

QUANDO A EXCELÊNCIA PRODUZ A EXCLUSÃO

Crizan Sasson Correa de **Oliveira** – UERJ

Talita Vidal **Pereira** – UERJ

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O estudo interroga sobre as articulações entre os sentidos de currículo, avaliação e qualidade que circulam entre os professores no contexto de um Colégio de Aplicação (CAP) sustentando a legitimidade da instituição considerada de excelência. Utilizando aportes pós-estruturais a pesquisa teve como objetivo problematizar os processos de exclusão que resultam na significação de qualidade sustentada por padrões de desempenho *a priori*. No texto apresentamos um recorte do estudo analisando como discursos em defesa da centralidade do conhecimento no currículo articulam sentidos de qualidade. Discursos legitimados socialmente que orientam práticas avaliativas e justificam processos de exclusão em curso na instituição

Palavras-chave: Currículo; Avaliação; Qualidade da educação; Educação de excelência.

QUANDO A EXCELÊNCIA PRODUZ A EXCLUSÃO

Neste trabalho são apresentados parte dos resultados da pesquisa de mestrado, um estudo de caso realizado em um Colégio de Aplicação de uma universidade estadual (CAP), que teve como objetivo investigar como as práticas avaliativas da instituição contribuem para significá-la como uma escola de excelência. A pesquisa foi organizada em torno do pressuposto de que existem concepções de currículo e de conhecimento que organizam as práticas avaliativas e que contribuem para o preenchimento do significativo qualidade da educação.

O estudo expressa o esforço teórico inicial tendo em vista a apropriação de aportes pós-estruturalistas, com destaque para a Teoria do Discurso formulada Laclau e Mouffe (2010) que possibilitaram a construção de referenciais de análise a partir de uma perspectiva discursiva de compreensão dos fenômenos sociais. Ou seja, aquilo que

definimos como realidade é resultado de “significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo” (LOPES, 2013, p. 20).

Em articulação com as considerações de Perrenoud (1999; 2003) sobre a constituição da ideia de excelência educacional, esses aportes contribuem para que possamos compreender os processos de exclusão engendrados nas práticas avaliativas e justificados pelos discursos dos docentes entrevistados tentativas de significar a qualidade de educação e, conseqüentemente, a excelência atribuída à instituição e legitimada socialmente. Auxiliando no entendimento sobre as formas pelas quais, no processo político, “inventamos o que são justiça, democracia, liberdade” (LOPES, 2013, p. 21).

Na primeira parte são apresentados aportes e argumentos que sustentam a análise. Em seguida a instituição é brevemente caracterizada e são trazidos relatos dos docentes entrevistados, com destaque para suas concepções de currículo e conhecimento articuladas com sentidos de qualidade de educação e excelência, por fim algumas reflexões suscitadas pela pesquisa.

Diálogos sobre as concepções de currículo

É possível afirmar que a concepção de currículo como seleção contestada de uma cultura mais ampla e que se sustenta na ideia de sociedade como um todo estruturado, expressa um discurso hegemônico no campo da educação que reforça vínculos entre currículo, conhecimento e ensino. Nesse enfoque teórico, determinado discurso sobre avaliação é construído e conectado à ideia de êxito e fracasso (PERRENOUD, 1999) e contribuí para a desvalorização de inúmeros bens simbólicos de diferentes grupos, na medida em que supervalorizam determinadas expressões culturais em detrimento de outras. Essa consideração, por si só, justifica a relevância de análises que possam contribuir para a desconstrução desses vínculos sobre os quais foi construído um consenso aparente em torno de uma concepção de currículo e, conseqüentemente, problematizar os discursos sobre avaliação, êxito, fracasso e qualidade que se sustentam sobre esse consenso, colocando-os sob suspeita, desestabilizando-os para que a diferença possa emergir no currículo (MACEDO, 2012). Ainda segundo a autora, isso implica na necessidade de rever a centralidade que o conhecimento assume no currículo, na medida em que ela tem funcionado de forma a

reforçar a ideia de currículo como projeto identitário, assumido como o “lugar” da mudança.

