

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DISCURSOS QUE SIGNIFICAM O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESTADUAL DE MATO GROSSO

Geniana dos Santos¹

Universidade Federal de Mato Grosso

Reybia Bueno Ramos²

Universidade Federal de Mato Grosso

Denise de Souza Destro³

Prefeitura de Juiz de Fora - MG

RESUMO

Este trabalho problematiza a relação estabelecida entre currículo e avaliação, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, salientando os efeitos de sentido sobre a prática pedagógica e sua organização/prescrição no âmbito estadual. Destacamos que tal relação, no contexto mato-grossense, assume o caráter de estrutura de verificação/validação da performatividade docente e estudantil. O presente trabalho privilegia a compreensão discursiva de Currículo, desenvolvida por Lopes (2018, 2019), a qual concebe o discurso como estruturação do social. Aponta para a necessidade de negociação de sentidos sobre projetos educativos como elemento crucial à Democracia, desse modo, a desestabilizar o discurso produzido sobre as temáticas apresentadas. O estudo foi desenvolvido com o aporte teórico estratégico da Teoria Política do Discurso (LACLAU, 2011, 2013). Para a discussão temática, recorre a Ball (1990, 2010) para a compreensão da noção de performatividade e problematização sobre os sentidos da influência política; Vieira e Hypolito (2013); Diaz-Barriga (2018), autores que contribuem para a desestabilização dos discursos sobre avaliação no âmbito da política curricular. Identifica-se a partir da BNCC forte investimento em ações de estruturação curricular via programas locais de medição da proficiência da aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização. Esse efeito de sentido provocado pela BNCC realça a linguagem da avaliação externa, assumida como local, da competição e da lógica meritocrática que corroboram para projeções identitárias estereotipadas sobre o ensino e aprendizagem, e sobre ser estudante no contexto mato-grossense.

Palavras-chave: Discurso; Currículo; Avaliação.

¹ Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (UFMT). Mestre em Educação (UFMT). Doutora em Educação (UERJ). Docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Rua das Seringueiras 265/34 Jd. Das Palmeiras, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, CEP78080-250. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-0132> E-mail: geniana.santos@ufmt.br.

² Licenciatura em Pedagogia. Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Professora da Unidocência. Escola estadual Modelo santo Antonio (EEMSA), Jaciara, Mato Grosso, Brasil. Rua Irahya, 778, São Santo Antônio. Endereço para correspondência: Rua Guarani, 1191, São Sebastião, Jaciara, Mato Grosso, Brasil. CEP: 78820-000. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4600-00976>. E-mail: reybiabueno2019@mail.com.

³ Licenciada em Educação Física (UFJF). Mestre e Doutora em Educação (UERJ). Professora da rede municipal de Juiz de Juiz de Fora; supervisora dos Cursos Populares para Concurso (CPC – Juiz de Fora/MG). Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário UniAcademia (JF/MG). Endereço para correspondência: Av. Garibaldi Campinhos, nº 112/402, bairro Vitorino Braga, Juiz de Fora, Minas Geras, Brasil, CEP: 36060-140. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0372-3138>. E-mail: denisesdestro@gmail.com.

CURRICULUM AND EVALUATION: DISCOURSES THAT MEAN THE CURRICULUM IN THE STATE CONTEXT OF MATO GROSSO

ABSTRACT

This work problematizes the relation established between curriculum and evaluation, after the approbation of the National Common Curricular Base, hereinafter BNCC, show up the effects of meaning on pedagogical practice and its organization/prescription at the state level. We emphasize that this relation, in the context of Mato Grosso, suppose the character of a structure for verification/validation of teacher and student performativity. The present labor advantage the discursive comprehension of Curriculum, developed by Lopes (2018, 2019), which conceives speech as a structuring of the social. It points to the need to negotiate meanings about educational projects as a decisive element for Democracy, thus destabilizing the discourse produced on the themes presented. The study was developed with the strategic theoretical support of the Political Theory of Discourse (LACLAU, 2011, 2013). For the thematic discussion, it uses Ball (1990, 2010) to understanding the notions of performativity and problematization of the meanings of political influence; Vieira and Hypolito (2013); Diaz-Barriga (2018), authors that contribute to the destabilization of discourses on evaluation within the scope of curricular politics. It is identified from the BNCC hard investment in curricular structuring actions by way of local programs for measuring learning proficiency, especially in the context of literacy. This result of meaning caused by the BNCC highlights the language of outside evaluation, suppose to be local, of competition and meritocratic logic that corroborate stereotyped identity projections about teaching and learning, and about being a student in the context of Mato Grosso.

Keywords: Speech; Curriculum; Evaluation.

CURRICULO Y EVALUACIÓN: DISCURSOS QUE SIGNIFICAN EL CURRÍCULO EN EL CONTEXTO DEL ESTADO DE MATO GROSSO

RESUMEN

Este trabajo problematiza la relación defendida entre currículo y evaluación, luego del asentimiento de la Base Curricular Común Nacional, en adelante BNCC, sobresaliendo de los efectos de significación en la práctica pedagógica y organización/prescripción en el ámbito del Estado. Resaltamos que tal relación, en el contexto de Mato Grosso, asume el carácter de una estructura de verificación/validación de la performatividad del profesor y del alumno. El presente trabajo privilegia la comprensión discursiva de currículo, desarrollada por Lopes (2018,2019), que concibe el discurso como estructurante de lo social. Señala la necesidad de negociación de los significados sobre los proyectos educativos como elemento crucial para la democracia, desestabilizando el discurso producido sobre las temáticas presentadas. El estudio se desarrolló con el apoyo teórico estratégico de la Teoría Política del Discurso (LACLAU, 2011, 2013). Para el debate temático apeló Ball (1990, 2010) para comprender la noción de performatividad y problematización de los significados de la influencia política; Vieira e Hipólito (2013); Díaz-Barriga (2018), autores que contribuyen con la desestabilización de los discursos sobre evaluación en el ámbito de la política curricular. Identificándose de acuerdo con la BNCC, fuerte transposición en acciones de estructuración curricular a través de programas locales para medir la competencia en el aprendizaje, especialmente en el contexto de la alfabetización. Este efecto de sentido provocado por la BNCC destaca el lenguaje de la evaluación externa, asumida como local, de la competición y de la meritocracia que contribuyen con las proyecciones de identidad estereotipadas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre el ser estudiante en el contexto de mato Grosso.

