

“O ESSENCIAL É INVISÍVEL PARA OS OLHOS”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NOS DISCURSOS DO ACERTA BRASIL EM VERTENTES/PE

José Carlos Miranda da Silva¹

Orientadora: Prof.^a Titular Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

RESUMO

A pesquisa intitulada: “O essencial é invisível para os olhos”: Sentidos de avaliação nos discursos do Acerta Brasil em Vertentes/PE, tem como objetivo analisar os sentidos de avaliação mobilizados nos discursos do programa Acerta Brasil, no contexto dos anos iniciais, buscando mapear as redes de significação que atravessam tais discursos e investigar como os discursos do programa circulam no âmbito da Secretaria de Educação do município. A pesquisa é de natureza documental e de campo, tendo como lócus a cidade de Vertentes/PE e como participantes dois coordenadores-formadores da Secretaria de Educação do município. Assim, como procedimentos metodológicos tomamos como perspectiva teórica o pós-estruturalismo, bem como os estudos da abordagem de base analítica do Ciclo Contínuo de Políticas (Ball, 2001), a qual constitui-se num referencial analítico para a análise de programas e políticas educacionais (Mainardes, 2006). Para tanto, a fundamentação teórica se debruça sobre autores como Mendes e Frangella (2014), Silva Filho (2024), Freitas et al. (2017), Luckesi (2011) e Méndez (2002), que oferecem ferramentas para desvelar as tramas discursivas que definem o que pode ser dito, pensado e praticado sobre a avaliação em um dado contexto, em diálogo com as reflexões sobre mercantilização da educação. A análise dos dados revelam uma tensão discursiva. Por um lado, o discurso hegemônico do programa Acerta Brasil mobiliza a avaliação como dispositivo de controle, performatividade e gerencialismo, em um movimento que se alinha à mercantilização da educação. Por outro lado, os discursos dos coordenadores-formadores demonstram um campo de resistência. Suas vozes recontextualizam os sentidos da avaliação, desestabilizando a primazia das métricas e da culpabilização docente, e reintroduzindo a avaliação em um sentido mais formativo. Conclui-se que o Acerta Brasil opera como um artefato discursivo que, embora tente estabilizar sentidos hegemônicos, é constantemente tensionado e ressignificado na prática, evidenciando que a política educacional é um campo vivo de disputas e negociações.

Palavras-chave: Avaliação; Acerta Brasil; Políticas Educacionais; Discursos.

DATA DE APROVAÇÃO: 18/08/2025

1 INTRODUÇÃO

O essencial é invisível para os olhos.
(Saint-Exupéry, 2015, p.70)

Este estudo se inscreve no campo das políticas educacionais, debruçando-se sobre a avaliação, cujos significados não se impõem pela evidência do que mostram, mas são construídos pela sutileza com que se instauram no modo como vemos, falamos e agimos; não porque estejam ocultos, mas porque se naturalizam nas formas cotidianas de dizer o mundo.

¹Graduando em Licenciatura em Pedagogia – CAA/UFPE – Email: josecarlos.silva@ufpe.br

²Professora Dr.^a Titular associada ao curso de Pedagogia do CAA/UFPE e membro CAFTe.

Assim, o que nos inspira na narrativa de Saint-Exupéry (2015) é o que nos lembra que o visível, embora importante, não esgota as múltiplas camadas de significações existentes. No campo da avaliação, essa perspectiva se torna um convite para olhar além dos números e indicadores, para perceber os discursos que sustentam e transformam as políticas-práticas educacionais.

Dessa forma, a avaliação, que adquiriu “status de campo técnico” (Mendes, 2014, p. 21) é também um território discursivo. Nela se condensam concepções de aprendizagem, visões sobre o papel da escola, expectativas sociais e políticas públicas que configuram o que se entende como sucesso ou fracasso educacional. No entanto, é fundamental reconhecer que as políticas educacionais não são processos lineares e neutros, mas são textos/discursos construídos em arenas de disputa que são constantemente interpretadas, traduzidas e transformadas pelos diversos atores envolvidos. Cada ator, seja gestor, professor ou técnico da rede, atua como leitor e produtor de sentidos, atravessando as diretrizes oficiais com suas próprias compreensões e experiências. (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Assim, a avaliação se torna um espaço vivo de negociação, onde múltiplos discursos coexistem e disputam legitimidade no cotidiano escolar. Diante disso, é nessa busca incessante de legitimação que emergem programas privados e as compras de pacotes educacionais como solução sob o discurso da qualidade, que busca apoiar as redes municipais na gestão da avaliação e no acompanhamento dos processos de aprendizagem. Desse modo, a chegada do programa Acerta Brasil na rede municipal de ensino de Vertentes/PE nos anos iniciais, constitui-se como espaço-tempo para desdobrar os sentidos que a avaliação assume em políticas educacionais contemporâneas, num esboço que evidencia o processo mercadológico a qual a educação está inserida, preocupando-nos no

[...] que diz respeito não à privatização direta pela transferência da educação pública à responsabilidade de entes privados, mas às formas pelas quais a educação ofertada [...] tem se tornado um atraente mercado para comercialização de diferentes produtos e serviços de empresas privadas, sob a égide do discurso de melhoria da qualidade educacional. (Reinig e Lunardi-Mendes, 2023, p. 3).

Reinig e Lunardi-Mendes (2023), evidencia um movimento de mercantilização que não opera unicamente por meio da privatização explícita da oferta educacional, mas por processos mais sutis e difusos, em que a educação pública passa a ser permeada por soluções, pacotes e tecnologias advindas do setor privado sob o discurso da qualidade, onde a política “[...] tem-se ancorado na elaboração de inúmeras propostas curriculares centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação” (Frangella e Mendes, 2018, p. 302). Nesse cenário, a avaliação como processo regulador transforma-se em um dispositivo central na articulação

entre o público e o privado, funcionando como uma linguagem comum que legitima a inserção de interesses mercadológicos no campo educacional.

Nesse ínterim, o convite a pensar à avaliação dialogado nessa pesquisa se dá nas reflexões insurgentes nos (des)caminhos da formação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE), sobretudo no encontro fortuito com o grupo de estudos “Discursos e Práticas Educacionais”³ e, posteriormente, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UFPE)⁴, em que proporcionou formas outras de pesquisar sobre avaliação na perspectiva pós-estrutural, oscilando entre a compreensão e a dúvida, aproximação e distanciamento, num movimento de linearidade inexistente, reconhecendo o processo de (re)invenção e (re)interpretação ao longo da trajetória.

Dessa experiência emergem inquietações das quais atravessam e inspiram essa escrita: Quais discursos se tornam hegemônicos quando a avaliação escolar é transformada em mercadoria? De que modo os programas privados, redesenham práticas avaliativas nas redes públicas? Quais lógicas de regulação e controle se insinuam sob o discurso da melhoria da qualidade educacional? Que efeitos de verdade são produzidos quando práticas avaliativas passam a ser mediadas por soluções padronizadas oriundas do mercado? Como pensar a avaliação não como um instrumento neutro, mas como um campo atravessado por um território caótico de disputas?

A partir desses questionamentos que nos inspiram, propomos nessa narrativa, escrever para um outro que compreenda tantos outros insurgentes nas (des)construções reflexivas sobre a avaliação. Assim, nasce o referido trabalho de conclusão de curso como possibilidade de pensar provisoriamente o programa privado Acerta Brasil não apenas como instrumento técnico de apoio à avaliação, mas como política carregada de discursos que circulam, se reconfiguram e que tenta se estabilizar nos contextos locais.

Em diálogo com Mainardes (2006), as políticas são textos e discursos que não chegam prontos à prática, mas que são lidos, interpretados e traduzidos pelos diferentes atores no campo educacional. Nesse processo, a avaliação passa a ser atravessada por novas lógicas e expectativas, muitas vezes alinhadas a soluções de mercado que prometem eficácia e

³Coordenado pela Professora Titular Dra. Lucinalva Almeida, onde conta com a participação de professores e estudantes em nível de mestrado, doutorado e iniciação científica.