Se, com o pensamento crítico, a teoria curricular avançou no questionamento à superioridade atribuída ao conhecimento acadêmico-científico como eixo articulador do currículo, também é preciso reconhecer que ainda é muito presente a defesa de determinados conteúdos considerados universais e mais legítimos para constituir uma seleção de conteúdos escolarizáveis. Nessa perspectiva, ainda que seja reconhecida a pluralidade e legitimidade de diferentes saberes culturais, o que se pretende é que o currículo possa abarcar-los, desde que subordinados ao saber concebido como hierarquicamente como superior.

Moreira (2007), por exemplo, mesmo sendo um crítico da dimensão conteudista da pedagogia histórico-crítica (LIBÂNEO, 1989), tem formulado argumentos em que denuncia a existência de uma tendência de secundarização do conhecimento escolar nas políticas e na teorização curricular. Para o autor, essa tendência pode favorecer processos de exclusão desse estudante que desejamos promover. São argumentos que tendem a favorecer determinados projetos de qualidade atrelados à apropriação de determinados conteúdos e que condicionam as formas de pensar a avaliação e agir. Argumentos que se sustentam no entendimento de que há um tipo de conhecimento que serve a um dado projeto de sociedade, esta por sua vez, concebida como “passível de ser compreendida por uma estrutura econômica que a constitui” (LOPES, 2012, p.20). Uma concepção estrutural da sociedade, organizada como totalidade fechada e passível de ser plenamente acessada pela linguagem.

Nessas construções, o discurso sobre avaliação se sustenta na ideia de um conhecimento universal sistematizado em uma seleção marcada por interesses e conflitos diversos. Um conhecimento cuja apropriação garantiria aos sujeitos o exercício da cidadania plena e a capacidade de intervir e transformar o mundo de forma a alcançar a conciliação e a harmonia social. No entanto, os aportes pós-estruturalistas têm nos oferecido contribuições que permitem problematizar essas elaborações discursivas.

Na pesquisa realizada no curso de mestrado essa problematização é motivada pela compreensão de que a universalidade atribuída a determinados conhecimentos sustenta uma noção de qualidade atrelada a eficiência. Dessa forma, ainda que essa eficiência possa aparecer associada a ideia de democracia, trata-se sempre de buscar estabelecer padrões de comportamento que devem orientar os modos de ser e fazer dos

sujeitos. Como afirma Macedo (2012, p. 173), nessa lógica “as identidades que se pretende produzir via currículo, assumem um caráter de meta (ou objetivo) para qual concorrem todas as experiências escolares, mas principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos”. Decisões que acabam por legitimar o que pode ser considerado como padrão de excelência educacional. Dessa forma, ao currículo é atribuída a função de um poderoso instrumento de universalização e a educação tenta a ser compreendida como se subordinada ao ensino (MACEDO, 2012).

Com Perrenoud (2003) entendemos que os critérios de promoção escolar são afetados por essa lógica na medida em que, “a reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da escolaridade” (p. 10). Para o autor, racionalidades desiguais “levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade” (p. 10), abrindo mão de enfrentar o desafio de superar possíveis limitações individuais. O autor segue afirmando que não é possível “comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano” (p. 10).

A apropriação de aportes pós-estruturalistas tem nos possibilitado compreender como significados atribuídos a significantes como qualidade e excelência legitimam decisões que as instituições tomam com a pretensão de definir “o fracasso e o êxito de modo unívoco” (PERRENOUD, 1999, p.39). São decisões tomadas em nome da suposição de que existe um conhecimento universal, epistemologicamente superior, dado que expressaria aquilo que o mundo é justifica processos de hierarquização e exclusão que expressam experiências “positivas (êxito)” ou “negativas (fracasso)”.

Dessa forma, a defesa de uma cultura universal a ser partilhada por todos, tende a mascarar e silenciar as diferenças, impor uma única forma ou uma forma primordial para garantir certas finalidades pretendidas, baseada na promessa de inclusão que, além de ilusória, dificulta a desconstrução da ideia de currículo vinculada ao ensino. Como afirma Macedo “ao produzir sentidos na cultura, os sujeitos buscam obter determinados efeitos de poder, e tais efeitos são mais efetivos quando fixam posições de sujeitos, criam hierarquias e favorecem assimetrias” (MACEDO, 2012, p.730).

