**A exclusão enquanto discurso: uma análise dos critérios para a população de referência do Saeb 2023.**

Millena Soares Figueiredo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Victor Hugo Barbosa de Souza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

**Resumo**

Este texto focaliza o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, mais precisamente os critérios estabelecidos para a constituição da população de referência selecionada para participar do processo na edição de 2023. Com a apropriação de aportes pós-estruturais, nos debruçamos sobre os postulados estabelecidos no documento intitulado *Saeb 2023: detalhamento da população e resultados: nota técnica Nº 18/2023/CGMEB/DAEB*, em que são apresentadas determinadas singularidades que serão excluídas do conjunto de estudantes que participarão do exame. Ainda que essas exclusões possam ser entendidas como resultado do reconhecimento dessas especificidades trata-se de uma decisão que favorece hierarquizações e exclusões de instituições, modalidades de educação e sujeitos que comprometem a produção de um diagnóstico mais objetivo da Educação Brasileira e determinado sentido de qualidade. Interessa identificar demandas por qualidade articuladas nessa decisão.

Palavras-Chave: Currículo; Avaliação em larga escala; Pós-estruturalismo; Qualidade.

Falar sobre avaliação é entrar em um terreno espinhoso. Para além da certeza irrefreável de que não se sairá ileso ao final do percurso, há o medo de se ver agarrado à sebe de espinhos e sequer chegar a tal fim. Não obstante à dificuldade de abordar a avaliação como objeto de estudo, entendê-la numa perspectiva curricular e pós-estrutural torna este caminho complicado, mas produtivo.

Como toda jornada, começaremos com os primeiros passos situando de onde partimos. Assumimos uma perspectiva pós-estrutural para, com, Lopes e Macedo (2011), entendê-lo, de uma abordagem pós-estrutural, como prática discursiva, portanto constituída pela linguagem e, através dela, geradora e modificadora de realidades. Essa significação de currículo se distancia da ideia da prescrição do que se deve ensinar e se enuncia como uma construção política que reflete as relações de poder, significações de conhecimento e as expectativas de formação de identidades em contextos sociais.

Essas reflexões nos levam a afirmar que as definições em torno daquilo que deve ser ensinado – e como deve ser ensinado – não derivam apenas de uma racionalidade técnica, são processos de disputas pela fixação de sentidos de determinados projetos de mundo (LOPES; MACEDO, 2011).

São as reflexões produzidas por essas pesquisadoras do campo do currículo que orientam nosso olhar para a avaliação buscando problematizar a relação direta que se estabelece entre currículo e avaliação sustentada em modelos prescritivos de currículo que favorecem a significação de avaliação como aferição. Trata-se de pensar em práticas avaliativas possíveis de pensamos o currículo como prática discursiva.

São várias as possibilidades de enfrentamento da temática avaliação. Para efeitos desse texto optamos por desenvolver uma reflexão com foco na avaliação externa em larga escala, não só pela amplitude de seus efeitos, que atinge uma extensa parcela da população oferecendo parâmetros para a formulação de políticas públicas, mas principalmente pelos efeitos que elas acabam produzindo nas práticas avaliativas nas escolas. Comprometendo a necessária reflexão e comprometimento que docentes precisam assumir com a avaliação focada nos processos de desenvolvimento que ocorrem nas salas de aula.

A associação entre currículo e avaliação em nível macro pode ser identificada a partir do início do século XX, com “o desenvolvimento de sistemas de avaliação e a utilização de seus resultados para uma diversidade de finalidades” (SANTOS, 2017, p. 19).

Segundo o autor, são políticas influenciadas pelas concepções de currículo e avaliação de John Bobbit e Ralph Tyler, em que a avaliação assume a função de mensurar a eficácia dos processos de aprendizagem. Segundo Santos (2017), uma tendência que se acentua em meados da década de 60, com o advento do Relatório Coleman: um vasto levantamento feito nos Estados Unidos, composto de questionários destinados a alunos, professores, diretores e superintendentes distritais – que arguiam sobre as características das instituições de ensino, os alunos, professores e suas famílias – e testes que visavam quantificar a performance dos alunos quanto ao domínio da língua inglesa, interpretação de texto, compreensão da matemática e cultura geral (COLEMAN, 1966)

Tal relatório repercute internacionalmente, servindo como exemplo a vários países para o desenvolvimento de políticas de avaliação que fornecessem informações que traduzissem a eficácia do sistema educacional de suas respectivas nações e servissem de referência para a formulação de políticas de melhoria do ensino.

Nesse contexto é estruturado, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que vem sendo realizado desde 1990.

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Um sistema de avaliação externa e em larga escala que constrói uma base de dados comparativa e histórica sobre a qualidade, eficiência e equidade do ensino no âmbito da educação básica brasileira e subsidiando a proposição, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas em educação.