⁴Subprojetos intitulados “Sentidos de qualidade da educação e a relação com as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental” e “Redes de políticas-práticas curriculares e de formação docente: uma análise de discursos produzidos em diferentes contextos de produção curricular”, orientados pela Prof^ª. Titular Dra. Lucinalva Almeida.

melhoria. Assim, torna-se importante questionar e refletir como esses discursos sobre qualidade e desempenho vão sendo incorporados no cotidiano das redes públicas e quais sentidos de avaliação emergem dessas práticas discursivas.

Inquietando-nos nessa perspectiva, surge como questionamento principal dessa pesquisa: Quais os sentidos de avaliação mobilizados nos discursos do programa Acerta Brasil no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental em Vertentes/PE?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral: Analisar os sentidos de avaliação mobilizados nos discursos do programa Acerta Brasil no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Vertentes/PE.

2.2 Objetivos Específicos:

- Mapear as redes de significação presentes nos discursos do programa Acerta Brasil no município de Vertentes/PE;
- Identificar como os discursos do programa circulam no âmbito da secretaria de educação de Vertentes-PE, produzindo sentidos de avaliação.

3 ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICANTES: A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO CONCEITO EM DISPUTA

Entre fendas e sopros, onde o dizer vacila e o sentido escorre.
(Autoria própria, 2025)

Iniciamos refletindo o espaço da incerteza e da instabilidade onde se busca construir o conceito de avaliação, e é nesse terreno movediço que nos arriscamos a falar da mesma, não para fixá-la em definição última, mas como vestígio. Nomeá-la é lançar redes sobre um vento que nos atravessa, sem jamais se deixar capturar; é tatear o que escapa, dizer o que se desfaz no próprio ato de ser dito. Em seus gestos, números e palavras, a avaliação mostra e esconde, revela e silencia, sempre mais e menos do que parece. Ela se instala no intervalo entre o que se diz e o que se faz, entre o que se mede e o que se vive, talvez, por isso, sua definição seja uma “possibilidade impossível de dizer” (Fontes Filho, 2012). Assim, compreendemo-na num campo de sentidos construídos na articulação entre significantes.

Dessa forma, temos que “[...] os significantes não adquirem sentidos com relação a um referente extradiscursivo, mas através de sua articulação em um conjunto de relações de diferença e de equivalência que estruturam e marcam os limites da ordem social.” (Mendonça e Linhares, 2021, p.8). Em outras palavras, o significante é aquilo que, na linguagem, representa algo para alguém; é o elemento que permite a comunicação e a construção provisória do sentido. Por exemplo, o discurso sobre “qualidade” pode ter sentidos diferentes: quando articulado a avaliações externas e resultados em testes, “qualidade” pode significar desempenho medido por números; mas quando ligado à inclusão e ao respeito às diferenças, pode significar acesso, equidade e valorização da diversidade. Ou seja, o que uma palavra ou expressão significa depende do modo como ela é usada e com o que está conectada no discurso.

Desse modo, a avaliação tem sido mobilizada por diferentes discursos que a tornaram, ao longo do tempo, um conceito em constante reinvenção. Assim, ela configura-se como um significante que assume sentidos diversos a depender das redes de significação em que se inscreve. Marcada num “campo de forças aberto a contradições” (Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas 2017, p.9) a qual se instaura o seu processo, dialogamos com Freitas et al. (2017) ao ampliarmos nosso olhar para compreender seus diferentes níveis, seja enquanto avaliação da aprendizagem em sala de aula, avaliação institucional ou avaliação de redes de ensino.

Nesse ínterim, a avaliação da aprendizagem é aquela realizada no interior da sala de aula, conduzida pelo professor, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificar dificuldades, orientar a prática pedagógica e promover avanços no processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação institucional tem foco na escola como organização, examinando aspectos como gestão, clima escolar, currículo e participação da comunidade. Essa avaliação busca promover melhorias na qualidade do ensino ofertado por meio de reflexões internas e autoavaliação institucional. Por fim, a avaliação de redes de ensino, também conhecida como avaliação em larga escala, é conduzida por instâncias governamentais e externas às escolas. Tem como finalidade gerar indicadores quantitativos de desempenho, como médias por rede, escola ou município, a fim de subsidiar decisões de política pública e monitorar os sistemas educacionais de forma ampla.

Embora distintos, esses três níveis não são autônomos entre si; ao contrário, estão articulados de maneira complexa, onde não apenas coexistem, mas também se sobrepõem em determinadas disputas de sentido que conferem à avaliação diferentes funções, seja como controle, seja como mediação pedagógica. Freitas et al. (2017) alerta que, quando a avaliação em larga escala passa a ocupar o centro das decisões pedagógicas, seu caráter técnico e

classificatório tende a se sobrepor aos demais níveis, influenciando diretamente tanto a avaliação institucional quanto a da aprendizagem. Isso ocorre, por exemplo, quando os resultados de testes padronizados são usados como principal parâmetro de qualidade, induzindo escolas e professores a adaptarem suas práticas pedagógicas às exigências dos exames externos. Nesse processo, a função formativa da avaliação é deslocada por uma lógica de resultados, metas e ranqueamentos.

Nessa lógica, ao traçarmos uma breve linha do tempo, temos que a avaliação educacional, ao longo das últimas décadas, tem sido incorporada como um dos principais instrumentos de regulação das políticas públicas. Nessa perspectiva,

Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve um interface muito grande com tais políticas desenvolvidas na última década no país. Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação - em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala. (Freitas et al., 2017, p.10)

Os anos 1990 ganham destaque como um período de inflexão na história da avaliação educacional no Brasil. Como aponta Freitas et al. (2017, p. 10), esse foi o momento em que ferramentas avaliativas passaram a ser apropriadas pelas políticas públicas de matriz neoliberal. A lógica da eficiência, da responsabilização e do desempenho passou a orientar os modelos de avaliação, especialmente por meio da adoção de testes padronizados em larga escala. Essa virada provocou, por outro lado, uma reação crítica significativa entre educadores e pesquisadores, que passaram a ver na avaliação um instrumento de controle, contribuindo para certa recusa, ou pelo menos desconfiança, em relação aos modelos hegemônicos.

Entretanto, essa recusa não significou a negação da avaliação em si, mas da forma como ela passou a ser instrumentalizada. A crítica não estava na ideia de avaliar, mas na forma como a avaliação se tornava meio de comparação entre redes, ranqueamento de escolas e responsabilização de professores, deslocando o foco da aprendizagem para o alcance de metas externas. Assim, a avaliação, enquanto discurso, foi se deslocando do campo pedagógico para o campo gerencial, ampliando sua função de regulação e sendo atravessada por lógicas de mercado e de controle dos resultados educacionais.

Tal perspectiva gerencialista foi fortemente influenciada pelos paradigmas positivistas e tecnocráticos, que enraizou-se nas práticas escolares como sinônimo de prova, nota e classificação (Luckesi, 2011). “Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (Luckesi, 2011, p. 82). Ou seja, a avaliação passa a operar como um mecanismo

de controle e fixação de comportamentos, tornando-se incapaz de promover a escuta, a mediação e a transformação dos processos pedagógicos. Ao ser utilizada como instrumento de julgamento e não de reflexão, perde-se seu caráter formativo e ético, e a prática educativa é empobrecida por uma lógica classificatória que reforça desigualdades, naturaliza o fracasso escolar e desresponsabiliza o sistema pelas condições reais de aprendizagem. Assim, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (Luckesi, 2011, p.82); tornando-se uma engrenagem de um sistema que privilegia o desempenho em detrimento do processo, a mensuração em lugar da compreensão, e a padronização em vez da singularidade dos atores envolvidos.