Essas reflexões suscitam a problematização de como determinados projetos de qualidade condicionam as formas de pensar a avaliação, o conhecimento e o currículo. Definições que, de antemão, impedem que o sujeito seja sujeito. Uma concepção de

currículo “como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença”, mas que diferença é essa? “Não uma diferença em si, [mas] o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (*op.cit.*).

Com Macedo entendemos que as posições de sujeito são sempre processos de tradução e transferência de sentido em que os significados são produzidos e deslocados no processo de enunciação. É nessa perspectiva que analisamos os traços de incerteza e a multiplicidade de sentidos em negociação que caracterizam as políticas e práticas curriculares. Em consonância com essas reflexões, o estudo se orientou de forma a dar destaque às diferenças e ambiguidades que emergem no *lócus* de investigação para problematizar discursos articulados como unitários e em uma dimensão essencialista e unitária. Trata-se de uma tarefa que implica analisar os sentidos de currículo e de conhecimento e suas articulações com sentidos de avaliação e de qualidade.

As perspectivas pós-estruturais têm se constituído em aportes produtivos para a problematização desses discursos que, em última análise, orientam práticas avaliativas naturalizadas na escola. Laclau (2011) questiona a existência de uma fronteira fixa a separar universal e particular. Para o autor é sempre um elemento particular que no processo de constituição de hegemonia, uma operação discursiva, assume efeitos universalizantes. Para isso esse particular precisa encarnar a plenitude que falta ao social. Uma representação sempre incompleta porque dado que cada particularidade se mantém como tal, sempre haverá uma relação diferencial entre representante e representado.

O autor oferece contribuições importantes para questionarmos a universalidade atribuída ao conhecimento e que justifica a sua centralidade como eixo organizador do currículo, principalmente quando destaca a precariedade dessa articulação de sentidos dado que afirma que a constituição de hegemonia é um processo de tentativas de fixação de determinados sentidos, mas uma fixação/fechamento que nunca se realiza plenamente, será sempre instável. Uma proliferação de sentidos que nunca cessa e que não podemos determinar *a priori*, que direção tomará.

Trata-se de um processo que ocorre em meio à luta política que simultaneamente constrói, negocia, ajusta e ergue provisoriamente o que somos. “A flutuação de sentidos nos significantes que circulam (...) é capaz de garantir equivalência entre demandas tão diferentes e constituir os discursos políticos,” (LOPES, 2011, p.41).

A pesquisa realizada em um CAP de uma universidade estadual elegeu professor/as como sujeitos informantes tomando-os como “sujeitos influentes” (BALL,

1994) que expressam e produzem um espaço de autoria no currículo. Autoria que revela zonas de tensão, processos de negociações em meio as disputas em torno de determinadas fixações. A seleção desses sujeitos obedeceu a dois critérios: a disponibilidade e pertencer ao quadro efetivo da instituição por um período de tempo não inferior a 10 anos. Além disso a seleção buscou contemplar a participação de professores/as de todos os segmentos totalizando oito professores/as entrevistados/as.

Com um roteiro semiestruturado, foi solicitado a cada participante que falasse sobre a sua experiência profissional na instituição destacando as formas pelas quais essa experiência assume significado nesse contexto específico em comparação com outros *lóci* possíveis de atuação docente. Essas narrativas possibilitaram inferir os significados que os sujeitos atribuíam a suas práticas. Práticas que buscam legitimar com o argumento de que elas constituem um patrimônio que justificaria o reconhecimento social da instituição. Entretanto, é preciso destacar que, essas narrativas constituíram o contexto construído no processo de análise. São tomadas como construções precárias e provisórias. Enunciações que os sujeitos produzem no presente articulando sentidos que atribuem as experiências vividas no passado.

A pesquisa foi realizada como um desafio de flexibilizar ferramentas tradicionais de pesquisa, entendendo que nenhuma dessas ferramentas possibilita acesso à realidade. Pelo contrário, no estudo essa pretensão é assumida como impossibilidade. Tudo o que temos são interpretações possibilitadas por constructos teóricos-metodológicos (PARAÍSO, 2014).

Nessa perspectiva, o conceito de discurso como elaborado por Laclau (2011) se mostrou muito produtivo na medida em que para o autor discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas. De forma vinculada a esse modelo analítico, podemos dizer que a ideia do discurso está atrelada ao significado.