Palabras clave: Discurso; Currículo; Evaluación.

INTRODUÇÃO

A BNCC, normatizada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, consiste em uma estrutura prescritiva de significação sobre o projeto educacional brasileiro (BRASIL, 2017a, BRASIL, 2017b). Forjada sob os princípios educativos delineados na Constituição de 1988 e reforçada no Plano Nacional de Educação, consiste em um daqueles anseios que vão se formalizando quando não se sabe muito bem o que reivindicar no contexto político. A partir de um complexo conjunto de demandas frustradas, reivindicações não atendidas sobre acesso, permanência e qualidade, um currículo comum se impôs como sentido máximo de acesso e democratização do ensino, com efeitos pretensamente tangíveis para a aprendizagem escolar.

No contexto curricular, sabemos que essa estruturação discursiva seguiu a tendência imposta pelo banco mundial, sendo no Brasil uma projeção de demanda protelada por alguns anos. A partir disso, há que se reconhecer alguns aspectos que podem ter contribuído para as articulações possíveis em torno de um currículo comum no Brasil.

Dentre esses aspectos destacamos: 1. a presença de um coro acadêmico de denúncia sobre a escola, sobre os professores e sobre os estudantes, corporificando a crise humana e educativa e estabelecendo receitas, fórmulas/cálculos para uma resolução dos problemas educacionais; 2. a interpelação sobre a qualidade da educação e a aposta nos processos de controle sobre a organização curricular, retrocesso em relação ao que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que preconizava a possibilidade de diferenças em relação à organização curricular dos espaços pedagógicos; 3. o deslocamento em relação à ideia de acesso e democratização à educação para a construção de um repertório escolar fixo, lista de conteúdos, como se esses condensassem e representassem a formação escolar.

No anseio de superar a crise enunciada, delineada e confirmada pelos índices das avaliações, via *ranqueamento*, contingências educacionais foram esquecidas, esqueceu-se principalmente que a educação é feita por pessoas em situações concretas de vida, que vivem diferenças significativas que tangenciam o ser e o existir na escola. Desse

modo, deixou-se de pensar também acerca das relações estabelecidas na escola e sobre a possibilidade de construção de conhecimento coletivo, visto que tudo o que deve ser ensinado é previamente listado, traduzido em competência e desdobrado em habilidades treináveis, haja vista a exigência de desenvolvimento econômico.

O cenário apresentado interpela o campo acadêmico a pensar e pesquisar a escola de outro modo, para além das lógicas de domínio de conteúdos/competências/habilidades previamente estabelecidos para todos e de uma vez por todas no contexto das experiências formativas escolares. Nesse sentido, impõe pensar e superar os sentidos de performatividade que são articuladores de uma relação problemática entre currículo e avaliação.

Para compreender tais sentidos, nos amparamos em Ball (2010), que delinea os efeitos da performatividade entre docentes e discentes. Neste trabalho, não almejamos afirmar que a cena curricular após a BNCC é a mesma em todas as paisagens e, concretamente, em todas as escolas brasileiras, pois compreendemos que existem ressignificações da política educacional realizadas por sujeitos e realidades que se alinham aproximadamente aos projetos educativos pretensamente universais.

Outrossim, reconhecemos que, em muitos espaços locais, como secretarias e escolas, significativamente, há o trabalho com a realidade discursiva constituída pela BNCC, algo que tensiona sentidos possíveis para a produção dialógica de discursos mais potentes à formação delineada para os sujeitos que tanto educam como são educados nesse processo. Com isso, reafirmamos que ignorar a BNCC tem sido mais problemático que tensionar e evidenciar suas contradições e implicações. Considerando os aspectos supramencionados, este trabalho problematiza questões curriculares lidas por meio de uma perspectiva discursiva de currículo, conforme Lopes (2015; 2019). Nessa compreensão, o currículo é significado como um território de disputas por significação e negociação (LOPES; MACEDO, 2011), um espaço em que há tanto um investimento afetivo de ordenamento quanto um movimento de resistência à marginalização da diferença. Nesse sentido, conforme defende Pacheco (2009, p. 398), produzir currículo se faz em um trabalho de questionamento construído “[...] na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais.”

Concordamos com Pacheco (2009) sobre a necessidade de uma reinvenção do currículo como um trabalho crítico que articule passado e presente, e, sobretudo, que reconheça o diferir, ser e sentir que se vivencia como um direito educacional concretizado na escola. Nos termos de Lopes (2019, p. 61), “O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.”. Esse pensamento afasta a possibilidade de operarmos com uma visão única de currículo para todo território brasileiro e para toda a sua gente. Assim como afasta a possibilidade de concordarmos com o cálculo e com a medição como modo de regulação e controle de projetos formativos de crianças e jovens no contexto escolar.

Tendo em vista a concepção de currículo com a qual este trabalho se alinha, destacamos a ideia de crise educacional generalizada como um forte argumento (elemento retórico) de organismos (inter)nacionais que vêm intervindo continuamente como propulsores de reformas curriculares em todo o mundo, algo já destacado por Biesta (2007a e 2007b). Esse forte argumento, enquanto estrutura discursiva, mobiliza políticas educacionais propostas, pretensamente implementadas e diagnosticadas como insuficientes por meio de avaliações de larga escala, em um ciclo político descontínuo.