Entretanto, essa perspectiva foi (e continua sendo) tensionada por compreensões que deslocam o foco da avaliação como julgamento para a avaliação como processo formativo. Nesse intuito, a avaliação formativa “propõe *deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la*” (Perrenoud, 1999, p.15, grifo do autor). Em outras palavras, não serve para julgar ou classificar, mas para orientar o ensino e apoiar o aluno na superação de suas dificuldades. Ela acontece durante o processo de aprendizagem, e não só ao final, permitindo repensar as ações pedagógicas com base nas necessidades dos/as estudantes. Nessa chave, Perrenoud (1999) aponta para a necessidade de compreender a avaliação como prática pedagógica, parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, voltada ao acompanhamento, à escuta e à reconstrução de trajetórias. Dialogando com esses autores temos assim também que,

[...] avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa. (Méndez, 2002, p.14)

Medir, corrigir ou classificar fazem parte do universo avaliativo com intenção formativa, compartilham o mesmo campo semântico, mas divergem nos propósitos: enquanto as práticas instrumentais servem à certificação e ao controle, a avaliação formativa começa onde essas práticas se esgotam, ao se voltar para a compreensão, o acompanhamento e a transformação da aprendizagem. Avaliar, nesse sentido, é dialogar com o erro, intervir pedagogicamente e não apenas registrar ou julgar, mas oferecer devolutivas significativas e respeitar os tempos e singularidades dos aprendentes. É nesse movimento que a avaliação assume uma função de construção do conhecimento.

Contudo, mesmo a avaliação formativa não está isenta de disputas, pois, “cada um age em nome de uma avaliação de qualidade e defenderá que a sua é uma boa avaliação.” (Méndez, 2002, p.13). Como adverte Frangella e Mendes (2018) as práticas avaliativas estão sempre inseridas em jogos de poder e saber. Elas não são neutras, nem inocentes. Ao contrário, carregam consigo projetos de sociedade, visões de mundo, concepções de sujeito e de escola. Nesse sentido, a avaliação não é apenas uma ação pedagógica, mas também um artefato cultural e político, tensionado por interesses que nem sempre estão à vista.

Nesse campo de embates, é importante reconhecer que os sentidos de avaliação são também efeitos de discursos. Como nos lembra Foucault (1996), toda prática social é atravessada por relações de poder e por regimes de verdade que definem o que pode ser dito, pensado e praticado em determinado contexto. Assim, ao perguntar "o que é avaliação?", somos levados a questionar: quem tem o poder de definir o que é avaliar? A serviço de quem ou de quem essa definição opera? Que verdades são produzidas e quais são silenciadas quando se diz que avaliar é garantir a qualidade da educação?

Em meio a essas reflexões, Mendes e Frangella (2014) nos ajudam a compreender que a avaliação, como qualquer outra política educacional, é também um texto, a qual circula, é interpretado, recontextualizado e disputado nos mais diversos espaços. A avaliação se reescreve nas práticas dos professores, nos discursos das secretarias de educação, nas diretrizes dos programas governamentais e, mais recentemente, nos produtos oferecidos por empresas privadas sob o signo da qualidade e da eficiência.

Essa polissemia da avaliação nos convoca a uma postura vigilante. Como argumenta Luckesi (2011), uma avaliação comprometida com o processo educativo é aquela que recusa o uso da nota como punição ou premiação, e se volta para o diagnóstico, a escuta e o cuidado. Mas como promover esse tipo de avaliação em um contexto onde discursos sobre desempenho, eficácia e resultados se impõem como verdades quase indiscutíveis? Como sustentar uma prática avaliativa ética e emancipadora quando o próprio campo da educação é colonizado por lógicas empresariais e mercadológicas?

Ao situarmos a avaliação como um significante em disputa, abrimos espaço para pensar que não há uma única forma de avaliar, há, sim, uma pluralidade de práticas, sentidos e efeitos que variam conforme os contextos, os sujeitos e as forças discursivas em jogo. Por isso, pensar avaliação é, também, pensar sobre o poder que se exerce por meio dela. É compreender que avaliar é sempre, também, escolher: o que olhar, o que medir, o que considerar válido, o que ignorar.

Portanto, esta pesquisa propõe não tomar a avaliação como um dado técnico e neutro, mas como um campo atravessado por disputas simbólicas e políticas. Ao invés de buscar definições fechadas, o que se propõe é o exercício de estranhar o familiar, de tensionar o que parece dado, e de seguir investigando os sentidos que se produzem, e os que são silenciados, quando se fala, se pratica e se institui a avaliação nas políticas educacionais contemporâneas. Que outros sentidos ainda podem emergir? Que vozes ainda precisam ser ouvidas? É nesse campo movediço que a avaliação educacional nessa escrita se inscreve.

4 O ACERTA BRASIL COMO EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.

Não há estrada única no território das ideias. O que parece caminho certo, às vezes, é só trilha batida por outros pés.

(Autoria própria, 2025)

Pensamos a educação não como um trajeto fixo, linear e único, mas como um território marcado por múltiplas possibilidades, tensões e disputas. Neste sentido, o Acerta Brasil surge como uma dessas “trilhas batidas”, um pacote educacional que promete guiar as redes públicas rumo à excelência por meio de indicadores, resultados padronizados e soluções pré-formatadas. Embora se apresente como programa inovador e comprometido com a aprendizagem, ele incorpora um modelo que tende a uniformizar e regular práticas curriculares e avaliativas, pautando-se numa lógica gerencialista e mercadológica. Assim, o Acerta Brasil exemplifica como, em nome da qualidade e da eficiência, determinadas “estradas” são demarcadas e outras possibilidades são silenciadas, evidenciando o caráter estratégico e político das políticas educacionais contemporâneas.

Nesse cenário, o Acerta Brasil se apresenta como um produto-ação pensado como programa de preparação para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ofertado pelo grupo Saber, uma das marcas integrantes da empresa Cogna Educação. Apresentado como solução pedagógica de apoio à aprendizagem, o Acerta Brasil oferta pacotes que articulam formação continuada, diagnósticos, simulados, materiais didáticos e relatórios de desempenho para as redes públicas, especialmente no contexto da alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental. Ancorado em um discurso de compromisso com a qualidade e protagonismo dos estudantes, o programa é hoje uma das mais de 30 soluções que a Saber comercializa para o setor público, que também atua amplamente no Programa Nacional do

Livro e do Material Didático (PNLD), atingindo cerca de 118 mil escolas públicas com a oferta de livros didáticos.

Diante do exposto, pensar o Acerta Brasil como um produto-ação que oferece pacotes pedagógicos pré-formatados às redes públicas, em nome da qualidade da educação e da eficiência nos índices de desempenho no SAEB, é em diálogo com Ball e Youdell (2007), uma dinâmica entendida como expressão clara das políticas educacionais neoliberais, nas quais o setor privado atua diretamente no interior da escola pública por meio de contratos, produtos e serviços, num processo de privatização exógena, que corresponde “ [...] à abertura do setor público para a participação do setor privado, por meio de parcerias ou ações filantrópicas” (Barbosa, Leão e Rodrigues, 2024, p.6). Desse modo, diferente da privatização clássica, que transfere a gestão da escola ao setor privado, aqui o que se privatiza são os meios pedagógicos, avaliativos e curriculares.

Observamos uma intensificação das chamadas “parcerias” público-privadas como estratégia de gestão e implementação de políticas educacionais. Em nome da eficiência, da qualidade e da busca por resultados, essas “parcerias” passam a integrar o cotidiano das redes escolares por meio de contratos com empresas que oferecem desde materiais didáticos até sistemas completos de avaliação. Entretanto, o que se apresenta como cooperação entre os setores muitas vezes encobre relações assimétricas, nas quais o setor privado adquire protagonismo na definição dos rumos da educação pública. É nesse contexto, em diálogo com Silva Filho (2024) que se problematizam o real significado dessas “parcerias”. Assim,

Esse discurso de parcerias público-privadas está inclinado a novos modos de ação no campo da educação, que revelam formas complexas e novos modos de interpenetração do público com o privado. Por assim afirmar, concordamos com Adrião (2018a) ao conferir à expressão “parcerias público-privadas em educação” como atributos que servem mais para acobertar os processos que se desenvolvem alicerçados na financeirização da economia do que para explicá-los, no entendimento de que há um processo não de relação, mas de subordinação da lógica e dos princípios educativos ao setor privado. (Silva Filho, 2024. p. 6)

A crítica de Adrião (2018a) problematizada no texto de Silva Filho (2024) evidencia que o discurso de parceria é, na verdade, uma forma de legitimar a presença do mercado no interior das políticas públicas educacionais, sob o manto da colaboração. Contudo, o que ocorre é uma reconfiguração da educação pública, que passa a ser orientada por princípios do setor privado, como produtividade, controle de resultados e retorno de investimento. Em vez de um diálogo equilibrado entre os setores, há uma subordinação da lógica pedagógica às exigências de mercado. Isso se manifesta, por exemplo, na adoção do Acerta Brasil, como pacote educacional padronizado, na incessante busca por indicadores de desempenho e na centralidade da avaliação em larga escala, haja vista que se trata de um programa preparatório

para o SAEB. De tal maneira, ao invés de promover o fortalecimento da escola pública, esse modelo tende a enfraquecê-la enquanto espaço democrático e formativo, reduzindo o processo educativo a metas numéricas e instrumentalização do ensino, “pelos quais a qualidade da educação é traduzida em elementos quantitativos” (Scaff, 2017, p.152).

