



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

AIDA MARIA DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO
NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA - MOSSORÓ/RN

MOSSORÓ-RN
2019

AIDA MARIA DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO
NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA - MOSSORÓ/RN

Proposta submetida ao processo de Defesa do Mestrado em Educação na Linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marcia Betania de Oliveira

MOSSORÓ-RN

2019

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p SILVA, AIDA MARIA DA
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E
SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL
GILBERTO ROLA - MOSSORÓ RN. / AIDA MARIA DA
SILVA. - MOSSORÓ RN, 2019.
147p.

Orientador(a): Profa. Dra. MARCIA BETANIA DE
OLIVEIRA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Avaliações em larga escala.. 2. Performatividade.. 3.
Recontextualizações. I. OLIVEIRA, MARCIA BETANIA DE.
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

AIDA MARIA DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO
NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA - MOSSORÓ/RN

Proposta submetida ao processo de defesa do Mestrado em Educação na Linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Betania de Oliveira

Aprovada em: 04/09/2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Marcia Betania de Oliveira - UERN
Orientadora

Prof.^a Dra. Eloísa Maia Vidal
Examinador Externo

Prof.^a Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira - UERN
Examinador Interno

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira
Examinador Externo-Suplente - UESB

Prof.^a Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros - UERN
Examinador Interno-Suplente

Dedico este trabalho a Lana e Lois (minhas filhas), a Evanildo (meu esposo), Aila e Aisa (minhas irmãs) que são o conjunto de bênçãos que acompanham em vida a minha vida. Dedico ainda, *in memoriam*, a Aldelice, minha amada e inspiradora mãe e a José Ramir, meu pai, que, apesar de não mais presentes, se fazem presentes cotidianamente em meu coração e na força que me faz enfrentar o mundo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, que se constrói entre lutas e vitórias. A Ele, minha base, na qual caminho confiante pelas muitas bênçãos, motivos para sorrir, seguir, e não desistir.

Agradeço a meus pais, que há muito se foram para outro plano, mas me deixaram a luz de crer no bem, de fazer o bem e seguir sempre em frente.

Às minhas amadas filhas, Lana e Lois, pelo amor, beleza e perfume que ornaram a minha existência.

A Evanildo, meu esposo, “Marido”, pela paciência, companheirismo e fé em mim. Pelo amor que nos dedica cotidianamente.

Às minhas queridas irmãs, Aila e Aisa, pelo apoio e por lembrar como é bom ter família.

À Aila que muitas vezes se sacrificou, cuidando das minhas filhas, para eu estar presente nas aulas e eventos.

À minha sogra, “dona” Graça, que do seu jeito cuidou das netas, deu-lhes a presença familiar enquanto eu encontrava o silêncio necessário à escrita.

À minha orientadora Marcia Betania de Oliveira, pela orientação e cuidado, que se apresentam em forma de amizade.

Aos professores e professoras. Dra. Eloísa Maia Vidal, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, Arilene Maria Soares de Medeiros e ao Dr. Reginaldo Santos Pereira, pela participação em nossa banca e valorosas contribuições que aprimoram nosso processo formativo.

Às minhas colegas de orientação Eridan Maia Rodrigues e Maria Valnice da Silva, “as indomadas” que me ajudaram com orientação, conselhos, livros, puxadas de orelha, enfim, crescendo juntas.

Às colegas do mestrado Daiana, Rosimeire, Edilene e Virginia, pelos nossos “diários purgativos”, que aliviaram a pressão dos momentos mais doloridos, transformando-os em longas risadas e forças para enfrentar as angústias.

A toda Escola Estadual Gilberto Rola, representada aqui nas pessoas de Jandilma Ferreira da Costa e Francisca Vilani de Souza diretora e vice-diretora respectivamente, bem como a Geane Borges de Carvalho, a supervisora, que nos favoreceram uma rica e agradável experiência de pesquisa.

Aos professores do POSEDUC da UERN, em especial aos da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, que brilhantemente conduzem nosso processo formativo com

ricas e valorosas contribuições. Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto Educação (CONTEXTO) que nos conduziu a novas e importantes leituras e no qual encontrei amigos e aliados na minha reconstrução acadêmica.

Aos amigos que me ajudaram a enfrentar as dificuldades deste período, a ver a vida com leveza, e perceber o valor de se ter amigos.

A minha sincera gratidão.

RESUMO

Este estudo aborda políticas de avaliação em larga escala e seus possíveis processos de recontextualização no contexto da prática. Define como objetivo geral investigar como tais políticas são recontextualizadas na Escola Estadual Gilberto Rola, Mossoró/RN; e como objetivos específicos, problematizar processos de avaliação em larga escala como política (de gerencialismo/estado, avaliador/performatividade), abordar o ciclo de políticas como possibilidade de compreensão dessas políticas, e, por fim, compreender as recontextualizações das políticas de avaliação em larga escala na Escola Estadual Gilberto Rola, Mossoró/RN. Trata de uma pesquisa qualitativa que compreende sujeitos como produtores de políticas, carregados de saberes e subjetividades. Utiliza como referencial teórico analítico a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1992), no qual a política permanece em constante circulação entre contextos e que estes apresentam demandas e discursos capazes de intervir, negociar e modificar a política, ressignificando-a. Dialoga, ainda, com discussões apontadas por Lopes (2005; 2006), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011), Mainardes e Marcondes (2009), que acrescentam aspectos importantes a uma interpretação possivelmente descentrada das políticas, bem como com discussões de Afonso (2009; 2013), Bonamino e Sousa (2012) e Bauer, Gatti e Tavares (2013) na compreensão das políticas de avaliação, sua relação com o estado avaliador e realidade nacional. Metodologicamente falando, utiliza como procedimentos de pesquisa a observação, a análise de documentos, a entrevista exploratória e o grupo focal. O estudo se divide em quatro capítulos, sendo um capítulo introdutório que aborda o percurso formativo da pesquisadora, bem como o processo de concepção e desenvolvimento da pesquisa; o segundo capítulo discute em torno do percurso metodológico e acerca do método ciclo de políticas e o processo de recontextualização das políticas; o terceiro capítulo trata das avaliações em larga escala, em contexto global, nacional e local, sua relação com o estado avaliador, a performatividade e possibilidades de recontextualização; e o quarto capítulo é dedicado a análise das participações dos sujeitos do grupo focal, discutidas no diálogo entre as categorias: avaliação em larga escala, performatividade e recontextualização. Considera, por fim, que o contexto da prática (a Escola em pauta) como recontextualizador das políticas de avaliação em larga escala e seus sujeitos atuantes, pois ao se perceberem com identidade, e que esta precisa ser considerada no processo político, ajustam práticas, reinventando estratégias próprias e defendendo-se da massificação que estas avaliações podem desencadear.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Performatividade. Recontextualizações.

ABSTRACT

This study addresses large-scale evaluation policies and their possible recontextualization processes in the context of practice. It defines as a general objective to investigate how such policies are recontextualized in the Gilberto Rola State School in Mossoró/RN, and as specific objectives, to problematize large-scale evaluation processes as politics (of managerialism/evaluator state/performativity), to approach the policy cycle as possibility of understanding these policies, and, finally, understanding recontextualizations of the policies of large-scale evaluation at the Gilberto Rola State School, in Mossoró /RN. It is a qualitative research that comprehend subjects as policy producers, loaded with knowledge and subjectivities. It uses, as analytical theoretical approach, the policy cycle proposed by Ball and Bowe (1992), in which the policy remains in constant circulation between contexts and they present demands and speeches able to intervene, negotiate and modify the policy, giving new meaning to it. It also dialogues with discussions pointed out by Lopes (2005; 2006), Mainardes (2006), Lopes and Macedo (2011), Mainardes and Marcondes (2009), which add important aspects to a possibly decentered interpretation of policies, as well as discussions of Afonso (2009; 2013), Bonamino and Sousa (2012) and Bauer, Gatti and Tavares (2013) in the understanding of evaluation policies, their relationship with the evaluating state and the national reality. Methodologically speaking, it uses as research procedures observation, document analysis, exploratory interview and focus group. The study is divided into four chapters, being, the first one, an introductory chapter that addresses the researcher's educational path, as well as the process of conception and development of research; the second chapter discusses the methodological path and the policy cycle method and the process of policy recontextualization; the third chapter deals with large-scale evaluations, in a global, national and local context, their relationship with the evaluating state, the performativity and the possibilities of recontextualization; and the fourth chapter is devoted to the analysis of the participations of the focus group subjects, discussed in the dialogue between the categories of large scale evaluation, performativity and recontextualization. Finally, it considers that the context of practice (the school in schedule) as a recontextualizer of the policies of large-scale evaluation and their acting subjects, because when they perceive themselves with identity, and that it needs to be considered in the political process, they adjust practices, reinventing its own strategies and defending itself from the massification that these evaluations can trigger.

Keywords: Large-scale evaluations. Performativity. Recontextualizations.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETPP - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF - Constituição da República Federativa do Brasil
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
DES - Departamento de Educação e Ciências
DGP - Diretoria de Gestão e Planejamento
DIREC - Direção Regional da Educação e Cultura
DIRED - Diretoria de Estudos Educacionais
DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
EDURURAL/NE - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
FACED - Faculdade de Educação
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FMI - Fundo Monetário Internacional
GCSE - Certificação Geral da Educação Secundaria
IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEAs - Autoridades Educativas Locais
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NCLB - No Children Left Behind (Nenhuma Criança Fica para Trás)
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto Na Escola

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIAE - Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEEC - Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEEC - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SIMAIS - Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TRI - Teoria de Resposta ao Item
UFC - Universidade Federal do Ceará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Periódicos Capes (busca 1).	44
Quadro 2 - Catálogos de Teses e Dissertações Capes (busca 2).	45
Quadro 3 - Banco Digital de Teses e Dissertações IBICT (busca 3/ busca 4/ busca 5).	45
Quadro 4 - Abordagem teórica/ objetivos - resultados da busca 2 - (B2).	50
Quadro 5 - Resultados da busca 3 - B3.	50
Quadro 6 - (resultados da busca 4 - B 4).	51
Quadro 7 - Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador.	69
Quadro 8 - Resultados e participações do Brasil no PISA.	84
Quadro 9 - Estados por região com sistema de avaliação próprio até 2013.	98
Quadro 10 - Profissionais da E. E. Gilberto Rola no ano 2018.	99
Quadro 11 - Classificação do Estado do Rio Grande do Norte em cada um dos 10 pilares que compõem o ranking.	103
Quadro 12 - Projeção de metas nacionais para o IDEB.	104
Quadro 13 - Resultado da busca pelo tema avaliação na Constituição do Estado do Rio Grande do Norte (1989).	111
Quadro 14 - Resultado da busca pelo tema avaliação no Regimento Interno da Escola Estadual Gilberto Rola (2016).	112
Quadro 15 - Busca pelo tema avaliação no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Gilberto Rola (2016).	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula e participações nas avaliações oficiais em 2017.....	101
Gráfico 2 - Rio Grande do Norte no Ranking de competitividade.....	102
Gráfico 3 - Histórico do Rio Grande do Norte no IDEB.....	103
Gráfico 4 - Evolução do IDEB na Escola Estadual Gilberto Rola.....	104
Gráfico 5 - Participação Média e resultados da Escola Estadual Gilberto Rola no SIMAIS/2016.	105

SUMÁRIO

UM INÍCIO DE PERCURSO	14
INTRODUÇÃO	19
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	30
2.1 O Ciclo de Políticas e a Recontextualização.....	31
2.1.1 Entre um discurso e outro, recontextualizações de políticas.....	32
2.1.2 Ciclo de política: Circulação de políticas em contextos	36
2.2 Avaliações em larga escala: panorama de produções acadêmicas.....	42
2.3 Caminho metodológico da pesquisa	53
3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ESTADO AVALIADOR E OS EFEITOS DA PERFORMATIVIDADE	62
3.1 O Estado Avaliador.....	62
3.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): avaliações em larga escala no Brasil	76
4 RECONTEXTUALIZAÇÕES DAS AVALIAÇÕES NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA	94
4.1 Avaliações em larga escala na Escola Estadual Gilberto Rola	95
4.2 Recontextualizações no contexto da prática	108
4.2.1 O que dizem os documentos norteadores da escola	109
4.2.2 O que dizem os sujeitos sobre as avaliações em larga escala	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	147

UM INÍCIO DE PERCURSO

Pesquisar é uma atividade nobre e árdua, que nos permite ir além de julgamentos e possibilita a reconstrução do eu, das práticas e dos diversos mundos que existem em cada um de nós. Há sempre muitas dúvidas e tentativas de compreensão do novo, ou do não tão novo, mas inquietante, que igualmente desperta a curiosidade. Na educação, área de nossa atuação profissional, este cenário é infundável. A necessidade de compreender, desconstruir, reconstruir se encontra nas mais diversas situações e é inerente ao campo social de que faz parte e a seus sujeitos, cuja natureza humana implica em resistência e capacidade criativa. Nossas vivências no contexto escolar têm nos permitido perceber a escola com características marcantes à dinâmica das relações humanas, à singularidade dos sujeitos e enquanto demandas de muitas expectativas.

A trajetória que hora se apresenta traz nossas inquietações humanas, acadêmicas e profissionais enquanto educadora, que se constituíram em meio às mudanças ocorridas no campo da educação nos últimos 30 anos. As quais influenciaram não só nossa profissão, mas toda a sociedade atual e vindoura.

Ao longo deste texto introdutório narramos mudanças ocorridas diante do nosso retorno acadêmico, diante de novas leituras e perspectivas, apontamos ainda parcerias e redefinições de objeto, objetivos e caminho metodológico, cujo resultado desencadeou redefinições que se consolidam na pesquisa apresentada na introdução.

Atuamos há vinte (20) anos em uma escola de ensino médio, na rede pública estadual do Ceará, onde acumulamos experiências de docência e em menor período, na coordenação escolar, compondo um núcleo gestor¹, as quais contribuíram com a construção de nosso perfil profissional e percepção de educação e de mundo. Neste período, na função de coordenação pedagógica, nossas inquietações permeavam a dinâmica da escola, as urgências, os problemas que espreitavam as práticas, as fragilidades do processo educativo e ainda a formação dos profissionais que a fazem, alguns dispostos a vencer as dificuldades, outros, por vezes arredios, insatisfeitos e com demandas outras, para além do que está (pro)posto.

No contexto diário da prática, percebíamos uma gama de políticas educacionais voltadas para vencer as dificuldades da escola como evasão, baixa aprendizagem, desestímulo por parte dos estudantes e docentes, formação docente, ofertando receitas bem planejadas às quais, se seguidas adequadamente, acreditava-se poder sim, trazer bons resultados no enfrentamento a tais dificuldades. Esse era o nosso pensamento, o nosso desejado objetivo,

¹ Na rede Estadual do Ceará o diretor escolar é chamado gestor, e a equipe que realiza atividades da Gestão e processo pedagógico, como coordenadores escolares e secretários, compõem, junto ao diretor, o núcleo gestor.

que compartilhávamos com uma rede de gestores, envolvidos na política de gestão do Estado do Ceará. Então, entre uma reflexão e outra voltamos à nossa formação e percebemos que havia uma longa jornada a ser trilhada. Um caminho de descobertas e aprendizado.

Ao ingressar no mestrado acadêmico em educação, especificamente na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2017, levávamos como proposta a análise de um programa de redesenho curricular para o Ensino Médio e planejávamos realizar o estudo em nossa escola de atuação, pois acreditávamos que assim seria maior a contribuição para o crescimento e autoconhecimento dos profissionais que lá atuam, na nossa própria formação e concepção de escola e de políticas educacionais.

Entretanto, no processo de desenvolvimento acadêmico, na relação com os docentes do programa, surgiram novas leituras e formas de ver o mundo, que emanaram redesconstruções do objeto de pesquisa e a compreensão de quão vasto, inovador e rico é o mundo acadêmico e sua contribuição à sociedade; e, portanto, novos rumos para a investigação.

Outro elemento significativo nesse percurso acadêmico diz respeito à participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto em Educação (CONTEXTO), de funcionamento no âmbito da Faculdade de Educação e que agrega alunos e docentes dos programas POSEDUC do qual fazemos parte e POSENSINO², cujos encontros e parcerias fortaleceram nosso processo formativo e a percepção da política em contextos.

Nesse grupo de estudos e pesquisa, de início, nos foram apresentados outros olhares e leituras sobre políticas e educação, redesconstruindo nosso desejo por encontrar “a resposta” para nossas inquietações. Permitindo-nos, porém, perceber que há muitos elementos em jogo, que muito pode ser feito, percebido que os sujeitos não são (nem devem ser) entendidos como elementos estanques, sempre aptos a conduzir tais políticas ou programas no caminho por outrem determinado.

Nesse percurso formativo foi possível perceber/vivenciar uma reviravolta em torno de nossas concepções de pesquisa e bases epistemológicas, um processo de descoberta que demonstra uma das maiores missões dos estudos acadêmicos: a redescoberta e amadurecimento intelectual.

² Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto em Educação (CONTEXTO) conta com a participação e colaboração acadêmica de professores de vários programas de mestrados e doutorados em ensino/educação e de vários grupos de pesquisas de instituições brasileiras desenvolvendo projetos e eventos científicos, com o enfoque na discussão de políticas públicas, formação de professores e desenvolvimento do currículo escolar. No âmbito da UERN o grupo conta com participação de docentes de dois programas distintos, um em educação (Programa de Pós-graduação em Educação- POSEDUC) e outro em ensino (Programa de Pós graduação em Ensino - POSENSINO), ambos vinculados a Faculdade de Educação (FE/UERN).

Diante deste cenário de incertezas e constantes buscas surge nossa necessidade de realizar estudos para além de verdades alheias, que possam favorecer crescimento profissional e descobertas de novas possibilidades. Na medida em que tornamos mais complexos nossos objetos de pesquisa (Ball apud LOPES, 2006) e que aprofundamos nossas interpretações teóricas, nos envolvemos em novos desafios e surgem questões que anteriormente não estavam em pauta. Nessa perspectiva, concordamos com Zago (2003, p. 307-308, grifos da autora), ao destacar que

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.

Neste processo de redescoberta acadêmica, fomos apresentadas a leituras descentradas³e pós-estruturais, e convidadas a percorrer outro caminho na pesquisa, no qual os contextos seriam considerados, e nossa percepção de sujeito e de política ressignificada. Tantas mudanças nos causaram insegurança. Desconstruímos o caminho bem estruturado que estávamos acostumadas. Nossas certezas se desfizeram em meio à fluidez, e fomos paulatinamente, descortinando o novo. Um novo caminho para nossa pesquisa, para nossa formação.

Diante das novas leituras encontramos em Stephen Ball e colaboradores (1992) a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, no qual a política é concebida como em constante produção, circulando em contextos cujos sujeitos as recebem, rejeitam, interferem, alteram. Entre um contexto e outro, esses sujeitos recontextualizam as políticas. São, portanto, produtores de política. Desta leitura decidimos direcionar nosso estudo às recontextualizações de políticas em contextos.

As definições do objeto, objetivos e metodologia da pesquisa que hora se apresenta, se desencadeiam na relação com o programa do Programa de Pós-graduação em Educação

³“A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são pólos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” [...] Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (LOPES e MACEDO 2011, p. 237).

(POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, especificamente com a linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, aos quais este trabalho está vinculado. O referido programa enfatiza *Processos Formativos em Contextos Locais*⁴, enquanto instâncias que abrem perspectivas para o conhecimento que estabelece relações com as multiplicidades de uma certa realidade; e a linha de pesquisa concentra-se no estudo de políticas educacionais, gestão das instituições e Sistemas de Ensino, práticas profissionais e movimentos locais. Sempre na perspectiva dos contextos locais, cuja ideia direcionou nosso olhar sobre a pesquisa e os contextos da prática.

Entre tantas mudanças, mais uma se apresentou ao longo do processo: a colaboração com a pesquisa intitulada **Política educacional, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil**, a qual compõe o projeto homônimo que foi submetido e aprovado pelo Edital CNPq Bolsista de Produtividade – 2015 (Processo n^o 309979/2015-3). E encaminhada à Chamada Universal MCTI/CNPq⁵ N^o 014/2015, sob a coordenação da proponente prof.^a Dra. Sofia Lerche Vieira.

A referida pesquisa examina os nexos entre a formulação e implementação de políticas educacionais focalizando escolas públicas com características diferenciadas, agregando pesquisadores de diferentes unidades da federação e origens institucionais, reunidos em torno de interesses de investigação comuns. Entre as questões da pesquisa do projeto apresentado, algumas se aproximavam da perspectiva de nossa pesquisa, em especial no que se refere à análise das políticas educacionais de avaliação e recontextualizações desenvolvidas pelos sujeitos na escola, demonstrando o potencial de articulação e desenvolvimento da pesquisa de forma colaborativa.

Em função desta colaboração precisamos realinhar nossa pesquisa, passando então a buscar, como lócus de pesquisa, uma escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, situada no bioma caatinga, na zona rural, com oferta de todo o Ensino Fundamental e Médio, com um número significativo de alunos e participações em avaliações em larga escala.

Em meio às (re)definições de objetivos e de metodologia para nossa pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, apresentada mais adiante no próximo capítulo, na intenção de mapear trabalhos acadêmicos e como estes têm abordado a temática avaliações em Larga escala e sua recontextualização pela gestão na escola do campo. Tal revisão de literatura foi muito importante, pois percebemos potencial criativo neste trabalho, e que o método que nos propúnhamos realizar, poderia trazer contribuições ao campo da pesquisa em

⁴ <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>.

⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), dedicado ao incentivo a pesquisa.

políticas educacionais e, para além destas, ao nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

A delimitação da escola a ser investigada, se deu também, em partes, devido à proposta da pesquisa anteriormente mencionada, pois realizaríamos a amostra do Rio Grande do Norte, em escola geograficamente situada no bioma caatinga, na zona rural e que participasse de avaliações externas em larga escala. Assim, optamos pela Escola Estadual Gilberto Rola, situada antes na vila Ângelo Calmon de Sá, antiga Empresa Mossoró Agroindústria/SA - MAISA, na zona rural de Mossoró/RN e hoje denominada Escola do Campo, situada no assentamento Eldorado dos Carajás.

Esta escola oferta quase todos os níveis da educação básica (exceto a educação infantil) e possui uma quantidade significativa de alunos participantes de avaliações externas em larga escala, fato que nos remete a uma boa representação de contexto local, uma vez que sendo uma escola do campo possui características peculiares ao campo, ao local cuja identidade se faz presente em suas construções, concepções e práticas, e, estando também inserida em contexto nacional, como parte do sistema brasileiro de educação, é participante de políticas educacionais e assim se alinha às expectativas de pesquisa do programa e da linha de pesquisa supracitados.

A cada nova leitura e contribuições recebidas de docentes e colegas do POSEDUC, durante o cumprimento das disciplinas ofertadas, fomos realinhando a pesquisa e percebemos que havia muitas categorias a serem trabalhadas em nossa proposta, e corríamos o risco de não vencer nossos objetivos em tempo hábil para um bom trabalho. Novamente, inquietações e redirecionamentos. Optamos então pelo título que ora se apresenta: Políticas de avaliação em larga escala e suas recontextualizações na Escola Estadual Gilberto Rola.

Desta forma nos aproximamos da escola com o objetivo inicial de perceber as relações que ali se constroem e suas nuances, que são base à nossa análise. Estamos falando de relações locais, rotinas escolares, peculiaridades que se tecem no fazer diário e que caracterizam as instâncias micro (LOPES, 2006) e cuja riqueza de detalhes pode agregar à pesquisa, muito mais que textos ditos oficiais, conceituações estruturadas e fixas, atribuídas à escola e aos sujeitos. Há nestes espaços micro, um campo vasto de possibilidades, disputas, discursos, que reconstroem as políticas e que estão no cerne do nosso trabalho.

Em meio aos procedimentos empíricos fomos aprofundando nossas leituras e buscando elementos para análise; durante o caminho nos encontramos e desencontramos muitas vezes e na fluidez do processo encaminhamos procedimentos metodológicos e problematização com mais segurança e foco.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta diz respeito ao nosso trabalho de conclusão do Mestrado em Educação na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Este programa concentra-se na área Processos Formativos em Contexto Local e tem entre suas finalidades formar pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino e pesquisa no campo da Educação.

Trazemos a este processo formativo nossas experiências construídas no decorrer de vinte (20) anos atuando como profissional da educação da rede pública estadual do Ceará, na qual desempenhamos as funções de professora e, nos últimos nove anos, coordenadora escolar, anteriores ao ingresso no mestrado, compondo o núcleo gestor de uma escola de Ensino Médio.

Ao longo destes vinte (20) anos vivenciamos a movimentação de políticas e programas educacionais e sobre os quais planejamos nos debruçar, munidas de curiosidade por compreender sua movimentação, produção, resultados e, ainda com maior interesse, pelo papel da escola e seus sujeitos neste processo político.

No decurso desta formação, agora como pesquisadora, reiteramos o compromisso com a pesquisa educacional, reforçando questões e cuidados éticos, confirmados pela aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do projeto de pesquisa sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92358718.5.0000.5294, e parecer positivo número 3.202.701, conforme anexo um (01), bem como a importância do diálogo com a empiria para seu fortalecimento. Pois como afirma Cavalini (2016), é comum que a teoria seja mais bem reafirmada quando comprovada através de pesquisas empíricas que, por sua vez, visam dar-lhe sustentação prática que exponham a eficácia da teoria.

Compromisso firmado também com a valorização de contextos locais, enquanto possibilidade de reconhecimento de experiências e demandas, que se encontram pulverizadas nos distintos contextos e possuem relevância à compreensão, prática e produção de políticas. E demonstra a relevância da temática recontextualização para os contextos locais.

Compreendemos que as relações entre macro e microcontextos oportunizam outras interpretações sobre a política educacional e sobre as formas com as quais são feitas. Então, buscamos na recontextualização de políticas uma possibilidade de ouvir e valorizar interpretações e ressignificações, bem como demonstrar a importância de abordagens de análise de políticas educacionais descentradas, que levem em consideração aspectos inerentes

ao contexto, cultura, demandas e identidade dos sujeitos, seu poder de atuação e ressignificação das políticas e discursos.

Os contextos têm muito a contribuir com as pesquisas sobre políticas educacionais, pois são repletos de particularidades, de identidades individuais à diversidade cultural, construídas ali (e não em outro lugar), na vivência com múltiplas interpretações, experiências e discursos. No decurso de pesquisas, estes elementos podem ser, por vezes, omitidos ou despercebidos, quando a pesquisa sobre política educacional se restringe, ora à teoria, ora à análise e avaliação de políticas e programas (BALL; MAINARDES 2011).