Na pesquisa buscamos apreender as formas pelas quais esses significados vão se hegemonizando, se afirmando como atos de verdade articulados como tentativas “dominar o campo da discursividade, fixar o fixo das diferenças e construir um centro provisório na significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p.252).

Entendendo como Laclau (2011) que, para além da fala e da escrita, discursos também são práticas que conferem significados ao mundo, buscamos analisar como as práticas avaliativas do CAP projetam sentidos daquilo que a instituição é ou deveria ser para os sujeitos informantes, ao mesmo tempo em que o reconhecimento social do CAP

como uma instituição de excelência sustenta e justifica determinadas práticas, ainda que elas possam ser consideradas excludentes.

Mas como esse discurso é constituído? O que pensam os professores sobre o currículo do CAP? Sobre os processos avaliativos na instituição? E como essas concepções preenchem o significativo qualidade e autorizam e legitimam a excelência conferida à instituição. A pesquisa busca investigar como, na instituição, circulam e se articulam sentidos de qualidade, de excelência e de avaliação e como esses sentidos projetam processos de subjetivação dos sujeitos reconfigurando a própria instituição em um processo dinâmico e permanente. Um movimento que “é sempre estancado, ainda que sentidos continuem a vazar.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 228)

São disputas por significação que se expressam nos diferentes espaços-tempo da instituição. Tensões que emergem nas salas de aula, nos corredores, nas ações pedagógicas, nas “grades” de conteúdos, nas brincadeiras informais, nos espaços de troca formais e informais. Nesses contextos sentidos são desafiados e desestabilizados colocando em xeque aquilo que parece instituído como tradição e identificado como responsável pela “excelência”.

A excelência do CAP

Os Colégios de Aplicação foram criados no Brasil em decorrência da obrigatoriedade de que as Faculdades de Filosofia (Lei nº9053/56), responsáveis pela formação de professores, organizassem espaços para prática docente nos cursos de Didática. Instituições que tinham como articular prática e pesquisa pedagógica. Um espaço de reflexão ancorado em uma proposta de universidade compromissada com o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, como destaca Kaiuca (2004), seja pela exigência de vínculo com servidores da universidade, seja pelos processos de admissão, em geral atrelados à realização de exames para aferir o domínio de conteúdos, os CAP acabaram por sofrer um processo de elitização que acabou comprometendo a dimensão democrática que deve caracterizar as instituições públicas. Nessa perspectiva, ainda que de forma ambígua, esse processo de elitização também contribuiu para que os CAP se consolidassem como instituições educacionais com um considerável grau de prestígio social, transformando-se em espaços de certificação almejado pelos estudantes e seus familiares. Por outro lado, é preciso reconhecer que, ao longo dos anos, essas instituições têm sido alvo de diversas iniciativas visando a uma maior democratização desses espaços públicos, no entanto isso não acontece sem tensão.

Tinha um modelo de escola, e também tinha modelos de alunos, que agora, depois, o colégio tem um modelo de aluno muito diferente de que quando eu comecei. Quando você tinha provinha pro primeiro ano, provinha pra quinta série antiga, né? Agora você tem um sorteio que ampliou uma gama de alunos muito diferentes. A prova continua, mas você tem uma gama maior de alunos entrando, a realidade social, muito transformada. Por que era muito mais fácil, quando você tinha basicamente, alunos filhos da burguesia no nosso país, de classe média, que independente do colégio, tinha uma formação cultural que facilitava tudo. Agora o colégio tem que oferecer estratégia para dar conta da diversidade social que ele carrega e que ele optou por ter. Quando ele optou pela abertura do sorteio, então, como ele dá conta disso? Mas necessário ainda se faz esse projeto pedagógico. O colégio tá aos trancos e barrancos, não consegue discutir isso. (...) Sente a necessidade, mas o colégio não tem força para fazer isso (E3)

A fala de E3 exemplifica os conflitos de uma instituição que precisa se democratizar mas ainda opera como se essa democratização não implicasse na necessidade de se reconfigurar, de colocar em questão suas lógicas e suas práticas. Uma dificuldade que fica explícita na fala abaixo:

Os melhores vão sobrevivendo e a gente tem realmente sempre um grupo muito forte no terceiro ano. Os resultados falam isso, os últimos resultados do ENEM, [...], a gente tem tido bons resultados, e se equiparam até as outras escolas que não são públicas, [...] então o CAP é uma escola realmente interessante. (Professor E8)

E8 não se mostra incomodado com o fato de que nem todos terão êxito. É importante destacar que a referência que E8 faz às avaliações externas não implica em uma aceitação dos resultados das avaliações de desempenho que têm contribuído para a proliferação de arqueamentos entre as instituições. Mesmo aqueles/as entrevistados/as que assumem uma posição crítica diante dessas avaliações e ranqueamentos, lançam mão dos resultados para afirmar a excelência da educação oferecida pela instituição.

Um aspecto que ganha destaque na fala dos/as entrevistados/as é a centralidade conferida ao conhecimento no currículo. Uma defesa dessa centralidade que não parece levar em conta o caráter de seleção e de construção social desse conhecimento. Como podemos ver na fala de E5

A gente tem as ementas, tem uma distribuição de conteúdo pelas séries que a gente tenta dar conta, e cada ano que passa a gente consegue ensinar menos, desenvolver menos o planejamento, isso é muito triste. [...] Posso falar como professora de sexto ano, a quinta série de antigamente, o meu planejamento era muito maior eu só corto, eu só tiro, eu só desisto de ensinar uma coisa ou outra, [...]então tinha todo uma unidade [...], é um trabalho muito...que foi descartado, porque ao longo dos anos foi se tornando assim tão pesado, tão

difícil pro aluno entender, tão complicado pro aluno entender, eu não sei o que explica isso. Eu sinto meu aluno hoje com muito mais dificuldade. (E5).

É possível perceber que E5 não é insensível as dificuldades apresentadas por seus alunos, mas elas são avaliadas como dificuldades individuais. Na fala os conteúdos são naturalizados. A professora não os percebe como problemáticos, suas angústias se concentram no fato de, a cada ano, não poder transmiti-los da forma que joga ser a mais adequada. É nessa impossibilidade que E5 identifica uma ameaça à qualidade.

A análise dessa narrativa corrobora com a afirmação de Perrenoud (1999), para quem uma escola de excelência é aquela “oficialmente comparada ao domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que configuram o programa” (p.29). Para parte dos entrevistados/as é o rigor na cobrança dos conteúdos definidos no currículo que garantem ao CAP o título de “escola de excelência” na medida em que a excelência é associada a ideia de êxito escolar, por sua vez subordinado à apropriação do conhecimento estabelecido como o mais adequado. Uma perspectiva em que a educação se subordina ao ensino, à instrução (MACEDO, 2012). Uma ideia de êxito orienta a caracterização do CAP como uma escola de qualidade.

A centralidade concebida ao conhecimento é uma das tensões que foi possível captar na investigação. Embora sustentando essa centralidade E2 traz outros elementos que possibilitam diferenciar sua posição da expressa por E5. Vejamos:

Então a organização curricular do CAP me parece ser por equipe, mas não que não tenha alguns elementos filosóficos, eu diria alguns princípios filosóficos que vão fazendo um link. Quando eu penso do primeiro ao ensino médio, eu penso que um dos links é reflexão sobre o conhecimento. Mais tradicional ou menos tradicionalmente de alguma maneira todos se preocupam com a reflexão, menos com a memorização e mais com a reflexão, e aí o nível disso, né, se vai ser só a reflexão, vai depender muito da equipe. Mas essa coisa de não ter um reconhecimento pronto, acabado, que vai ser reproduzido pelo aluno, eu acho que é uma coisa que vai desde o início até o final. Eu acho que o maior calo é a avaliação, que o processo de reflexão sobre o conhecimento ele não é algo que acontece igual pra [sic] todo mundo, e eu acho que aí existe uma contradição, né, porque a avaliação acaba exigindo a compreensão igual.