No entanto, pensar o Acerta Brasil apenas como proposta de ferramenta pedagógica seria ignorar as dinâmicas políticas e discursivas que o sustentam. Conforme nos alerta Mainardes (2006), as políticas educacionais não são textos prontos e estáticos: elas são interpretadas, recontextualizadas e constantemente ressignificadas nos espaços locais. Nesse sentido, o Acerta Brasil opera não apenas como um programa técnico, mas como um texto político-discursivo, carregado de sentidos, interesses e estratégias de controle. Sua inserção em redes públicas municipais, portanto, deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de mercantilização da educação, no qual empresas privadas se apresentam como gestoras da qualidade educacional.

Destacamos que o programa também se alinha ao que Stephen Ball (2005) denomina como políticas performativas, isto é, aquelas centradas em resultados mensuráveis, ranqueamentos e na lógica da responsabilização. Para Ball, o que está em disputa não é apenas o conteúdo das políticas, mas o próprio modo de fazer política, marcado por uma governamentalidade que se apoia na gestão por resultados e na terceirização da produção curricular e avaliativa. O Acerta Brasil, ao prometer “preparar para o SAEB” por meio de produtos padronizados, materializa esse novo regime de governo da educação, no qual as decisões pedagógicas se tornam dependentes de indicadores externos, simulados preditivos e pacotes didáticos pré-formatados.

Nessa conjuntura, a avaliação se torna não mais uma ação reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo de regulação das condutas escolares. Como destacam Adrião (2018) e Peroni (2018), programas como o Acerta Brasil são expressões da privatização por dentro da escola pública, ou seja, não pela transferência direta da gestão educacional, mas pela introdução de lógicas e produtos do setor privado na vida escolar cotidiana.

Nesse cenário, se por um lado

os atores privados visam o lucro e difundem seus códigos culturais por meio de propostas curriculares. Por outro lado, a educação é tratada como mercadoria e inserida no mercado global, com a oferta de produtos e serviços. E ainda, esses atores também influenciam na elaboração das políticas educacionais ao propor soluções de mercado como a única alternativa para as problemáticas educacionais. (Barbosa, Leão e Rodrigues, 2024, p.6)

Essa lógica se materializa nos discursos do Acerta Brasil, que, ao ser apresentado como uma “solução educacional”, oferece não apenas produtos como simulados, diagnósticos e materiais didáticos, mas também um pacote de racionalidades que reconfiguram os modos de ensinar, aprender e avaliar. Ao promover uma concepção de qualidade atrelada a resultados mensuráveis e à preparação para testes de larga escala, o programa introduz uma lógica mercantil na dinâmica pedagógica das escolas públicas. Com isso, os conteúdos curriculares passam a ser moldados por interesses empresariais e por padrões avaliativos externos, deslocando o foco do processo formativo para o desempenho em exames. Como apontam Barbosa, Leão e Rodrigues (2024), esse tipo de iniciativa opera como mecanismo de inserção da educação no mercado global, tratando o ensino como mercadoria e oferecendo “soluções” padronizadas que reforçam a ideia de que os desafios educacionais podem ser resolvidos a partir de estratégias gerenciais.

Nesse movimento, o Acerta Brasil não apenas comercializa produtos, mas também participa ativamente da construção de discursos sobre o que é ensinar bem, avaliar com qualidade e alcançar bons resultados. Tais discursos que, em última instância, reproduzem os códigos culturais do setor privado e colonizam a esfera pública com lógicas empresariais, usando termos estratégicos como “resultado”, “eficiência” e “excelência”.

Nesse ínterim, embora haja a regulação dos processos que envolvem a avaliação e currículo das escolas públicas, é válido considerar que esses se dão num campo de provisoriedade e de concretização impossível, pois ao articular-se com tais termos estratégicos, o Acerta Brasil estabiliza momentaneamente sentidos hegemônicos de avaliação, mas não elimina as resistências, os deslocamentos e os silenciamentos que essa hegemonia produz. (Mendes e Frangela, 2014).

Diante disso, torna-se fundamental problematizar como esses discursos vão se inscrevendo, construindo e sendo traduzidos nos diversos âmbitos da educação pública. O que está em jogo, portanto, também é a própria ideia de qualidade educacional: trata-se de formar sujeitos performáticos? De promover aprendizagens significativas ou atingir metas estabelecidas por indicadores externos?

Assim, o Acerta Brasil não é apenas um programa: é um artefato discursivo, uma estratégia de poder e um operador de sentidos. Compreender suas implicações exige mais do que um olhar técnico; demanda uma leitura inquieta e política que considere as tramas discursivas nas quais ele se inscreve e os efeitos que produz sobre as secretarias, a escola, o currículo, a docência e o próprio ato de avaliar.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos do entendimento de que toda pesquisa carrega em si um modo de ver o mundo e um posicionamento ético-político frente ao objeto investigado, adota-se, neste estudo, uma perspectiva pós-estruturalista, que possibilita-nos compreender as políticas educacionais e, em especial, as práticas avaliativas, como construções discursivas atravessadas por relações de poder e disputas de sentidos.

Assim, a opção metodológica aqui delineada busca a coerência entre o modo de conhecer e o modo de pesquisar, assumindo que teoria e método não se apresentam como instâncias separadas, mas como dimensões que se (co)produzem ao longo do percurso investigativo. Esta escolha visa possibilitar uma leitura analítica dos sentidos da avaliação educacional nos discursos do programa Acerta Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando tanto a materialidade dos textos quanto os efeitos e deslocamentos produzidos nas práticas escolares.

Ressaltamos que o desenho teórico-epistemológico a partir dos estudos da abordagem de base analítica do Ciclo Contínuo de Políticas (Ball, 2001), na qual,

[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

Assim, essa abordagem configura-se como um referencial analítico valioso para a compreensão da complexa tessitura que envolve a formulação, a implementação e os efeitos dos programas e das políticas educacionais, permitindo uma análise crítica que percorre toda a trajetória desses processos.

Dessa forma, tal perspectiva será articulada aos contextos analíticos delineados por Ball (2001), quais sejam: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Ressalta-se que, embora sejam analiticamente distinguíveis, esses contextos não se apresentam como esferas estanques ou dissociadas, mas se imbricam e se (re)constroem de forma dinâmica e contínua, evidenciando a natureza fluida, contingente e discursivamente atravessada das políticas educacionais. Essa abordagem, portanto, possibilita apreender como os discursos sobre a avaliação, no interior do programa em questão, são forjados, deslocados e ressignificados ao longo de diferentes instâncias e temporalidades, atuando na produção de sentidos.

Neste estudo, a política do programa Acerta Brasil será compreendida e analisada a partir da concepção de política como texto e discurso (Mainardes, 2006). Enfatiza-se que,

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a). (Mainardes, 2006, p.54).

Compreende-se que as políticas não existem apenas como intenções abstratas ou como ações práticas, mas se materializam em textos, sejam eles documentos oficiais, diretrizes institucionais, materiais de divulgação ou produções midiáticas, que carregam sentidos múltiplos, abertos e em constante disputa. Esses textos não possuem significados fixos ou unívocos, pois são atravessados por diferentes leituras, interpretações e apropriações nos contextos em que circulam.