A cada ciclo de reformas percebemos sentidos que se repetem de modo sintomático, sentidos recorrentes em uma retórica educacional horrífica e salvífica, conforme assinalou Clarke (2015) e Santos (2017, 2019). Tal significação se articula a outros sentidos menos potentes para a produção curricular, aumentando assim a tentativa de projeção de identidades fixas e tipos de sujeitos formativos, mas, sobretudo, evidenciando parcialidades e impossibilidade de plenitude. Nesse sentido, este trabalho justifica-se pelo momento vivenciado tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, no qual as políticas educacionais reformistas propostas evidenciam ações em resposta a uma falta estrutural de qualidade formativa.

Considerando as temáticas abordadas nesta escrita, o texto apresentado está organizado em três tópicos, sendo eles: 1. Referencial Teórico, seção na qual são apresentados aspectos da Teoria Política do Discurso que mobilizam a interpretação da

relação entre currículo e avaliação em uma situação retórica específica, a saber, o contexto da educação estadual de Mato Grosso; 2. Operadores Teórico-estratégicos, seção em que evidenciamos os esforços de autores que têm problematizado criticamente a centralidade da avaliação na produção curricular, indicando alguns aspectos salientes no cenário da educação estadual de MT; e 3. Análises e Resultados, seção na qual são feitas considerações acerca dos tópicos apresentados, destacando os sentidos produzidos para currículo no contexto focalizado, especialmente a partir da BNCC.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

A perspectiva discursiva de currículo pauta-se nas contribuições dos estudos culturais e discursivos para a problematização de projetos educacionais, sejam eles locais e contextualizados ou globais e totalizadores. Há uma diversidade de vertentes teóricas que atualmente se alinham a essa forma de compreender o mundo e nele, a escola. Neste trabalho, aproximamo-nos dessa perspectiva de currículo, desenvolvida por Lopes (2015, 2018, 2019) articulando-a à Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau. Com isso, assumimos a textualidade como elemento discursivo e retórico que tem sido utilizado em nossas pesquisas para avançar a compreensão dos efeitos retóricos na produção política educacional.

A análise retórica, desenvolvida por Laclau, possibilitou a revisão do trabalho com a Análise Retórica Clássica e seus operadores analíticos. Tais operadores se mostram pertinentes ao objetivo deste estudo acerca da relação estabelecida entre Currículo e Avaliação mediante a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Nessa direção, o presente trabalho adota operadores estratégicos da Teoria Política do Discurso – TPD e considera a situação retórica como contexto discursivo, focalizando-o para a interpretação política (LACLAU, 2011, 2013).

A pesquisa amparada pela TPD (2011, 2013) se inscreve em discussões pós-estruturais, pós-fundacionais, que considera a linguagem como construtiva da realidade. Isso implica superar a significação de linguagem como representação de

pensamento ou como meio de transmissão de mensagens entre emissor e receptor, a fim de encará-la como mediadora da interação social e produtora da realidade.

Para o campo curricular, essa compreensão parte do rompimento com o essencialismo e o determinismo linguístico e econômico, algo que possibilita mobilizar a esfera pública como um espaço discursivo aberto à disputa por sentidos como democracia e justiça social.

A teoria do discurso dispõe de um conjunto teórico-metodológico, cujos conceitos e ferramentas analíticas possibilitam a interpretação do político. Trata-se de um marco operativo crivado pelos Estudos da Linguagem, pela Teoria Política e pela Psicanálise. Em muitos aspectos se assemelha a outras teorias discursivas, denominadas de Análise do Discurso, quando destaca a opacidade da linguagem, a sobredeterminação e a subjetivação como elementos da ordem do discursivo/social. Todavia, se difere, ao tratar a dinâmica discursiva a partir da impossibilidade do social e de sua conseqüente necessidade.

Pensar a impossibilidade do social consiste em operar com a possibilidade de mudança aqui e agora e com a responsabilidade que cada ação provoca em meio às contingencialidades políticas. Desse modo, o que pode representar uma afirmação vaga: a “impossibilidade do social”, é o que implica ética e responsabilidade na articulação política. A teoria em questão não afiança um ponto de chegada comum a todos os sujeitos, um momento histórico de superação ou um momento coletivo de transcendência, mas sim, pontos de articulação e de negociação constantes como condição à democracia e do diferir (LACLAU, 2011, 2013).

Como conceitos principais, a teoria do discurso e a perspectiva discursiva de currículo assinalam para as demandas e falta constitutiva que provocam processos de articulação, mesmo que provisórios. Nisso, é devedora dos constructos da Psicanálise, trazendo enfoque para as demandas de amor e de reconhecimento dos sujeitos, para a projeção e para os processos de identificação. Tais aspectos teóricos permitem que a afetividade seja compreendida como elemento inerente à política, especificamente na construção de vínculos em prol de projetos coletivos.

Os operadores estratégicos da Teoria do Discurso permitem compreender que em face do antagonismo, simbolizada como uma ameaça ao sujeito, é construída uma cadeia de equivalências, que mesmo mantendo as diferenças dos seus elementos constituintes, produz subjetivação. Há um caráter afetivo estruturador das demandas e das identificações provocadas, essas identificações se constituem em uma rede complexa de sentidos, estabelecendo-se na ordem do imprevisível por ser elemento sempre deslocado de uma falta para o sujeito. Isso implica destacar que, ainda que muitos sujeitos estejam expostos aos mesmos acontecimentos, significarão o antagônico de modo muito singular, mantendo assim suas diferenças na luta e na articulação política.

Tendo como enfoque a TPD, a demanda pode ser entendida como o vínculo que se dá entre humanos, pela e na linguagem, superando a simples compreensão de necessidade. Para Chemama (1995, p. 40), “[...] deve-se observar que a noção de demanda não pode ser entendida apenas no nível das representações triviais que o termo, aparentemente muito banal poderia sugerir”. Considerando as produções de Lacan, retomadas por Laclau (2011, 2013), o ser humano é social à medida que se vincula a outros para a constituição de si enquanto sujeito que deseja algo, que demanda em reconhecimento e para superação de uma falta.