A política, por sua vez, traz consigo discursos que são vivenciados pelos sujeitos e, portanto, por eles interpretados, sendo assim sofre ressignificações, ajustes, adequações destas políticas e desta forma produz novos discursos. Tal prática representa a ideia de recontextualização, na qual a postura e atuação dos sujeitos lhes configura como produtores de política e não apenas meros implementadores, como os tratam abordagens de análise lineares e centradas no Estado enquanto fonte de produção de políticas.

Neste caminho adotamos a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) como referencial teórico/metodológico, para dialogarmos sobre o objeto de estudo e compreendermos as possibilidades de recontextualização da política de avaliação em larga escala. Esta abordagem questiona modelos lineares de análise e mera verificação de políticas, evitando assim observações voltadas “para” a política, nas quais o pesquisador se dedique a compreensão teórica ou ao rendimento e eficácia de política ou programa. Ela consiste segundo Ball (2001, p.8) em “uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas”.

O ciclo de políticas propõe três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto político e o contexto da prática. Cada um deles possui suas características e não há sobreposição em termos de importância ou ordem. Nesses contextos, a política circula e vai sendo interpretada e ressignificada, pelos sujeitos na medida que vão sendo lidos ou vivenciados. A referida abordagem parte da premissa que estes sujeitos e contextos possuem demandas próprias e, portanto, disputam em seu favor frente à agenda política, em um processo constante de interpretação, recontextualizando discursos, produzindo política por hibridismo entre discursos que permeiam o processo (LOPES, 2005). Hibridismo que, para Ball (2001 p.102) se apresenta como a “combinação de lógicas globais, distantes e locais”.

O ciclo de políticas surge do diálogo entre seus autores (BALL; BOWE, 1992), no qual tentavam “pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse

movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (BALL, 2016, p.6). Compreender esse movimento junto à política de avaliação em larga escala nos motiva, pois significa compreender a dinâmica particular daquela escola, dos anseios e posturas dos profissionais que lá estão, com saberes construídos, público específico, e demandas próprias, dentre outros aspectos.

Consideramos pertinente ao campo da pesquisa a oportunidade de leitura descentrada destas políticas, que possibilita perceber vivências, cogitar contextos outros, comumente negligenciados, e possibilidades que se constroem no processo. Demonstrando que a pesquisa permite ir além da linearidade, contingências e demandas.

Esta abordagem oportuniza ainda enxergarmos o objeto de estudo e problematizá-lo, discutindo como a Escola Estadual Gilberto Rola - Mossoró/RN recontextualiza políticas de avaliação em larga escala, produzindo e desenvolvendo políticas que lhes são específicas, a partir das demandas cotidianas e de outros aspectos a serem considerados nas análises de políticas educacionais.

O processo de recontextualização é relevante às análises entre macro e microcontexto, uma vez que, de acordo com Ball (2016) é na circulação da política entre um contexto e outro que novas interpretações sobre a política surgem. Uma vez iniciada a política, não se tem mais controle de quantas e quais interpretações esta sofrerá, ou que práticas podem surgir destas interpretações. Trata-se de um processo de produção espontâneo em consequência das múltiplas demandas que cada contexto desenvolve.

Este processo de recontextualização é significativo à dinâmica do ciclo de políticas, conforme afirma Lopes (2005):

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball [...] a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (LOPES, 2005, p.56).

Trazemos este processo de recontextualização para analisarmos as políticas de avaliação em larga escala, buscando perceber tal dinâmica para uma melhor compreensão destas políticas consideradas por Afonso (2009) como eixo estruturante da educação e sua possível recontextualização, se faz necessário também compreender o cenário educacional e mudanças que vem sofrendo nos últimos 30 ou 40 anos.

O cenário de reforma do estado nos últimos anos é notório e mudanças administrativas, tecnológicas, ideológicas, econômicas, permearam o universo educacional de forma significativa, despertando questionamentos e estudos sobre o tema. As reformas ressignificam a qualidade, a eficiência e principalmente, ressignificam as posturas profissionais e interferem diretamente na possibilidade de recontextualização proposta por Bernstein (1996) e Ball e Bowe (1992).

A política de avaliação em larga escala, por sua vez, tem se desenvolvido paralelamente ao contexto de reformas educacionais e de Estado vivenciadas nas últimas décadas. Nos últimos trinta (30) anos esta política se expandiu em meio ao empréstimo de políticas (BALL, 2001), influência do gerencialismo e mercado, que Ball (2016) também denomina de rede global de política educacional⁶, fortalecendo o controle do Estado de tal forma, que lhe rendeu a denominação de Estado avaliador (AFONSO 2009-2013).

Segundo Ball (2002, p.4) (grifo do autor) há “pacotes” da reforma da educação e seus elementos chave seriam

[...] o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Estes elementos ou tecnologias políticas assumem diferentes graus de ênfase em diferentes situações, mas estão intimamente inter-relacionados e interdependentes nos processos de reforma. Quando aplicadas conjuntamente, estas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público.

Estas avaliações se constituíram ao longo do tempo com características performáticas e de incentivo à auto-responsabilização (BALL, 1998-2002-2005) intensificam o processo de mercantilização da educação, adentraram escolas e hoje influenciam atividades vitais a estas, tais como formação docente e currículo (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). Para Afonso (2009), as avaliações praticadas em países desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra, nos quais o autor realizou diversas pesquisas, se tornaram importantes à educação. As avaliações e seus resultados foram utilizados para questionar qualidade e finalidades da educação e assim lhes atribuir novos conceitos e critérios.

A ideia de qualidade vinculada às demandas da educação vem se destacando há bastante tempo, com especial destaque desde mudanças transcorridas a partir dos séculos XIX e XX, com o advento do gerencialismo. Esta ideia de qualidade tem sido influenciada pelos processos de produção Taylorismo, Fordismo, e, conforme apresentado por Afonso (2009),

⁶ Um conjunto de relacionamentos ligados à política que agora se estendem pelo mundo e adentram diferentes países, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro (BALL, 2016).

pelo *neo Taylorismo*, fortalecendo concepções e práticas de eficiência e eficácia.

Nesta perspectiva, acrescidas por peculiaridades da globalização, surge o novo gerencialismo (AFONSO, 2009; BALL, 2005), dando continuidade às mudanças na concepção de Estado, parcerias com órgãos multilaterais, instâncias financiadoras e instituições privadas, que se inserem no universo educativo, impõem regras, modelos atrelados a práticas de mercantilização, avaliação e prestação de contas aos processos educacionais.

Em cenário internacional, Ball (1998) e Afonso (2009) citam a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o World Bank, como agências que podem exercer influência sobre o processo de criação de políticas e programas.

Seguindo este parâmetro temos, em cenário nacional, a forte atuação da Fundação Lemann, do Instituto da Natura, do Unibanco e do Banco Itaú, que apresentam modelos educacionais, programas de capacitação educacional, nos quais buscam desenvolver, sob critérios empresariais, tecnologia de gestão e formação, primando pela eficiência, eficácia e resultados.

Este cenário gerencialista na educação é assim descrito por Abrúcio (1987, p.7) (grifos do autor):

O modelo gerencial e suas aplicações foram e estão sendo discutidos em toda parte. Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos “consumidores”, métodos típicos do *managerialism*, são hoje parâmetros fundamentais a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas.

Tais modelos têm se demonstrado em expansão; diversos países têm direcionado seus sistemas de avaliações a modelos estandardizados, com estratégias de superação que implicitamente buscam resultados (bons resultados), que fazem de países, estados, cidades ou escolas, subir ou descer no ranqueamento cujos critérios passam a ser vistos como critérios de qualidade, em especial na educação.

A questão em debate está em como este processo se constrói e quais sentidos estão latentes à sua prática. O Estado, que se exime de responsabilidade, passa então a cobrar esta qualidade, vinculada aos resultados das avaliações de gestores e professores.

Ball (1998) apresenta esta postura como característica do novo gerencialismo, que sutilmente se distancia dos métodos tayloristas de controle e passa a instituir outras formas de

poder, entre elas a performatividade, definida por Yeatman (1994, p.111 apud BALL, 1998, p.127) como “um princípio de governo que estabelece relações estritamente funcionais entre um Estado e seus ambientes internos e externos”. A exemplo disso, Ball (1998) cita sistemas de avaliação, estabelecimento de metas e comparação de produtos. Ele compara essa ausência de responsabilidade com um truque de mágica, como sendo o Estado, um gerente que ora está presente, ora não.

Para os políticos a “mágica” do mercado funciona em diversos sentidos. Por um lado, trata-se de uma reforma sem intervenção direta, uma intervenção não-interventiva. Trata-se de um truque básico de feiticeiro: “agora você vê [...] agora você não vê mais”. Ela distancia o reformador dos resultados da reforma. Culpa e responsabilidade são também devolvidas ou terceirizadas. E, contudo, pela utilização do estabelecimento de objetivos e das técnicas performáticas pode-se obter um controle a distância (BALL, 1998, p.130) (grifos do autor).

Este controle se efetiva por meio da valorização de novas formas de envolvimento como atribuição de responsabilidades gerenciais, capacidade de resolução, iniciativa, reconhecimento pelo bom trabalho, sempre relacionado ao alcance de metas e padrões de qualidade. “Uma nova gerência que envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (Ball, 2005, p.545).

Percebemos uma possível demonstração da meritocracia, caracterizada pela oferta de prêmios ou bônus para os que atingirem metas mensuráveis e relacionadas à eficiência e eficácia. Em consequência desta prática, para não sofrer as penalidades do fracasso da educação e consequentemente da escola (assim se considera o processo avaliativo cujos resultados foram inferiores aos estipulados como meta), modificam-se rotinas, em especial as escolares, treinam-se alunos para os testes, enquadram os processos educativos a estes testes, aderem à performatividade, que Ball (1998, p.127) (grifos do autor) assim apresenta:

Em outras palavras, a performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação. Além disso, como parte da transformação da educação e da escolarização e da expansão do poder do capital, a performatividade fornece sistemas de signos que “representam” a educação de uma forma auto-referencial e reificada para o consumo. E, na verdade, muitas das tecnologias específicas de performatividade em educação (Gerência da Qualidade Total, Gerência de Recursos Humanos etc.) são tomadas de empréstimo de contextos comerciais.

A cultura da performatividade é alicerçada em discursos construídos nas relações de legitimação de poder, envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais que representam um novo tipo de controle estatal. Tal controle demonstra certo distanciamento gerencial, mas com estratégias que fazem o sujeito se auto-responsabilizar, em busca da afirmação da competência e eficiência.

O aparente descentramento de poder que caracteriza este novo controle estatal se utiliza da concorrência, da meritocracia para enraizar seu discurso de auto-responsabilidade a seus subordinados, que nesta relação são promovidos a parceiros, colaboradores, membros do grupo, na tentativa de convencê-los de que tais posturas e alcance de metas, muitas vezes inalcançáveis, é o caminho do sucesso e crescimento profissional.

Lopes e López (2010) chamam este sujeito de indivíduo onicompetente, centrado na eficiência e auto-regulação. Este indivíduo que pode ser visto em diversos contextos e munido deste poder é capaz também de neles atuar, realizando mudanças, adequações aos seus objetivos, recontextualizar políticas, inclusive políticas educacionais, como avaliação em larga escala, objeto de estudo deste trabalho.

Encontramos em estudos de Afonso (2009) relatos de países como Estados Unidos e Inglaterra, considerados por ele como centrais e com governo neoliberal ou neoconservador, os quais fizeram tais mutações na avaliação educacional. De acordo com esse autor, países periféricos, como Portugal e Espanha, com distintas características, acabaram por também adotarem uma avaliação voltada para a competição e a valorização dos resultados de um estado avaliador, demonstrando tendência internacional neste caminho.

No Brasil este cenário de reforma não é distinto, no qual percebemos a presença do gerencialismo, sob financiamento e influência de organismos internacionais, para os quais a educação é fator estratégico para o processo de desenvolvimento. Para estes organismos o investimento em uma reforma da educação resulta em novos conceitos e práticas educacionais, nos quais parâmetros mercadológicos, gerenciais e performáticos como competição, meritocracia, e a auto-regulação, implicam, e por vezes significam, qualidade.

Em cenário brasileiro, por volta da década de 1990, em um contexto de reforma e reestruturação da educação, diretrizes, ações e políticas passaram a ser implantadas, em especial de avaliação educacional, sob influência internacional de agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o World Bank, regulando currículo, gestão educacional e formação docente, dentre outras políticas.

A política de avaliação hoje instituída no Brasil envolve a educação básica e a educação superior. Na educação básica, sobre a qual nos dedicamos nesta pesquisa, destacaram-se entre, outras ações, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ao longo do tempo, e das influências mencionadas, foi se modificando.

A política de avaliação é regida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC), desde a criação do SAEB, já realizou avaliações amostrais, criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), ambas em 2005, desenvolveu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2013 e inseriu em 2018 pela portaria 9432/2018 a educação infantil como parte do SAEB. Conforme disponível no portal do MEC⁷ (BRASIL, 2018), essas avaliações têm o objetivo de “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade da educação desenvolvido pelo INEP/MEC, cujos resultados, pretensamente, serviriam para equalizar e fomentar políticas educacionais. Era esperado que o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação definissem, a partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, “ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo [...] a correção de distorções e debilidades identificadas direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias” (BRASIL, 2018e).

Neste cenário, o Brasil demonstrou adequar-se bem às novas perspectivas de avaliação. E em meio à globalização, a reforma educacional da década de 1990 que se consolidou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, bem como as leis de financiamento e proposições de planos nacionais de educação.

A globalização trouxe também a percepção da centralidade da União nestes processos, partindo da premissa de que as avaliações em larga escala são elaboradas por uma agência (o MEC, no caso das avaliações em larga escala) e destinadas às escolas para implementação, via sistemas estaduais e municipais de ensino. Legitimando a ideia de centralidade de poder sobre as avaliações ao Estado.

Frente a este cenário questionamos a visibilidade dos contextos locais, dos sujeitos e suas ressignificações à política. Compreendemos que os contextos têm muito a dizer e fazer sobre política, sobre adequar estas políticas em circulação pelo mundo à própria realidade,

⁷<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

reinventando e produzindo-as com criatividade. Assim, consideramos pertinente o estudo sobre a recontextualização das políticas de avaliação em larga escala, visto que aborda uma variedade de contextos (internacional, nacional, local) e, portanto, apresenta possibilidades de interpretação e ressignificação.

Desta forma confirmamos nossa escolha pelo ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) por entendermos que análises descentradas são necessárias ao campo de pesquisas sobre políticas educacionais, que nos diversos contextos há demandas e disputas, capazes de interferir no processo político, cuja dinâmica precisa ser observada.

Tratamos especialmente do contexto da prática, vislumbramos como espaço democrático de disputa no qual os sujeitos estão mais próximos das demandas, pois estão a vivenciá-las. Nele podemos observar atuação dos sujeitos e possibilidade de recontextualização das políticas de avaliação em larga escala. Buscamos, portanto, compreender como a Escola Estadual Gilberto Rola, nosso contexto da prática nesta pesquisa, recontextualiza as políticas de avaliação.

Com este propósito temos por **objetivo geral** investigar como políticas de avaliação em larga escala são recontextualizadas na Escola Estadual Gilberto Rola. Como **objetivos específicos**, pretendemos abordar o ciclo de políticas como possibilidade teórico-metodológica de compreensão dessas políticas; problematizar processos de avaliação em larga escala como política (gerencialismo/estado, avaliador/performatividade), por fim, compreender recontextualizações das políticas de avaliação em larga escala na Escola Estadual Gilberto Rola/Mossoró/RN.

Nesta perspectiva optamos por realizar uma pesquisa qualitativa uma vez que lida com sujeitos carregados de saberes e subjetividades inerentes ao contexto e experiências para além do reducionismo lógico formal. Conforme sugere Devechi (2010, p.03) o diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente, porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito.

Assim, também reconhecemos a relevância acadêmica que este estudo oportuniza: primeiramente pelo valor que agrega ao processo formativo da pesquisadora; o método de problematização utilizado, que amplia nosso olhar sobre a produção de políticas educacionais e a compreensão que dela fazem parte sujeitos, sociedade e escolas, portanto, uma produção descentrada de políticas; a viabilidade de continuidade de pesquisas sobre o tema, por ser contemporâneo e estar no cerne da realidade educacional; bem como, por dar visibilidade ao contexto local enquanto construtor de saberes e produtor de políticas mediante negociações,

disputas e recontextualizações.

Organizamos o caminho metodológico em três etapas: primeiro, com identificação do campo de pesquisa e contato com os participantes; geração de dados e grupo focal; e por fim, análise de dados e construção de dissertação.

Realizamos inicialmente visitas à escola para observação, contato com a equipe da direção em busca de anuência e espaço na agenda escolar para realização dos passos empíricos, esclarecimentos éticos.

Para a etapa de coleta de dados realizamos visitas para observação, esclarecimentos éticos, entrevista exploratória com a diretora, busca pela produção de dados em documentos oficiais da escola e resultados de avaliações em larga escala. No grupo focal, identificamos falas dos participantes sobre a vivência da escola junto às avaliações em larga escala.

Finalmente finalizamos com as análises e escrita da dissertação. Realizamos inicialmente, análise de documentos com base em Bardin (2009) e Franco (2012) visando seleção e organização das informações. A análise dos processos de recontextualização, como já afirmamos acima, se baseia na abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), com o qual buscamos nas pistas e insights presentes nos documentos e falas dos participantes captar o processo interpretativo e criativo destes em relação a política supracitada.

Para fundamentar nossa análise realizamos consulta a autores que trabalham as temáticas abordadas, tais como políticas educacionais de avaliações em larga escala. Afonso (2009; 2006; 2013); Bauer, Gatti e Tavares (2013); Bonamino e Sousa (2012); globalização, reforma educacional e performatividade com Ball (1998; 2002; 2004; 2005; 2016), Lopes e Lopez (2010); abordagem teórico-metodológica de análise com Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011); e recontextualização de políticas com Bernstein (1996), Mainardes; Stremel (2010), Lopes (2005; 2006), Lopes, Cunha e Costa (2010). E, ainda, consultamos sites oficiais dos governos federal e estadual, em busca de dados estatísticos para construção de um perfil da Escola Estadual Gilberto Rola frente à política de avaliação.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos: um capítulo introdutório com o objetivo de apresentar os principais traços da pesquisa e situar o leitor sobre nosso percurso pessoal e acadêmico nas escolhas para a pesquisa. O segundo capítulo, no qual buscamos sintetizar o referencial teórico-metodológico e apresentar os passos norteadores da investigação para a construção do conhecimento referente ao tema. Em sua fundamentação nos baseamos em Ball e Bowe (1992); Ball e Mainardes (2011) e, para a noção de recontextualização de políticas, em Bernstein (1996), Mainardes e Stremel (2010); Lopes (2005; 2006), Lopes, Cunha e Costa (2010); Lopes e Macedo (2011).

O terceiro capítulo se volta para a política de avaliação em larga escala e sua relação com o gerencialismo e a performatividade, com o objetivo de identificar aspectos que lhes dão destaque junto às políticas educacionais, tais como mudanças ocorridas diante do cenário de reformas educacionais e globalização, bem como identificar os efeitos da performatividade sobre o contexto da prática no qual esse e outros discursos se hibridizam e sofrem recontextualizações. Buscamos compreender a recontextualização das avaliações em larga escala, nos moldes do ciclo de políticas.

No quarto e último capítulo nos dedicamos ao contexto da prática e a análise sobre possíveis recontextualizações da política de avaliação em larga escala na Escola Estadual Gilberto Rola, uma escola do campo em Mossoró-RN. A análise foi tecida com base no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e com auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2009), recorreremos às falas dos sujeitos participantes para compreendermos como estes, envolvidos em um cenário marcado pela performatividade, recontextualizam esta política naquele contexto da prática.

E, por fim, consideramos que a educação está, de fato, inserida neste processo global de reforma, em que imperam ideias de mercado, gerencialismo e performatividade, mas que os sujeitos ainda conseguem se perceber atuantes e capazes de reivindicar espaço a suas demandas pela via da valorização do local, da cultura e identidade e valorização da heterogeneidade.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo dialogar com referencial teórico-metodológico, enquanto possibilidade de compreensão dessas políticas, bem como, apresentar os passos norteadores da investigação para a construção do conhecimento referente ao tema. Uma construção que aos poucos vai se revelando instigante e desafiadora e que se organiza a partir dos estudos de Bernstein (1996), Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011), Lopes (2005), Lopes e Macedo (2011).

Dividimos este capítulo em três partes: iniciamos pela abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), a qual fundamenta nossas opções teórico-metodológicas na análise de possíveis recontextualizações de políticas da avaliação em larga escala.

Neste tópico buscamos contribuições de Bernstein (1996) com a teoria do discurso pedagógico, que concebe a prática recontextualizadora durante a transferência de discurso entre um contexto e outro. E, posterior resignificação por Ball e Bowe (1992) com o ciclo de políticas que compreende a política como um processo contínuo, carregado de discursos que ao circularem pelos contextos inerentes ao ciclo de políticas sofrem interpretações, recontextualizando a política e, portanto, produzindo um discurso e política híbridos.

Contamos, também, com a colaboração de Mainardes (2006) que interpreta e apresenta o ciclo de políticas, e a ideia de recontextualização; e ainda de Lopes (2005) que compreende a recontextualização de políticas em Ball e Bowe (1992) como um processo híbrido, no qual interagem políticas e discursos globais e locais. E ainda Ball e Mainardes (2011); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Lopes e Macedo (2011) trazendo leituras descentradas sobre política e discurso e contribuindo com a problematização e análise sobre a política de avaliação em larga escala.

No segundo tópico apresentamos um estado do conhecimento realizado no início das atividades do mestrado, no qual analisamos produções acadêmicas sobre políticas de avaliações em larga escala e sua condução pela gestão em escolas do campo, com o objetivo de identificar abordagens teóricas utilizadas e sua relação com os objetivos das pesquisas. Buscando mapear como tais pesquisas compreendem as políticas de avaliação em larga escala e tecem suas análises. Realizamos essa busca em *sites* e bancos de teses e dissertações, tais como, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD-CAPES) e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com abrangência dos últimos dez

(10) anos (2007-2017). O material encontrado nos possibilitou uma leitura atual e a compreensão da importância do referencial teórico-analítico para o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas educacionais.

No terceiro tópico apresentamos aspectos metodológicos da pesquisa, designamos o tipo de pesquisa que estamos realizando: etapas, instrumentos e metodologias. Para sua fundamentação nos ancoramos em Bardin (2009) e Franco (2012) para análise de conteúdo, por meio da qual selecionamos documentos da escola lócus da investigação e coletamos informações que nos ajudem a interpretar pistas de uma possível recontextualização ali vivenciada; Barbour (2009) que apresenta caminhos e contribuições do grupo focal, nossa principal escolha metodológica para a empiria; Bogdan e Biklen (1994) e Zago (2003) para embasamento à compreensão sobre pesquisa qualitativa.

2.1 O CICLO DE POLÍTICAS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO

Propomo-nos discutir a abordagem do Ciclo de Políticas construída pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BALL; BOWE, 1992) para a análise da trajetória das políticas, na tentativa de compreender como políticas se (re)constroem nas inter-relações entre os contextos: da influência, da produção de texto e da prática das políticas. Discutimos a ideia de recontextualização, do qual nos apropriamos para analisar as políticas de avaliação em larga escala, e buscamos compreender como estas políticas circulam em diversos contextos e como são por eles apropriadas e reconstruídas, sob contestações e resistência da cultura local.

Utilizamos estes elementos por entender que na busca pela compreensão das políticas, muitas vezes, são necessários diversos olhares, referenciais ou mesmo teorias que possuem contribuições e características particulares, mas que não dizem tudo, não são definitivas, nem fixas, necessitam por vezes de complemento, de uma nuance outra que favoreça o caminho. Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p.313), Ball (1998) afirma que

A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Então, eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria.

Neste sentido tentamos, no decorrer deste texto, apresentar características do ciclo de políticas de Stephen J. Ball e Bowe (1992), bem como da recontextualização e discurso já

teorizados por Basil Bernstein (1996) e posteriormente discutidos por outros autores, como Lopes (2005), Mainardes e Stremel (2010), Ball e Bowe (1992), e Ball (1998), que trazem o hibridismo⁸ como elemento importante à recontextualização, ainda que os contextos sejam decisivos no processo de construção de políticas.

Em se tratando de políticas de avaliação em larga escala, o ciclo de políticas nos proporcionará perceber como escolas recontextualizam sua prática e contribuem com a produção de políticas.

2.1.1 Entre um discurso e outro, recontextualizações de políticas

Neste item, apresentamos a ideia de recontextualização, categoria importante do nosso trabalho, desenvolvida por Basil Bernstein (1986) e ressignificada por Stephen Ball (1992 e 1998) e Lopes (2005 e 2011) em estudos que fomentam a ideia de que há circulação de discursos em contextos diversos e que estes são importantes e decisivos para o processo de produção, negociação e atuação das políticas. Nestes termos buscamos afirmar a recontextualização como elemento para análise das políticas de avaliação em larga escala no contexto da prática, enquanto possibilidade de leitura descentrada de políticas, na qual discursos não oficiais ou simplesmente distantes do centro da agenda política têm sua importância e legitimidade reconhecida. Trata-se de assumir que os discursos presentes em cada contexto se relacionam, se entrecruzam, oportunizando outra leitura e outra interpretação.

De acordo com Morais (2004), a teoria de discurso pedagógico foi desenvolvida por Basil Bernstein em 1986, no artigo *On Pedagogic Discourse*, e aperfeiçoada em escritos posteriores, no quais defendia que as diferenças sociais e de classe sofriam influência dos agentes de controle social e econômico (governo e instâncias internacionais) e que esta influência se disseminava por meio da transmissão dos discursos pedagógicos nas escolas (MORAIS, 2004). Ideias uniformizadas, hegemônicas, que escolhidas como ideal eram então distribuídas, direcionadas às escolas para incorporação, por meio de reprodução cultural.

Essa teoria consiste em um modelo de análise da dinâmica educacional que busca

⁸É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura (LOPES, 2005, p.56).

Canclini (s.d.) não deixa de situar que uma teoria crítica da hibridização precisa não apenas descrever as novas mesclas formadas, mas entender o processo de hibridização, identificando o que não quer e o que não pode ser hibridizado. Como discute Bhabha (2001), o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de “reconhecimento”. Mas como a autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a formação do híbrido, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis (LOPES, 2005, p. 58 grifos do autor).

mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução daquele discurso (MAINARDES; STREMEL, 2010) e que se caracteriza pelas regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, e opera em três campos: o campo de produção, no qual o discurso é construído e distribuído; o campo de recontextualização, subdividido em dois outros (campo de recontextualização oficial e campo de recontextualização pedagógico), nos quais os discursos sofrem modificações por receberem a intervenção dos sujeitos que constituem o campo em questão; e por fim, o campo de reprodução, aquele para o qual o discurso foi preparado, onde este deve ser absorvido e apropriado.