No âmbito desta pesquisa qualitativa de natureza documental e de campo, para alcançar o objetivo de mapear as redes de significação presentes nesses discursos, serão analisados documentos institucionais, materiais publicados em documentos, livros didáticos, *sites* e os discursos dos coordenadores-formadores da secretária de educação em uma formação com os professores dos anos iniciais sobre o programa, compreendendo-os como artefatos discursivos que expressam, sustentam e ao mesmo tempo produzem sentidos sobre avaliação.

Por se tratar também de uma pesquisa de campo, o lócus da investigação é o município de Vertentes/PE, na região Agreste do estado de Pernambuco. Como parte do corpus analítico, serão considerados discursos produzidos por dois coordenadores-formadores diretamente envolvidos na execução do Acerta Brasil na rede municipal, integrantes da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Esportes (SECUTE) e responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas que atendem aos anos iniciais do referido município. Faz-se necessário destacar que para o mantimento do sigilo das informações, os participantes foram nomeados com nomes de fenômenos da natureza, sendo eles, Erupção e Ventania, respectivamente, reconhecendo os fenômenos como efêmeros e contingenciais, assim como a perspectiva epistemológica desta pesquisa.

Para tanto, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar como os discursos do programa circulam, são apropriados e ressignificados no contexto local, produzindo sentidos de avaliação. Esse conjunto de procedimentos visa articular os contextos de produção de texto e da prática, permitindo uma escuta analítica e sensível aos deslocamentos discursivos que perpassam a realização local do Acerta Brasil.

6 ANÁLISE E DISCUSSÕES

6.1 PELOS FIOS E TRAMAS DOS DISCURSOS: MAPEANDO REDES DE SIGNIFICAÇÃO NO PROGRAMA ACERTA BRASIL

Nos labirintos da tessitura discursiva, fios serpenteiam em dança incerta, bordando constelações de sentidos efêmeros, onde o Acerta Brasil se desdobra em ecos e ressonâncias, nunca completo, sempre em vir-a-ser.

(Autoria própria, 2025)

Dialogando com o nosso objetivo de mapear as redes de significação que permeiam os discursos do programa Acerta Brasil, partimos da compreensão de que os discursos não são entidades fixas ou unívocas, mas construções dinâmicas e plurais. Assim, nos fios e tramas dos discursos, o Acerta Brasil se apresenta não como um bloco estático, mas como um campo aberto de sentidos em movimento, desafiando leituras simplistas e convidando a um olhar sensível às nuances que compõem sua tessitura.

Nesse movimento de investigação dos discursos que atravessam o programa Acerta Brasil, deparamo-nos com discursos que sustentam e reforçam determinadas redes de significação, fundamentais para a construção e a manutenção de sua hegemonia. Temos que

O Acerta Brasi auxilia na progressão da aprendizagem e na avaliação do aluno com referência nas matrizes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com toda a estrutura pedagógica, avaliações bimestrais e plataforma de conteúdo para obter melhores resultados no Ideb. (Saber, 2025).

Essa afirmação mobiliza uma tessitura discursiva que nos convoca a pensar que o foco em matrizes, habilidades e resultados no IDEB sugere que a progressão da aprendizagem é concebida de forma instrumental, reduzida ao que pode ser medido por métricas e avaliações externas. Esse movimento desloca o sentido da educação e o circunscreve a um avanço pautado por resultados quantificáveis.

Nesse ínterim, torna-se possível vislumbrar a emergência de uma trama discursiva na qual a avaliação educacional ocupa lugar central como mecanismo de regulação e controle, operando sob a lógica da performatividade, onde

[...] é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (Ball, 2005, p.543).

Desse modo, o programa se apresenta como instrumento central para garantir não apenas a progressão das aprendizagens, mas sobretudo a melhoria de índices e resultados

mensuráveis, como o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Nesse contexto, a avaliação deixa de ser compreendida em sua potência formativa e plural para tornar-se dispositivo de vigilância e responsabilização, atravessando e modelando não apenas as práticas, mas também os atores envolvidos no processo educativo. Ball (2005), nos convida a pensar que as políticas performativas constroem ambientes nos quais a educação passa a julgar, comparar e posicionar de acordo com a capacidade de entrega de resultados quantificáveis, instaurando uma cultura de diferenciação e competição que redefine as próprias finalidades da escola pública.

Prosseguindo na tessitura discursiva que sustenta o programa Acerta Brasil, nota-se também que a promessa de qualidade e inovação não se restringe à elevação de índices, mas é também ancorada em uma linguagem que convoca a ideia de dinamismo, ludicidade e metodologias ativas. Essa estratégia discursiva desloca, ainda que superficialmente, a centralidade da avaliação enquanto mero instrumento de controle para a promoção de uma experiência aparentemente mais envolvente e moderna para os estudantes. Assim, em outro material institucional, afirma-se:

Com recursos impressos e digitais alinhados à BNCC e ao SAEB, oferece uma metodologia ativa de aprendizagem utilizando jogos, atividades reflexivas e discussão. (Saber, 2025).

Cada volume é estruturado em missões, como fases de um jogo, incentivando o engajamento dos estudantes. (Saber, 2025).

Esses discursos constroem uma rede de significação na qual o uso de recursos digitais, jogos e “missões” se articula à lógica da performatividade (Ball, 2005), promovendo uma estética da inovação que busca tornar a preparação para avaliações externas mais atraente, mas sem romper com o imperativo da mensuração e do controle. A ideia de engajamento aqui apresentada parece estar menos vinculada a uma aprendizagem crítica e emancipadora e mais orientada à produção de sujeitos adaptados às exigências do sistema de avaliação em larga escala.

A vinculação explícita à BNCC e ao SAEB reforça essa perspectiva, evidenciando a padronização curricular e o controle externo como elementos centrais das políticas gerencialistas de educação.

Nessa lógica, a ludicidade e as metodologias ativas, tradicionalmente associadas a perspectivas pedagógicas mais críticas e participativas, são reapropriadas e esvaziadas de sua potência transformadora, funcionando como mecanismos que suavizam a rigidez do modelo avaliativo, sem, contudo, questionar suas bases estruturantes. Tal processo revela a capacidade das políticas neoliberais de absorver e ressignificar linguagens progressistas em favor de seus

próprios fins, criando discursos híbridos que, sob a aparência de inovação, reforçam as lógicas de performatividade e governamentalidade. (Ball, 2005).

Ainda nas investigações das estratégias discursivas que sustentam e legitimam o Acerta Brasil, encontramos discursos que sintetizam, em poucas palavras, um conjunto robusto de sentidos que merecem ser tensionados.

Apresentamos o Acerta Brasil: uma solução educacional inovadora, desenvolvida para a progressão da aprendizagem e avaliação dos estudantes das escolas públicas brasileiras. (Saber, 2025).

Essa afirmação age como um ato de nomeação que não apenas descreve, mas performa a realidade do programa. Ao nomeá-lo como “inovador” e voltado à “progressão da aprendizagem”, esse discurso ativa uma cadeia de significações que se ancora na promessa de modernidade e eficácia, atributos frequentemente associados às soluções tecnológicas e gerencialistas no campo educacional.

Contudo, é necessário problematizar: em que medida essa inovação rompe com os paradigmas tradicionais da avaliação e da aprendizagem ou apenas os reconfigura em moldes mais eficientes e adaptáveis ao controle de resultados? A associação entre inovação e performatividade não é acidental, mas antes parte de um discurso mais amplo que busca legitimar intervenções técnicas como respostas neutras e apolíticas a problemas complexos da educação pública. Assim, a inovação aparece menos como ruptura epistemológica e mais como atualização das mesmas lógicas de padronização e mensuração, agora revestidas de uma linguagem sedutora e gerencial.