Para a Psicanálise, pensar o termo reconhecimento não implica ação consciente do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo, pelo contrário, por meio da compreensão acerca das feridas narcísicas⁴ e do descentramento, o sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente e da linguagem, sendo a linguagem aquilo que o permite situar-se como tal (BARATTO, 2012). Desse modo, apostamos na compreensão desse vínculo/demanda/afeto como algo da ordem do político, via perspectiva discursiva, por se tratar de elemento constitutivo da realidade, do social como discurso. Contudo, nessa compreensão, torna-se imperioso pensar na falta como força motriz para a busca por

[4] Ideia que possibilita a compreensão de descentramento, conforme desenvolveu Freud no texto Uma dificuldade no caminho da Psicanálise, de 1917.

um vínculo, sendo esta mesma falta a condição de possibilidade de articulação e significação.

Demanda, nesse registro, possui duas acepções principais, a de reivindicação, geralmente sentida por meio de uma falta, e a de articulação possível quando a reivindicação é frustrada (MENDONÇA, 2015). Assim, conforme assinala Laclau (2015, p. 26) “[...] o laço articulador é mais importante que a demanda em si”. Ainda a esse respeito, o autor enfatiza que “[...] cada demanda não atendida pode incorporar-se à cadeia de equivalências que é constitutiva do campo popular” (LACLAU, 2013, p. 208). Entendemos com a TPD que é no contexto das demandas educacionais frustradas que se situa o currículo enquanto projeto coletivo contido pela experiência escolar. Nessa perspectiva, afirmamos serem inúmeras as demandas frustradas, algo que amplia o número de reivindicações e a experiência articulatória.

Nas proposições de Laclau (2011, p. 63), essa situação retórica provoca a negociação, termo que pode significar diferentes coisas, uma “[...] delas é um processo de pressões e concessões mútuas cujo resultado só depende da correlação de forças entre grupos antagonísticos”. Esse sentido de negociação, entretanto, oblitera a possibilidade da construção de um senso de comunidade e de uma significativa articulação. Por isso, o autor (2011, p. 69) aposta na noção de antagonismo como elemento que tanto provoca a frustração das demandas quanto provoca uma articulação, tendo em vista uma ameaça, “[...] um bloqueio na expansão contínua do processo de significação”.

Com relação às articulações possíveis ao enfrentamento dessa ameaça ao projeto curricular estipulado como comum, a TPD corrobora com as problematizações em torno do que viabiliza o jogo político, especialmente quando atribui importância aos significantes que, conforme salientou Laclau, podem ser flutuantes e vazios.

Desse modo,

[...] as categorias de significantes “vazios” e “flutuantes” são estruturalmente diferentes. A primeira diz respeito à construção de uma identidade popular, uma vez que a presença de uma fronteira estável é dada como certa; a segunda tenta apreender conceitualmente a lógica dos deslocamentos daquela fronteira. (LACLAU, 2013, p. 199).

Nessa perspectiva, Laclau contribui delineando tais termos como operações hegemônicas que se relacionam na produção discursiva e na produção da hegemonia, que ao que defende o autor, consiste em uma particularidade que com a negociação política conseguiu assumir o lugar da universalidade.

Na prática, a distância entre as duas não é tão grande. Ambas são operações hegemônicas e, o que é mais importante, os referentes se sobrepõe em grande medida. Uma situação na qual, unicamente a categoria do significante vazio fosse relevante, com total exclusão do momento flutuante, seria uma situação em que teríamos uma fronteira inteiramente imóvel, algo dificilmente inimaginável. Inversamente, um universo puramente psicótico, no qual teríamos uma pura flutuação sem qualquer fixação parcial, também seria impensável. (LACLAU, 2013, p. 199).

Considerando aquilo de defende Laclau sobre a noção de significantes vazios e significantes flutuantes é possível destacar que: “[...] os significantes vazios e flutuantes devem ser concebidos como dimensões parciais e analiticamente distinguíveis em qualquer processo de construção hegemônica do “povo””. (LACLAU, 2013, p. 199). Com a TPD, esforçamo-nos por evidenciar que embora as bandeiras erigidas no âmbito educacional evoquem uma universalidade de luta por direitos, escondem a parcialidade de uma construção discursiva que se pretende universal, negociando aspectos de sua particularidade. Assim, ainda que “todos” estejam demandando por qualidade na educação, na cadeia articulatória que caracteriza o jogo político há inúmeras significações do que pode ou não ser considerado qualidade.

Como operadores teórico-estratégicos, destacamos as noções de contiguidade e condensação que se relacionam aos processos metonímicos abordados a partir do conceito de deslocamento e de representação metafórica, por meio de uma síntese imagética ou estrutural. Geralmente, tais aspectos são representados pela noção de parte pelo todo, sentido clássico da metonímia, e da construção de imagens, emblemas, sínteses e supressões metafóricas. Tais categorias podem ser compreendidas pela noção de que o discurso se organiza por meio de recursos conotativos (performativos) em detrimento dos recursos denotativos (informativos ou referenciais) (LACLAU; MOUFFE, 2015).

OPERADORES TEÓRICO-ESTRATÉGICOS

Neste trabalho optamos por apresentar, dentre as lógicas mais impositivas no contexto curricular atual, a lógica de standardização, haja vista o cenário educacional de Mato Grosso e o recorte de interesse desta discussão que opta por colocar sob problematização a relação entre currículo e avaliação. Para tal, recorre-se às problematizações anteriores, desenvolvidas ou não no campo de estudos da avaliação, que tratem, sobretudo, das políticas educacionais/curriculares.

Entendemos tais lógicas sustentadas atualmente pela performatividade e pela *performance*, conforme destaca Ball (2010, p. 38)

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou avalia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Nessa compreensão, salientamos que com a instituição da BNCC e com a imposição de um currículo por competências, a performatividade e a *performance* foram projetadas como essencialidades do processo educativo, e nesse sentido, nucleares para a articulação entre currículo e avaliação.