É possível afirmar que o conhecimento funciona e torna-se, para boa parte dos sujeitos da instituição, uma “linha mestra”, responsável por um conjunto de suposições sociais e ideológicas capazes de legitimar certos bens simbólicos, e conseqüentemente desvalorizar outros. Isso não acontece sem tensões, de maneira uniforme, pelo contrário. No entanto, mesmo quando insiste na necessidade de uma reflexão sobre o conhecimento essa reflexão aparece associada a uma concepção de avaliação,

reforçando a ideia de que existe um repertório de bens simbólicos legitimados, a partir do qual a escola, levando em conta um contexto histórico e social, define o que deve ser ensinado. Uma concepção de currículo como instrumento a serviço de um projeto identitário. Artefato que expressa a seleção de conteúdos que devem ser apropriados pelos sujeitos para que esses possam se inserir de forma “adequada” em um projeto de sociedade também idealizado. Uma perspectiva que busca fixar identidades definidas *a priori*. Na declaração abaixo encontramos sinais de tal perspectiva, apresentada na preocupação da professora E1, ao falar dos alunos que não conseguem aprender todo o conteúdo ensinado.

É triste, e é sofrimento pro menino. Eu acho que o menino sofre muito mais permanecendo nesse processo, do que tendo um ensino que fosse direcionado pra ele. Ele vem, sexto ano, aí da primeira vez ele repete, as vezes a maturidade, e até mesmo... A criança se modifica né, de um ano pro [sic] outro, essa reprovação, ela foi boa, que ele no ano seguinte, ele é outra pessoa, ele realmente tá aprendendo, consegue tirar boas notas, consegue passar de ano. Mas tem casos que a reprovação não adianta nada, no outro ano, ele continua muito, muito fraco, com nota baixa, com mais dificuldade até do que tinha no ano anterior, aí pra [sic] não jubilar, empurra pro ano seguinte. (E5)

É ainda nesta lógica que o êxito e fracasso passam a ser realidades socialmente construídas, seja em uma definição global ou na atribuição específica de valor a cada estudante em diferentes contextos e representações de sua trajetória escolar. Através de práticas avaliativas marcadas e instituídas em uma hierarquia de poder, aquilo que é singular, é silenciado e/ou negligenciado em nome de um projeto comum.

Na fala da professora a exclusão, representada pela possibilidade de jubilação, parece ser evitada garantindo a aprovação do aluno, ainda que ele não alcance as metas estabelecidas. Uma tensão que aparece nas entrevistas é a preocupação de alguns entrevistados de que isso prejudique a imagem do CAP como uma instituição de excelência. Trata-se, como afirma Perrenoud (1999), de uma crença de que “o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais” (p. 19). No entanto, o autor alerta que êxito e fracasso são representações criadas pela escola que define formas e normas de excelência. Fixando parâmetros e níveis de domínio de conhecimento e, a partir deles, discriminando aqueles que “fracassam” daqueles que “têm êxito” nos processos avaliativos a que são submetidos. “Não satisfeita em criar os julgamentos de excelência, de êxito e de fracasso, a escola tem o poder de lhes atribuir força [...] e, portanto, de acompanhá-los de decisões de orientação, de seleção, de

certificação, de repressão disciplinar” (ibid., p.19), entre outras ações. Processos que produzem exclusão.

Os alunos são muito bons, até porque, como eu só trabalho com as últimas séries, eles já sofreram tudo que tinham que sofrer né, e então chega realmente a elite, a elite que eu tô dizendo é a “elite intelectual”. Os melhores vão sobrevivendo, e a gente tem realmente, sempre um grupo muito forte no terceiro ano (E8).

O “enclausuramento da escola” em lógicas naturalizadas são constantemente confrontados com as situações da vida cotidiana. As práticas avaliativas tendem a ser orientadas por essas lógicas que sustentam a crença de que avaliamos exatamente o que dizemos estamos avaliando: “aquisições culturais e intelectuais muito gerais, independentes” (PERRENOUD, 1999, p. 20). Conferindo uma objetividade, uma racionalidade a um processo que se caracteriza pela subjetividade.

Essa pretensão de objetividade é utilizada como argumento que justifica o controle da proliferação dos sentidos. No entanto, essa fixação é uma impossibilidade, como nos ensina Laclau (2011) e a própria ideia de êxito pautada por padrões fixos de aprendizagem que podem ser aferidas pode ser posta sob rasura, afinal, como afirma Perrenoud (1999) “ter êxito na escola, ser bom aluno é, na maioria das vezes, ser capaz de refazer, em situação de avaliação, [...] conforme instruções que sugerem, por sua própria forma, o que se deve procurar e que conhecimentos e operações mobilizar.” (p.20).