No mesmo movimento, o discurso “Uma solução completa para as escolas públicas brasileiras” (Saber, 2025), carrega consigo uma pretensão de totalidade que merece ser pensada com cautela. A ideia de uma “solução completa” reforça a noção de que há uma resposta única, linear e padronizável para os desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino, desconsiderando, portanto, as especificidades locais, regionais, culturais e pedagógicas que marcam a diversidade da educação brasileira. Tal discurso se alinha a magia das soluções políticas, nas quais pacotes prontos e transferíveis são oferecidos como panaceias capazes de resolver problemas complexos por meio de lógica simplificadora e de gestão eficiente, onde há uma “[...] concepção salvacionista que gravita em torno dessas aquisições de serviços educacionais privados e a crença dos gestores de que estão realmente adquirindo uma solução para as questões da qualidade da educação em seus municípios.” (Reinig e Lunardi-Mendes, 2023, p.18).

Além disso, a metáfora da “solução” contribui para apagar as dimensões políticas, sociais e históricas das desigualdades educacionais, deslocando a responsabilidade para a adoção (ou não) de ferramentas e estratégias previamente definidas. Com isso, esvazia-se o debate público e democrático sobre os rumos da educação, substituindo-o por uma lógica de consumo e adesão a produtos educacionais ofertados por entes externos às comunidades escolares. As escolas públicas, nesse cenário, são concebidas como carentes de soluções próprias, dependentes de expertise externa e de modelos “completos”, o que reforça o lugar subalternizado da gestão pública frente ao avanço da lógica privatista no interior das políticas educacionais.

Nesse movimento de análise, a escuta das vozes dos coordenadores-formadores envolvidos na implementação do Acerta Brasil revela camadas discursivas que, por vezes, escorregam entre os limites do prescrito e o vivido, permitindo a emergência de deslocamentos e interpretações que tensionam a lógica hegemônica do programa. Ainda que, em muitos momentos, seus discursos ressoem os discursos institucionais, há nuances e entrelinhas que revelam olhares críticos e posicionamentos éticos diante dos efeitos do discurso performativo no cotidiano escolar. Como expressa o coordenador-formador Erupção:

A gente sabe que a plataforma é bem estruturada, e as ferramentas ajudam no planejamento... Mas, às vezes, eu fico me perguntando se não estamos colocando o carro na frente dos bois. Os meninos precisam aprender a pensar, e nem sempre a gente tem espaço pra isso quando o foco está em bater meta de acerto nas provas (Extrato de Entrevista, 2025).

Esse discurso, embora marcado por uma postura de reconhecimento das potencialidades instrumentais do programa, evidencia uma inquietação com a centralidade das metas e resultados nas práticas escolares. O “aprender a pensar” que aparece como reivindicação aponta para uma concepção de aprendizagem mais ampla e formativa, em contraste com a lógica reducionista da performatividade, em que a aprendizagem é avaliada apenas pelo que pode ser quantificado. Aqui, a subjetividade do formador se desloca ainda que sutilmente da posição de executor para a de intérprete, revelando que a política não é apenas imposta, mas negociada.

Esse processo de negociação também aparece no texto do coordenador-formador Ventania ao relatar as estratégias de engajamento propostas pelo programa:

Tem sido um desafio equilibrar as diretrizes do programa com a realidade da escola. Por exemplo, a ideia das ‘missões’ é interessante, dá uma movimentada, mas na prática, muitos alunos só veem isso como mais uma forma de cobrança. A gente tenta adaptar, trazer mais sentido, mas nem tudo encaixa. (Extrato de entrevista, 2025).

A tentativa de recontextualizar os elementos do programa às singularidades do chão da escola revela o que Ball (2005) descreve como o trabalho emocional e ético dos profissionais frente às políticas performativas. Ao mesmo tempo em que o discurso institucional se ancora na ideia de inovação, como observado na expressão “missões como fases de um jogo” , o discurso do formador Ventania desnuda a camada de resistência velada: a ludicidade, mesmo que pretendida, pode ser percebida como mecanismo de controle, e não de liberdade. Essa percepção denuncia o esvaziamento de sentidos quando a estética da inovação não dialoga com os contextos vividos, reforçando a dissonância entre discurso e prática.

Outro discurso de Ventania traz à tona um dos efeitos colaterais mais perversos da lógica performativa: a culpabilização docente frente aos resultados. O coordenador afirma:

Eu uso os relatórios, claro. Eles são úteis. Mas já vi professores se sentirem culpados porque os dados ‘não bateram’. Fico pensando se não deveríamos discutir mais o que esses números realmente mostram. (Extrato de entrevista, 2025).

Tal discurso introduz uma crítica aguda à aparente neutralidade dos dados. Os relatórios e indicadores, tidos como ferramentas objetivas, operam também como dispositivos de subjetivação, regulando afetos, atribuindo responsabilidades e delimitando o que deve ser visto como sucesso ou fracasso. Nesse contexto, os próprios formadores começam a interrogar os limites e os efeitos das métricas, abrindo espaço para uma leitura contra-hegemônica que problematiza a invisibilização de processos, relações e contextos que não cabem nos números.

Desse modo, esses discursos, mesmo que não rompam frontalmente com o discurso oficial do Acerta Brasil, instauram uma zona de ambivalência e questionamento. Elas revelam que os sujeitos que operam as políticas não estão plenamente capturados por elas, mas, ao contrário, agem nos interstícios, interpretam, adaptam, resistem.

Portanto, o discurso da “solução completa” promovido institucionalmente, como se observa na afirmação “Uma solução completa” é desestabilizado pelas próprias práticas que o realizam. O que se pretende como totalidade e homogeneidade se fragmenta no cotidiano escolar, onde a política é vivida em sua incompletude. A escuta dessas vozes permite mapear redes de significação que escapam ao controle da política escrita, revelando a potência de leituras outras que se constroem na prática, nas entrelinhas, nos gestos e nas inquietações dos sujeitos que habitam a escola.

Assim, às tramas discursivas que permeiam o programa Acerta Brasil são apresentados na Figura 1, na construção das redes de significação mapeada, onde vê-se os principais eixos discursivos e as conexões que atravessam o campo da avaliação educacional.

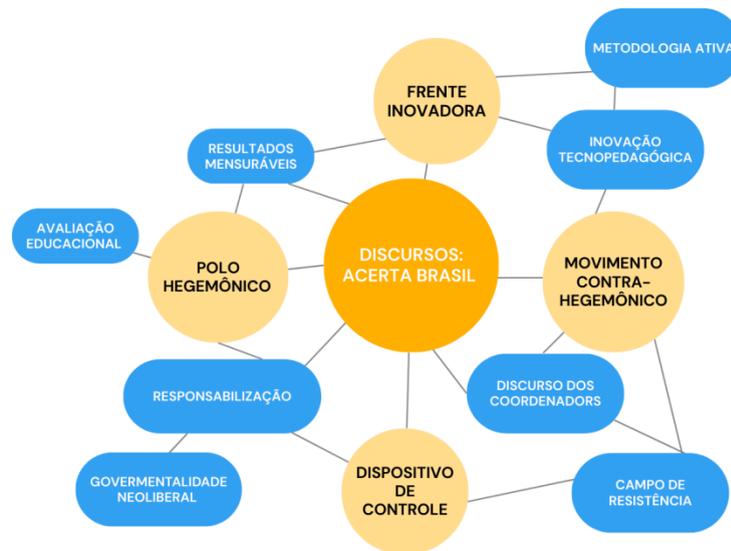


Figura 1 (Autor, 2025)

A Figura 1 apresenta uma representação visual das redes de significação que permeiam os discursos do programa Acerta Brasil, evidenciando as tensões e os sentidos produzidos em sua materialidade. No centro dessa teia discursiva, localiza-se o programa em si, com suas estratégias e discursos que operam em dois movimentos centrais e antagônicos: um polo hegemônico e um movimento contra-hegemônico.

O polo hegemônico do programa, localizado à esquerda do diagrama, articula uma rede de significação ancorada em um dispositivo de controle. Nesse sentido, a avaliação educacional é reposicionada como um mecanismo de regulação, cuja finalidade primária é a produção de resultados mensuráveis. Tal lógica é o motor da responsabilização dos atores educacionais, que são constantemente julgados pela sua capacidade de entregar os resultados esperados. Essa teia se completa ao se vincular diretamente à governamentalidade neoliberal, que, conforme Ball (2005), instaura uma cultura de competitividade e eficiência na educação, transformando as práticas pedagógicas em ferramentas para o alcance de índices e metas. Nesse campo discursivo, os sentidos de avaliação são reduzidos à métrica, ao ranqueamento e ao controle, esvaziando sua dimensão formativa.