O processo de recontextualização identificado no modelo de discurso pedagógico diz respeito à transformação de um texto que, desde o campo de produção do conhecimento, sofre inúmeras transformações até que esteja pronto para o uso por alunos e professores, na sala de aula. Assim, como resultado deste processo, constitui-se um novo texto que será adaptado mais vezes no processo de elaboração de materiais didáticos e que, mais uma vez será transformado na prática pedagógica (GALLIAN, 2008, p.245).

A teoria do discurso pedagógico tem uma dinâmica fixa e linear, com início na influência internacional sobre o governo e este, por sua vez, é sempre o distribuidor dos discursos. Para Bernstein (1996.p.259), o discurso pedagógico é

[...] um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

E, ainda, na compreensão de Lopes (2002, p.338),

Discurso pedagógico é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo.

Desta forma, em cada contexto os discursos são recontextualizados, sofrem

adequações e seguem seu caminho até a escola ou ainda as famílias. Bernstein apresenta um esquema (figura 1), no qual um discurso oficial, no campo de produção (documentos oficiais, orientações ou políticas), é encaminhado ao campo de recontextualização oficial (setores educacionais, secretarias e departamentos) em condução de um discurso pedagógico oficial (DRO) e posteriormente ao campo de recontextualização pedagógico, em condução de um discurso recontextualizador de reprodução (DPR). Este é novamente recontextualizado, desta vez pelos docentes, pais e pela escola.

O discurso sofre a interferência da realidade da escola e de seus profissionais que em meio a resistências e adequações que constroem um novo discurso, um discurso recontextualizado. Para Bernstein (1996), toda vez que um discurso muda de lugar (contexto) sofre interferências, interpretações que o modificam, reconstruindo o discurso. Conforme apontado por Lopes (2002. p.386),

Para Bernstein (1996), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

Para Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um conjunto de regras. É um princípio de recontextualização de outros discursos que serão selecionados, transmitidos e adquiridos. Também é o princípio que regula a incorporação de um discurso instrucional (discurso das destrezas ou especializado das disciplinas) em um discurso regulativo (discurso da moral e da transmissão de valores), que se inter-relacionam. O sociólogo interpreta que, no processo de recontextualização, os textos circulam no corpo social da educação e se fragmentam neste percurso; partes deles são mais valorizados e então associados a outros textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. Entre as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliadoras que compõem a gramática intrínseca do discurso pedagógico, são as regras recontextualizadoras que controlam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto e fixam os limites externos e internos do discurso legítimo.

Morais (2004) destaca que Bernstein foi traçando, em suas obras (1971; 1981; 1986; 1999 e revisões) um caminho de maturação de ideias sempre com o olhar no social, buscou superar imperfeições sociolinguísticas, distinguir poder e controle, apresentar particularidades

em códigos elaborados, cuja produção e princípios de seleção lhe causavam certa curiosidade. Ele passou da análise dos princípios de transição do discurso para análise do que estava sendo transmitido (o próprio discurso), e deixou grande contribuição aos estudos sobre a escola ou microcontextos, pois desenvolveu suas ideias de forma a submetê-las a outras experiências, testagens e adequações. Morais (2004) afirma ainda que o desenvolvimento da sua teoria se assemelha em muitas características das ciências experimentais e que seu poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência, constitui uma razão para a sua rejeição por muitos sociólogos que não partilham de tais preocupações.

Sem perder sua identidade como grande sociólogo, Bernstein estabeleceu ligações com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a linguística, a antropologia e a epistemologia. Considerada, ainda de acordo com Morais (2007), como uma das muitas razões pelas quais sua teoria tem sido utilizada pelas mais diversas áreas do conhecimento, embora seja esta, também, a razão pela qual muitos sociólogos a têm criticado.

A teoria do discurso pedagógico de Bernstein, como definida por Mainardes e Stremel (2010), tem uma gramática forte, apresenta conceitos bem estruturados, que ele próprio foi reconstruindo no decorrer de sua vida, e também uma estrutura marcante e bem definida que possibilita a compreensão dos discursos pedagógicos, favorecendo pesquisas no entendimento de texto em circulação no ambiente educativo. No entanto, ainda de acordo com Mainardes e Stremel (2004) trata-se de um processo linear que se desenvolve, necessariamente em uma sequência fixa uma vez que considera as contribuições dos contextos, mas mantém o processo. O fato é que sua obra buscou compreender e oportunizar um método para análise dos discursos pedagógicos, sua construção, sentidos, intenções e resultados. Com grande valia, influenciou os debates acerca de contextos, das relações de poder e controle que estão presentes nos mais variados discursos e setores sociais.

Esta ideia de recontextualização influenciou outros autores, que a ela acrescentaram aspectos importantes. É o caso do também sociólogo Stephen Ball e colaboradores, que a agregou a sua interpretação de recontextualização o hibridismo cultural, cuja dinâmica dentro dos contextos (LOPES, 2005; BALL, 1998), apresenta sujeitos atuantes e produtores de políticas.

O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos (LOPES, 2005, p.52).

A ideia de hibridismo que Ball (1998) acrescenta à recontextualização de Bernstein, parte do princípio de que, nos contextos, há sujeitos constituídos culturalmente e com identidades definidas, capazes de negociar a política e colaborar com sua produção. Uma análise política produzida por discursos híbridos; forjada nos contextos, por meio das disputas, conflitos e negociações. Quanto à contribuição de Ball (1998) à recontextualização, Lopes (2005, p.56) afirma que

Na medida em que vai se aprofundando em suas formulações sobre as relações global-local, o autor incorpora o conceito de hibridismo à análise da recontextualização, se apropriando das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Passa, então, a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos.

O processo de recontextualizações, tal como se apresenta no referencial que destacamos, é uma oportunidade de análise descentrada das políticas de avaliação em larga escala de que trata esta pesquisa, uma vez que estas políticas representam um discurso oficial de avaliação e qualidade do ensino. São constituídas por demandas como a globalização, o novo gerencialismo na educação, bem como, por práticas de mercantilização e performatividade (BALL, 1998) e distribuídas às escolas as quais “devem” reproduzir e implantá-las com o papel regulativo de sugerir mudanças ou adequações de políticas educacionais.

Entendemos, entretanto, que em meio a todo esse processo regulatório as escolas são dotadas de histórias, identidade e cultura, constituídas por sujeitos atuantes cujas vozes precisam ser ouvidas. Nesta pesquisa, buscamos ouvir essas vozes, perceber que além das nuances dos contextos, disputas e conflitos, também há relação entre os discursos e então, tentar compreender como os sujeitos da escola lócus de nossa investigação recontextualizam as políticas de avaliação em larga escala ali desenvolvidas.

2.1.2 Ciclo de política: Circulação de políticas em contextos

Neste item discorreremos sobre contribuições do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) para análise de políticas educacionais, trazendo conceitos e possibilidades ao nosso estudo sobre políticas de avaliação em larga escala. O ciclo de políticas foi desenvolvido na perspectiva de romper com a linearidade na análise de políticas e trazer a este campo de análise outro referencial que abordasse aspectos, até então à margem das pesquisas em educação, mas elementares a compreensão das políticas educacionais.

Baseados em estudos realizados no Reino Unido e Estados Unidos, Ball e Mainardes (2011) afirmam que há uma necessidade de se construir referenciais de análise mais consistentes para pesquisa sobre políticas, que se afastem de dicotomias e apresentem abordagens que dêem conta de perceber a dinâmica das políticas que possam de fato contribuir com as análises e compreensão destas políticas.

O ciclo de políticas trata-se de um método de análise de políticas que consiste em identificar, no decorrer do processo de circulação de política, fatores capazes de intervir na política, no seu texto, no seu discurso, modificando-a (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Parte da premissa de que há muito mais a observar e considerar nos processos políticos que a mera constatação de que uma política foi ou não implementada adequadamente. Seus autores (BALL; BOWE, 1992) defendem que a política é um processo contínuo, de idas e vindas, no qual todos os sujeitos estão envolvidos e em constante disputa por representatividade na agenda política.

Mainardes (2006, p.48) compreende a política como um movimento complexo, permanente e caracterizado por elementos instáveis e contraditórios. Esses elementos possibilitam “uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. Compreensão esta que assumimos neste trabalho e orienta nossa análise sobre as políticas de avaliação em larga escala.

Ball e Bowe (1992) apontam para o fato de que as pesquisas educacionais são normalmente desprovidas de um referencial de análise e por isso caem na armadilha da mera verificação, da polarização, estado formulador versus sujeitos implementadores. Assim, propõem romper com a ideia de centralidade política, em que ela é constituída por determinado órgão, Estado ou país, responsável único pela sua produção e circulação e então simplesmente implementada por outrem, com estrutura linear, permanente e análise dedicada aos impactos da implementação.

Estes referidos autores do ciclo de política defendem que há diversos elementos envolvidos nos processos de construção e circulação de políticas, que influenciam, impõem negociações e adequações que acabam por se efetivar. Elementos esses que devem ser considerados ao analisar políticas porque são decisivos a ela, como sujeitos, identidades e discursos, que se constituem culturalmente e podem desencadear novos textos políticos, novos discursos, ou não tão novos; mas, então, possíveis de serem lidos, reescritos e recontextualizados.

Compreendemos que o estudo sobre política merece ser ampliado para além da

linearidade produtor/implementador e consideramos pertinente o pensamento de Ball, Maguire e Braun (2016) de que há outras políticas, outras linguagens e outras subjetividades, discursos nos quais o sujeito pode manifestar-se sobre, ou contra, a política contemporânea. Também, compreendemos que as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e mudança. Possibilidades que parecem estar faltando nos estudos que abordam processos de implementação.

O ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), vem sendo utilizado no Brasil por pesquisadores como Mainardes e Marcondes (2009) cuja interpretação e disseminação oportunizam o uso por pesquisadores brasileiros. Lopes (2005; 2006), Lopes e Macedo (2011), com aproximações pós-estruturais, interpretam as ideias de recontextualização e hibridismo em suas pesquisas no campo das políticas de currículo, colaborando com a ideia de discurso⁹ e superação da dicotomia entre instancias macro e micro pela valorização das relações entre elas ampliando as possibilidades e perspectivas para pesquisas sobre políticas educacionais.

Desta forma podemos nos aproximar de tais ideias no desenvolvimento deste estudo sobre as recontextualizações das avaliações em larga escala e, então, realizarmos uma análise pretensamente descentrada, considerando os contextos e a atuação dos sujeitos como decisivos ao processo de produção e circulação de políticas no Brasil e, portanto, no mundo.

No desenvolvimento de suas ideias, Ball e Bowe (1992), apresentaram o método ciclo de políticas baseado, inicialmente, em três facetas ou arenas políticas como cita Mainardes (2006), eram elas a política proposta, a política de fato e a política em uso. Ainda em 1992, na obra *The policy processes and the processes of policy*, cuja tradução seria “Os processos políticos e os processos da política” esses autores reformulam o ciclo de políticas que consideravam rígido e, portanto, não condizia com a ideia de movimento e fluidez inerentes à dinâmica que lhe era atribuída.

A partir de então surgem os contextos da influência, da produção de texto e da prática. Seus autores questionam a forma como as políticas são construídas, em particular as políticas

⁹Com o advento das teorias pós-estruturais, o enfoque crítico vem sendo redefinido e as primeiras concepções das ciências sociais, mais influenciadas pelo marxismo, vão sendo substituídas ou matizadas pelos enfoques discursivos. O foco da hegemonia na investigação política permanece, porém, a forma como a hegemonia é entendida se modifica: de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antônio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente, tal como analisado Ernesto Laclau (LOPES, 2011. p.236).

Os discursos são, então estruturações contingentes que fixam provisoriamente determinados sentidos na política. Investigar os discursos implica investigar as práticas que permitem a significação, pois um evento factual é formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, mas o sentido de um evento e contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações discursivas (LOPES,2011).

educacionais, denunciando uma centralidade no Estado como intuição natural e única de produção e distribuição de políticas, cuja dinâmica de processos políticos desconsiderava as particularidades existentes nos diversos cenários. Os contextos, espaços de vivência e circulação de políticas onde se encontram todos aqueles afetados diretamente pela política, mas, nestes moldes, sem voz ou poder de opinar, externar inquietações, desejos ou contribuições. Conforme acrescenta Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.155) (grifos do autor)

Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais, e políticos, instâncias legislativas e escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos.

Desta forma, os contextos, já discutidos por Basil Bernstein (1990; 1996) em uma outra perspectiva, linear e fixa que tratamos no início deste capítulo, apresentam-se no ciclo de políticas como dinâmicos, atemporais e inter-relacionados. Cada um deles composto por grupos de interesse e arenas de disputa específicas.

Ball busca aprofundar a trajetória de Bernstein, ao mesmo tempo em que dela se diferencia, valorizando a recontextualização como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesse processo, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção de políticas. É quando aponta para a incorporação das dimensões do hibridismo ao entendimento das políticas, aprofunda as relações Global- local e desenvolve sua abordagem do ciclo de políticas (LOPES, 2005, p.253).

O contexto da influência é assim denominado por ser o momento e local em que ocorrem as disputas e negociações em torno da agenda política, neste os diversos grupos de interesses e representações se apresentam, e defendem a importância e urgência de suas demandas, bem como, das finalidades sociais das políticas de educação, legitimam conceitos e discursos formando um discurso de base para a política.

Apesar do caráter não linear e dinâmico, é normalmente atribuída ao contexto da influência um início das políticas, uma vez hegemônico o discurso, desencadeia a circulação pelos demais contextos em processo de recontextualização. Nele estão presentes as redes sociais vinculadas a partidos políticos, movimentos sociais, governo e processo legislativo.

É importante destacar que são muitas demandas e que somente algumas serão

legitimadas, em processos de negociações e disputas. Não há espaço na agenda política para tantas demandas, e algumas entre aquelas que não foram atendidas permanecem em constante fluxo, à espera de uma oportunidade de serem legitimadas.

Neste contexto estão influências globais e internacionais, que para Ball (1998) se dão de duas formas: pela circulação internacional de ideias e o empréstimo de políticas e pelo patrocínio e recomendações, e por organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, FMI e UNESCO) de soluções de mercado a serem incorporados ao universo educacional.

No processo de circulação entre os contextos, estas políticas internacionais são recontextualizadas, sofrem a ação dos sujeitos, da identidade e cultura local, por eles construída. Ball (2016) revela que esta circulação internacional e empréstimo de políticas são práticas comumente utilizadas, postura tornada unânime entre nações e que saber como estas políticas são adaptadas em cada lugar, em cada país. Perceber como são recontextualizadas é o que realmente importa.

O contexto da produção de texto possui uma relação estreita com o contexto da influência. Neste, os discursos são hegemônicos pelos processos de disputa e negociação, definindo as demandas a serem contempladas. No contexto da produção de texto se travam novas relações de disputa, agora com a linguagem a ser utilizada em sua produção, normalmente se articulam com a linguagem do interesse público mais geral, uma vez que este texto político deverá ser lido e interpretado.

É o contexto da elaboração do texto, que diante das disputas sofre alterações; neste momento o documento legal, embora provisoriamente, será impresso e publicado, constitui-se como arena na qual serão realizadas disputas a um novo texto. Tomam, então, diversas formas: textos políticos oficiais, comentários formais ou informais, vídeos, uma gama de textos produzidos para um determinado fim. Mainardes (2006) afirma que os textos políticos, portanto, representam a política. No entanto, o processo de escrita, aprovação e trâmites legislativos outros não a finaliza. Estes textos precisam ser lidos, interpretados em relação ao tempo e local para o qual foi escrito e diante das interpretações se recontextualiza.

Ao contexto da prática são atribuídas à dinâmica das vivências e relações práticas de efetivação das políticas, que nesta perspectiva (ciclo de políticas) nega a implementação, pois consideram os sujeitos e realidades locais como decisivos, capazes de reconduzir, interpretar e desenvolver estratégias de atuação como definem Ball e Mainardes (2011). No contexto da prática (Ball, 2011) as políticas estão permeadas de discursos e como tal estão sujeitos a interpretação e recriação. No caso das políticas educacionais, as arenas podem ser escolas ou locais diversos onde haja atuação dos sujeitos, profissionais da educação e, no caso deste

estudo, todos os envolvidos no processo de avaliações em larga escala.

São estes mesmos sujeitos que compõem o grupo de interesse e têm papel importante na aplicação/recontextualização das políticas, uma vez que as vivenciam e adaptam às suas experiências, necessidades e possibilidades. Na proposta de Ball (2002 apud SOUZA e GOMES, 2011, p.1), ele “indica que o foco da análise de políticas deveria acontecer sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

As características dos contextos, que acabamos de descrever, reforçam o potencial de análise que o ciclo de políticas pode representar a nossa pesquisa, uma vez que a ela podemos relacioná-los. Enquanto contexto de influência, com a internacionalização, empréstimo de políticas e rede global de política educacional, de que fala Ball (1998; 2016), podemos visualizar traços da interferência dos organismos multilaterais acima citados na definição das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.

No contexto de produção de textos, os destas políticas estão em constante adequação, há interpretações e emendas feitas ao documento legal original e na medida em que se vai vivenciando tais políticas surgem necessidades de ajuste e adequações, fruto dos embates e interpretações. E ainda que no contexto da prática, a própria escola e seus sujeitos são os atores que encenam¹⁰, atuam nestas políticas e sobre elas deixam as marcas desta atuação. Compreendemos que, mesmo diante de escolas fragilizadas, com baixo poder de organização, ainda assim, se pode perceber nuances que se vão infiltrando na prática e, portanto, dizem algo sobre as políticas.

Na perspectiva de Ball e Bowe (1992) as políticas sofrem muitas mudanças. Nas arenas pelas quais passam, vão sendo desconstruídas e reconstruídas na relação entre o global e o local ou contextos macro/micro (LOPES, 2006) são recontextualizadas pelos sujeitos do contexto em questão. Neste processo estão adaptações, disputas, negociações que se desenvolvem entre os grupos de interesse que acabam por reconduzir a política, seu discurso e sua prática.

Na escola o sujeito é o professor, o aluno, o gestor; é aquele que realiza adequações, reinventa, incorpora outras práticas ou simplesmente as rejeita. Ball (2011) tenta desenvolver uma teoria de atuação, baseado nesta ideia, de que os sujeitos são decisivos neste processo de recontextualização. Argumenta que são atores e que atuam, encenam, rompendo com a ideia

¹⁰Stephen J. Ball (2012) utiliza o termo de difícil tradução: *Enactmentpolicy*, no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.

de implementador de que os sujeitos dos contextos da prática apenas executam a política, sem a ela acrescer nenhuma contribuição. Tal como foi idealizada hegemonicamente.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball tenta esclarecer algumas dúvidas acerca da compreensão que se tem do ciclo de políticas, incomodado com as interpretações de que o ciclo de políticas seria um processo de descrição de políticas:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment) (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.304-305) (grifos do autor).

Os autores do ciclo de políticas demonstram preocupação quanto aos métodos utilizados na análise das políticas, consideram-na uma tarefa importante e um campo em crescimento, e busca de consolidação (BALL; MAINARDES, 2011). E, para tanto, a contribuição deste método é significativa por considerar os sujeitos, culturas e identidades, bem como demandas pulverizadas em distintos contextos. Demandas que sempre existiram, exerceram influência aos processos políticos, mas que não são audíveis em análises centralizadas e lineares.

Uma grande contribuição que esta abordagem traz ao nosso estudo diz respeito à possibilidade de se poder dar voz a outras interpretações, outros olhares acerca dos processos políticos, em especial no que diz respeito às políticas educacionais. Como afirmam Ball e Mainardes (2011, p.11) o emprego de tais referenciais, de modo geral, permite aos pesquisadores circunscrever com melhor clareza o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico que orientarão sua análise. Desta forma encontramos potencial em analisar políticas de avaliação em larga escala, objeto deste estudo à luz do ciclo de políticas, uma vez que tais políticas estão no cerne de grandes mudanças econômicas, sociais e educacionais circulam entre os mais distintos contextos, sofrem interferência de organismos internacionais e reordenamentos locais. Considerar todos esses aspectos é salutar.

2.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: PANORAMA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Com o objetivo de compreender como vêm sendo discutidas políticas de avaliação em larga escala no Brasil, realizamos uma revisão de literatura acerca de pesquisas sobre tais políticas estabelecendo relações com as especificidades de nossa pesquisa, buscando identificar possíveis relações com a gestão escolar e a escola do campo.

Pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil têm se apresentado como um campo fértil, inicialmente pelas mudanças ocorridas desde as décadas de 1980 e 1990, com a reestruturação da educação sob influência neoliberal e global que desencadeou novos perfis de atuação do Estado, das instituições e dos sujeitos, bem como, a interferência direta de órgãos internacionais.

No contexto das políticas educacionais, a Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram marcos na reestruturação da educação. Ambas apresentam princípios e diretrizes, firmam relação entre sistemas de ensino, regras de financiamento e dão continuidade às mudanças com planos a serem construídos e vivenciados. Cada elemento desta cadeia de mudanças recebeu a influência de relações internacionais advindas com a globalização, causando impactos nas vivências educativas. Um tempo de incertezas e mudanças que apresenta experiências ricas de adaptação, disputas e reconduções das políticas. Nasce, neste cenário, terreno propício e as mais variadas possibilidades de investigação.

Percebemos também possibilidades de análise sobre o campo das pesquisas em políticas educacionais, cuja prática tem crescido e, em busca de consolidação, necessitam ser consideradas e fortalecidas (BALL; MAINARDES, 2011). Algumas pesquisas neste campo despertam inquietações quanto à definição de objetivos, abordagens, caminhos teórico-metodológicos e ainda das finalidades. Questionamentos sobre quem são os sujeitos dessas pesquisas, qual o local, como têm se desenvolvido. Que abordagem utilizam, qual a pertinência dos estudos, quais resultados e como os apresentam, dentre outros aspectos, têm motivado estudos sobre o campo da pesquisa em políticas educacionais, para além de pesquisas *para* a política, nos termos de Ball (2016).

Nos últimos anos têm se desenvolvido estudos denominados Estado da Arte ou Estado do Conhecimento que tratam de abordar estudos diversos, pesquisas desenvolvidas sobre um tema específico e que oportunizam um mapeamento, mesmo que contingente, de produções científicas em determinado campo. Romanowski e Ens (2006, p.39) apontam que,

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de

um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Temos, então, observado algumas produções no campo e atentado para o fato de que estas possam contribuir com um mapeamento das pesquisas em educação, formas de abordagens teórico-metodológicas e análises. No entanto, um estudo recebe esta denominação quando abrange toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Neste estudo abordamos apenas um setor das publicações (teses e dissertações) sobre o tema estudado, o que Romanowski e Ens (2006) denominam de “estado do conhecimento”.

Dedicamos este tópico a pesquisas sobre políticas de avaliações em larga escala e gestão na escola do campo, com o objetivo de perceber a incidência de trabalhos acadêmicos que relacionem as categorias “políticas de avaliação em larga escala”, “gestão escolar” e “escola do campo”, bem como, identificar as abordagens de análise das políticas educacionais sobre os quais estamos a desenvolver uma pesquisa. Desta forma, tecemos o caminho em sítios de busca como periódicos e bancos de teses e dissertações.

Nesse processo, iniciamos nossa busca no dia 24.11.2017, onde acessamos o site Periódicos Capes usando como base os termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala” e ainda “ciclo de políticas”, método de análise que utilizaremos em nossa pesquisa. Para melhor refinamento da busca¹¹, usamos o filtro “é exato” e obtivemos seis (6) trabalhos (quadro 1), que depois da leitura dos resumos, estes foram descartados uma vez que não contemplavam nossas expectativas, pois relatavam estudos da biologia ou medicina.

Apresentamos abaixo a seleção de trabalhos por palavra chave.

Quadro 1 - Periódicos Capes (busca 1).

Palavras chave	Quantidade total	Textos selecionados
Gestão escolar, escola do campo, avaliação em larga escala e ciclo de políticas.	06	Zero

FONTE: Produção do pesquisador, 2018.

No dia 06.12.2017 voltamos à busca desta vez no Catálogo de Teses e Dissertações

¹¹ E importante destacar, que no decorrer do texto, narramos as buscas que fizemos nos sítios de periódicos e bancos de teses e dissertações, usamos o código: “B1”, “B2”, “B3”, “B4” e “B5”, para relacionar a ordem que realizamos as buscas, assim “B1” representa a primeira busca.

Capex, inserimos os termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala”. Desta busca (quadro 2) apenas dois trabalhos foram selecionados: Jesus (2013) e Leal (2013). Não encontramos muitas possibilidades de filtro e os demais textos que apresentavam uma relação com o tema não estavam disponíveis para consulta, eram assinalados com a expressão “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”. Decidimos então fazer a busca em outros sítios/bancos de dados.

Quadro 2 - Catálogos de Teses e Dissertações Capex (busca 2).

Palavra	Quantidade total	Textos selecionados
Gestão escolar, escola do campo e avaliação em larga escala.	106	02

FONTE: Produção do pesquisador, 2018.

Desta forma, no dia 11.12.2017 visitamos o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que possibilitou uma busca avançada. Ao lançar os termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala”, com filtro “em assuntos” fomos surpreendidas por um zero (0) resultado. Tentamos então separar os termos com outras combinações, tais como, “gestão escolar” e “avaliação em larga escala”, com filtro “em assunto” e encontramos um total de quatro (4) trabalhos (quadro 3): Garro (2016), Möllmann (2010), Pasini (2016) e Carvalho (2015), os quais, após leitura dos seus resumos, foram selecionados para nosso estudo.

Quadro 3 - Banco Digital de Teses e Dissertações IBICT (busca 3/ busca 4/ busca 5).

Palavra	Quantidade total	Textos selecionados
Gestão escolar, escola do campo e avaliação em larga escala (B3 - busca 3).	Zero	Zero
Gestão escolar e Avaliação em larga escala (B4 - busca 4).	04	04
Escola do campo e Gestão escolar (B5 - busca 5).	04	04

FONTE: Produção do pesquisador, 2018

Em seguida buscamos a combinação dos termos “escolas do campo” e “gestão escolar”, também com o filtro “em assunto” e encontramos outros quatro (4) trabalhos: Evangelista (2016), Rosa (2014), Nascimento (2009) e Araújo (2014), e após leitura de resumos os selecionamos para o nosso trabalho.

Para a leitura do material selecionado, elegemos como primeiro elemento de análise a

relação entre os termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala” (quadro dois), que compõem a base deste estudo. Como resultado, percebemos um reduzido número de trabalhos disponíveis para acesso completo, fazendo-se necessário isolar os termos em dois grupos de combinações distintas: um com a combinação “gestão escolar” e “avaliação em larga escala” e outro com “gestão escolar” e “escola do campo”, o que sugere uma boa relação da gestão escolar com os outros dois termos e uma ausência ou pelo menos reduzida relação entre escola do campo e avaliações em larga escala.