Tura e Pereira (2013), operando em uma perspectiva pós-estrutural, problematizam Currículo e Avaliação com o texto: políticas curriculares, sistema de avaliação e conhecimentos escolares, a construção de repertórios fixos de significados, os sentidos direcionados ao currículo escolar. As autoras salientam, apoiadas em Lopes, que, a partir dos anos de 1990, o currículo ganhou centralidade nas políticas educacionais, e, com Hipólito (2012, p. 539), enfatizam o aumento das tentativas de intervenção sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, bem como de que maneira.

[...] em âmbito global e local, são instituídas reformas curriculares com a justificativa de que é preciso reorganizar a educação de forma que ela possa ter maior qualidade, o que justificaria o claro objetivo de intervenção nos aspectos organizacionais e de governança das escolas e o esforço para definir e controlar aquilo que “deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (TURA; PEREIRA, 2013, p. 115).

As pesquisadoras evidenciam que “[...] sentidos eficientistas que dão ênfase à organização do sistema” direcionam às escolas ao atendimento de metas, além de “padrões de desempenho predeterminados”. Tais registros delineiam uma lógica regulatória e normativa que tem se tornado uma preocupação para gestores da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (TURA; PEREIRA, 2013, p. 115), algo também observado em MT.

Vieira e Hypolito (2013), por meio do texto: políticas curriculares, estandardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem, problematizam o fato de a Educação Básica brasileira ainda não poder ser considerada um sistema educacional. Em resposta aos problemas enfrentados, identificam a ação de adesão aos diagnósticos bancomundialistas, por parte do governo, que “[...] procuram garantir certa centralização e controle da educação através da padronização curricular” (p. 127).

Nessa esteira, os autores salientam que:

As políticas baseadas em evidências científicas e a teoria de resposta ao item são formas de abordagem que alegam assentar-se em teorias e procedimentos científicos para legitimar as políticas públicas e educacionais contemporâneas, sempre direcionadas às demandas do mercado (VIEIRA; HYPOLITO, 2013, p. 128).

Os autores retomam, com Ferreira (2009) que “As políticas baseadas em evidências científicas” surgiram na área médica, sugerem a naturalização e centralidade do discurso cientificista na tentativa de fundamentar decisões no campo das políticas públicas. Sobre isso, Biesta (2007a) argumenta que a homologia identificada entre educação e medicina pode ser observada também na estruturação de uma prática baseada em evidências.

A partir das reflexões dos autores supramencionados, evidencia-se que no tocante à prática: “[...] a educação baseada em evidências parece limitar severamente as oportunidades para os profissionais fazerem tais julgamentos de forma sensível e relevante para seus próprios ambientes contextualizados.” (BIESTA, 2007a, p. 05).

Diaz-Barriga (2018, p. 21), ao problematizar essas avaliações internacionais, destaca o impacto do Pisa para a América Latina. Nas reflexões do autor,

[...] é conveniente desenvolver uma análise com base em três dimensões: a política, a técnica e a pedagógico-didática. Entender essa tripla dimensão

permitiria dimensionar suas possibilidades e limitações, pois, longe de ser a única e melhor possibilidade de melhorar os sistemas educacionais ou de poder ser considerada a opção para situar os resultados de aprendizagem que os estudantes obtêm em função de uma visão internacional, constitui fundamentalmente uma estratégia de modelização das aprendizagens dos estudantes como pessoas, que nega de início as indispensáveis diferenças culturais, além das reais diferenças sociais e econômicas.

Pensar as dimensões das avaliações se mostra importante, haja vista a necessidade de compreender que os resultados das avaliações de larga escala impactam as significações sobre a organização curricular, impulsionando tentativas de implementação de modelos curriculares e de organização pedagógica. Após 2014, com a movimentação em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular e sua aprovação em 2017, houve uma intensificação das tentativas de fixação de repertórios por meio de processos de implementação (SANTOS; SANTOS, 2021), além disso, um movimento de flutuação e esvaziamento das possibilidades de significação de aprendizagem.

Biesta (2007a e 2007b), com os textos *Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice And The Democratic Deficit In Educational Research* e *Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação*, respectivamente, provoca reflexões acerca da aprendizagem como proficiência e como as avaliações de larga escala podem impor sentidos ao campo curricular, pressionando às tentativas de implementação de políticas educacionais centralizadoras. Nesse sentido, conforme nos permite compreender a Teoria do Discurso, há uma simplificação, uma condensação da noção de aprendizagem nas políticas educacionais atuais e contínuo deslizamento de sentidos sobre o que a formação escolar na educação básica deve privilegiar.

Ademais, Biesta, ao operar em um registro crítico, salienta a existência de um trabalho sistemático dos setores financeiros/econômicos para alinhar a oferta do serviço educacional às lógicas do mercado mediante um discurso que desqualifica a educação e seus sujeitos. A esse respeito, importante se faz destacar que desde 1980 o campo econômico (particularidade que assume o lugar de universalidade jurídica) pressiona a pesquisa educacional a responder o que funciona na educação ou como ela deveria funcionar. Além de trabalhar para que a legislação incorpore certas lógicas e

princípios econômicos, culminando na última década do século passado na ideia de um “padrão ouro” como síntese/condensação de qualidade educacional (BIESTA, 2007a).

Nesse sentido, a emergência de um discurso baseado em evidências tem operado de modo a construir uma racionalidade científica capaz de fundamentar as decisões e as intervenções no campo das políticas (BIESTA, 2007a). Essa lógica, presente em um primeiro momento no campo da Alfabetização, convoca a cientificidade como elemento retórico de valor, o que seria denominado de argumento de autoridade, para substanciar a lógica educacional focada no ensino da leitura e da escrita. Tal lógica foi ampliando sua abrangência, e hoje estrutura discursos sobre a aprendizagem de modo geral. Sua certificação regula a produção de propostas curriculares globais ou locais, via exames e ranqueamento.