No documento intitulado *Saeb 2023: detalhamento da população e resultados: nota técnica Nº 18/2023/CGMEB/DAEB* (BRASIL; 2023), são postulados dois conceitos-chave: população-alvo – constituída por escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados no 2º ano, no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série e 4ª série do Ensino Médio e instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil.

E A população de referência, constituída a partir de critérios que são definidos para a exclusão de certas escolas e turmas do escopo da avaliação. Critérios que vigoram desde 2013 e que são renovados na edição de 2023. Ficam de fora:

1. escolas com menos de dez estudantes matriculados nas etapas do ensino fundamental e médio;
2. as turmas multisseriadas;
3. as turmas de correção de fluxo;
4. as turmas de educação de jovens e adultos;
5. as turmas de ensino médio normal/magistério;
6. as classes, as escolas ou os serviços especializados de educação especial não integrantes do ensino regular; e
7. as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (BRASIL, 2023, p. 05).

É fato que podemos entender que essa manobra expressa reconhecimento das singularidades presentes nesses contextos. Uma decisão que pode explicar e justificar a exclusão de muitos. Por outro lado, nos parece importante questionar um diagnóstico pretendido da educação brasileira que não contemple essas especificidades. Argumentamos que o reconhecimento da singularidade se dá em uma lógica que reforça hierarquias e discriminações em que são excluídos aqueles que não são considerados aptos, porque não dominam os conteúdos pressupostos como universais que são aferidos nos exames. Não se trata de reivindicar a inclusão das singularidades em um sistema padronizador, mas de questionar a naturalização dessa lógica, apontando os processos de exclusão que ela favorece.

São reflexões que nos levam a indagar sobre as demandas articuladas que mobilizam os critérios avaliativos do Saeb, qual seja promover a melhoria da qualidade da educação.

Assumimos com Lopes (2012) a qualidade da educação como um significante vazio, um significante saturado de sentidos daquilo que está sendo significado como qualidade na e da educação. Trata-se de uma qualidade passível de ser aferida por uma métrica. Dessa forma, a busca pela desejada melhoria da qualidade, pressupõe a melhora do rendimento e do resultado do desempenho de alunos e alunas (PEREIRA, 2023).

Esse tipo de compreensão de qualidade implica em uma seleção e organização rigorosa dos conteúdos cuja “apropriação” serão aferidos. Justifica a inclusão de determinados conteúdos e a exclusão de outros e, consequentemente a exclusão das singularidades.

Mas esses resultados expressam de fato, as aprendizagens que ocorrem em cada sala de aula? Entendemos que não, mas essa confusão entre resultados de desempenho e aprendizagem produz efeitos nocivos para a reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica.

Além de provocar efeitos danosos ao necessário processo de reflexão sobre as práticas avaliativas na escola, essa lógica padronizadora também reforça a centralidade do significante conhecimento no currículo. Um conhecimento disciplinarizado cuja hegemonia se fortalece nos discursos educacionais em detrimento de outras formas de conhecer.

A partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2010), buscamos entender essa hegemonia como tentativas de universalização dos conteúdos particulares em disputas discursivas com outros conteúdos particulares. “Como característica principal a ideia de que qualquer discurso, para se constituir como hegemônico, deve necessariamente deixar sua mera condição inicial particularizada para tornar-se o lócus de efeitos universalizantes" (MENDONÇA, 2007, p. 252). Desta forma, a hegemonia dá-se quando uma articulação discursiva consegue aglutinar outros significados dentro de suas cadeias de equivalência que lhe possibilita se apresentar como universal porque capaz de responder, mesmo que de forma contingente, provisória e precária, a demandas sociais diferenciadas.

No caso desse texto, identificamos que se trata de demandas por qualidade da educação, o que explica que, apesar das críticas às avaliações em larga escala, seus resultados tendem a ser assumidos como expressão de qualidade (BIBIANI, 2021). Dessa forma, as demandas por qualidade que se expressam em diferentes projetos educacionais estão em permanente disputa, mas se articulam em torno do significante qualidade da educação. O que, acaba por justificar a inclusão de algo/alguns e exclusão de outros por um “bem maior”, por um “resultado desejado”.

**Referências**

BIBIANI, Ana Clara R. S. **Resultados do PISA nos artigos de opinião: o que está sendo significado como qualidade para a educação?** 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação), Faculdade da Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023: detalhamento da população e resultados:** *nota técnica Nº 18/2023/CGMEB/DAEB*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2023.pdf>

COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity***.*Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

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

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

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 03, p. 249-258, set/dez 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2021.36.240010>

PEREIRA, Talita V. POLÍTICAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. **Currículo sem fronteiras**, v. 23, 2023. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1151.pdf>

SANTOS, André V. F. dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no exame nacional do Ensino médio (ENEM)**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.