É possível que o tema gestão escolar estivesse em constante destaque devido aos processos de descentralização da educação e as mudanças que sofreram o papel do gestor, com a globalização e os modelos gerenciais de educação nos últimos anos. Esta nova gestão tem sido objeto constante de estudos dos mais diversos que observam a autonomia, a qualidade, a democracia e ainda a eficiência. Apresenta, no entanto, um modelo linear de análise voltado para a política, àquela que se ocupa de avaliar e monitorar determinada política (BALL; MAINARDES, 2011).

No que diz respeito à escola do campo e às políticas de avaliação em larga escala, percebemos que os estudos apontados pela pesquisa as relacionam com a gestão, como sendo um viés de suas ações, como mais uma atribuição da gestão escolar. Não é perceptível um diálogo entre essas categorias. Tal percepção apontou a necessidade de rever o universo e a abordagem das pesquisas sobre tais políticas e sobre educação do campo, considerando peculiaridades locais importantes à recontextualização e recondução das políticas no Brasil.

Apesar dos recentes avanços é possível perceber que tais discussões estão ainda presas a um modelo linear, cujas fases do processo político seriam agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste em que avaliação do processo visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo/benefício (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Deste molde, as experiências de determinada cultura educacional não recebem a atenção que é necessária, têm papel secundário nos estudos sobre políticas educacionais.

Como segundo elemento de nossa análise para as produções em questão, apresentamos a abordagem teórico-metodológica das pesquisas. Entre os dois (2) primeiros trabalhos selecionados, resultantes da busca pelos termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “política de avaliação em larga escala” (quadro quatro). Um deles, a dissertação de Jesus (2013), apontou como abordagem teórica linear o que Ball e Mainardes (2011) denominam análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas, cuja preocupação seria a verificação de sua execução e resultados.

O segundo trabalho, a tese de Leal (2013), explicita sua abordagem teórica apresentando uma referência mais densa, utiliza o ciclo político de Frey, o Estado ampliado, intelectuais orgânicos e hegemonia de Gramsci para fundamentar a análise da pesquisa. Nos demais oito (8) trabalhos, encontramos sete (7) sem a definição da abordagem teórica explícita no resumo; destas, cinco (5) definiam implícita no corpo do texto e se apresentavam como pesquisas qualitativas, com instrumentos de entrevista e observação, restando então três (3) trabalhos sem definição clara da abordagem teórico/metodológica.

Entre os trabalhos com abordagem definida encontramos o de Evangelista (2016) com visão estadocêntrica, vislumbrando a escola como responsável pela não apropriação daquela política e o gestor como possível interventor; outro trabalho, baseado na Rede de Significações (ARAÚJO, 2014), constata a precariedade da educação do campo e a tendência a deslocar os alunos para zona urbana, considerando a demanda e não a necessidade de vínculo com o campo; Rosa (2014), com perspectiva Marxista, concebe o programa Escola Ativa como estratégia de gestão e não como política. Outros dois (2) trabalhos com abordagens semelhantes entre si, (PASINI, 2016) e (GARRO, 2016), utilizam uma abordagem que percebe a escola como produtora de políticas (ciclo de políticas), baseiam-se em discussões propostas por Ball e Mainardes e uma delas também em Certeau. Tivemos, portanto, dez (10) trabalhos, dos quais, três (03) não definiram em resumo a abordagem a que submeteram seu estudo.

As pesquisas sobre políticas em educação apresentam uma tendência a análises lineares de políticas ou de programas educacionais, que muitas vezes se reduzem à mera constatação de que aquele programa ou política é ou não eficaz, que determinados sujeitos contribuem ou não, ou ainda que certa abordagem é mais adequada que outra(s). Sentimos falta, no entanto, de abordagens que versem sobre o caminhar político, a construção e reconstrução das políticas no seio de sua vivência, em locais deveras distintos nas relações entre os sujeitos comuns carregados de experiências e que têm muito a falar às pesquisas. Confirmando o que Ball e Mainardes (2011, p.11) afirmam ao destacar que

No Brasil a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

As pesquisas têm muito a contribuir com abordagens consistentes que permitam ir além da análise cíclica da política para a política, as contribuições podem se voltar para outras percepções de ciência, acerca da construção de saberes e da recontextualização de práticas.

Um terceiro elemento de análise acerca dos trabalhos, aqui estudados, diz respeito aos objetivos de cada grupo de trabalhos: no primeiro grupo, cujas palavras de busca foram “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala”, temos uma constância do verbo analisar, o que nos remete à compreensão de que problematizam e/ou priorizam a observação. Um deles analisa como, e se, a política nacional de educação para o campo vem sendo construída (LEAL, 2013) e o outro como, e se, a política de avaliação em larga escala repercute na cultura organizacional da escola (JESUS, 2013).

No segundo grupo de trabalhos, cujos termos de busca foram “gestão escolar” e “avaliação em larga escala” encontramos objetivos como: “Identificar, analisar e tencionar concepções veiculadas pelo governo e concepções vivenciadas pelos integrantes sobre avaliação externa, gestão escolar e qualidade na educação (GARRO, 2016)”, “Compreender como a avaliação em larga escala e a gestão da educação básica são significadas pela escola privada e analisar uso, contribuição e silêncios da escola privada (MÖLLMANN, 2010)”, “Como as avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática. Descrever estratégias de gestão identificar políticas educacionais para melhoria do IDEB. Compreender como as políticas federais repercutem nas políticas municipais (PASINI, 2016)”, “Verificar gestão do sistema mineiro de avaliação da educação pública e propor melhoria na gestão e apropriação de resultados em duas escolas municipais (CARVALHO, 2015)”.

Observamos que a política de avaliação em larga escala foi utilizada, na maioria dos trabalhos pesquisados, para reconhecer a instituição, suas práticas e a atuação da gestão; como ela se percebe e atua na execução da política, demonstrando distanciamento da mera verificação se assemelhando uma análise da política, explicitam inclusive, em dois trabalhos: (GARRO,2016) e (PASINI, 2016) a repercussão destas no contexto da prática. Elemento presente no ciclo de política, abordagem de análise proposta por Stephan J. Ball (2011. p.157) que

[...] pode ser considerada como método de pesquisa política. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais são o contexto da influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não são lineares.

Abordagens como o ciclo de políticas nos mostram a importância e necessidade de pesquisa em política e educação que consideram mais que o processo de produção estadocêntrico e verificação da eficácia e eficiência, mas caminhos diversos e contingentes a se construir, nos quais os sujeitos, sua cultura e demandas locais sejam reconhecidos como decisivos no processo de produção de políticas.

Já em relação ao termo “gestão escolar”, percebemos que em outros dois (2) trabalhos (MÖLLMANN, 2010 e CARVALHO, 2015), tal gestão é tratada como elemento principal e avaliada quanto à sua capacidade e eficiência em conduzir as demais políticas na escola, destacando neste caso uma centralidade em relação à gestão, ao estado.

No terceiro grupo, das palavras “escola do campo” e “gestão escolar” percebemos a presença marcante do verbo analisar, conforme apresentamos: “Analisar a implantação de políticas públicas para a educação do campo e o papel do gestor nesse processo (EVANGELISTA, 2016)”; “Analisar possibilidades e participação da comunidades do campo na gestão da escola (ROSA, 2014)”; “Analisar possibilidades e participação da comunidades do campo na gestão da escola e discutir autonomia dentro da perspectiva do programa (ROSA, 2014)”; “Analisar a organização do trabalho escolar nas escolas rurais com ênfase em aspectos da gestão escolar (NASCIMENTO, 2009)”; “Compreender as significações dos gestores educacionais sobre o atendimento de crianças do campo na Educação Infantil” (ARAÚJO, 2014). No entanto, os trabalhos centram-se na verificação, não sendo possível perceber problematizações ou alguma marca da educação do campo como elemento diferencial na análise.

Neste grupo, a relação entre as palavras “escola do campo” e “gestão escolar” não apresentam o local, o campo, como elemento principal. Demonstraram haver uma centralidade no papel do gestor, marcadamente na sua percepção e atuação nas demandas que se impõem. Os objetivos propõem uma relação, mas o que de fato percebemos é que busca verificar a gestão, sua eficácia e o perfil regulatório. Tivemos aqui a forte marca das mudanças na regulação advindas com a globalização, como afirma Ball (2011) na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas.

Uma escola eficiente, cujo gestor seja líder, desenvolva aptidões que garantam o bom desempenho da instituição legitimada pela gestão democrática ou de qualidade, demonstra merecida atenção. Nesta ordem mercadológica, as pesquisas em educação podem ter uma tendência a buscar a constatação ou negação destas regras, no entanto, as discussões em torno das pesquisas e suas abordagens estão na agenda já há algum tempo e não demonstram recuar.

Há uma defesa de que existe vida além da gestão, que todos os sujeitos presentes na instituição são elementos-chave na produção de políticas, de educação, sujeitos capazes de modificar o rumo, de fazer de outra forma, ou melhor, re-contextualizar e apresentar um novo cenário mutável, inconstante, portanto, real.

Nos quadros que apresentamos a seguir constam detalhamentos da pesquisa realizada sobre abordagens teóricas e objetivos (quadro 04 - B2); e perspectivas de análise (quadros 05 - B3, quadros 06 - B4), encontradas no corpo dos textos.

Quadro 4 - Abordagem teórica/ objetivos - resultados da busca 2 - (B2).

Trabalho/autor	Modalidade/ local/ano de publicação.	Abordagem teórica	Objetivo
Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: Faces e Interfaces a partir da análise de Escola Públicas Municipais – Graziela de Jesus.	Dissertação 2013 (2007-2009)	Não deixa claro.	Analisar como e se políticas de Avaliação em Larga Escala repercutem na cultura organizacional de escolas municipais de diferentes municípios.
Na Mão e Na Contramão da Política: A Realização Da Política Nacional de Educação o Campo Em Municípios do Cariri Paraibano - Fernanda de Lourdes Almeida Leal.	Tese 2013	Ciclo Político (FREY, 2000); Conceitos de apropriação Lev S. Vygotsky; Estado ampliado, intelectuais orgânicos e hegemonia, de Gramsci.	Analisar se, e como, a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil, é realizada em três municípios do Cariri paraibano.

FONTE: Produção do pesquisador, 2018.

Quadro 5 - Resultados da busca 3 - B3.

Trabalho	Modalidade/ local/Ano de publicação	Perspectiva de análise	Objetivo
Avaliação Externa, Gestão	Tese São	A escola	Identificar, analisar e

e Qualidade da Educação Escolar: Concepções Veiculadas e Concepções Vivenciadas no Cotidiano Escolar - Ana Lúcia Garcia Parro.	Paulo 2016 (2007-2014).	como produtora de políticas *Mainardes *Ball *Certeau.	tencionar Concepções veiculadas pelo governo e Concepções vivenciadas pelos integrantes sobre avaliação externa, gestão escolar e qualidade na educação.
“Gestão e Avaliação em Larga Escala: Uma Análise a Partir da Perspectiva de Escolas Privadas no Rio Grande do Sul - Ibanor Möllmann.	Tese São Paulo 2009-2010	Não deixa claro	Compreender como a ALE e a gestão da educação básica são significadas pela escola privada. Analisar uso, contribuição e silêncios da escola privada.
“Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná” - Juliana Fatima Serraglio Pasini.	Tese São Leopoldo 2016-2005-2013	Não explícita. Mas no corpo do texto refere-se ao ciclo de políticas de Stephen Ball.	Como as Avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática; descrever estratégias de gestão; identificar políticas educ. p melhoria do ideb; compreender como as políticas federais repercutem nas políticas municipais.
“As apropriações de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por 2 escolas de EF da rede estadual de juiz de fora” Luis Cláudio Rodrigues De Carvalho	Dissertação Juiz de fora - MG 2015 2012	Não cita Resumo muito objetivo	Verificar gestão do sistema mineiro de avaliação da educação pública e propor melhoria na gestão e apropriação de resultados em 2 escolas.

FONTE: Produção do pesquisador, 2018.

Quadro 6 - Resultados da busca 4 - B 4.

Trabalho	Modalidade/ local/Ano de publicação	Perspectiva de análise	Objetivo
A Gestão de Escolas Rurais no Contexto das Políticas Públicas de Educação do Campo - Abigail Bastos Evangelista.	Tese Poços de caldas – MG 2016	Não define, mas demonstra uma visão estadocêntrica de análise.	Analisar a implantação de políticas públicas para a educação do campo e o papel do gestor nesse processo.

O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas do campo - Julia Mazinini Rosa.	Dissertação - Ribeirão Preto 2014	Cita Marx, Gramsci e Engels.	Analisar possibilidades e participação das comunidades do campo na gestão da escola; discutir autonomia dentro da perspectiva do programa.
Estrutura, Organização e Políticas da Gestão nas Escolas Rurais da Rede Pública Municipal de Uberlândia - Marília Das Graças Nascimento.	Dissertação Uberlândia - MG - 2009 (2001-2004)	Não apresenta no resumo.	Análise da organização do trabalho escolar nas escolas rurais com ênfase em aspectos da gestão escolar.
Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais - Thaise Vieira de Araujo.	Dissertação 2014	Rede de significações Abordagem quantitativa/qualitativa	Compreender as significações dos gestores educacionais sobre o atendimento de crianças do campo na EI.

FONTE: Produção do pesquisador, 2018.

Pesquisas sobre políticas educacionais estão em plena expansão e consolidação. Ball e Mainardes (2011, p. 12) afirmam que tais estudos no Brasil têm seguido por dois grupos: estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, e análise e avaliação de programas e políticas específicas, gerando questionamentos acerca da contribuição destes estudos sobre o tema nos países da América Latina e outros continentes.

Durante nossa pesquisa, encontramos certa dificuldade para encontrar trabalhos que tratem da relação entre os termos “gestão escolar”, “escola do campo” e “avaliação em larga escala”. Em especial da relação com a escola do campo, utilizada na maior parte dos trabalhos mais pelo caráter de localização do que pela identidade e características culturais que a compõem. No critério abordagem de análise, a dificuldade foi a explicitação clara dela. Alguns trabalhos não a definiram, se detiveram na mera verificação, perdendo a oportunidade de encontrar naqueles estudos as multifaces da política e das relações que se forjam em seu processo. No que concerne ao critério objetivos da pesquisa, estes foram apresentados nos trabalhos de forma simples e dedicados, em parte, à verificação da implementação e eficácia da política em questão.

Diante do exposto, nos baseamos na visão de autores como Ball, Mainardes e Tello (2011) para destacar a necessidade, que se apresentou claramente nos trabalhos analisados aqui, de buscar abordagens não lineares e análises descentradas, de pesquisar as políticas como possibilidades, como elemento contextual cujo local, relações e sujeitos são também

elementos importante e decisivos no processo de construção de políticas.

Concluimos, portanto, que entre os estudos analisados encontramos pertinência na preocupação com as abordagens de análise, pois são elas que possibilitam o olhar sobre as políticas educacionais, sua abrangência e resultados. Um olhar diferenciado sobre este universo de políticas permite também ver aspectos macro e micro dos contextos, suas ações, entraves e o próprio processo em produção. Fatores preponderantes e muitas vezes desconsiderados nas análises de políticas.

2.3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O contexto teórico/metodológico da pesquisa exige bastante cuidado, uma vez que a metodologia é a etapa da investigação que concebe o percurso para se alcançar os objetivos da pesquisa e “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Neste processo se definem o local, os sujeitos e procedimentos a serem desenvolvidos; e, com isso, delineiam-se também as possibilidades de interpretação. Minayo e Gomes (2009) alertam que a metodologia não somente contempla a escolha do espaço da pesquisa, dos sujeitos, mas também a definição de instrumentos e estratégias para a entrada no campo, assim como os critérios de procedimentos para a análise de dados.

Organizamos o caminho metodológico de nossa pesquisa em três etapas: identificação do campo de pesquisa e contato com os participantes; geração de dados e grupo focal; e análise de dados e construção de dissertação. Por este caminho apresentamos alguns procedimentos metodológicos desenvolvidos acerca do objeto de estudo abordado, tais como a seleção do local, do tipo de pesquisa desenvolvida, critérios para escolha dos sujeitos, coleta de dados e procedimentos de análise.

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa uma vez que lida com sujeitos carregados de saberes e subjetividades inerentes ao contexto e experiências, para além do reducionismo lógico formal, como afirma Devechi e Trevisan (2010, p.150)

As pesquisas qualitativas surgem como forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais em favor da recuperação da subjetividade. O diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito.

Neste sentido construímos nosso percurso, pois nos interessa conhecer os atores da pesquisa enquanto sujeitos incluídos em espaços carregados de saberes e experiências, imbuídos numa realidade que recontextualiza a política nesse local. Assim nos aproximamos da Escola Estadual Gilberto Rola, lócus da pesquisa, localizada no assentamento Eldorado dos Carajás II, às margens da BR 304, no município de Mossoró/RN.

A escola é estadual e seu público é constituído por crianças e adultos assentados na terra pelo movimento de reforma agrária e passou a ser denominada escola campesina no ano de 2012¹², prevista em legislação nacional. Os profissionais que a fazem são docentes com ingresso por meio de concurso público, a diretora (eleita pela comunidade escolar), coordenadores, supervisores, secretários e auxiliares que se deslocam da área urbana diariamente até a escola e lá dialogam com a cultura local, contribuem com a formação daqueles alunos e, evidentemente, aprendem muito com eles. Entre eles, selecionamos como sujeitos da pesquisa os docentes, supervisores e membros da direção da escola, pois estes profissionais recebem a tarefa de executar as políticas que lá chegam. Neste caso políticas de avaliação em larga escala; as interpretam e recontextualizam.

Assim, a definição de critérios metodológicos representou parte importante desta pesquisa, uma vez que por eles desenhamos o caminho e oportunizamos a construção dos resultados. Dessa forma, definimos nosso estudo como uma investigação qualitativa, pois

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

O papel do investigador também diz muito sobre a pesquisa, uma vez que sua postura aponta caminhos e conseqüentemente os possíveis resultados. É necessário se ter bem definidas as escolhas teóricas e metodológicas, caso contrário cairíamos na armadilha da mera constatação ou denúncia, minimizando as contribuições sociais e acadêmicas da pesquisa.

Diante da dimensão problematizadora do método ciclo de políticas, se fez necessário definir instrumentos de pesquisa capazes de fazer emergir as particularidades, identidades e demandas contextuais, que são imperativas à atuação dos sujeitos e ao processo de

¹² Informação fornecida pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

recontextualização. Optamos então pela: Observação, Entrevista, Análise de Documento, Grupo Focal e Análise de Dados.

Foram realizados os procedimentos junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), cujo projeto de pesquisa foi submetido e aprovado, sob o CAAE 92358718.5.0000.5294. A natureza de nossa pesquisa emana este cuidado, pois o sujeito desenvolve papel significativo na produção e políticas, objeto de nossa análise, e o tratamento dado a este sujeito precisa sim ser cuidadoso, pois como afirmam Bogdam e Biklen (1994, p.78)

Para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo.

O primeiro contato formal com a escola e seus sujeitos se deu em 14 de maio de 2018, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, que encaminhou pedido de anuência para realização da pesquisa. Na visita, contatamos com a direção da Escola Estadual Gilberto Rola, Mossoró/RN, apresentamos a pesquisa e solicitamos a colaboração. Uma vez concedida anuência para a pesquisa, agendamos para a data de 29 de maio de 2018 entrevista com a direção e iniciamos a etapa da observação, uma vez que, segundo Poupert (2008, p.254, grifos do autor)

De modo geral, a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico. Os fundadores das ciências sociais e, mais precisamente, os fundadores da sociologia, fizeram da observação o critério fundamental do conhecimento, com os fatos sociais tornando-se, nos primórdios do desenvolvimento dos métodos nas ciências sociais, os "sujeitos de observação".

Assim, os momentos de observação nos permitiram perceber o ambiente, as relações ali tecidas e possibilitaram traçar novos caminhos para melhor abordar a temática em estudo. Percebemos que o Contexto da Prática da Escola Estadual Gilberto Rola configura-se, nos termos de Lopes e Macedo (2011), como uma arena onde a política produz efeito e consequências.

Esse procedimento se harmoniza com uma sociologia que coloca no centro de seu objeto de estudo, não fatos constituídos, à maneira de Durkheim, mas sim ações coletivas e processos sociais que podem ser em parte apreendidos por meio de interações diretas, cuja significação- cabe não negligenciar- não é determinada previamente (POUPART, 2008, p.255).

Por este caminho foi possível enveredar pela rotina e dinâmica escolar, perceber em cada atitude ou ausência dela, posturas, interpretações e encaminhamentos construídos pelos sujeitos. Utilizamos a entrevista como elemento alternativo, para adentrar a escola, nos aproximarmos dos sujeitos e na tentativa de identificar as impressões que a gestão possui de seu trabalho, dos demais profissionais e das práticas relativas às avaliações em larga escala, uma vez que, segundo Poupart (2008, p.215),

Por um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso as realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. De outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelo discurso.

Entre uma possibilidade e outra buscamos, por meio da entrevista, perceber os caminhos que os sujeitos têm tecido naquela escola, suas percepções e práticas frente política de avaliação em larga escala, assim,

A entrevista seria assim indispensável, não somente como método para apreender as experiências dos outros, mas, igualmente como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (POUPART, 2008, p.217).

Desta forma, definimos os contornos da entrevista qualitativa, que além da simples denominação de semiestruturada ou semidiretiva, encontramos em Zago (2003) a entrevista compreensiva que,

Permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar a investigação.

E com este propósito nos direcionamos à escola, aos sujeitos que vivem a escola e nela constroem sua(s) história(s). As visitas à escola ocorreram nos dias 14 e 29 de maio de 2018 e nelas pudemos vislumbrar sua estrutura física e organizacional, que proporciona práticas e relações na própria tessitura diária, nos corredores, no contato entre professores, equipe gestora, alunos, família e demais funcionários.

No dia 29 de maio de 2018, realizamos uma entrevista com a diretora, da qual também participou a coordenadora pedagógica, com o objetivo de nos aproximarmos da dinâmica da

escola e identificarmos a percepção da gestão acerca da escola, das práticas de avaliação e das relações com órgãos mantenedores, como Secretaria de Educação. Escolhemos a diretora como pessoa chave, nos termos de Zago (2003), pela solicitude com que nos atendeu e pela postura ética que demonstrou.

Entendemos, assim como Tura (2003, p.198) que “Na escola, uma conversa com algum professor ou professora, com os alunos, com o diretor ou funcionários é a primeira medida no sentido de conhecer as regras do jogo, entender os códigos, confrontar posições”. Isso, considerando que “a entrevista se encontra apoiada em outros recursos cuja função é complementar informação e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados” (ZAGO, 2003, p.298).

Aproveitamos a ocasião da visita e solicitamos documentos para nossa leitura e posterior análise, tais como: regimento interno, projeto político pedagógico, relatórios dos resultados das avaliações em larga escala; e, ainda, acordamos a realização do grupo focal para o dia 21 de junho de 2018, data escolhida conforme condições da agenda escolar.

Entre os documentos que nos foram fornecidos estão o regimento interno, a adesão ao programa escola do campo e o Projeto Político Pedagógico. Embora, este último, esteja parcialmente elaborado, uma vez que, o documento foi elaborado sob a responsabilidade da Direção Regional da Educação e Cultura (DIREC), construído por etapas, e a escola, na ocasião, não dispunha do documento atualizado na íntegra. Quanto aos resultados das avaliações em larga escala, de que participa a escola, foi preciso buscá-los nos sites do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira (INEP).

Com o uso destes documentos nos permitimos conhecer o perfil da escola, encontrar traços identitários que de outra forma não teríamos acesso, segundo Poupert (2008, p.295)

As capacidades de memórias são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.

Entre os instrumentos selecionados para a pesquisa, consideramos elementar a prática do grupo focal, pois durante a realização do mesmo naquele espaço escolar o diálogo fluiu, mesmo que de início isso não tenha sido perceptível, aos poucos os sujeitos (a seu modo) teceram comentários espontâneos, dando voz ao que, em uma experiência mais formal, seria silenciado. Portanto, endossamos nossa escolha no que diz Barbour (2009, p.69):

Se usado com seu potencial máximo, os grupos focais têm condições de transcender os objetivos mais limitados de proporcionar descrições e podem fornecer explicações, dado que seja dedicada a devida atenção ao planejamento da pesquisa e, em particular, à amostragem. Se o foco da pesquisa é como as pessoas constroem e reconstróem suas histórias, entretanto, grupos focais possivelmente facilitarão a discussão e o destrinchamento de repensar envolvido.

Dentre outros elementos para escolha pelo grupo focal citamos a participação de maior número de profissionais, gerando mais possibilidades para análise, já que o grupo focal tem como característica oportunizar a discussão, o debate, que costuma quebrar a barreira dos silenciamentos, dos não ditos, que somente são externados em situações de embate, em que se sintam confortáveis e instigados a falar (BARBOUR, 2009). Em especial porque comentários feitos durante os grupos focais são dependentes do contexto e contingentes às respostas dos membros do grupo, às contribuições dos outros e à dinâmica daquele grupo em particular.

Na realização do grupo focal participaram profissionais diretamente envolvidos nos processos de avaliação em larga escala, como professores, direção, coordenação e supervisão. Uma vez feitos os esclarecimentos necessários, apresentado e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), informamos que os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios por questões éticas, garantindo o anonimato, preservando as identidades para evitar qualquer tipo de constrangimento.

Durante o grupo focal, docentes e gestão puderam externar, inicialmente quando provocados, sobre suas percepções e práticas e, uma vez explícitas interpretações, ocorreram reações capazes de ruir estruturas fixas, densas, que construímos. Barbour (2009, p.55) afirma que “na análise da interação grupal é importante, portanto, examinar as vozes individuais na discussão. Cada participante do grupo focal pode ser descrito em referência a muitas características relacionadas”, e que

[...] seria uma pena seguir uma abordagem que não permitisse ao pesquisador tirar vantagem dos *insights* adicionais que tais comparações intragrupo podem proporcionar- uma vez que os participantes do grupo focal podem engajar-se em debates acalorados, pautando-se por diferentes circunstancias e experiências individuais, enquanto “mergulham” nas questões e nas tarefas que nós, como moderadores, estabelecemos para eles (BARBOUR, 2009, p.55).

A experiência oportunizou a queda de barreiras, pois o diálogo oportuniza a livre e espontânea conversação e uma vez que, estando entre pares, o discurso, que inicialmente pode ser tímido, se apresenta com nuances de que precisamos para fundamentar nossa análise.

A Análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Desta forma, para a interpretação dos dados construídos empregamos orientações da análise de conteúdo baseadas em Bardin (2009), concebida pela autora como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2009, p.11).