Nessa perspectiva, Biesta (2007b) enfatiza o papel decisivo que organizações e organismos conectados aos interesses e lógica do mercado no âmbito das Políticas Públicas. No caso do Brasil, situamos o Todos pela Educação, que se autodenomina movimento, e que opera semelhantemente ao problematizado por Biesta (2007b).

ANÁLISES E RESULTADOS

A fim de destacar como o âmbito local e a produção política após a BNCC tem sido significada, esta seção evidencia os efeitos da prescrição e da normatividade curricular para a educação estadual em Mato Grosso, mais especificamente, projetada para os anos iniciais do ensino fundamental. Para evidenciar a situação retórica analisada, salientamos que o Estado possui amplo território, é constituído por 141 municípios, dos quais 117 não possuíam sistema próprio de ensino em 2018, período em que o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) foi aprovado, conforme parecer n.º 001/2018 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT).

Esses, e mais sete municípios com sistema próprio, à época, adotaram o DRC/MT, escrito por profissionais da educação, mais especificamente, professores atuantes nas redes estadual e municipal. Essa configuração contava também com o apoio dos profissionais atuantes nos Centros de Formação (CEFAPROS), atualmente extinto.

Houve, após esse período, a instituição de Diretorias Regionais de Educação (DRE/MT), com outra proposta de trabalho formativo.

Outros acontecimentos após a aprovação da BNCC e processo de tentativa de implementação marcaram o cenário da educação estadual, como o fim da eleição para diretores escolares, ação que vigorava desde a década de 1980 em algumas unidades escolares e que nas duas últimas décadas simbolizava a Gestão Democrática nas escolas. Tais acontecimentos, vistos isoladamente, parecem não impactar a organização curricular das escolas, mas, nesta discussão, são vislumbradas como ações complexas, efeitos articulados de uma política curricular prescritiva.

Para além de evidenciar o contexto, focalizamos sentidos que circulam e permanecem centrais na política curricular local. Evocamos a organização curricular por ciclo, que com o tempo foi fortemente questionada, especialmente quanto aos seus processos avaliativos. Registramos desse modo, com a TPD, o deslocamento da significação de ciclo de alfabetização (1998), para outras formas de organização curricular. Desse modo, ao logo de duas décadas, o ciclo de alfabetização direcionou mudanças para todo o ensino fundamental, tornando-se ciclo de formação, ciclo de formação humana, e, atualmente, ciclo de aprendizagem, embora aparentemente não haja um reconhecimento dessa mudança por parte da rede e seus profissionais. Tais sentidos, conforme evidenciado por Santos (2021) e Santos e Santos (2021) disputam espaço na política local, ainda que estejam perdendo força devido à normatividade projetada pela BNCC.

Além disso, evocamos a atuação do Ministério Público na mudança da organização curricular e na tentativa de estabelecer um direcionamento jurídico para a garantia dos direitos educacionais no contexto estadual entre os anos de 2011 e 2019. Ações que constituíram um campo de influência, conforme preconiza Ball (1990), para a produção e revisão de políticas educacionais, na lógica da avaliação sistemática e na formação de professores do estado. Esse jogo discursivo/retórico de caráter injuntivo complexo fortaleceu a adesão à BNCC, bem como a imposição da produção de um documento curricular local.

A interpelação em torno do alinhamento à BNCC e a construção do DRC/MT podem ser ações que explicam, sem, contudo, justificar, o advento de programas curriculares que impulsionam uma resignificação do sentido de qualidade educacional. Nesse aspecto, primar pela qualidade educacional é correlato, na política curricular em foco, a estruturar o sistema de ensino por meio de apostilas, a aplicação de avaliação de larga escala e a premiação da proficiência.

Outra questão importante a essa delimitação discursiva foi provocada pela incorporação do significante proficiência, assumido como central na política educacional local como um termo capaz de condensar os sentidos de formação escolar e projeto educativo estadual. Esse significante, oriundo do contexto das avaliações de larga escala, foi incorporado não somente à lógica de avaliação local, mas, sobretudo, desde o ano de 2015, na produção da política curricular.

Entendemos, com auxílio da TPD, que proficiência, na atual política, atua como um significante vazio. Pois, o significante vazio “[...] é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (LACLAU, 2011, p. 67). Ele surge de “[...] uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção, etc.) da estrutura do signo”. Isso significa que ele, mais facilmente que outros termos ou expressões utilizadas na cena política, alcançará o *status* de hegemônico, uma espécie de bandeira pela qual se luta, visto que, por não estar aparentemente relacionado à nenhuma particularidade, comportará diferentes significações de modo a performar uma suposta universalidade.

Compreendemos que esse significante, na visão dos produtores de propostas políticas, melhor traduz a demanda por qualidade, tendo, portanto, um sentido flutuante que torna possível a cadeia articulatória entre currículo e avaliação no contexto educacional. Nesse aspecto, ressaltamos que além de Biesta (2007a, 2007b), é pertinente retomar as reflexões de Popkewitz (2013), por meio do texto denominado *Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional*, pois o autor desestabiliza a naturalização das avaliações de larga escala nas práticas pedagógicas, possibilitando problematizar seus efeitos.

Segundo afirma o autor, a randomização opera na fabricação de tipos humanos e essencializações dos sujeitos escolares, implicando em projeção de *performances* para estudantes e professores (POPKEWITZ, 2013). Esses tipos de sujeitos escolares são, na política ora analisada, proficientes ou não proficientes. Algo que pode ser visualizado na educação local a partir dos conceitos abaixo do básico (AB), básico (B), proficiente (P) e avançado (A), conceitos que produzem sentidos tal como números em uma lógica de avaliação centrada na compreensão cognitiva de aprendizagem (SANTOS; SANTOS, 2021).

