ora apresenta essa avaliação como interna, ora como externa. Em documento intitulado “Orientações Pedagógicas – Saerjinho”,²¹ 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 nosso). No mesmo documento, na página seguinte, a classificação como *avaliação externa* é corroborada com 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 nosso). 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, 2013a, 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 ambivalência, 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 uma *avaliação externa* pela Secretaria, 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 nosso 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 é 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, podemos 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 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. (Prof^a Beatriz, grifos nossos)

Porque toda avaliação tem que ser diagnóstica. É isso que eu tô... Se ela não for diagnóstica, não adianta. (Prof^a Beatriz, grifos nossos)

Ela tem que ser diagnóstica, senão você cumpre metas e deixa pra lá. (Prof^a Beatriz, grifos nossos)

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. (Prof^a Rosa, grifos nossos)

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.** (Prof^a Rosa, grifos nossos)

[...] **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. (Prof^a Rosa, grifos nossos)

Você não tem, **você não tem esse feedback.** Quer dizer, por isso que tô 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?** (Prof^a Ana, grifos nossos)

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.** (Prof^a Ana, grifos nossos)

Seja de forma explícita como as professoras Beatriz e Rosa, ou tacitamente como a professora Ana, a produção de demanda docente por uma avaliação diagnóstica por parte do poder público se faz claramente presente nessas falas. Se há essa 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, para que uma avaliação seja considerada 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 esses, 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 dessa cadeia, pois estaria em desacordo com um sentido de diagnóstico, estando, portanto, atrelada a um sentido de quantificação, que seria o exterior constitutivo da avaliação diagnóstica.

Embora o Saerjinho não seja aplicado na periodicidade reivindicada pelas docentes, é possível, por meio dele, identificar as lacunas de aprendizagem tanto da turma como de cada aluno em específico, ou seja, o Saerjinho está muito próximo do que as professoras entendem ser uma *avaliação diagnóstica*, todavia, elas não o significam dessa forma. Esse quadro sugere que os resultados, tais quais são possíveis de serem apresentados, não chegam às escolas ou chegam de outra forma. Apesar de haver oferta por parte do CAEd de acesso detalhado aos resultados, parece que os docentes desconhecem essa oportunidade. 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 deste texto, no entanto, impedem de fazer neste momento.

Outra hipótese para se pensar a recusa docente em significar o Saerjinho como avaliação diagnóstica pode ser a atribuição de um peso consideravelmente 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 a 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”,²²

²² Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>>. Acesso em: jun. 2014.

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, acreditamos que seja pertinente apresentar o que esse órgão vinculado à Faculdade de Educação da UFJF entende ser uma avaliação diagnóstica.

Ao fazer sua definição de avaliação diagnóstica, o CAEd deixa claro que há divergências entre especialistas da área em relação à definição desse conceito, mas, como todo processo de significação exige um fechamento de sentido, que é sempre precário e provisório, impossível mas necessário, ele estabelece a sua dizendo tratar-se de uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, com vistas à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Ainda em relação a esse 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.²³

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 à instituição que a operacionaliza. Uma possível explicação para esse 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 essa avaliação oficial menos palatável para os sujeitos posicionados no contexto da prática.

Como ao longo do texto temos 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 a “avaliação realizada pelo professor que acontece em sala de aula e corresponde

23 Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em: jun. 2014.

à verificação da aprendizagem dos alunos”. Ainda de acordo com o CAEd, “o universo da avaliação interna é a sala de aula”. Em relação à 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”.²⁴

24 Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>>. Acesso em: jun. 2014.

Com a definição de *avaliação interna* mobilizada pelo CAEd, é impossível pensar o Saerjinho como uma avaliação desse tipo, porém, em relação à 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 desempenho.*²⁵ (grifo nosso)

25 Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: jun. 2014.

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 significant *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.²⁶

26 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 enquadrá-la como uma *avaliação externa* ou de *larga escala*.

Visando fugir das armadilhas geradas pela variedade de nomes que podem ser dados às avaliações produzidas pelos sistemas locais (estaduais/municipais) de educação, Carvalho e Macedo (2011) passam a utilizar um conceito mais abrangente, o de *avaliação oficial*, que elas entendem ser:

Aquelas 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 (CARVALHO; MACEDO, 2011, p. 554)

Essa definição dá conta de várias avaliações produzidas pelos sistemas educacionais, dentre as quais o Saerjinho, e pode significar uma estratégia política interessante para lidar com pesquisas com esse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi aqui apresentado, concluímos que tanto a Seeduc/RJ como 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 tornadas 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 deste artigo.

Para os docentes, qualquer avaliação que não seja elaborada no âmbito da escola é uma *avaliação externa*. 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 Governo Estadual 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 esse tipo de avaliação.

As ambivalências dos sentidos de avaliação explicitadas neste texto não são aqui percebidas como problemas de gestão a serem resolvidos, mas como expressões do jogo político das disputas pela fixação de significados dessa avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-23, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/640>>. Acesso em: jan. 2015.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar

Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, 2011.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013a. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1586>>. Acesso em: jan. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA: Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013b.

HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham: Open University, 2000. Capítulos 6 e 7 traduzidos por Érika Elizabeth V. Frazão e Vítor A. Barcellos.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: 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. 1.327-1.349, out./dez. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria da Educação. *Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN N. 419/2013*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria da Educação. *Saerjinho 2013: Manual do diretor*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013b.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. "Agora a gente acaba respondendo por um espelho social": as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores no Rio de Janeiro, 2013. (Mimeo).

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ),
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
marcus.bomfim@gmail.com

CARMEN TERESA GABRIEL

Professora Titular de Currículo da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ),
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
carmenteresagabriel@gmail.com

Recebido em: JULHO 2015

Aprovado para publicação em: JANEIRO 2016