Em oposição a esse polo, a rede discursiva do Acerta Brasil também mobiliza uma frente inovadora, localizada na parte superior do diagrama. Esta frente se manifesta por meio de discursos que prometem uma metodologia ativa e uma inovação tecnopedagógica por meio de jogos e recursos digitais. Embora se apresente como uma ruptura com o tradicional, essa frente discursiva está intrinsecamente conectada ao polo hegemônico. A ideia de inovação e engajamento, nesse contexto, não questiona a lógica da performatividade, mas a camufla,

tornando a preparação para as avaliações externas mais atraente. Assim, a ludicidade e a tecnologia são reapropriadas e servem como dispositivo de controle, suavizando a rigidez do modelo avaliativo sem, contudo, desestabilizar os sentidos de mensuração e responsabilização.

Por fim, o diagrama revela a emergência de um movimento contra-hegemônico que se constrói a partir da recepção do programa. Esse movimento se materializa nos discursos dos coordenadores, que, embora reconheçam as ferramentas do programa, evidenciam um campo de resistência. Seus discursos, conforme analisado anteriormente, revelam as fissuras entre o discurso prescritivo dos materiais institucionais e a realidade do cotidiano escolar. Nesses discursos, a avaliação volta a ser tensionada, e a necessidade de "aprender a pensar" ou o reconhecimento do sentimento de "culpa" dos professores introduz sentidos que escapam ao controle do programa. Essa rede discursiva mostra que a política não é apenas imposta, mas negociada e (re)interpretada, permitindo a emergência de discursos que problematizam a lógica da performatividade em sua aplicação.

6.2 OS DISCURSOS DO ACERTA BRASIL EM CIRCULAÇÃO NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Em consonância com o nosso objetivo de investigar como os discursos do programa circulam no âmbito da secretaria de educação de Vertentes-PE, produzindo sentidos de avaliação, tomamos a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre o ciclo contínuo das políticas, entendendo que elas não são simplesmente implementadas de cima para baixo, mas são recontextualizadas por atores que atuam nas instâncias intermediárias de gestão, como as secretarias e seus formadores. É nesse espaço de tradução que os sentidos do programa são (re)interpretados, adaptados e, por vezes, tensionados.

O coordenador-formador Erupção nos convida a pensar sobre essa tensão ao refletir sobre a dimensão humana da política:

A gente entende a lógica de ter o programa. A Secretaria quer melhorar os índices, e o Acerta Brasil promete isso. Mas o que eu percebo é que a cobrança por resultados, por bater a meta, acaba nos descolando da essência do nosso trabalho. Os professores, e eu, nos sentimos mais como fiscais de dados do que como formadores de gente. É como se a gente estivesse trabalhando para um relatório, e não para o aluno que tem nome, história e que está aprendendo a ler e a escrever. (Extrato de entrevista, 2025).

O discurso de Erupção é um ato discursivo de resistência. Ele não nega a existência do programa ou a busca por resultados, mas desloca a legitimidade do que o programa considera essencial. Enquanto o discurso institucional prioriza a métrica e o relatório, o coordenador

reintroduz a dimensão pedagógica e humanista ("formadores de gente", "aluno que tem nome e história"). Isso evidencia um choque de sentidos: a avaliação, que para o programa é sinônimo de resultado, para o formador ainda precisa ser articulada com o processo de aprendizagem em sua totalidade.

O discurso do coordenador-formador Ventania ilumina a dinâmica de recontextualização das estratégias do programa em seu contato direto com a rede:

As propostas do Acerta Brasil, como as 'missões' e a metodologia ativa, são interessantes na teoria. A gente repassa isso nas formações, mas na prática a gente precisa traduzir a linguagem do jogo para a realidade do professor. Muitas vezes, o professor não enxerga a ludicidade, ele enxerga só a pressão por concluir as atividades e ter o resultado para o relatório. Então, a gente tenta mostrar um outro caminho, usar o material do programa como um ponto de partida para discussões mais amplas sobre o ensino e a avaliação, e não como uma receita pronta que precisa ser seguida à risca. (Extrato de entrevista, 2025).

Ventania demonstra a agência dos sujeitos na produção da política em nível local. Ele não aceita o discurso de inovação de forma passiva; em vez disso, ele o reinterpreta. O que nos materiais institucionais é apresentado como "metodologia ativa", na prática é percebido como "pressão". Ao assumir a tarefa de "traduzir a linguagem", o coordenador-formador age no interstício entre o discurso prescritivo e a realidade vivida, desestabilizando o sentido de "solução" e (re)apropriando o material do programa como um "ponto de partida" para uma avaliação mais formativa.

Imbricados aos discursos institucionais, os discursos de Erupção e Ventania revelam que a circulação da política educacional não se encerra na entrega dos materiais, mas se inicia na sua recepção. Os coordenadores, em sua função, agem como tradutores culturais, mediando e reinterpretando o que os textos das políticas dizem.

A ambivalência desse cenário é ainda mais evidente quando os coordenadores-formadores tensionam diretamente a lógica da medição e do controle. Erupção reitera a inquietação com a primazia dos números sobre os processos formativos, questionando a própria noção de "melhoria" que o programa promete:

Eu sempre penso nos relatórios que o Acerta Brasil gera. Eles são bonitos, cheios de gráficos, mostram a evolução dos alunos em porcentagem. A gente usa para apresentar na Secretaria. Mas o que esses números realmente significam? Para mim, a verdadeira melhoria não está em aumentar a porcentagem de acertos, mas em ver o brilho no olho daquele aluno que, pela primeira vez, consegue escrever o nome dele. O programa não mede isso. Fico com a sensação de que estamos construindo uma narrativa de sucesso que não traduz a realidade viva da sala de aula. (Extrato de entrevista, 2025).

O discurso de Erupção desestabiliza a aparente objetividade e neutralidade dos dados. Ele contrapõe os “gráficos bonitos” e as “porcentagens” (significantes do discurso hegemônico) à “realidade viva da sala de aula” e ao “brilho no olho do aluno” (significantes

de uma avaliação com sentido mais humano e formativo). Nesse ato, o coordenador explicita a limitação do regime de verdade do programa, que silencia as conquistas que não cabem nas métricas. A “melhoria da qualidade”, um dos pilares do discurso institucional, é esvaziada de seu sentido gerencial e preenchida com um sentido pedagógico, de reconhecimento do crescimento individual e subjetivo do estudante.

Ventania, por sua vez, amplia essa crítica ao abordar a responsabilização e os efeitos de subjetivação que a política performativa produz nos professores quando diz que

As formações do Acerta Brasil vêm com essa ideia de empoderar o professor para que ele use os dados. Mas o que acontece é o contrário. Quando os resultados não são bons, a culpa é do professor, da falta de engajamento, do fato de ele não ter usado a plataforma da forma certa. A gente percebe a insegurança, o medo de ser julgado. A avaliação, que deveria ser uma ferramenta para nos ajudar, acaba virando um instrumento de chicote. A gente tenta mediar, dizer que os números são só uma parte, mas a pressão vem de todos os lados. (Extrato de entrevista, 2025).

O discurso de Ventania é um registro da produção de subjetividades performativas, em que o professor é levado a se ver como responsável único pelo sucesso ou fracasso dos alunos nos testes. O discurso de empoderamento é desmascarado, revelando-se como um mecanismo de controle e culpabilização. Ao se referir à avaliação como “instrumento de chicote”, o coordenador traduz a violência da lógica performativa, que transforma o erro e a dificuldade em falha pessoal, e não em um ponto de partida para a intervenção pedagógica.