Popkewitz (2013, p. 23) corrobora com a reflexão sobre a relação entre currículo e avaliação quando destaca que “A fé nos números como um “fato” confiável da modernidade surgiu com o advento do comércio pelo sistema de práticas contábeis [...]”. O autor salienta que:

A confiança nos números para a avaliação e planejamento de negócios forneceu uma tecnologia de consenso e harmonia em um mundo que de outra forma pareceria incerto, ambíguo e contencioso. Os números e as ciências sociais foram utilizados para reduzir incertezas nos processos de mudança e alegações contínuas de crise. Noções de tomada de decisão, interesse humana humano, e solução de problemas ordenaram e regularizaram os processos de ação através de números num mundo onde o futuro não tinha garantias, mas apenas condicionalidades (POPKEWITZ, 2013, p. 24).

Nessa direção surgem os programas como o Alfabetiza-MT e o Avalia-MT, eles articulam-se, sobretudo, à produção de um sistema estruturado de ensino, via material apostilado, oferecendo uma resposta à crise educacional e viabilizando o controle/acompanhamento das ações previstas no processo de implementação da BNCC no estado.

O primeiro programa propõe o fortalecimento do Regime de Colaboração entre estado e municípios visando melhorar os resultados da proficiência em alfabetização das crianças matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental (até o 2º ano) das escolas públicas do estado de Mato Grosso. De certo modo, mostra-se como um desdobramento das ações iniciadas com a produção do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), em 2018.

O programa retoma um princípio da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental, a saber, a centralidade da alfabetização. Contudo, não assimila outros

aspectos também destacados na política nacional, especialmente no que trata das brincadeiras tradicionais e contemporâneas e na pedagogia dos letramentos.

O segundo programa é sistematizado pela política de avaliação da educação básica. Salientamos que conquanto tenha ganhado força nos últimos anos, as ações do Avalia-MT são anteriores à aprovação da BNCC. As ações delineadas nesse programa estão relacionadas às avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, às matrizes de referências e aos índices de desenvolvimento da Educação Básica.

O Avalia-MT, atualmente, para além de construir diagnósticos para a intervenção das equipes pedagógicas da secretaria de educação, traz ações que tendem a responsabilizar ou premiar o professor e a escola, após a verificação das proficiências alcançadas. Com tais programas articulados, verificamos a tentativa de homogeneização das práticas pedagógicas das escolas, orientadas pelo que tem sido denominado de material estruturado. Nessa lógica, foram adotadas apostilas produzidas externamente, as quais são utilizadas por professores e após um período de utilização, a proficiência dos estudantes é avaliada.

No início dessa ação, havia, em diferentes partes da capital do estado, material publicitário com o *slogan* “apostilas como as das escolas particulares”. Após forte dissenso e denúncia por parte dos professores acerca da adequação do material e da necessidade do mesmo em face dos livros didáticos oferecidos pelo MEC, houve resposta indicativa de que o material estruturado operaria como suplemento ao material disponibilizado pelo MEC.

FIGURA 1 – Material estruturado⁵



Fonte: Disponível em <https://olivire.com.br/apostila-copiada-entenda-a-denuncia-contra-a-secretaria-de-educacao-de-mt>

⁵ Assim como em políticas anteriores, identificamos uma ampliação das propostas da alfabetização aos outros anos do ensino fundamental.

Com os programas supramencionados, o Estado de Mato Grosso propôs ações como: prêmio Educa Mais MT para as escolas com melhor resultados dos estudantes do (2º) ano do ensino fundamental na avaliação somativa, nesse mesmo sentido, promoveu a entrega de Material Didático Complementar (MDC) e a realização da Formação para professores e gestores escolares com base nas orientações de consultores externos para sustentação do trabalho das equipes regionais. Essas ações assumiram os mesmos aspectos da proposta formativa da BNCC, pela lógica de replicação e cascadeamento (SANTOS, 2021).

Destarte, há uma aparente crença de que esses profissionais podem repassar os treinamentos para as equipes municipais e estaduais, e desse modo os saberes da implementação circulariam na escola. Cabe ressaltar que a retórica empregada se sustenta pela demanda qualidade da educação, que focaliza o domínio de conteúdos fixados enquanto meio para esse fim. Essa perspectiva requer problematização, uma vez que se identifica uma parcialidade assumindo a universalidade do que seja estar, vivenciar e aprender na escola. Esse aspecto já foi problematizado por Lopes (2017), que destacou que a partir da BNCC, mais do que a educação, o ensino enfatiza-se nos conteúdos que podem ser reconhecidos pelos métodos de avaliação centralizados, ocasionando a redução da educação ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, evidenciamos a significação curricular que em Mato Grosso decorre dos efeitos de sentidos da instituição da BNCC. Intentamos entender que currículo é esse que se articula à avaliação de modo a construir uma estrutura de ensino que atravessa a experiência com a organização escolar. No trabalho em tela, procuramos evidenciar alguns aspectos da política educacional na esfera estadual de Mato Grosso, mas sobretudo, destacando os processos de assimilação das lógicas da avaliação de larga escala e de sua ressignificação nos programas curriculares locais, como o Alfabetiza - MT e o Avalia - MT. Para interpretação da política focalizada, recorreremos à TPD e à perspectiva discursiva de currículo, a fim de compreender o processo de articulação e os significantes privilegiados nesse contexto como aprendizagem, proficiência, material e sistema estruturado. Salientamos em nossa

interpretação da política que, a relação entre currículo e avaliação se mostra mais intensa nos últimos dois anos, evidenciando a lógica de padronização por meio da performatividade e *performance*.