A análise dos conteúdos, segundo a autora, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não apenas de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcada por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BANDIN, 2009, p.33). A respeito da comunicação, encontramos em Franco (2012, p.13) a compreensão de linguagem, concebida pela análise de conteúdo, como construção real de toda a sociedade e expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Utilizamos esse procedimento de análise para promover a organização da escolha dos documentos submetidos, como entrevistas, observação e documentos. Bem como para categorização das falas dos sujeitos do grupo focal, sobre os quais formulamos interpretações analíticas que possibilitem fazer a inferência dos resultados na academia e no contexto social em que estamos inseridos.

Desse modo, organizamos a análise dos dados baseada nas fases propostas por Bardin (2009): Pré-análise, Exploração do material, e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A fase de pré-análise se dedica à escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação. Já na fase de exploração do material são sistematizadas e implementadas as decisões tomadas nas escolhas da pré-análise. No tratamento dos resultados e interpretação, são estabelecidas as inferências que permitem estabelecer os resultados.

Compreendemos que, apesar desta estrutura fixa, o uso da análise de conteúdo não

contradiz nossa opção teórico-metodológica pelo ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), cujas características desabonam as fixações ou centralidade no processo político, uma vez que, os conteúdos a serem analisados são mensagens sobre as quais as descobertas devem ter relevância teórica e exigem comparação textual.

O processo de análise não descarta o conteúdo oculto ou entrelinhas, pois estes conteúdos latentes tendem a valorizar o material a ser analisado, desde que o parâmetro seja o dos contextos individuais, sociais e históricos. E ainda, a percepção de sujeito participante do processo de produção do conhecimento, logo sujeito ativo e atuante, nos termos de Ball; Maguire; Braun (2016).

No processo de sistematização dos dados coletados, enfrentamos inicialmente certa dificuldade em articular a abordagem do ciclo de políticas à perspectiva de análise de conteúdo, mas encontramos elementos que nos orientaram e ampliaram nossa compreensão para tal possibilidade nas palavras de Franco (2012, p.17-18) ao afirmar que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel de sujeito na produção do conhecimento. Ampliar a discussão acerca da Análise de Conteúdo levando em conta suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas e sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados.

Na construção do referencial teórico, abordamos as pesquisas de autores como Afonso (2009; 2013), Ravitch (2011), Bauer, Gatti e Tavares (2013) e Bonamino e Sousa (2012), e Sousa (2014). Estes autores têm contribuições significativas no campo de políticas educacionais de avaliação em larga escala.

Buscamos ainda leituras de Bernstein (1996), Ball e Bowe (1992), Ball (1998), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Lopes (2005), e Lopes e Oliveira (2017) por dedicarem parte de suas produções à análise de políticas, nos possibilitando um referencial para análise das políticas de avaliação em larga escala. Bem como, utilizamos estudos de Bardin (2009) e Franco (2012) na organização para interpretação dos documentos abordados. Entre estes textos base (legislação, textos oficiais em sítios governamentais), relatórios de resultados das avaliações em larga escala, bem como documentos norteadores da escola como projeto político pedagógico e regimento interno.

Para analisar dados da pesquisa e os contextos da política de avaliação em larga escala, nos apropriamos das discussões de Ball e Bowe (1992), Ball (1998), Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Lopes e Macedo (2011), e Lopes e Oliveira (2017). Tais contextos, conforme os autores, possibilitam a intervenção dos profissionais que atuam na política pública, tanto no momento de implementação como na elaboração da proposta política. Eles são construções discursivas sobre o mundo. Neles, acontecem os embates, discussões e disputas por grupos de interesses que influenciam as políticas e possibilitam que as demandas sejam compreendidas como processo político multidisciplinar e global.

3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ESTADO AVALIADOR E OS EFEITOS DA PERFORMATIVIDADE

Neste capítulo discorreremos sobre a política de avaliação em larga escala, em contextos nacional e internacional, com o objetivo de problematizar processos de avaliação em larga escala como política. Para tanto, buscamos identificar mudanças ocorridas diante do cenário de reformas educacionais e globalização, que a fazem se destacar junto às políticas educacionais, bem como, compreender sua relação com Estado Avaliador e os efeitos da performatividade sobre o contexto da prática, no qual estes e outros discursos se hibridizam e sofrem recontextualizações.

Nesse sentido, realizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e buscamos por estatísticas, resultados e legislação em sites sobre o tema, em especial nos sites oficiais do governo federal, tais como portais do MEC/INEP, uma vez por ser de sua responsabilidade o controle e acompanhamento destas avaliações.

Dividimos o capítulo em duas partes: um primeiro tópico que se volta para experiências internacionais e a ideia de estado avaliador, termo utilizado por Afonso (2009), diante do uso destas avaliações como eixo estruturante das reformas educacionais, baseada em estratégia gerencial, mercadológica e performática. Nesta construção, consultamos autores como Afonso (2009; 2013; 2014), Ravitch (2011) e Ball (1998; 2002; 2004; 2005).

No segundo tópico abordamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seu percurso na experiência com avaliação em larga escala no Brasil, destacando mudanças e adesão a padrões internacionais de avaliação. Na construção deste tópico consultamos autores como Bauer, Gatti e Tavares (2013) que discorrem sobre o histórico das avaliações de sistema no Brasil; Bonamino e Sousa (2012), e Sousa (2014) que apresentam mudanças ocorridas na prática e concepção de avaliação.

3.1 O ESTADO AVALIADOR

Recorrente entre as pesquisas acadêmicas e no cenário político internacional, a avaliação educacional é tema bastante discutido, uma vez que se encontra no centro das reformas educacionais (BALL, 2004) das últimas décadas (desde 1990), permeadas por práticas de gerencialismo, mercadorização da educação e performatividade.

Outra razão para o destaque dado ao tema seria porque sua compreensão e uso abarcam uma gama de possibilidades, tais como avaliação da aprendizagem, avaliação

institucional, avaliação de currículo, avaliação de programas, avaliação profissional e avaliação de sistemas. Possui dimensões tantas que se constituiu um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas (AFONSO, 2009). Suas dimensões pedagógica, social, ideológica e gestonária são identificadas nas atividades educacionais pela verificação e condução de processos didáticos e aprendizagem, na compreensão dos contextos, na percepção e consolidação de ideias e projetos; e, também, na visibilidade, organização e otimização dos espaços produtivos.

A perceptível funcionalidade da avaliação vem, nos últimos anos, sendo utilizada no controle organizacional da educação. Com a realização de avaliações em larga escala, as práticas ultrapassaram a verificação do aprendizado escolar e passaram a observar e diagnosticar todo o sistema educativo, bem como orientar políticas, aderindo a instrumentos e concepções avaliativos diferentes dos habituais, desencadeando um novo perfil avaliativo. São testes padronizados, objetivos, impessoais, de ampla utilização, cujos resultados oportunizam nivelamento e medição de qualidade sob critérios gerenciais de eficiência e eficácia. Para Afonso (2009, p.18) as práticas avaliativas escolares se assemelham a das demais organizações,

[...] nas organizações, avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado para esses mesmos fins.

Desta forma, ocorrem os chamados empréstimos de políticas (Afonso, 2009; 2013), que permitem sua circulação entre os mais variados contextos e segmentos. No entanto, neste processo podem ocorrer interferências ocasionadas pelas peculiaridades destes contextos, proporcionando interpretações e ressignificações. Na circulação entre um contexto e outro a política sofre modificações, é recontextualizada (BALL; BOWE, 1992). Assim têm ocorrido com as avaliações em larga escala, que entre uma experiência e outra ganharam repercussão mundial e, portanto, estão sujeitas a recontextualizações.

As avaliações foram se tornando imprescindíveis às reformas de estado e conseqüentemente ao desenvolvimento político educacional, e hoje, interferem diretamente em suas práticas e conceituação de qualidade. Estas novas relações desencadearam o uso da avaliação como instrumento contínuo de observação e controle gerencial e ao Estado, sob uma ótica estadocêntrica, a quem é atribuída responsabilidade pelo sistema educacional e,

portanto, de avaliá-lo, bem como o controle sobre sua prática e resultados.

De acordo com Afonso (2009, 2013), no final da década de 1980, o interesse de governos neoconservadores e neoliberais pela avaliação de políticas sociais passou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”, uma vez que o Estado adotou um ethos competitivo, neodarwinista, e assim admitiu a lógica do mercado pela importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Para esse autor, trata-se de uma ideologia de privatização e livre-mercado alterando o papel do Estado, instituindo uma cultura gestonária com mecanismos de controle e responsabilização, cuja execução tem por pré-requisito as avaliações.

Neste contexto, a avaliação tem sofrido mudanças estruturais e centralizado sua finalidade na produção de indicadores mensuráveis em meio à competitividade internacional e à prestação de contas e legitimação de políticas públicas. É importante destacar que as mudanças nas avaliações são construções históricas, fruto de relações políticas e ideológicas, orientações de organismos internacionais e partilha de experiências advindas com a globalização, bem como da atuação de sujeitos que recontextualizam práticas e reconfiguram as avaliações, seus propósitos e fins.

Nesta perspectiva direcionamos nosso olhar para como se dá este processo, quem atua e como o tenta fazer. Com base em estudos de Afonso (2013), destacamos que o Estado avaliador se constituiu sob influências contextuais e, embora os contextos não se repliquem, semelhanças políticas, econômicas e sociais os permeiam. Roger Dale (2004, p. 426-427), afirma que

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua actividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.

Esta ideia supranacional e de ideologia dominante demonstra a extensão da ideia de estado avaliador, para o qual Afonso (2013) atribui três fases e que supomos estarem embasadas pela motivação, finalidade e uso feito das avaliações em larga escala em um determinado tempo e espaço, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

A primeira dessas fases é marcada pela prática de políticas de avaliação sustentada pela relativa autonomia dos Estados, em um período já de ascensão da globalização, com características como o empréstimo e aprendizagem de políticas. No entanto, este processo é sutil, e feito com ainda alguma resistência dos estados nacionais.

Outra razão para a relativa autonomia dos Estados seria a globalização de baixa intensidade¹³, conforme definido por Teodoro (2002), em especial na Europa e América do Norte e adentrando em países do sul, por meio da relação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), construindo uma agenda educacional global, e com ela, certa supremacia. Afonso (2013, p.272) (grifos do autor) afirma que

[...] a expressão de uma agenda (já) marcadamente preocupada com a afirmação e manutenção, mais explícitas, da supremacia educacional de alguns países face a outros, reforçando (internamente) a identidade nacional e (externamente) a procura de vantagens competitivas, num mundo em que o processo de globalização se iria tornar crescentemente perceptível.

Nesta fase, os organismos internacionais atuam sobre as agendas educativas auxiliando e prestando assistência técnica, e mantendo uma relação discreta com a definição de políticas.

A segunda fase, na qual insurgiam as influências internacionais (como PISA, OCDE, OMC, WORLD BANK) e de mercado de forma mais incisiva, é marcada pela interferência direta na definição de políticas educacionais, por práticas comparativas e performáticas, que sugerem auto responsabilização por parte dos sujeitos que vivenciam tais políticas e ao Estado o controle do processo.

As experiências com avaliação de sistemas educacionais vão sendo divulgadas e partilhadas por meio de fóruns, seminários, conferências, encontros nacionais e internacionais promovidos por governos e organismos multilaterais dos quais resultam o empréstimo de políticas. Nestes eventos são divulgadas estratégias e resultados gerando comparações, rankings, disputas e a necessidade imediata de superar os resultados (ao outro ou a si mesmo). Decorre então uma corrida às inovações, tecnologias que (pretensamente) revertam maus resultados, métodos mágicos que transformem a educação, as práticas, os resultados e, portanto, os sujeitos.

Ball (2002; 2004; 2005) cita reformas educacionais que dizem respeito a mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. Diante de tantas transformações, esse autor (BALL, 2004, p.1108) (grifos do autor) afirma que

¹³ A globalização de baixa intensidade, a que se refere o autor supracitado, era assim compreendida devido à interferência e assistência de organismos como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial serem ainda “relativamente discreta e não tão explicitamente vinculante para a definição das políticas educativas nacionais” (AFONSO, 2013, p. 274).

As instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidades de lucros. Muitos dos maiores atores na Indústria dos Serviços Educacionais (*Education Services Industry*) estão associados a multinacionais e investidores de capital de risco com interesses e influências internacionais enormes e diversos – trata-se de empresas de serviços genéricos de gestão ou de companhias construtoras com subsidiárias oferecendo serviços de gestão. Para elas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle.

As avaliações em larga escala são instrumento destas reformas educacionais. Tiveram início como uma atividade diagnóstica, mas ganharam corpo e sob a justificativa de embasar o direcionamento de políticas públicas, passaram a ser o instrumento de poder e influenciam processos de reforma.

Seus resultados são utilizados para mapear a realidade, no entanto não são eles que de fato apresentam caminhos, mas um conjunto de influências e interesses permeados pelo que Ball (2002) chama de elementos chave do "pacote" da reforma da educação, sendo estes: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Estas, trata-se de tecnologias políticas¹⁴ e desencadeiam uma série de mudanças em um cenário de tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público.

Em meio a esse contexto, a educação passa a ser vista como uma empresa, com produto, clientes, operários e administradores, cujas práticas são voltadas para a eficiência e eficácia, permeadas pelo rigoroso controle de qualidade. Nesta analogia, é possível compreender posturas inerentes as reformas educacionais e valor atribuído as avaliações em larga escala como prestação de contas, publicização de serviços e qualidade.

Nesta perspectiva de reforma, a escola e seus sujeitos são levados a se adequar a novas posturas, voltadas para a competição, auto responsabilidade e excelência. Estamos falando da performatividade, que Ball (2002) chama de “terror”. Ele sugere que a performatividade instala uma cultura profissional, da qual fazem parte uma combinação de devolução, metas e incentivos, que faz da sobrevivência pela via do pragmatismo e auto interesse no local do mercado educacional base ao novo discurso organizacional.

Ainda sobre os efeitos da performatividade juntos aos sujeitos, Ball (2002, p.11) (grifos do autor) afirma que

¹⁴ A globalização de baixa intensidade, a que se refere a autor supracitado, era assim compreendida devido à interferência e assistência de organismos como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial serem ainda “relativamente discreta e não tão explicitamente vinculante para a definição das políticas educativas nacionais” (AFONSO, 2013, p. 274).

Nas relações institucionais as relações sociais são inflectidas pelas disciplinas do desempenho. Isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isto surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por "relações de julgamento", nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade.

Neste processo de busca por estratégias eficientes surgem as mais variadas oportunidades, pacotes prontos com fórmulas gerenciais de sucesso a serem implementadas, empresas que investem significativos valores na batalha contra o considerado fracasso escolar pelas quais recebem bonificações fiscais.

Inquietações emergem deste cenário e, para além do questionamento sobre o fracasso escolar, da boa intenção versus bônus/bonificação, há ainda, e, talvez mais agravante, a omissão quanto à existência e poder de atuação dos sujeitos, frente a demandas que se constituem em contextos e pelas quais estão em constante disputa. Estes sujeitos e seus contextos são constituídos de cultura e identidade e negociam em favor de seus interesses e necessidades. Processo este que contradiz a visão linear de meros implementadores de política.

Diante do exposto, trazemos o pensamento de Afonso (2013, p.273) de que entre contextos diversos, não há como estes empréstimos de políticas se darem de forma literal ou idêntica, assim,

[...] mesmo admitindo a hipótese do efeito de contaminação, fruto da ação de fóruns e organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em geral, como consequência do próprio processo de globalização e dos novos modos de regulação nacionais e internacionais, a transferência (ou empréstimo) de políticas de uns países para outros (ou o que certos autores designam de *educational policy borrowing*), nunca ocorre,[...] nem de forma sincrônica nem de forma mimética, justamente pelo fato de os diferentes países estarem em diferentes lugares no sistema mundial, e terem especificidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas e educacionais que implicam, na maioria das vezes, processos de recontextualização ou mesmo de resistência por parte dos Estados nacionais.

Neste sentido, reafirmamos a importância de olhar a política educacional pela perspectiva do ciclo de políticas (Ball; BOWE, 1992) de que a política circula entre contextos e neles seus sujeitos a recontextualizam por meio de suas próprias experiências e necessidades, mesmo que contingentes, produzindo políticas.

Para Afonso (2013), a terceira fase, ou pós-estado avaliador, é marcada pela expansão global capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação, e encontra

sustentação no que Dale (2007) chama de agenda globalmente estruturada para a educação¹⁵, cuja existência sugere que a globalização se trata de um processo direcionado pelo capitalismo e em manutenção do mesmo.

Para Afonso (2013, p.279) (grifos do autor),

[...] se a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação, é, no mínimo, estranhamente incômodo pensar que os países centrais (as organizações internacionais mais poderosas na construção da agenda global) têm um interesse genuíno na subida dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, a não ser, é claro, quando isso ocorre dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista mundial, nomeadamente quanto às qualificações exigidas para a mão de obra (que deve ficar disponível enquanto novo exército de reserva qualificado) ou, mais genericamente, como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

Neste novo ciclo (pós-Estado avaliador), as forças econômicas globais atuam impondo uma agenda, na qual as prioridades de algumas nações se sobrepõem a outras, sob uma lógica capitalista de acumulação e competição em que a educação passa a ser vista não apenas como recurso para a consolidação de Estado Nação, mas como um objeto de interesse para as diferentes formas de poder.

De acordo com Ball (2004; 2005) e Afonso (2009; 2013), a competição é instaurada pelos organismos internacionais, cujos objetivos convergem com os interesses do capitalismo e consolidam a posição de superioridade de algumas nações sobre outras, embora seu discurso seja de incentivo ao desenvolvimento, equidade e qualidade de educação, discurso este que não só convence como também é financiado por estas mesmas nações em situação de inferioridade.

Compreendemos, no entanto, que tal discurso precisa ser desvelado, e neste sentido Afonso (2013) reitera que devemos interrogar o exacerbado protagonismo de organismos internacionais como OCDE e o Banco Mundial, aceitos como inquestionáveis e supostamente imprescindíveis na formulação e estruturação de políticas educativas nacionais.

Para Santos (2004), o que está em curso neste cenário é uma estratégia de intensificar e diversificar as lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização. Nestes termos, a educação pública passa a ser concebida como mercadoria e sua avaliação estará cada vez mais distante do âmbito do Estado Nação e sempre mais próxima deste viés capitalista, global e mercadológico.

¹⁵ Implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações.

Apresentamos abaixo um quadro com comparação das principais características das três fases do Estado Avaliador, definidas por Afonso (2013), com o objetivo de apresentar mais detalhadamente mudanças transcorridas entre a primeira e terceira fase. Convencionamos categorias relacionadas a estas mudanças e suas consequências ao campo educacional.

Quadro 7 - Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador.

1ª fase	2ª fase	3ª fase
AUTONOMIA/CONTROLE DO ESTADO		
<p>-Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas.</p> <p>-Prioridade ao controle social por parte do Estado</p>	<p>-Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Européia, OCDE, Banco Mundial...).</p> <p>-Prioridade do Estado ao <i>processo de acumulação</i></p>	<p>-Estado-nação inserido de forma crescente em contraditórios processos de <i>governance</i> e confronto com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma <i>sociedade civil mundial</i> (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas).</p>
VÍNCULO IDEOLÓGICO COM AVALIAÇÃO		
<p>Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>.</p>	<p>Expansão dos processos de globalização (cultural política e econômica...). Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. Protagonismo de agências internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu.</p> <p><i>Harmonização, disseminação, estandardização, imposição</i>, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas</p>	<p>Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares. Novo ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação.</p>
AS AVALIAÇÕES E A EDUCAÇÃO		
<p>Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...).</p>	<p>Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações</p>	<p>Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos.</p>

<p>-Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio).</p> <p>-Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais.</p> <p>-Emergência de formas de avaliação externado ensino superior em muitos países sem essa tradição.</p>	<p>externas nacionais.</p> <p>Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional.</p> <p>Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e <i>evidências</i>.</p>	<p>Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de <i>franchising</i> e maior tendência para a modularização e standardização curricular.</p>
<p>RELAÇÕES INTERNACIONAIS</p>		
<p>-Empréstimo e aprendizagem como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/ Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos.</p>	<p>Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de <i>rankings</i> (PISA da OCDE, por exemplo).</p>	<p>Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Européia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).</p>

Fonte: Organizada pela autora com base em Afonso (2013, p.278).

Estas características destacadas por Afonso (2013) nos apresentam um suporte à compreensão das experiências com políticas de avaliação vivenciadas em diversos contextos, internacional e brasileiro, dos enlaces que circundam a produção e prática destas políticas, nosso objeto de estudo. Desta forma, discorreremos ao longo do texto sobre algumas experiências no sentido de identificar estas marcas e identificarmos a recontextualização brasileira a estas experiências com políticas de avaliação em larga escala.

Algumas pesquisas que tratam da realidade dos Estados Unidos da América (AFONSO, 2009; RAVITCH, 2011) e Europa (AFONSO, 2007, 2009, 2012; BALL, MAINARDES 2011), resguardadas as devidas particularidades, apresentam semelhanças à experiência brasileira, que desenvolveu seu sistema avaliativo da educação em meio à globalização, empréstimo de políticas e influência ideológica neoliberal.

Nos Estados Unidos da América há uma vasta experiência com avaliação, e com características bastante peculiares, uma vez que a nação é organizada politicamente por Estados e estes são autônomos; em se tratando de políticas educacionais, possuem critérios,

currículo e métodos avaliativos próprios, não se submetendo ao poder central para tais definições. Destacamos aqui sua experiência com as avaliações, em especial as de larga escala, com o intuito de identificar seus caminhos, percalços e possíveis influências a outras realidades, com destaque para o Brasil.

Ravitch (2011) narra que em meio à política neoliberal, na qual a responsabilidade com a educação permeia o gerenciamento e controle, distribuindo-a as instituições e poderes locais, o governo Reagan (1982-1989) elaborou o relatório *Uma Nação em Risco*¹⁶, no qual a ideia de um currículo fragilizado e improdutivo foi disseminada e alardeada, apresenta, de forma bastante enfática, os baixos resultados de seus alunos nos testes de ingresso nas universidades, critica o currículo maleável em vigor e sugere que o país se reestruture e se torne uma potência em educação. O relatório impactou e gerou diversos debates em torno destes resultados e do currículo que define o que se avalia em tais testes.

Entre as diversas experiências com testagens ou avaliações em larga escala, Ravitch (2011) apresenta a do Distrito dois de Nova York (1987-1998) e a de San Diego (1998-2005). A primeira, sob a gerência de Antony Alvarado, com o modelo de *Letramento Balanceado*¹⁷ elevou, em meados dos anos 1990, os resultados das escolas daquele Distrito (de nível intermediário ao segundo lugar entre os 32 distritos). Tal feito chamou atenção dos reformadores de mercado, (já em ascensão na virada do século XXI) que encontraram nesta experiência um modelo de sucesso a serem adotados pelos demais distritos, embora tenham sido desconsiderados aspectos contextuais tais como demografia e condições socioeconômicas.

Em San Diego, a experiência do Distrito dois foi replicada, dentro dos moldes que os reformadores empresariais desejavam, de forma impositiva e almejando rápida elevação de escores. O perfil controlador e punitivo acarretou fechamento e privatização de escolas, demissão de professores e diretores, cujas práticas diferissem do estabelecido, em clara

¹⁶O relatório “Uma nação em risco”, do presidente Reagan, foi marcante, pois expôs uma série de problemas que existiam na educação, mas foi omissivo na exposição de problemas reais, e significativos a qualidade da educação[...], “o relatório foi um a sensação imediata. As suas conclusões eram alarmantes, e a sua linguagem era direta, chegando ao ponto de ser incendiária. Ele inicia com a alegação de que “as fundações educacionais de nossa sociedade estão presentemente sendo erodidas por uma maré crescente de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro enquanto povo e nação (RAVITCH, 2011, p.49).

¹⁷O *Letramento Balanceado* consistia na hibridização entre as estratégias do método fonético e da língua integral. O primeiro primava pela língua padrão, baseava-se no estudo de fonemas, soletragem, gramática, enquanto a estratégia da língua integral centrava-se no estudante e na contextualização das palavras e experiências de leitura. O *Letramento Balanceado* possuía estrutura metodológica bem definida, o papel do professor era ensinar as estratégias e procedimentos prescritos pelo método (RAVITCH, 2011. p.53).

“O *Letramento Balanceado* deveria supostamente diminuir a distância entre os dois campos em disputa, mas ele é um campo híbrido que difere de seus predecessores. Enquanto o *Letramento Balanceado* pode integrar elementos de fonética e linguagem integral, ele foca principalmente em estratégias de leitura e em ensinar as crianças a identificá-las e praticá-las” (RAVITCH, 2011. p.53).

demonstração de centralidade do Estado. Tamanha fora a pressão que não tardou surgirem iniciativas para vencer as testagens, como direcionamentos exclusivos às avaliações, redução de padrões de escores, limitações curriculares etc.

Encontramos nestas experiências o que Ball (2002) chama de terrores da performatividade, estratégia nascida em meio à corrida por reformas educacionais, de caráter administrativo, em busca por resultados positivos e máxima utilização do potencial produtor dos sujeitos, definida por Ball (2002, p.04) (grifos do autor) como

Uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação

O referido autor argumenta que esse tipo de tecnologia política de reforma da educação para além daquilo ao que já se propõe, ou seja, mudança técnica e estrutural das organizações, são mecanismos para “reformular” professores e o que eles significam. Desta forma é comum que ocorram enfrentamentos e resistências.

A recontextualização, na perspectiva do ciclo de políticas de que fala Ball e Bowe (1992) se apresenta nas estratégias utilizadas para reconduzir a política, nas disputas e negociações realizadas pelos sujeitos, que mesmo em condição de subordinação concebido assim em uma relação centralizada no Estado, encontram um caminho de interferir, de imprimir sua presença e demandas à política.

Passando pelos governos de Bill Clinton (1993-2001), com o programa “objetivos 2000¹⁸”, e George W. Bush (2001- 2008), que se autoneomeou a presidente da educação com seu programa “No Children Left Behind (NCLB)¹⁹ (Nenhuma Criança Fica Para Trás), inicialmente como movimentos por referenciais curriculares, que fortaleceriam o sistema educativo americano, renderam-se aos testes em larga escala e seus resultados, nem sempre fiéis a realidade mas, alcançados sob as mais diversas influências.

Segundo Ravitch (2011, p.37), o NCLB

¹⁸ O Objetivos 2000 financiou os Estados na construção de referências acadêmicas, mas que diante da batalha que se travou pelas referências de história, perdeu força e o resultado foram referências vagas, sem descrição concretas do que os estudantes deveriam fazer ou aprender (RAVITCH, 2011).

¹⁹ Na primeira década do século XXI, as principais ideias reformadoras da educação americana eram a responsabilização e a escolha escolar. Essas ideias estavam no coração do programa Nenhuma Criança Fica Para Trás, do presidente George W. Bush, que o transformou em lei em janeiro de 2002. E que mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar (RAVITCH, 2011).

Introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatizações, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre escolas.