Esses discursos revelam, portanto, que a política educacional do Acerta Brasil, em sua circulação, não é apenas reproduzida, mas produzida e ressignificada pelos atores locais. As vozes dos coordenadores-formadores não oferecem um mero retrato da implementação; elas atuam como dispositivos discursivos que desestabilizam o sentido hegemônico da avaliação como métrica e controle, reintroduzindo a dimensão humana, processual e formativa que a política, em seu texto inicial, tenta silenciar.

A partir da análise do percurso discursivo do Acerta Brasil, é possível afirmar que a avaliação, em seu contexto, mobiliza sentidos distintos e em disputa. Nos materiais institucionais, o sentido de avaliação é predominantemente instrumental e gerencial, atrelado à lógica da performatividade. O foco em métricas, resultados no IDEB e a promessa de inovação tecnopedagógica constroem uma rede de significação onde a avaliação é sinônimo de controle, mensuração e ranqueamento. Esse sentido se alinha à mercantilização da educação, que oferece pacotes pré-formatados como “soluções” para problemas complexos, deslocando a avaliação do campo pedagógico para o campo mercadológico.

Entretanto, a pesquisa revela que a política não se esgota em seu texto. Na circulação dos discursos no âmbito da secretaria, os sentidos de avaliação são recontextualizados. Os

depoimentos dos coordenadores-formadores denunciam as limitações desse modelo, trazendo à tona um sentido de avaliação mais complexo e humano. Eles problematizam a primazia dos números sobre o processo, a culpabilização docente e a violência de um sistema que busca narrativas de sucesso que não traduzem a realidade da sala de aula. Ao fazerem isso, eles reintroduzem sentidos de avaliação como acompanhamento, reflexão, formação e reconhecimento da subjetividade dos alunos e professores, provando que a política é um campo de forças, onde as disputas de sentido estão em constante ebulição, mesmo sob a aparente estabilidade de um programa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto com a máxima de Saint-Exupéry (2015), convocando-nos a olhar para além das aparências, para além das superfícies visíveis. Esta mesma provocação nos inspira quando pensamos na avaliação: o que se vê, o que se mede, o que se classifica, tudo isso pode ser apenas a casca de sentidos mais profundos, mais complexos, mais indizíveis. A avaliação, como o essencial, muitas vezes se esconde nos gestos miúdos, nos encontros silenciosos, nas aprendizagens que escapam às métricas e que não cabem nos relatórios. Assim, ao adentrarmos as tramas discursivas do programa Acerta Brasil no município de Vertentes/PE, fomos conduzidos a pensar que os sentidos da avaliação também habitam esse lugar do invisível, um campo de disputas, de movimentos e de incompletudes.

Este trabalho partiu do desejo de compreender como os discursos do Acerta Brasil produzem, sustentam e, por vezes, tensionam sentidos sobre a avaliação. A pesquisa, ao mapear as redes de significação que estruturam o programa, evidenciou que a avaliação emerge predominantemente como instrumento de controle, regulação e performatividade, imersa em uma lógica gerencialista que valoriza o que pode ser contado, comparado e classificado. Contudo, ao transitar pelos diferentes contextos do Ciclo Contínuo de Políticas (Ball, 2001), evidenciou-se que os sentidos da avaliação não se fixam, eles são recontextualizados nos contextos da prática (Mainardes, 2006), onde as vozes de Erupção e Ventania revelaram inquietações e resistências que desestabilizam, ainda que de forma tênue, o discurso hegemônico.

Os achados desta pesquisa nos permitiram identificar provisoriamente sentidos plurais e em constante disputa. Do lado do discurso institucional, os sentidos de avaliação se manifestam como controle e vigilância (atrelados à performatividade), e como uma inovação superficial (que camufla a lógica de mensuração). Do lado dos atores locais, emerge um

sentido contra-hegemônico de avaliação como dilema ético e espaço de resistência. Essa dupla perspectiva revelou que a avaliação é uma prática social e política que afeta e transforma sujeitos, temporalidades e modos de existir na escola. E, tal como nos convida Saint-Exupéry (2015), compreendemos que nem tudo aquilo que importa pode ser visível ou quantificável. Há aprendizados que resistem aos olhos e às tabelas; há encontros e saberes que se situam nas brechas, nas frestas, no invisível que escapa à performatividade.

É justamente nesse movimento entre o visível e o invisível, entre o dito e o não-dito, entre o que se mede e o que se vive, que este trabalho encontra sua potência e sua limitação. Não se pretende aqui oferecer respostas definitivas ou modelos fechados, pois, como as políticas que analisa, este texto também é provisório, também se constrói na fluidez dos sentidos. Convidamos, portanto, quem nos lê a não tomar estas palavras como ponto de chegada, mas como passagem: uma travessia entre discursos, práticas e afetos, onde sempre será possível recontar a história, escrever outros textos e, sobretudo, enxergar o que, por vezes, permanece invisível aos olhos, mas que pulsa no coração da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de um mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./ abr. 2018^a.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: **Editora UEPG**, 2016.
- BALL, S. J. (2001). Cidadania global, consumo e política educacional (5^a ed.). In L. H. Silva (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização (pp. 121-137). Porto Alegre/RS: **Vozes**.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos De Pesquisas**, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.
- BALL, S. J.; YOUNDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación. Bruselas, 2007. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeell_d._2008_la_privatizaci_on_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 22 junho. 2025.
- DA SILVA FILHO, Antônio Agostinho. Das parcerias à privatização: o avanço do setor privado na política educacional brasileira. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 01-24, 2024.
- DE LUNA BARBOSA, Ingrid Klebyane Farias; DOS SANTOS LEÃO, Gleyce Kelly; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. A atuação da Fundação Lemann nos processos de privatização da educação. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17882-e17882, 2024.
- FONTES FILHO, Osvaldo. Uma "possibilidade impossível de dizer": o acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida. **Trans/Form/Ação**, v. 35, p. 143-161, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Edições Loyola, 1996.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 296-315, 2018.

FREITAS, L. C., de SORDI, M. R. L., MALAVASI, M. M. S., & de FREITAS, H. C. L. (2017). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MENDES, Juliana Camila Barbosa; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova. **Roteiro**, v. 39, n. 02, p. 331-346, 2014.

MENDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer: examinar para excluir, **Porto Alegre**: Editora, 2002.

MENDONÇA, Daniel de, Org.; LINHARES, Bianca de Freitas, Org. Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas / Organização de Daniel de Mendonça e Bianca de Freitas Linhares. Prólogo de Francisco Panizza. – São Paulo: Intermeios, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras: revista para uma educação crítica e emancipatória**. Braga, Portugal. Vol. 18, n. 1 (jan./abr. 2018), p. 212-238, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REINIG, Marília Segabinazzi; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Do mercado do sucesso ao sucesso de um mercado: soluções educacionais, avaliação e inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257405, 2023.

SABER EDUCAÇÃO. **[Saber]**. Disponível em: <https://www.saber.com.br/>. Acesso em: 12 junho. 2025.

SABER EDUCAÇÃO. **Acerta Brasil**. [S.l.], 2024. Disponível em: <https://www.saber.com.br/solucoes/acerta-brasil/>. Acesso em: 14 junho. 2025.

SABER. Aumente o Ideb do seu município: conheça o Acerta Brasil. [S. l.]: Saber, 2024. 1 vídeo (33 s). Disponível em: https://youtu.be/wv2zagfF-RU?si=ZwwxWcUzdTpmTR_A. Acesso em: 14 jun. 2025.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Escala, 2015. SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 2, p. 146-154, 2017.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153–178, 2015.

VERTENTES (Prefeitura Municipal). **Contrato nº 126/2024**. Vertentes, 2024.

JOSÉ CARLOS MIRANDA DA SILVA

“O ESSENCIAL É INVISÍVEL PARA OS OLHOS”: SENTIDOS DE AVALIAÇÃO NOS
DISCURSOS DO ACERTA BRASIL EM VERTENTES/PE

TCC apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado (a) em: 18 / 08 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Orientador(a) – NFD/CAA/UFPE

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
Interno(a) Interno(a) – NFD/CAA/UFPE

Prof^a. Ma. Vanessa Azevedo Cabral da Silva
Examinador(a) Externo(a) – Doutoranda PPGEDUC CAA/UFPE