No contexto da política curricular estadual de MT, alguns significantes flutuam no jogo discursivo, enquanto outros mais centrais ou já hegemônicos se instituem dando razão de ser à política educacional em sua nova versão de qualidade, como a expressão sistema estruturado.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para as expressões: expectativas de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem, ciclos, e nesse momento, na expressão estruturado, pois são termos que marcam a política por seu deslizamento contínuo de sentido, evidenciando uma flutuação na significação da cadeia significativa. Tais significações se mostram, na situação retórica focalizada, pretensamente consensualizadas sobre organização didático-pedagógica e relação ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, mas com uma estabilidade que vem atravessando diferentes momentos discursivos, destacamos o termo proficiência como uma reivindicação que tanto mobiliza a noção de qualidade na educação quanto provoca intervenções diretas na organização pedagógica escolar via programas de avaliação e de ensino. Em nossa interpretação, esse significante se mostra vazio de significação e opera na cadeia articulatória como elemento aglutinador de diferentes versões da reivindicação por qualidade.

Outrossim, salientamos que na política estadual, pensando nos anos iniciais, a alfabetização parece assumir um caráter de condensação e deslocamento, já presente no distanciamento entre o que é possível significar por aprendizagem e proficiência. Tal condensação, inclusive, permite simbolizar a qualidade educacional em termos de quantidade de aprendizagem, potencializando, para a cadeia articulatória, o valor da avaliação de larga escala como mecanismo de acompanhamento/controlado do projeto educativo. Assim, a alfabetização condensa também a significação dos anos iniciais, suprimindo suas outras intencionalidades.

A esse respeito, é oportuno destacar que, como afiança a própria BNCC, a alfabetização consiste em um dos direitos de aprendizagem e uma parte do que é desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como o letramento em diversas áreas de conhecimento, o desenvolvimento de acuidade estética, a compreensão de si, do outro e do mundo, o desenvolvimento físico e socioemocional.

Salientamos que o olhar equivocado sobre a alfabetização enquanto centralidade e condensação dos anos iniciais cria a razão de ser da política local, enquanto efeito de sentido da BNCC, estabelece tipos de sujeitos escolares bem ou malsucedidos, projetando e normatizando tempos, espaços e identidades que limitam a significação de experiência curricular pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, flutuando na cadeia de significação, identificamos o termo estruturado como uma metáfora que condensa a significação para um ordenamento direcionado ao êxito educativo, produzindo um sentido de estabilização e fixação da qualidade educacional pela via da aprendizagem, simplificada por proficiência. Esse deslocamento de sentidos, bem como o frágil hiato entre os significantes flutuantes e vazio da política enfatizada, têm implicado na hegemonia de um sentido educacional performativo para adultos e crianças, direcionado por meio de programas de valorização da *performance*, sobretudo, a infantil.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, S. J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 2, n. 32, 2010 p. 37-55.

BARATTO, G. O sujeito barrado do inconsciente: O sujeito do pensamento e do desejo. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 239-244, abr./jun. 2012.

BIESTA, G. J. J. Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. **Teachers College Record** 109 (3), 740-769, 2007b. Disponível em: [storre: education and the democratic person: towards a political conception of democratic education \(stir.ac.uk\)](https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2960) Acesso em: 10 abr. 2021.

BIESTA, G. Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice And The Democratic Deficit In Educational Research. **Educational THEORY**. Volume 57, 2007a. Disponível em: [WHY “WHAT WORKS” WON’T WORK: EVIDENCE-BASED PRACTICE AND THE DEMOCRATIC DEFICIT IN EDUCATIONAL RESEARCH - Biesta - 2007 - Educational Theory - Wiley Online Library](#) Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. LDB (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9. 394**. Brasília. DF: 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº15/2017. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 5 de jun. de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucao_cne_cp22dezembro2017.pdf. Acesso em: 5 de jun. de 2018.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAZ-BARRIGA, A. A Prova Pisa: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In.: ORTIGÃO, M. I. R. **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa – v. 3**. ORTIGÃO, M. I. R. (Org.) Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (coord.) et. al. – Curitiba: CRV, 2018.

CLARKE, M. Lacanian perspectives on education policy analysis. In.: KALERVO, G.; CLARKE, M.; PETERSEN, E. B. **Education Policy and Contemporary Theory**. London, Routledge, 2015.

LACLAU, E. **A razão populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEACH, J. Análise Retórica. In.: M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 293-318.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In.: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 177-147.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. de. **Políticas de currículo e articulações discursivas**. Curitiba.CRV, 2017.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro. Autêntica, 2011.
MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 001/2018**. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-001-2018_60d99a8f1a55a.pdf

MATO GROSSO. **Portaria nº 676/2021/GS/SEDUC/MT**. Disponível em <http://www3.seduc.mt.gov.br/legislacao-portaria> Acesso em jul de 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2001.

MATO GROSSO. **Projeto que institucionaliza a gestão dos Cefapros**. Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 11 set. 2018a. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/projeto-que-institucionaliza-a-gestao-dos-cefapros-e-apresentado/visualizar>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MENDONÇA, D. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In.: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 177-147.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009.

POPKEWITZ, T. S. Números e Grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In.: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. (Org.) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SANTOS, G. **Meu aluno não lê: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, G. **Políticas curriculares de leitura: crise, antagonismo e negociação no Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**, Curitiba, CRV, 2019.

SANTOS, G.; SANTOS, D. A. G. BNCC e DRC/MT: das tentativas de implementação aos processos de ressignificação curricular. **Interação**. Curitiba, v.21, p.360 - 373, 2021.

TURA, M. L. R.; PEREIRA, T. V. Políticas Curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. In.: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. (Org.) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, standardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. In.: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. (Org.) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. “Trabalho e saúde do professorado: ensaio sobre medo e esperança”. In.: PIZZI, L. C. V. (Org.). **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2012.

HISTÓRICO

Submetido: 27 de Ago. de 2022.

Aprovado: 01 de Dez. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Santos, G; Ramos, Bueno, R; Souza, Destro, D. Currículo e avaliação: discursos que significam o currículo no contexto estadual de mato grosso. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449