Sua proposta prometia que todas as crianças seriam matriculadas e educadas, no entanto, o programa se tornou uma espécie de caça às bruxas. A prática era inspirada na ideia de que resultados deveriam ser apresentados e então novas e eficientes práticas deveriam ser instauradas. Escolas deveriam agir para alcançar metas. Passou-se a exigir resultados inalcançáveis e a apontar culpados, geralmente professores e diretores, cuja missão de atingir os escores planejados fracassasse, eram demitidos aos montes e escolas fechadas, entregues à iniciativa privada. Acreditavam que os modelos escolares de quase mercado, poderiam realizar mudanças e crescimento que a iniciativa pública e sua burocracia não eram capazes.

No entanto, ainda de acordo com estudos de Ravitch (2011), os resultados do Distrito dois assim como San Diego, no censo realizado em 2000, não foram muito melhores que outros Estados, que não utilizavam a estratégia. Fato que, segundo a autora, despertou uma reflexão sobre resultados práticos desta política de avaliação, de suas estratégias para alcance de metas e da efetiva participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Para Afonso (2009), assim como os Estados Unidos que sucumbiram a experiências e reformas educacionais, frente ao mundo globalizado e ao discurso de construção de educação de qualidade, moderna e de currículo forte, a Europa vivenciou também suas próprias experiências de reforma educacional, nas quais passou a conceber a educação por meio de processos globalizantes, supranacionais e também adotou os exames e avaliações em larga escala. Sua missão supostamente seria oferecer informações sobre a aprendizagem e subsídios a uma qualidade educacional de contornos globais, mas tornou-se campo de decisão política sobre bases regulatórias e mercadológicas.

Por um longo período na Europa o currículo foi descentralizado, orientado pelas Autoridades Educativas Locais (LEA), órgãos de direção das escolas. No entanto, em meio às reformas educativas, em especial a de 1998, em pleno terceiro mandato de Margareth Thatcher, o Reino Unido passou a adotar um currículo nacional para todos da escolaridade obrigatória, implantou novo sistema de exames nacionais e aumentou o poder do Departamento de Educação e Ciências (DES) em currículo e avaliação. Centralizando com estas ações o currículo e o sistema de avaliações.

Entre as mudanças geradas por esta reforma podemos citar com base em Afonso

(2009) e Antunes (2006) que o currículo passa a integrar um currículo nuclear (inglês, matemática e ciências), além das disciplinas básicas. Em termos de avaliação foram instituídos exames: um deles passava a avaliar estudantes aos sete (7), onze (11), quatorze (14) e dezesseis (16) anos, cujos critérios foram fixados centralmente, ou seja, pelo Estado (passaram a ter critérios nacionais), e tinha por objetivo informar aos pais sobre o progresso acadêmico e realizar controle de qualidade. O outro exame tratava da Certificação Geral da Educação Secundária (GCSE), um exame externo a escola e que promovia a continuação dos estudos. A substituição do sistema dual de certificação, bem como a avaliação criterial, em detrimento da avaliação normativa, foram consideradas inovações.

Afonso (2009) destaca que havia nos anos 80 uma tendência para alargar o ethos da empresa privada ao sistema educativo; neste mesmo cenário a educação progressista e a autonomia profissional eram atacadas. O professor era visto como descomprometido com as necessidades econômicas e curriculares da sociedade industrial contemporâneas. Desta forma aumentou-se o controle, a standardização e o foco no desenvolvimento da educação, adotando um currículo nacional e regime de avaliação como fator chave da reforma.

Encontramos na experiência Europeia a ideia de uma nova direita, cuja articulação ideológica hibridiza o neoconservadorismo e o neoliberalismo, e defende uma reduzida interferência do Estado na vida privada, bem como a importância da ordem dos valores tradicionais e da hierarquia social.

Assim como nas experiências nos Estados Unidos, anteriormente citadas, o sistema de avaliação europeu atenderia a missão de ofertar uma educação de qualidade padrão e prestar contas à família e à sociedade. No entanto, nas entrelinhas desta prestação de contas, há discursos que visam fortalecer a ideia de uma educação moderna, atenta às demandas da globalização e do mercado, cujo currículo, que de forma latente e imposto pelas avaliações, daria conta de inserir aquela nação e todas as outras que desejarem, em um padrão internacional de qualidade. Padrão este ofertado em pacotes, programas e tecnologias de aprendizagem. Nestes termos, Antunes (2006, p.75) destaca que

[...] a centralidade assumida pelas operações de racionalização, codificação e mensuração das aprendizagens (a omnipresença dos créditos europeus, como unidade de medida, e dos resultados de aprendizagem como codificações e racionalizações destas) acentua a suspeita de que o sentido imprimido a este processo resultará primordialmente das trocas, comerciais e não essencialmente culturais, assim potenciadas.

A ideia neoliberal de livre-mercado acarreta a comparação de escolas e professores, sob ótica da livre escolha por parte dos pais e, com isso, visa a fortalecer o livre mercado. A

Europa abandona um padrão de regulação de intervenção direta do Estado e passa a adotar o que Dale (1997) chama de “modelo caracteristicamente americano” o qual delega parte substantiva de suas funções a entidades supostamente independentes. Segundo Antunes (2006) estabelecer, em âmbito europeu e nacional, agências de avaliação, garantia de qualidade e acreditação foi passo necessário à transição para um padrão regulatório reproduzido do modelo americano de organização de mercados. Reforçado pelo chamado processo de Bolonha²⁰ que munido de três estratégias: a desregulação, a judicialização e a nova gestão pública, atuavam na agenda política com criação de dispositivos e entidades como os sistemas e agências de garantia da qualidade e de acreditação, ao modelo de regulação de mercados.

As questões até aqui destacadas ao longo deste texto, nos permitem compreender que as avaliações em larga escala surgiram com a intenção de diagnosticar a aprendizagem, fomentar mudanças educacionais em âmbito escolar e aperfeiçoar a educação pública. No entanto, logo, sob diversas influências e interesses políticos e ideológicos, passaram a gerar comparações, determinar práticas, apontar e, possivelmente, punir responsáveis e mudanças nas práticas educacionais, não apenas escolares. Deste estágio em diante vimos os interesses do capitalismo e do livre mercado invadirem o universo educacional, e por meio destas avaliações tentarem disseminar padrões globais de aprendizagem cujo parâmetro é bastante curioso: os países desenvolvidos que historicamente desempenharam domínio econômico sobre os demais, afirmando sua superioridade ou supremacia política, econômica e educacional.

O Brasil é um país em desenvolvimento e assim como outros países da América latina tem aderido a esta política de avaliação em larga escala, uma vez que, inserido na dinâmica global não poderia estar alheio às experiências político-educacionais que circulam o mundo, em contextos diversos, cujas experiências foram, e ainda são, objeto de empréstimo de políticas e recontextualizações. Desta forma apresentamos a seguir a experiência brasileira

²⁰ Processo de Bolonha é o nome que recebe o processo iniciado a partir da Declaração de Bolonha, acordo que em 1999 assinaram os ministros da Educação de diversos países de Europa (tanto da União Européia como de outros países como Rússia ou Turquia), na cidade italiana de Bolonha. Tratava-se de uma declaração conjunta (que deu início a um processo de convergência que tinha como objetivo facilitar o intercâmbio de graduados e adaptar o conteúdo dos estudos universitários às procuras sociais, melhorando a sua qualidade e competitividade através de uma maior transparência e uma aprendizagem baseada no estudante quantificada através dos créditos ECTS.-Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Crédito[...] As linhas de ação definidas para o Processo de Bolonha são as seguintes: 1 - Adoção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2 - Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3 - Estabelecimento de um sistema de créditos; 4 - Promoção de mobilidade; 5 - Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6 - Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7 - Aprendizagem ao longo da vida; 8 - Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9 - Promover a atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação (WIKIPÉDIA, 2019) (https://pt.wikipedia.org/wiki/Processo_de_Bolonha).

com políticas de avaliação em larga escala, e atentando para especificidades locais e possíveis recontextualizações desta política no Brasil.

3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Os elementos apontados na seção anterior nos possibilitaram entender partes da dinâmica, em contexto internacional, que fez das avaliações em larga escala fator importante para as políticas educacionais. Esta dinâmica perpassa caminhos político-ideológicos, empréstimos de políticas e recontextualizações que constituíram o Estado Avaliador, a quem Afonso (2009; 2013) atribuiu fases, que não se restringem a um período apenas, ou a práticas isoladas, mas apresentaram nuances relevantes a interpretação de experiências com a política de avaliação em larga escala.

No Brasil, a experiência com avaliações em larga escala é recente, mas também perpassou pelo empréstimo de políticas e recontextualizações, pois uma vez imerso na dinâmica global, que reduz fronteiras e amplia contextos locais, partilha experiências.

A recontextualização de políticas diz respeito às ressignificações que a política sofre ao circular entre um contexto e outro, sejam estes contextos nações, estados, ou escolas, em que cada um deles a política está sujeita a adequações e ressignificações. Nesse processo, alguns fatores são apropriados, outros não, alguns fatores podem ser descartados por não se adequarem ao contexto em questão, à cultura local ou à identidade que os sujeitos ali presentes construíram.

Nosso estudo se dedica à política de avaliação em larga escala, contudo recorreremos à fala de Lopes (2005, p.53), que discorre sobre recontextualização nas políticas de currículo para ilustrar nossa compreensão de recontextualizações na política de avaliação em larga escala. Essa autora afirma que

O intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelecendo um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado e tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países tão distintos, parece ter contribuído para ampliar as pesquisas educacionais que se apropriam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países (LOPES 2005, p.53).

Assim, compreendemos que ressignificações são inerentes ao processo de circulação de políticas, e que nos diversos contextos dialogam com os processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, disputas que reorientam as práticas e, portanto, os possíveis resultados.

A circulação de políticas descrita por Ball (2016) implica considerar estas particularidades e primordialmente a capacidade que os sujeitos possuem para vivenciar aquela política, negociar seus termos e impor suas demandas. Desta forma, ao tratar da política de avaliação em larga escala cujas experiências, em diversos países e no Brasil, a fazem global, sentimos a necessidade de apresentar brevemente a organização do sistema educacional brasileiro, uma vez que suas características e particularidades implicam em ajustes ou adequações das experiências internacionais.

O Sistema Educacional Brasileiro é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, e se organiza em sistemas de ensino, sendo eles Federal, Estaduais e Municipais²¹; sua organização se dá em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Conforme texto oficial que assim define “Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Neste regime colaborativo, cabe à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, art. 8º) e, ainda, que os diversos sistemas de ensino tenham liberdade de organização e autonomia para regular, supervisionar e avaliar, bem como efetivar Conselhos de Educação. Autarquias autônomas com poder cuja função seria aprimorar e consolidar a educação de qualidade, assegurando a participação da sociedade.

O sistema de ensino é organizado em Níveis e Modalidades de Educação e Ensino. Sendo dois níveis: A Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). É importante destacar que são realizadas avaliações em todos os níveis de ensino, no entanto nos dedicamos neste estudo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Os sistemas de ensino são mantidos pelos respectivos Estados, Distrito Federal e Municípios com apoio da união. Os percentuais de financiamento são hoje determinados pela

²¹ Os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal compreendem também, respectivamente, instituições privadas de ensino superior, ensinos fundamental e médio, e, educação infantil.

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

As políticas de avaliação no Brasil foram concebidas no intento de avaliar o sistema educacional, desde a aprendizagem escolar, aquela que verifica se o aluno aprendeu e como aprendeu o conteúdo presente no currículo escolar, até as avaliações em larga escala, cuja preocupação seria o caminhar do sistema educativo, mensurar desempenhos frente às práticas, investimentos e gestão do ensino. Diante deste escopo e das interferências internacionais, advindas com a globalização e expansão de políticas neoliberais, surgiram variações quanto ao rumo dado a estas avaliações.

Partimos desta concepção e uso do sistema educacional brasileiro na busca pela compreensão da política de avaliação em larga escala, e de como ela se tornou determinante às demais políticas educacionais. Um estudo realizado por Bonamino e Sousa (2012) destacou características inerentes ao processo de avaliações em larga escala no Brasil, no qual suas autoras identificaram três gerações destas avaliações as quais apresentamos breve resumo a seguir. Nas ideias presentes no referido estudo há argumentos para defender que esta política de averiguação da aprendizagem passou a atribuir consequências diretas às políticas públicas e currículo.

As autoras supracitadas apresentam uma primeira geração na qual as avaliações tiveram um caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo, e outras duas gerações nas quais incide a prática da responsabilização, branda em dado momento e forte em outro, assim denominadas conforme perceberam o grau de influência e intervenção destas avaliações no currículo escolar. É importante destacar que tais gerações não são representadas por datas, mas por mudanças nos encaminhamentos dados ao sistema avaliativo.

Esta interpretação da responsabilização sobre o currículo coaduna com nosso objetivo de compreender como as políticas de avaliação em larga escala são recontextualizadas na escola, no contexto da prática onde ocorrem suas vivências, disputas e ressignificações. Para tanto, enveredamos pelo percurso histórico das avaliações, do sistema que passou a regê-las e suas consequentes adaptações e mudanças.

A avaliação em larga escala e de sistema educacional no Brasil é recente, e embora não estejamos nomeando a origem ou mesmo autores para o sistema de avaliação, se faz necessário apresentar algumas experiências que permeiam sua existência e incita a compreensão de como este sistema foi se constituindo em meio a exigências internacionais,

perfis político-ideológicos, globalização e recontextualizações.

As avaliações em larga escala passaram a ser realizadas por volta dos anos 1980 em cenário internacional (Estados Unidos e Europa) e conseqüentemente no Brasil, embora em tempos e condições distintas. Foram aqui consolidadas como sistema avaliativo na década de 1990 e apesar da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) datar de 1993 (BRASIL, 1993), algumas experiências brasileiras com políticas de avaliação de sistemas têm início ainda antes de 1980.

De acordo com Bauer, Gatti e Tavares (2013) acontecia na década de 1960, o que pode ser considerada, a primeira iniciativa de avaliação ampla no Brasil. Não se tratava ainda de avaliação de sistemas educativos, mas das universidades, na qual constava prova objetiva de linguagens, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais para o último ano do ensino médio, além de um questionário socioeconômico. Posteriormente, realizado pelo Centro de estudos de testes e pesquisas psicológicas (CETPP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana realizou, em 1970, um estudo de grande porte, com alunos de diferentes características pessoais e econômicas, sobre níveis de escolaridade e rendimento escolar.

Na década de 1980 se realizou o projeto de avaliação do programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL/NE)²². Avaliações com o objetivo de verificar, em nível da escola e dos alunos, impactos do Programa e identificar a contribuição de cada tipo de ação em relação aos objetivos de melhoria para que viessem subsidiar políticas e programas de educação no meio rural, abrangia estados nordestinos.

É importante destacar que anteriormente às primeiras iniciativas de avaliação no Brasil foi criado o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos (INPE), que mais tarde passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cuja função de fomento à pesquisa favoreceu e possibilitou os estudos já existentes. Este instituto assume em 1985 a função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação (MEC) efetivou algumas ações em busca de consolidação de um sistema avaliativo. No ano de 1987 o então ministro da educação, Aluísio Sotero,

²²O projeto: Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural - EDURURAL/NE (1981-1985) – MEC/BIRD, foi desenvolvido em escolas rurais de 60 municípios dos Estados de Ceará, Pernambuco e Piauí, sob a responsabilidade de coordenação e execução de equipe de pesquisadores da FAGED/UFC juntamente com a Fundação Carlos Chagas (SP) e em parceria com as Secretarias de Educação dos supracitados Estados. O estudo envolveu coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, incluindo testes de rendimento escolar, durante 5 anos (estudo longitudinal), para o acompanhamento de 603 escolas rurais, com 807 professores e cerca de 7.000 alunos de 2ª e 4ª séries e suas respectivas famílias, a partir do primeiro ano (1981) (Therrien, 2014).

inspirou-se em experiência americana, na qual sistema de avaliação restringia-se ao acompanhamento e monitoramentos diversos e realizou, no Brasil, avaliação de desempenho das redes educacionais de ensino, buscando parâmetros para implantação do sistema.

Destacamos que neste período, segundo Ravitch (2011), os Estados Unidos da América vivem uma inflamada discussão em torno do relatório “uma nação em Risco” o qual tece severas críticas ao currículo flexível de então, convoca a sociedade a se responsabilizar pela educação, e desencadeia a construção de referenciais curriculares e o fortalecimento de sistemas de avaliação. A repercussão deste momento incitou diversas nações a pensarem sobre currículo e sistema educativo e avaliação.

Foi, no entanto, sob a responsabilidade do ministro Carlos Chiarelli, em 1989, que a Fundação Carlos Chagas realizou estudo que subsidiou a implantação do sistema de avaliação da educação básica, (SAEB). Neste estudo realizou-se, experimentalmente, avaliação do rendimento escolar, no qual se utilizou a teoria clássica²³ em avaliação e devido à inexistência de um currículo nacional, o desafio foi garantir a validade dos testes nos distintos Estados. Uma vez que, segundo Bauer, Gatti e Tavares (2013 p.49), realizar provas de avaliação de sistemas exige “domínio de conhecimentos e técnicas, e uma equipe com formação adequada sobre educação, currículo e metodologias avaliativas”, pois “as provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade”.

Entre as avaliações já realizadas, a do programa EDURURAL foi um marco no desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programa e deixou grandes ensinamentos ao sistema. No decurso da investigação foram desenvolvidas ações em adequação às condições e peculiaridades do Programa e, ao mesmo tempo, avançar, de modo crítico, na produção de um saber que descortina os reais conflitos da realidade investigada.

Embora com potencial para verificação dos mecanismos de leitura, escrita e contagem delineada no projeto, reconheceu-se que, no contexto em estudo, era necessária uma melhor compreensão da experiência escolar, de fenômenos que se situam além do controle de

²³Na TCT, o todo é o mais importante. Ao construir o instrumento, pensa-se na prova completa, em que cada questão constrói um conjunto coeso e que pode colaborar para uma análise de domínio do conhecimento. O princípio básico dessa teoria é que, quanto mais acertos, maior o domínio. O foco, então, é a quantidade de acertos do aluno, o escore total. Alunos submetidos a uma mesma prova ou a provas semelhantes (ditas paralelas) possuem seus resultados comparáveis, o que possibilita também comparações entre grupos.[...] Uma das principais vantagens da TCT é que ela é simples e eficiente. Não é preciso ser um especialista para calcular e compreender o resultado de uma avaliação com base na TCT. Além disso, essa teoria não exige pressupostos rigorosos, o que torna mais fácil aplicá-la em diferentes contextos (PLATAFORMA GEEKIE, disponível em <https://www.geekie.com.br/blog/da-teoria-classica-a-teoria-de-resposta-ao-item-diferencas-e-vantagens/>). Teoria de clássica dos Testes (TCT): Os itens são analisados através de parâmetros denominados de discriminação e de dificuldade, que dependem fundamentalmente do grau de dificuldade do teste, como também depende o escore do aluno, e do grupo de respondentes. Comparações entre desempenhos de alunos submetidos a diferentes provas são difíceis de ser realizadas (BRASIL, 2012).

elementos cognitivos medidos por testes objetivos.

Tal elemento fortalece nossos argumentos de que os contextos se constituem de sujeitos e particularidades que necessitam ser vistos, ouvidos, pois imperam na prática e conseqüentemente nos resultados, mesmo diante de variados propósitos, são sempre geradores de tensões, interpretações e interferências no processo político. Seja esta política de avaliação ou outra.

Segundo Therrien (1987, p.4) o processo de avaliação pode ser desenvolvido pela leitura do discurso oficial das políticas educacionais, propostas pelo Estado ou, ainda, pela leitura da mesma escola através da demanda social por educação, com pressupostos, referencial de análise e resultados diferentes. Essa discussão nos remete pensar como a política pode ser construída durante o processo, mediante disputas nos contextos de influência, produção de texto e prática, sendo constantemente tecida.

A repercussão destes testes despertou o interesse dos Estados pelas avaliações em larga escala e surgiram algumas iniciativas como a desenvolvida no Paraná (1989), em Minas Gerais (1992), em São Paulo (1992, 1995 - SARESP), no Ceará (1992 - SPAECE) e na Bahia (1999). No Estado de São Paulo, pioneiro no uso da Teoria de Resposta ao Item²⁴ (TRI), nos anos 1992 e 1993, a Fundação Carlos Chagas verificou língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais e redação. As avaliações se disseminaram pelos Estados e neste momento a preocupação era a de testar as disciplinas, o aprendizado e o método a ser utilizado que fosse capaz de oferecer garantias de qualidade da avaliação.

Nos anos 1990 o INEP passou a reorientar políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscou aperfeiçoar as funções de suporte à tomada de decisões nesta área, bem como reforçar o processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de produção e difusão de conhecimentos e informações.

No ano de 1995, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que incluía algumas diretrizes importantes ao processo educacional brasileiro. Dentre elas, uma nova visão para a gestão das instituições públicas: a descentralização, concebida sobre os princípios de eficiência, autonomia e participação social, e que visava “melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços

²⁴Teoria de Resposta ao Item (TRI): O foco principal, como bem diz o seu nome, é o item e não o teste como um todo. Dentro do contexto da TRI, a medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele e os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. Em outras palavras, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele. [...] A decisão de implementar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a Teoria de Resposta ao Item (TRI) teve duas finalidades principais: (1) permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e (2) permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano (BRASIL, 2012b).

pelo setor público” (BRASIL/MARE, 1995, p.5). No mesmo plano, ganha relevância a “qualidade dos serviços prestados pelo Estado, instituindo inclusive avaliação institucional e sistemática com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado” (BRASIL/MARE, 1995, p.55).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) iniciou suas atividades articulado ao MEC e secretarias estaduais de educação, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo era diagnóstico, visava “prover informações para tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados” (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013, p.56).

As primeiras avaliações (1990) eram objetivas e amostrais, com representação da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental de escolas públicas; os itens eram formulados com base nos Currículos de sistemas estaduais, avaliavam as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, características mantidas na edição de 1993. Somente na aplicação do ano de 1995 utilizou-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI), oportunizando a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo e o uso de questionários para levantamento de dados contextuais, o que caracterizou uma inovação e uma porta de entrada para os processos de responsabilização (BRASIL, 2018b).

Até aqui o foco foi a aprendizagem, a verificação do que se ensina e se aprende, distante ainda das práticas performáticas inerentes a política de responsabilização, como afirmam Bonamino e Sousa (2012, p.377)

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, o Saeb apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar. Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares.

No entanto, com a mudança de governos e a plena expansão do neoliberalismo como política de governo, assim como nos países desenvolvidos, o Brasil inicia um processo de mudança educacional e busca por estratégias que o façam de forma eficiente. Entre estas

estratégias está a descentralização prevista na LDB 9394/96 e a ideia da gestão democrática, que para além da conquista ao voto e escolha do dirigente, estaria voltada para a melhoria das políticas e dos programas governamentais sob critérios de maior transparência e responsabilidade nas ações de política públicas.

O público tornou-se visível e as práticas, sob o olhar da sociedade, passaram a exigir cuidados, a responsabilidade tornou-se maior e tomou dimensões capazes de interferir, nem sempre de forma positiva, nos processos políticos e educacionais. Neste mesmo período, o INEP foi reestruturado, incorporou o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) e tornou-se um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal, vislumbrando que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. O decreto 2.146/97 aprova uma nova estrutura para o INEP, entre elas a responsabilidade pelas funções da SEEC que fora extinta (HORTA NETO, 2007).

Na avaliação de 1997 já sob a tutela do INEP, ainda amostral, o público passou a ser 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e particulares. Os itens passaram a ser formulados com base em uma matriz de referência baseada em descritores²⁵, avaliando as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia. Na avaliação de 1999 foram acrescentadas as disciplinas História e Geografia e mantidas as demais características (BRASIL, 2018b). Segundo Gatti (2013) foram desenvolvidos, na edição de 1998/1999, estudos de casos específicos que oportunizaram a interpretação de fatores do cotidiano escolar favoráveis ao bom desempenho dos alunos, mesmo em distintas condições contextuais.

Com base em informações no portal do MEC (BRASIL, 2018b), nas avaliações de 2001 e 2003 o destaque se deu para a redução das disciplinas avaliadas: a Língua Portuguesa e Matemática. Neste momento já percebemos a influência internacional de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação e Proficiência (PISA)²⁶, um programa trienal que avalia

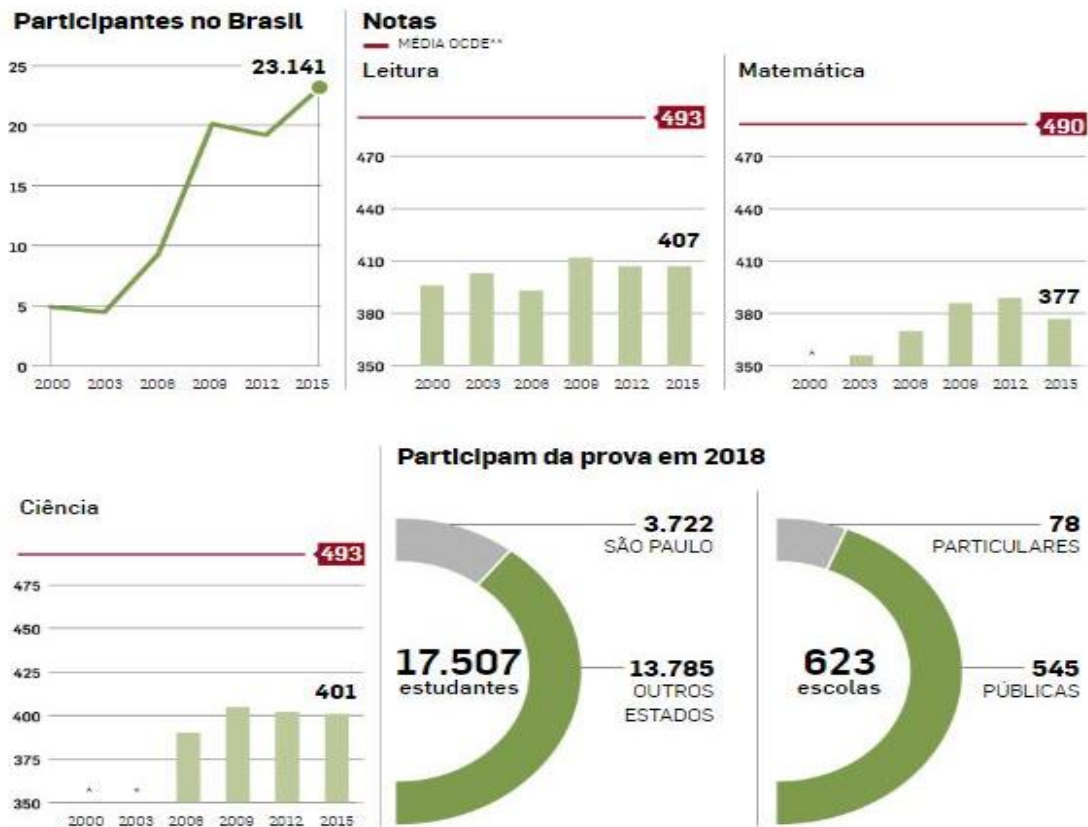
²⁵ As atuais matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram (BRASIL, 2018e).

²⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do INEP (BRASIL, 2018c).

três áreas de conhecimento (leitura, matemática e ciências) o qual é Coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante.

No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP que nos anos de 2000 e 2003 avaliaram, respectivamente, 4.893 e 4.452 alunos e na última edição, em 2018 participaram 17.507 alunos brasileiros. (BRASIL, 2018c). O Brasil participou de todas as edições do PISA e tem se posicionado sempre entre as dez últimas colocações dos rankings internacionais. Apresentamos nos gráficos abaixo a participação e resultados do Brasil entre 2000 e 2015, última edição com resultados divulgados.

Quadro 8 - Resultados e participações do Brasil no PISA.



Fonte: <https://www.sinesp.org.br/index.php/noticias/educacao-na-midia/5943-pisa-um-ilustre-desconhecido-dentro-da-escola>, 2018.

Ao longo dos anos, a prova ganhou tamanha importância que seus resultados passaram a influenciar políticas públicas de educação no mundo todo, uma vez que as nações envolvidas buscam a todo custo se sobressair de resultados insatisfatórios e da visão negativa que eles acarretam para a nação, sua gestão e desenvolvimento econômico. Em consequência surgem as mais variadas estratégias, entre elas o empréstimo de políticas, a adoção de pacotes milagrosos e posturas performáticas.

Percebemos neste período mudanças na concepção e prática da avaliação em larga escala; a comparação já se mostra presente e as consequências, mesmo ainda brandas, já se fizeram perceber. A influência internacional do PISA, das avaliações e possíveis usos de seus resultados passam a ser discutida em fóruns, reuniões e encontros pelo Brasil. Tais discussões fomentaram a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) aprovada pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) durante a elaboração do plano plurianual para a educação. O PNE tinha por objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001b, p.07).

Para os quais, estabeleceu cinco prioridades dentre elas a quinta, que determina:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001b, p.07).

Para o ensino fundamental, o PNE também estabelece na meta número 26, a necessidade de um programa de monitoramento de desempenho dos alunos, ao definir a necessidade de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001b, p.52)

Bem como para o ensino médio, para o qual determina a meta de número 3:

Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados (Brasil, 2001b, p.59).

Diversas parcerias e cooperações foram desenvolvidas neste período, eventos nacionais e internacionais foram realizados, nos quais a melhoria da qualidade da educação era o tema central. Políticas estratégicas foram criadas e as avaliações em larga escala se tornaram a forma de mensurar esta qualidade por meio de seus resultados e diagnósticos.

Percebemos a ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação. Bem como, o caráter descentralizador da avaliação, quando se estabeleceu nas legislações (Lei 9.394/96, Decreto 2.146/97 e Lei 10.172/01) que programas de avaliação de desempenho da educação básica deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros, com o apoio técnico e financeiro da União.

Mediante tais orientações foram redefinidos objetivos para o INEP, pela portaria 2.255, de 25 de agosto de 2003, tais como:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino;
- Apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- Desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais;
- Subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- [...]
- Promover a disseminação de informações sobre a qualidade da Educação Básica e Superior;
- Articular-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (BRASIL, 2003).

Entre esses objetivos fica clara a dedicação ao sistema de informação e estatística educacional, sua divulgação, manutenção e disseminação de resultados. Inclusive em cooperação técnica e financeira com instituições nacionais e internacionais. Seus resultados seriam parâmetro para a medida de qualidade, oferta e permanência na educação.

Desta forma, a avaliação de políticas públicas ganhou lugar de destaque e de íntima relação com a medição de desempenho da gestão pública, mediante mecanismos de transparência e responsabilização, os quais passaram a permear práticas educacionais. Neste caminho, Bonamino e Sousa (2012) identificam que as práticas de administração e responsabilização, baseadas nos resultados das avaliações em larga escala, sejam elas brandas ou fortes, trazem consequências ao currículo escolar e que sua intensidade define períodos, que as autoras chamam de gerações de avaliação da educação.

Surge então um novo cenário, no qual o uso das avaliações em larga escala deteve papel importante e configurou novas gerações de avaliação nos termos de Bonamino e Sousa (2012 p.377) que afirmam:

A coexistência do SAEB com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a *Prova Brasil* faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil.

Para essas autoras, práticas administrativas e de mecanismos de responsabilização desencadearam mudanças nas práticas educacionais e no currículo. Conforme se acentuava o uso destes mecanismos, maior se tornava interferência no campo educacional, especialmente nas escolas que, paulatinamente, adotaram práticas educativas performáticas baseadas em práticas consideradas exitosas amplamente divulgadas por seus bons resultados.

No ano de 2005 o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, sofreu nova reestruturação e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) popularizada como Prova Brasil (BRASIL, 2005). As duas avaliações, em conjunto, mantêm características da avaliação da educação básica realizada até 2003, cujo foco era avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

De acordo com esta portaria a ANEB, que já era realizada pelo SAEB, manteve-se amostral, bianual e sob os critérios estatísticos de no mínimo dez (10) estudantes por turma das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação. Na rede pública abrange escolas e alunos que não atendem aos critérios de participação da ANRESC/Prova Brasil, mas que pertencem às etapas finais dos segmentos da Educação Básica (exceto a educação infantil): 5º ano/4ª série e 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental em áreas urbanas e rurais, e 3ª série do Ensino Médio regular.

Nesta portaria (BRASIL, 2005) também são definidos resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela ANEB, são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. As escolas são selecionadas de forma probabilística (por sorteio), considerando os estratos de interesse da avaliação, a saber, dependência administrativa (pública, federal, estadual, municipal e privada), unidade da Federação (estados), localização (urbana e rural), área (capital e interior), porte da escola (pequena: uma ou duas turmas; grande: três ou mais turmas).

A ANRESC (hoje Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária, também a cada dois anos, escolas que atendessem ao critério de no mínimo 20 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental, permitindo gerar resultados por escola. Somente em 2007 escolas públicas rurais passaram a participar da ANRESC, desde que ofertassem anos iniciais (4ª série/5º ano) e matrícula mínima de 20 alunos nesta série (BRASIL, 2018f).

A ANRESC tem por principal objetivo mensurar a qualidade do ensino nas escolas das redes públicas, e então produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática, e fornecer resultados para cada unidade escolar bem como para as redes de ensino em geral. Além destas informações, apresenta indicadores contextuais, para construção de diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, assim como para análise e formulação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2019).

Percebemos que a prova Brasil (ANRESC) insere a noção de responsabilização ao seu aspecto diagnóstico, preenchendo lacunas, deixadas pelo caráter amostral do SAEB, em apresentar especificidades necessárias à formulação de políticas, assim como por meio da ampla divulgação de resultados, com intenção de despertar o olhar da sociedade, das famílias, e conseqüentemente sua cobrança por uma escola com melhores resultados. Iniciando assim um período de grande atenção aos resultados e formulação estratégica de políticas voltadas para melhoria e qualidade da educação.

Em meio à influência do cenário internacional e exigências sociais e políticas acerca das avaliações e suas finalidades surge, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído conjuntamente ao Plano de Desenvolvimento da Educação²⁷ (PDE) (2007-2021) pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

O plano se definia como uma “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). E institui, além do

²⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o PROINFO, da educação básica, e o SINAES, no ensino superior. O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT). E tinha como eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; Alfabetização; Diversidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), disponível em (<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>).

IDEB, assistência técnica financeira e o Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁸.

O plano de metas buscava desenvolver um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais e supostamente mobilizaria o MEC, as secretarias de educação de Estados e Municípios e a sociedade, em favor da qualidade da educação. Para tanto, cria o IDEB que renderia contas à sociedade e está, por sua vez, teria o olhar atento sobre a educação, sua gestão e consequentes resultados. Neste caminho, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007), definido pelo Ministério da Educação, determina metas para o IDEB até 2021. Essas metas para o IDEB levam em consideração a média dos países desenvolvidos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE).

O IDEB utiliza como referência uma escala que vai de 0 a 10 para medição, sendo a meta brasileira alcançar a nota seis (6,0) em 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. Nesta conjuntura o IDEB passa a ser considerado o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil.

O IDEB é composto pelo fluxo escolar e pelas médias de desempenho nas avaliações nacionais: SAEB (ANEB) para os Estados, e Prova Brasil (ANRESC) para os municípios; ou seja, o desempenho passa a ser medido por meio da Prova Brasil/SAEB e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. Este indicador passa a oferecer resultados nacionais, estaduais e municipais. E torna-se o carro-chefe das políticas educacionais (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013, p.58). Freitas (2013, p.75) compartilha dessa ideia ao afirmar que

[...] o IDEB possibilitou a projeção e monitoramento de metas de progresso nos resultados do ensino fundamental e médio, tornando-se uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas.

A divulgação do primeiro resultado da prova Brasil em 2006 teve grande repercussão e enquanto a mídia divulgava e gerava rankings entre escolas, o INEP e MEC destacavam no site oficial a importância destes dados para as escolas, no sentido de reconduzir objetivos e planejamentos pedagógicos, o que reverberou diretamente sobre as ações da escola.

²⁸ Conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

Como afirmam Bonamino e Sousa (2012, p.380) (grifos das autoras), o uso dos rankings não oficiais por parte da mídia paralelamente à distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática da prova Brasil “introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem”. A partir destes eventos, as ações escolares passam a ser vislumbradas como estratégicas capazes de gerar mudanças de concepção e práticas e, portanto, de resultados. São utilizadas estratégias diversas, da simples divulgação à responsabilização forte, com consequências a prática, ao currículo, incluindo bônus aos merecedores. Caracterizando a terceira geração da avaliação no Brasil, conforme as autoras citadas acima, marcada pela forte responsabilização e interferência direta no currículo escolar.

Nesse período (décadas de 1990 e 2000) diversas iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação desencadearam uma corrida a novas práticas, com destaque para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), com dedicação forte sobre o uso dos resultados, tendo não só adentrado nas questões curriculares, mas também aderindo a bônus sobre resultados. As práticas foram de tal forma se adequando ao “currículo” das avaliações, que passaram a pautar o currículo e o que os alunos devem aprender em cada fase do ciclo escolar.

No emaranhado de ações, estratégias e bonificações percebemos a presença da performatividade, de que fala Ball (1998). Esse autor destaca o controle à distância por parte do governo e a responsabilidade sendo assumida pelos contextos locais e, ainda, nas palavras de Lyotard (apud Ball 2001, p.109) (grifos do autor),

A performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação.

As avaliações tomam um novo caminho, e assim, segundo o portal do INEP (Brasil, 2018e), se realizou em 2013, em caráter experimental e inspirada no exemplo do PISA, a avaliação de Ciências, com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, bem como, pré-testes de Ciências Naturais, História e Geografia que não geraram resultados para a edição. Assim como disponibilizou em 2015 uma plataforma denominada: Devolutivas Pedagógicas, que apresentava itens utilizados na Prova Brasil,

descritos e comentados por especialistas, com o objetivo de tornar os dados coletados mais relevantes e úteis a professores e gestores no planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

A portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, acresceu ao SAEB o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Avaliação Nacional de alfabetização (ANA), que juntamente à ANEB e à ANRESC, constituem o SAEB (BRASIL, 2013b). A ANA é uma avaliação em larga escala, censitária ao 3º ano do Ensino Fundamental e amostral às escolas multisseriadas, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (desempenho em leitura e escrita) e Matemática (desempenho em matemática) dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Sua aplicação e correção são feitas pelo INEP, mas considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação. Esta avaliação apresentou na sua primeira edição informações contextuais, como o indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente da escola.

A ANA sofreu alterações pela portaria nº 410, de 22 de julho de 2016 (BRASIL, 2016), que estabeleceu estratégia para sua realização e regime de colaboração entre secretarias estaduais, municipais e distritais de educação. Definiu objetivos específicos voltados para a produção de indicadores e seu uso na produção de políticas e incentivo a qualidade e exclui a participação das escolas multisseriadas e de correção de fluxo. No entanto a edição de 2016 não foi realizada.

Segundo o professor Francisco Soares (SOARES, 2015), à época presidente do INEP órgão do MEC responsável pela ANA, em entrevista ao Jornal Hoje em Dia²⁹, a decisão de interromper a série de provas iniciadas em 2013 refletiu uma necessidade de corte orçamentário, assim como se tratava de questões pedagógicas e afirmou que “precisávamos ter o resultado de dois anos para fazer uma reflexão sobre a alfabetização. Agora, temos de olhar para o pacto e ver a direção que tomamos. Isto vai permitir identificar boas práticas e correlacionar com o pacto” (SOARES, 2015, s/p).

O ano de 2016 foi marcado historicamente pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, que uma vez deposta do cargo foi substituída pelo então vice-presidente Michel Temer. Este, ao assumir a Presidência da República, desencadeou diversas mudanças nos ministérios e políticas do governo³⁰, dentre estas a educação. O texto da Base Nacional

²⁹<https://www. hojeemdia.com.br/primeiro-plano/governo-federal-cancela-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-1.314479>. Acesso em 01.05.2019.

³⁰ Vivemos um momento histórico de muitas incertezas, devido mudanças de governo e essencialmente de sua postura político- ideológica, já se desenrolam significativas mudanças nas políticas educacionais. Sobre as quais

Comum Curricular (BNCC), que estava em processo de consulta pública, foi reestruturado e publicado. A LDB 9394/96 sofreu alterações denominadas reforma do Ensino Médio; o SAEB sofre alterações das diretrizes para o planejamento e a operacionalização pela portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b).

Nesta portaria, entre as principais novidades estava a ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliadas e a possibilidade de adesão de escolas privadas. Bem como a primeira vez que o Ensino Médio teve IDEB por escola, desde que esta tivesse uma participação mínima no ENEM e informado corretamente os dados ao censo escolar. No resultado divulgado em 2018³¹, houve grande repercussão sobre o desempenho do ensino médio, e os rankings já estão em ampla divulgação.

O Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Esta política é integrada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os mantêm sob a tutela do MEC/INEP (BRASIL, 2018).

O INEP tem a responsabilidade sobre estas avaliações e as desenvolve dentro da estrutura recentemente redefinida pela Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c) que aprova o seu Regimento Interno, o qual estabelece algumas alterações na estrutura organizacional, passando a contar com a seguinte estrutura:

- I - Órgãos de assistência direta e imediata ao presidente do INEP:
 - a) Gabinete;
 - b) Ouvidoria (acrescentado)
- II - Órgãos seccionais:
 - a) Procuradoria Federal
 - b) Auditoria Interna;
 - c) Diretoria de Gestão e Planejamento (DGP).
- III - Órgãos específicos singulares:
 - a) Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE);
 - b) Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED);
 - c) Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES);
 - d) Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB); (setor responsável pelas avaliações do SAEB)
 - e) Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE).
- IV - Órgão colegiado: Conselho Consultivo. (BRASIL, 2017c).

A política de avaliação em larga escala teve, e tem mesmo, significativa importância

dedicamos este trabalho, assim sendo restringimos nossa análise aos resultados e práticas anteriores a tais mudanças.

³¹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 08.10.2018.

no desenvolvimento das políticas de educação. Não apenas por abranger e diagnosticar grandes e distintas populações que compõem esta nação, mas também, porque sua dinâmica permite que seus resultados, uma vez divulgados, tornam-se públicos, universais, acessíveis a todos.

Este acesso permite, no entanto, diversas reflexões. Inicialmente acerca dos próprios resultados, a forma como se mensura e que critérios são utilizados para fazê-lo. A este ponto são levantadas questões sobre a homogeneidade da avaliação em um país tão diverso em organizações, culturas e identidades locais.

Questionamos também sobre a interpretação e uso destes resultados pela comunidade, estudantes, escolas e famílias, que podem potencialmente, disseminar identidades desvirtuadas, caricatas e estereótipos. E, ainda, sobre o fato destes resultados se converterem em interesse de organismos internacionais, agências multilaterais, avaliadores de plantão dispostos a encontrar a estratégia mais adequada (convenientemente adequada) à superação do fracasso, por eles assim determinado.

Compreendemos que esta política de avaliação se firmou na atual sociedade, que a sua utilização é inevitável, mas que a interpretação feita sobre ela coadunam com o que propõe Ball e Bowe (1992) no ciclo de políticas. Abordagem na qual a política circula e neste processo sofrem interferência dos sujeitos e das disputas por demandas inerentes a cada contexto e assim vão contingencialmente recontextualizando a política. As interpretações e vivências desencadeiam outras tantas políticas e programas, que chegando aos contextos sejam eles de influência, da produção do texto político ou da prática, sofrem recontextualizações e produzem novas políticas, ressignificando práticas e demandas.

4 RECONTEXTUALIZAÇÕES DAS AVALIAÇÕES NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA

Discorreremos, neste capítulo, sobre as discussões realizadas durante o trabalho empírico, que se volta para compreensão das POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA, MOSSORÓ-RN. A investigação empírica foi realizada por meio de instrumentos definidos a priori, sendo eles: entrevista exploratória e grupo focal.

Mediante anuência da instituição e comitê de ética e pesquisa (CEP) visitamos a escola, realizamos os esclarecimentos necessários aos sujeitos e assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. Destacamos ainda, que as identidades foram preservadas e que as falas serão referenciadas por nome fictício e função exercida pelo sujeito na instituição, instrumento utilizado e ano de realização, respectivamente.

A entrevista semiestruturada foi realizada junto a dois membros da direção da escola, diretora e coordenadora pedagógica, no dia 29 de maio de 2018, no prédio escolar, da qual participaram a diretora e a coordenadora pedagógica³². Na entrevista abordamos a identificação e caracterização da escola, bem como, as impressões das entrevistadas acerca das avaliações em larga escala e aspectos de sua realização na escola. Na ocasião pudemos nos inteirar da visão das entrevistadas sobre a política em questão, rotina, histórico da escola, e direcionamentos realizados pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) à prática das avaliações em larga escala.

Do grupo focal do qual participaram dez (10) docentes e um supervisor (01) e um (01) membro da direção da escola, cujas questões norteadoras estão destacadas abaixo e com as quais pudemos apreender, do diálogo entre os participantes, concepções, demandas e ressignificações realizadas junto às práticas escolares e à política tratada aqui. O grupo focal foi realizado na própria escola, no dia 21 de junho de 2018. Data combinada previamente.

Destacamos ainda, que está empiria se baseie na abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), com a qual buscamos compreender a circulação desta política de avaliação em larga escala entre o contexto de influência, contexto da produção de texto político e contexto prática, nos quais, segundo seus autores, a política é recontextualizada pelos sujeitos imbuídos por demandas em disputa. Tentamos captar, com base nesta

³² No Estado do Rio Grande do Norte a equipe de direção da escola e composta por diretor (a), vice-diretor (a) e coordenador(a) pedagógico, este último é convidado pelo(a) diretor(a) a compor a equipe, é portanto uma função política e temporária. No quadro de funcionários há, porém, um cargo denominado supervisor (a), cujas funções se assemelham, este último é um cargo cujo ingresso se dá por concurso público.

abordagem, nas falas da entrevista e grupo focal, informações, interpretações, e insights que demonstrem vivências, demandas, disputas e ressignificações sobre a política em questão no nosso contexto da prática, contingencialmente, a Escola Estadual Gilberto Rola, Mossoró-RN.

Utilizamos ainda, análise documental, baseada em Bardin (2009) e Franco (2012), com a finalidade de selecionar informações nos documentos consultados, textos políticos que orientam práticas da escola, tais como a Constituição do Estado do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 1989), Relatório da Diretoria Regional do SIMAIS (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), Projeto Político Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA, 2016) e Regimento interno (ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA, 2016b). Utilizamos ainda a análise de documentos para categorização das falas dos participantes.

O texto está organizado em dois tópicos: um primeiro em que caracterizamos a escola, seu histórico, participações, resultados e inserção no cenário estadual e nacional; e, posteriormente, um segundo tópico no qual apresentamos nossa interpretação sobre o contexto da prática, desenvolvida com base na relação entre as falas dos participantes e as ideias que fundamentam nossa análise. Desta forma, procuramos compreender o processo de recontextualização de políticas, concepções, práticas e discursos que os permeiam naquele contexto.

4.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA

A Escola Estadual Gilberto Rola é considerada uma escola do campo e, como tal, é regida por uma série de legislações, dentre as quais está a Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esta resolução foi sugerida pelo parecer 36/2001 (BRASIL, 2001) no qual a relatora argumenta a necessidade de adequação da escola à vida no campo. Nessa resolução se reconhece modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, de acordo com o artigo segundo (2º) parágrafo único que define

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.33).

Tal resolução concebe, desta forma, a escola do campo com peculiaridades e destaca suas potencialidades enquanto possibilidades que dinamizam o elo entre seres humanos, a produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana. Bem como sua habilidade junto às forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país, se distanciando da ideia nostálgica do campo, do rural.

As ideias defendidas se confirmam no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no artigo segundo (2º) que trata dos princípios da educação do campo, dentre os quais

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p.82).

Apesar do que propõe a legislação, a Escola Estadual Gilberto Rola, como tantas outras deste imenso Brasil, sofre as intempéries da evasão, reprovação, do afastamento das famílias e dificuldades orçamentárias; mas também se mostra rica em experiências, envolvimento profissional e tantos outros fatores que a fazem ser o que é. Sua identidade cultural, construída nos trinta e nove (39) anos de funcionamento, presente na relação entre profissionais, famílias, alunos, nos acordos e parcerias feitas diariamente, para fazer acontecer a escola e seu projeto. Estes acordos dizem muito sobre sua prática. Prática esta capaz de modificar, por vezes, a realidade, adequando e possibilitando o projeto da escola seguir a diante e que, para Ball e Bowe (1992) e Ball (1998; 2001), é elemento importante à recontextualização de políticas.

A dinâmica dentro dos contextos constitui discursos, negociados nas arenas de disputa, cujo discurso vencedor, muitas vezes, impõe transformações difíceis de conceber e geram o

dissabor da imposição. As relações internacionais (globalização) têm disseminado políticas que chegam geralmente aos contextos locais, para serem apropriadas e implementadas. No entanto Giddens (apud BALL, 1998, p.121) (grifos do autor) afirma que

A globalização não é apenas um fenômeno que existe “La fora”. Ela se refere não apenas à emergência de sistemas mundiais de larga escala, mas a transformação na própria tessitura da vida cotidiana. A globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e da auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes.

Novas formas de ver as políticas estão sendo desenvolvidas, e nestas, os contextos da prática estão para apresentar as possibilidades e potencial criativo que os constitui. Neste cenário trazemos ao debate as políticas de avaliação em larga escala, que têm sido bastante discutidas internacionalmente em consequência das relações globais, conforme podemos perceber em estudos de Ball (1998), Ball e Mainardes (2011) e Afonso (2009), bem como no Brasil por Bonamino e Sousa (2012) e Bauer, Gatti e Tavares (2013). Essas políticas chegam à escola e são recebidas pelos profissionais que lá atuam. Interessamo-nos pelo que por lá se passa, em como ocorre a adesão a esta política, que demandas se impõem e que política emerge deste processo de negociação.

A Escola Estadual Gilberto Rola é uma escola da rede pública Estadual do Rio Grande do Norte, assim realizamos buscas por experiências deste estado com avaliações em larga escala junto aos sites do Estado do Rio Grande do Norte (ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019b), e da Secretaria de Educação do Estado de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019), bem como, em obras sobre o histórico de avaliações externas ou em larga escala no Brasil (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013), (SOUSA, 2014), (BONAMINO, SOUSA, 2012), (HORTA NETO, 2007). No entanto, o que constam são resultados nacionais, não encontramos relatos ou dados sobre experiências próprias com avaliação anteriores a 2016, quando surge a primeira iniciativa.

No período de expansão das avaliações (décadas de 1990, 2000 e 2010) alguns estados brasileiros aderiram a esta política de avaliação, desenvolveram sistemas próprios e fizeram da experiência carro chefe das políticas educacionais. Segundo Bauer, Gatti e Tavares (2013) havia em 2013 dezessete (17) estados brasileiros com sistemas de avaliação próprios. Como podemos ver no quadro abaixo

Quadro 9 - Estados por região com sistema de avaliação próprio até 2013.

Norte	Acre, Amazonas, Pará e Tocantins
Nordeste	Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco e Piauí
Centro-oeste	Goiás e Mato Grosso do Sul
Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo
Sul	Paraná e Rio Grande do Sul

Fonte: Bauer; Gatti; Tavares, (2013).

Em se tratando do Estado do Rio grande do Norte, percebemos que até o ano 2016, não havia registro de desenvolvimento de um sistema que avaliasse sua rede³³. No período de realização da nossa pesquisa (2017-2018) o sistema criado estava em fase de adaptação, sem resultados ainda para serem apresentados. Despertamos para a reflexão sobre a perspectiva deste Estado que até então não havia empregado esta estratégia, adotada por outros estados (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013), de acirrada dedicação às avaliações em larga escala e atribuição de importância aos resultados e posição de destaque no ranking por eles gerado.

Consideramos, nesta condição, conveniente à pesquisa identificarmos a escola, e como ela vivencia a política de avaliação em larga escala orientada por esta rede de ensino. A escola está localizada na zona rural do município de Mossoró, precisamente no assentamento Eldorado dos Carajás II. Os alunos são de maneira geral, filhos dos assentados e trabalhadores rurais. Bastante antiga, seu ato de criação data de 5 de novembro de 1978, e a portaria de funcionamento nº 802/79 de 14 de novembro de 1979. Desde sua origem a escola tem ofertado o máximo de sua capacidade física, recebendo alunos do ensino fundamental ao médio.