A ideia de currículo como projeto identitário também está presente na fala de E1 quando defende a importância do vestibular para inserção do aluno na faculdade e no mercado de trabalho

Eu acho que o ensino médio aqui, principalmente, se você conversar com os pais, nas reuniões de pais eles já falam: A, porque sai daqui, tá muito bem preparado, passa direto na primeira opção. **Então, existe sim essa relação de formação, de chegar, de sucesso, tá, é um currículo dirigido para esse sucesso pra entrada da universidade**, que seja pública é claro, uma boa universidade, uma conceituada universidade. Acho que a principal relação é essa. (E1)

Com essa compreensão E1 defende o currículo do CAP como um “currículo dirigido para esse sucesso”.

Ainda que orientadas por um roteiro semiestruturado, durante a realização das entrevistas foi estabelecido uma relação de confiança que possibilitou aos sujeitos articularem sentidos de êxito e fracasso como elementos curriculares importantes a

nortear suas práticas. Sentidos de articulados a defesa de que os aprendentes precisam ser cobrados para que apresentem resultados, seja no final de um bimestre/trimestre, de um ano, de um ciclo de estudos ou de um segmento do ensino, permanecendo presentes no “horizonte” dos estudantes. Acentuando que, via de regra, que a resposta a essas exigências define os que serão exitosos e os que fracassarão.

No entanto Perrenoud (1999) nos lembra que “a existência de uma hierarquia de excelência é geralmente aceita como um mal necessário, o lugar que cada aluno nela ocupa constitui uma questão de importância, para ele e sua família” (p. 30). É isso que, segundo o autor, explica o fato de que, assumindo uma responsabilidade pelos resultados, os sujeitos procurem, com mais ou menos empenho, melhorar sua posição na classificação, recorrendo a diversas estratégias, sem contudo contestar a legitimidade da avaliação.

Considerações suscitadas pelo estudo

Circulam no CAP concepções de currículo como seleção de conhecimentos universais que devem ser ensinados na escola para que ela se constitua como uma instituição de excelência e essas concepções justificam as práticas avaliativas excludentes legitimadas institucionalmente. Essas concepções não impedem que os/as entrevistados/as vivam conflitos e experimentem incertezas, no entanto tendem a explica-las sem colocar em questão a centralidade que atribuem ao conhecimento no currículo.

Os aportes teóricos utilizados no estudo nos auxiliam a entender esse discurso em defesa dessa centralidade como uma articulação hegemônica precária que se produz em meio a tensões e conflitos nas disputas por outras formas de significar a qualidade da educação e do ensino.

Por outro lado, é importante destacar que se as práticas avaliativas excludentes estão institucionalmente legitimadas, elas expressam a relação hegemônica existente entre os agentes que atuam na instituição, não são impostas de cima para baixo e também contam com apoio, um considerável apoio social. Espera-se que só os melhores sobrevivam ao CAP como diz E8. Essa capacidade de “sobreviver” lhes oportunizará uma posição de sucesso.

Ao longo do trabalho foi possível perceber uma articulação de produção curricular na qual circulam diferentes sentidos, mas que se correlacionam diretamente à qualidade da escola e aos resultados de desempenhos que dela são esperados. Nessa

perspectiva, o êxito dos alunos, legitimaria o desempenho dos professores e atestaria a excelência da instituição. Tudo isso parece minimizar os danos, os conflitos e a sensação de impotência provocados pela exclusão daqueles que comprometeriam esse projeto.

Referências

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*. v.9, n.2, p.79- 99, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 10 jun 2014.

KAIUCA, Miriam A. *Com um lápis e um papel ..., cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação*. 2003. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/pesq_representacoes/dissertacao03.asp>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

_____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: _____. DIAS, R. E.; ABREU, R. G. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p.19- 45.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus. A. T. et al. *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n 39, 2013, p. 7-23.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun 2014.

_____. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educ. rev.* [on line], Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 16 out. 2012.

PARAÍSO, Marlycy A. metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo; trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar

E.; _____. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25 -47.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003; p. 9-27.