A escola contou com matrícula total de 1.062 alunos no ano de 2018³⁴, com oferta de atendimento nos três turnos de funcionamento, sendo um turno dedicado a cada segmento da Educação Básica, exceto a Educação Infantil. No matutino, funcionam os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 14 salas de aula, as quais ofertam três turmas de 1º anos, somando 62 alunos, duas de 2º anos, com 53 alunos, duas de 3º anos, com 55 alunos, quatro de 4º anos, com 91 alunos e três de 5º anos, com alunos. No vespertino são 13 salas de aula, das quais quatro do 6º ano, com 120 alunos, três do 7º ano, com 75 alunos, uma do 8º ano, com 30 alunos, e duas do 9º ano, com 53 alunos; há ainda duas salas de 1ª série e uma de 2ª série, ambas do Ensino médio. Neste turno, no ano de 2018, estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental 278 alunos e 98 alunos do Ensino Médio. O noturno oferta 11 salas de aula, contando com duas turmas da 1ª série, duas turmas da 2ª série e três turmas da 3ª série

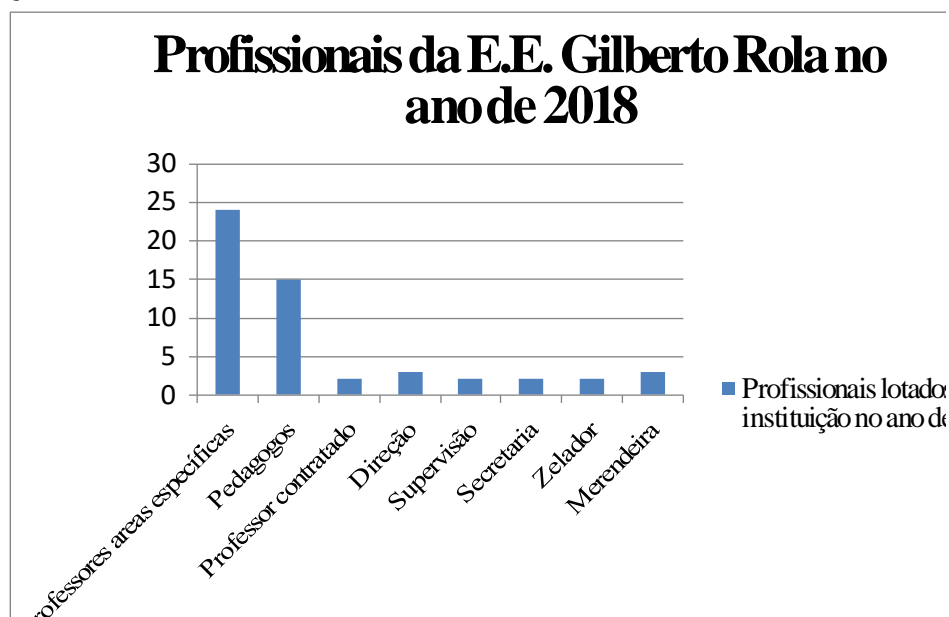
³³ No ano de 2016 o Estado do Rio Grande do Norte desenvolveu Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS).

³⁴ Informação fornecida pela diretora da escola em entrevista e confirmada com registros da secretaria.

do Ensino Médio com 208 alunos e ainda quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos com 148 alunos.

Quanto ao corpo de funcionários, no ano letivo de 2018, estiveram lotados 41 professores efetivos. Destes, 15 pedagogos e 24 professores com formação em áreas específicas. Contam também com dois professores contratados. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e dois supervisores. Há dois profissionais de secretaria, dois zeladores e três merendeiras.

Quadro 10 - Profissionais da E. E. Gilberto Rola no ano 2018.



Fonte: produção da autora com base nos dados fornecidos pela direção da escola (2019).

A estrutura física da escola é grande, antiga e apresenta significativa necessidade de reforma. Há bastante espaço externo às salas de aula, ornado por árvores, cuja sombra e ventilação oportunizam agradável permanência. As salas de aula não apresentam boas condições, em função da idade do prédio. Não há indicação de depredação causada por alunos ou comunidade. O ambiente é acolhedor e amistoso, aparentando um clima favorável a aprendizagem e convivência. Há alguns murais, e cartazes nos corredores, bem como na secretaria e sala dos professores, possivelmente para expor informes, calendário e prestações de conta, embora estivessem parcialmente expostas, havia a indicação de sua finalidade.

De acordo com informações da diretora, a escola realiza encontros pedagógicos no início do ano letivo e discute seu planejamento anual. Dispõe de Regimento e Projeto Político Pedagógico, cuja produção tem sido assessorada pela Direção Regional da Educação e Cultura (DIREC), órgão da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) que acompanha por etapas a produção na escola.

No contexto das políticas de avaliação, a escola realiza avaliação de aprendizagens e participa de todas as avaliações em larga escala desenvolvidas pelo MEC para o Ensino Fundamental e Médio, a saber: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); Provinha Brasil; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecido por Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)³⁵ da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, avaliação de iniciativa do governo do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental se realiza: a) a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), encerrada na edição de 2016 e em processo de substituição pelo SAEB, ela era censitária, participavam todos os alunos do 3º ano, desde que a turma fosse composta por mais de 10 alunos, avaliava a escrita, leitura e matemática; b) a Provinha Brasil, da qual participam alunos do 2º ano, é diagnóstica e avalia alfabetização e letramento de português e matemática, ocorrem no início e final do ano letivo; c) a Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), realizada a cada 02 anos, participam alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, realiza teste de língua portuguesa e matemática e seus resultados são usados para elaborar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e também d) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), específico a este segmento, onde participam alunos da 3ª série, ocorre anualmente, é utilizado como forma de ingresso ao ensino e, a partir de 2017, como indicador do IDEB médio.

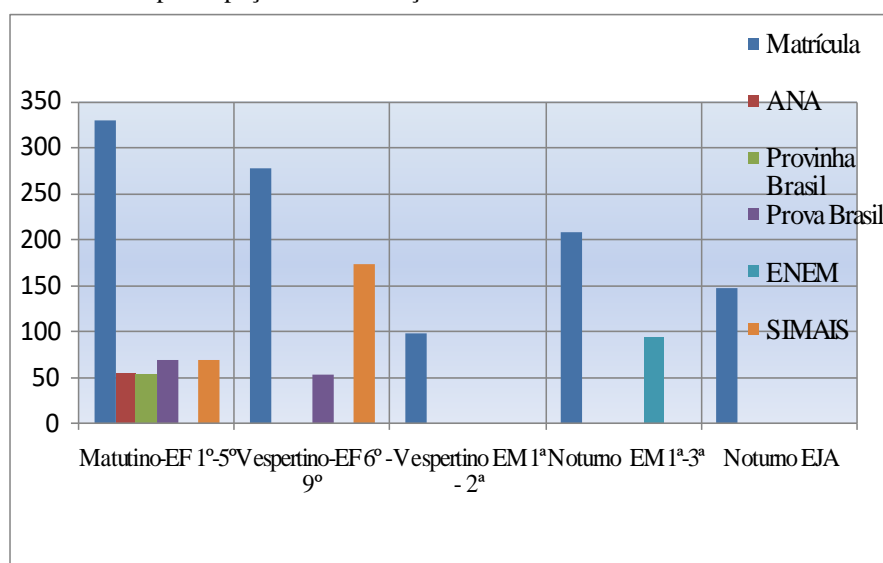
Em contexto Estadual, o SIMAIS é a primeira iniciativa da rede pública Estadual do Rio Grande do Norte em avaliação de rendimento, com início em 2016. Realiza a avaliação “RN aprende” a qual é voltada para alunos dos 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e para os das 1ª e 3ª série do ensino médio da rede estadual.

O sistema Integrado de monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS) é uma ferramenta de gestão criada pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) com o objetivo de realizar a avaliação da aprendizagem, diagnóstico do contexto sociocultural e análise institucional das unidades escolares. Este grande projeto que traz subsídios para a formulação e implementação de políticas educacionais comprometidas com a eficiência e a qualidade na rede Estadual do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.7).

³⁵ O Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS) foi criado em 2016 pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do **Rio Grande do Norte** (SEEC), com a missão de aferir, com maior precisão, a qualidade do ensino ofertado pela rede estadual de ensino (<http://simais.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/05/RN-SIMAIS-2017-RP-LP-WEB.pdf>).

O SIMAIS é composto pelos programas RN aprende, Avaliação contextual, Avaliação de desempenho docente e profissional e Avaliação institucional. O RN Aprende é o sistema de avaliação da aprendizagem e realizou nos últimos três (3) anos, (2016-2018), avaliações com alunos dos 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e com alunos das 1ª e 3ª série de Ensino Médio da rede estadual. Avaliam as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Gráfico 1 - Matrícula e participações nas avaliações oficiais em 2017.



FONTE: Produção da autora com base nos dados fornecidos pela direção da escola (2018).

A escola tem efetiva participação nestas avaliações, e para melhor compreender suas motivações e atitudes acreditamos ser necessário apresentar seu desempenho e perfil, reconhecer as relações que a direcionam neste universo avaliativo e então alcançar seu processo recontextualizador.

Encontramos, entre as iniciativas com participação internacional sobre avaliação, o site Ranking de Competitividade dos Estados (RANKING DE COMPETITIVIDADE, 2019), organizado desde 2011 pelo Centro de Liderança Pública (CLP) em parceria com a B3 (Brasil, Bolsa, Balcão), *Economist Intelligence Unit* e Tendências Consultoria Integrada. O Ranking de competitividade dos Estados trata-se de uma ferramenta que busca por meio de dados estatísticos nortear a atuação dos líderes públicos na melhoria da competitividade dos seus estados.

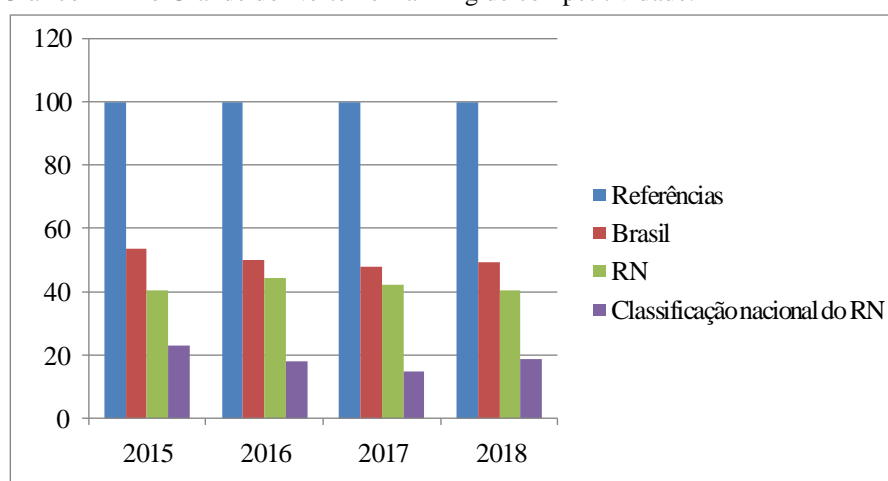
O ranking analisa 10 pilares estratégicos, com base em 68 indicadores, que são reavaliados a cada ano para fornecer uma visão sistêmica da gestão pública estadual. Os

pilares utilizados são: Potencial de Mercado, Infraestrutura, Capital Humano, Educação, Sustentabilidade Social, Segurança Pública, Solidez Fiscal, Eficiência da Máquina Pública, Inovação e Sustentabilidade Ambiental, cada um destes é composto por indicadores. Segundo o Ranking de competitividade dos Estados (2019) no pilar educação, único com indicador qualitativo, os dados são construídos com base nos indicadores: Avaliação da Educação, IDEB, ENEM, PISA, Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB), Taxa de frequência líquida ao ensino fundamental, Taxa de frequência líquida ao ensino médio e Taxa de atendimento do ensino infantil.

Observamos que indicadores internacionais como o PISA, realizado sob a gerência da OCDE, estão permanentemente compondo nossas medidas e critérios de avaliação, em âmbito nacional, demonstrando a influência que a globalização e o empréstimo de políticas exercem sobre as políticas de avaliação. O ciclo de políticas prevê esta realidade, uma vez que em seus contextos a ideia de circulação é importante. Mas prevê também a interferência de outros fatores, como a ressignificação construída pelos sujeitos nos diversos contextos, em especial no contexto da prática, no qual a avaliação e seus resultados são realizados e sentidos.

Quanto aos resultados do Ranking de competitividade dos Estados no ano de 2018 o Rio Grande do Norte atingiu a média 40,6 e a 19ª classificação entre os 23 Estados brasileiros e o Distrito Federal. No mesmo ano a média do Brasil foi 49,4. O ranking de competitividade varia de 0 a 100 (RANKING DE COMPETITIVIDADE DOS ESTADOS, 2019). Vejamos abaixo um gráfico do desempenho longitudinal do Rio Grande do Norte e Brasil avaliado por esta ferramenta.

Gráfico 2 - Rio Grande do Norte no Ranking de competitividade.



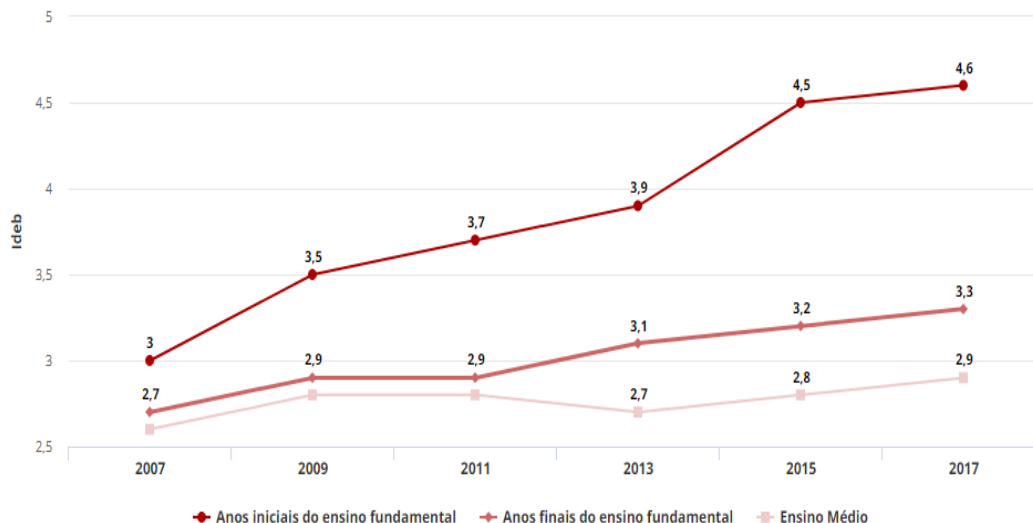
Fonte: criado pela autora com base em dados encontrados em <http://www.rankingdecompetitividade.org.br> (2019).

Quadro 11 - Classificação do Estado do Rio Grande do Norte em cada um dos 10 pilares que compõem o ranking.

Indicador	2018		2017		2016		2015	
1. Avaliação da Educação	80,0	8º	20,0	17º	0,0	27º	0,0	27º
2. ENEM	48,9	12º	44,8	13º	41,8	13º	42,6	13º
3. IDEB	10,0	24º	12,1	21º	20,7	21º	20,7	21º
4. Índice de Oportunidade da Educação	24,0	22º	24,5	21º	24,5	21º	24,5	21º
5. PISA	24,1	22º	24,1	22º	52,0	16º	52,0	16º
6. Taxa de Abandono do Ensino Fundamental	0,0	0º	0,0	0º	49,5	21º	44,8	22º
7. Taxa de Abandono do Ensino Médio	0,0	0º	0,0	0º	47,4	17º	17,8	25º
8. Taxa de Atendimento do Ensino Infantil (incluído no Ranking a partir de 2017)	86,6	3º	71,3	6º	0	0	0	0
9. Taxa de Frequência Líquida do Ensino Médio (substituiu Taxa de Abandono do EM)	26,5	21º	17,6	25º	0	0	0	0
10. Taxa de Frequência Líquida do Ensino Fundamental (substituiu Taxa de Abandono do EF)	72,7	11º	99,3	2º	0	0	0	0

Fonte: Ranking de competitividade (2019).

Gráfico 3 - Histórico do Rio Grande do Norte no IDEB.



Fonte: INEP (2018).

Conforme o gráfico, acima gerado pelo INEP, o Estado do Rio Grande do Norte tem apresentado crescimento longitudinal no IDEB, porém um baixo desempenho se considerarmos as metas previstas no PNE apresentadas no quadro abaixo. No último resultado, divulgado em 2017, apesar do crescimento em relação ao resultado anterior, manteve-se abaixo da meta prevista, com um 2,9 na média geral, embora possamos perceber que o ensino médio tem contribuído para este baixo crescimento, uma vez que o desempenho

dos anos iniciais foi significativamente maior, em especial nas duas últimas edições do indicador.

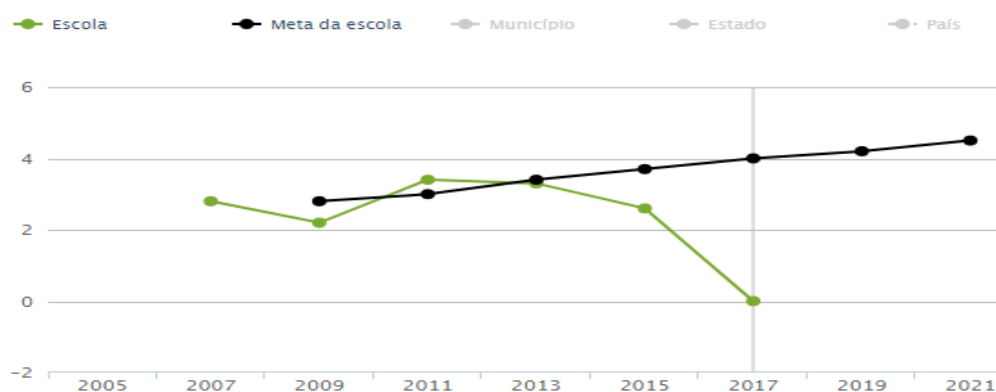
Quadro 12 - Projeção de metas nacionais para o IDEB.

PROJEÇÃO DE METAS DO IDEB					
Segmento/ano	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: MEC/INEP (2018).

Em se tratando da Escola Estadual Gilberto Rola, Mossoró-RN, observamos que seu desempenho longitudinal no IDEB sofreu uma queda. No entanto, é importante destacar que na última avaliação o Ensino Médio teve baixa participação, impossibilitando a medida do indicador. Desta forma a escola não foi avaliada e, portanto, sem IDEB divulgado. Esta regra pode ter influenciado seu baixo resultado, como sugere o gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Evolução do IDEB na Escola Estadual Gilberto Rola.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Observamos que a escola teve um bom desempenho em 2011, superando a meta prevista para aquele ano e que em 2013 atendeu o esperado. No entanto nas demais edições foi se afastando da meta estipulada, sofrendo uma significativa queda na última edição (2017). No entanto fomos informados, durante entrevista, que a escola não conseguiu boa adesão por parte dos alunos ao ENEM.

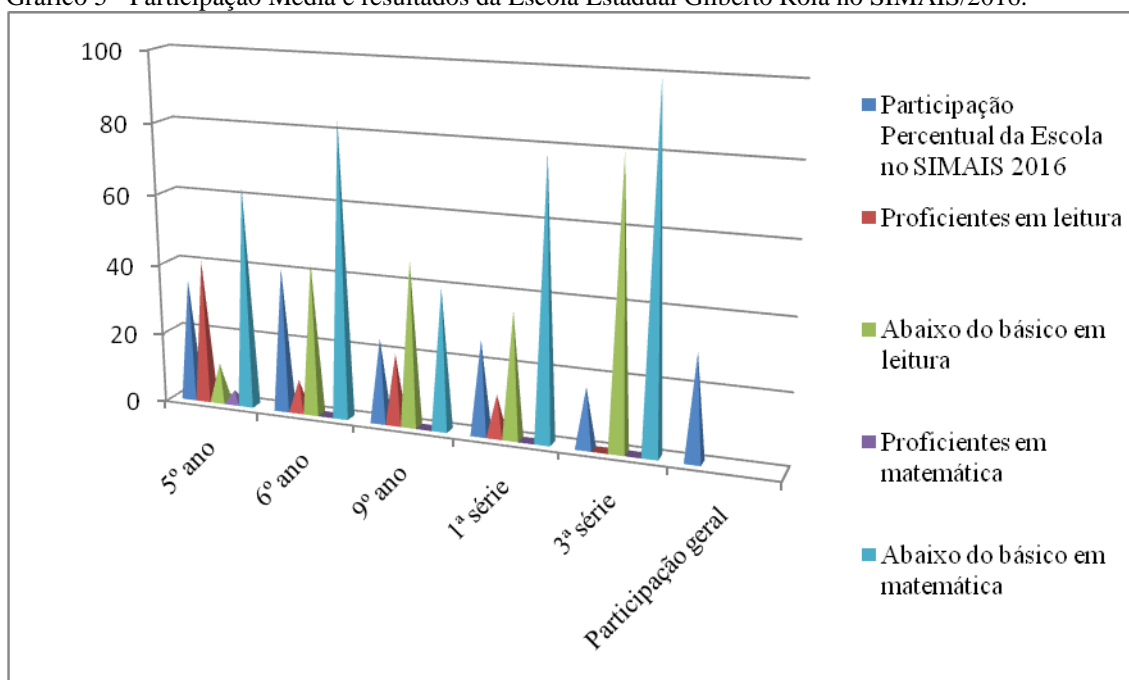
Percebemos na fala das entrevistadas a compreensão sobre a importância de

avaliações, mas também uma insatisfação com seus resultados e formato, conforme destacado na fala da coordenadora pedagógica:

Acho a avaliação corretíssima, acho que avaliação dá um norte a tudo que você vai fazer. Porque o tempo inteiro, eu penso que tudo que você faz você deve avaliar. O que foi que deu certo? Que foi que não deu? O que precisa melhorar? Por onde você ainda precisar ir para que as coisas realmente funcionem. Aí eu pensava sempre: essas avaliações do IDEB, que estão sendo feitas aí, é para realmente dar um norte para escola, para Educação Básica [...] Mas, para mim o objetivo não foi atingido ela ainda não traz essa representação, essa cara que a escola realmente precisa [...] que a Educação Básica realmente precisa (LÚCIA, Coordenadora pedagógica, entrevista, 2018)

Apresentamos no gráfico abaixo o resultado da Escola no SIMAIS no ano de 2016³⁶, que apresentam certa semelhança aos resultados do IDEB. A escola tem baixo desempenho frente aos critérios da avaliação, potencializados pela baixa participação de seus alunos na avaliação.

Gráfico 5 - Participação Média e resultados da Escola Estadual Gilberto Rola no SIMAIS/2016.



FONTE: Dados encontrados no Relatório da Diretoria Regional 12ª DIREC- Mossoró-RN/ 2016.

Percebemos que nesta escola a média de participação dos alunos nas avaliações em larga escala (sejam elas nacionais ou realizadas pela própria rede) é baixa. E embora existam

³⁶ Os resultados das edições de 2017 e 2018 não foram ainda divulgados por escola, mas a participação em 2017 foi ainda inferior, uma vez que a avaliação foi realizada no encerramento do ano letivo e os alunos não estavam convencidos da necessidade de participar da prova e houve pequena adesão.

fatores como ausência de transporte escolar, ajustes de horário devido à rotina do campo, fatores sociais e, ainda, falta de acompanhamento por parte da rede Estadual, citados pelos participantes da pesquisa. Giovana (professora, grupo focal, 2018), por exemplo, afirma que, “às vezes a falta de transporte acaba interferindo”; Wanderson (professor, grupo focal, 2018), por sua vez, desabafa:

Eu vejo que o resultado de uma prova como esta, está para além da prática docente, tendo em vista o contexto social no qual estamos inseridos [...] Quando eu tenho uma clientela que mora em assentamentos, aqui ao redor da comunidade Maísa, e, que esses alunos, por vários dias, têm negado o direito de acesso à escola, porque o ônibus quebra e o governo não está nem aí. E esse aluno no ano letivo que ele perdeu 30 dias letivos em virtude desse problema, que não é culpa nossa, muito menos da escola. Ele vai fazer atividade, a prova igual as demais que tiveram todas as aulas, o resultado dele vai ser igual ao dos que estavam lá? Não [ele mesmo responde].

Compreendemos que um aspecto a ser considerado seria a visão que este aluno e a escola têm sobre estas avaliações e sua suposta importância para si, para seu universo escolar e profissional.

Diante das experiências desenvolvidas por outros estados brasileiros, nas quais estas avaliações recebem significativa atenção se tornam centrais às políticas educacionais, se destacam por práticas de performatividade, meritocracia, bonificações e conseqüentemente competição e ranqueamento, torna-se incomum nos depararmos com realidade distinta. Desta forma a participação do Estado do Rio Grande do Norte nas avaliações acima apresentadas poderia ser displicentemente interpretada como uma falta de prioridade, um descaso.

O gerencialismo, as ideias de mercado e as práticas de performatividade inseridas no universo educacional, acabam por disseminar que este é o caminho certo, que as práticas precisam se alinhar a esta nova perspectiva. Na qual as avaliações são a representação fiel da realidade e precisam ser valorizadas. Não estamos aqui afirmando o contrário, mas questionando-a como sendo uma fixação, um determinismo no campo da educação que, pela própria natureza das relações humanas e sociais, possui mobilidade, inconstâncias e fluidez.

Na perspectiva do ciclo de políticas, a realidade contingente e a postura destes sujeitos da escola, sejam alunos com baixa participação ou profissionais questionadores do processo, podem ser consideradas como forma de resistência, uma compreensão de que esta política, tal como chega à escola, não corresponde a seus objetivos e não contemplam suas perspectivas e demandas de avaliação (no contexto educacional ou profissional). Percebemos na fala de Janaína, elementos que nos levam a esta interpretação, ao afirmar

[...] esse tipo de avaliação como, por exemplo, a do “SIMAIS” que aconteceu o ano passado, chegou ao final do ano letivo. Foi necessário realizar, no entanto, precisamos convencer o aluno a vir, usamos como estratégia condicionar o resultado somente mediante a participação. Então muitos vieram só assinar e preencher o gabarito. E isso não identifica a aprendizagem desse aluno. Isso é só um exemplo, a gente vê, por exemplo, essas provas: a Ana, a provinha Brasil, é muito fora do nosso contexto, da nossa realidade de sala de aula. A realidade do campo e da escola...isso não é uma angústia só minha. Se você for a um encontro de gestores ou de coordenação, são as mesmas angústias: fora da nossa realidade, do nosso contexto. Eu não acredito que esse tipo de avaliação [...] vá avaliar toda a trajetória do nosso aluno (JANAÍNA, diretora, entrevista, 2018)

A diretora argumenta que há outras tantas atividades realizadas naquela escola, que são desconsideradas pelas avaliações em larga escala e afirma

A escola tem vários projetos como construção de horta, produção de viveiros de peixe, reaproveitamento da água. Os alunos se envolvem nos projetos, as atividades são desenvolvidas no decorrer do ano letivo por professores e seus alunos, e culminam na feira de ciências. Inclusive agora terá a conferência do meio ambiente, teve a conferência regional e os representantes vão, agora, para a estadual. [...]Os professores trabalham com seus alunos a consciência cidadã e crítica, buscam desenvolver a percepção da sociedade e das posturas de cidadania, como a preservação e atitudes éticas (JANAÍNA, diretora, entrevista, 2018).

Por ser considerada como do campo, a escola tem público constituído por trabalhadores rurais, assentados e filhos de assentados. E apesar de suas propostas pedagógicas serem desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002) a Lei 9394/96 (LDB) estabelece em seu Art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O que sugere uma variedade de saberes reclamados pelos sujeitos da pesquisa junto aos resultados, demonstrando insatisfação com a hegemonia presente nos testes e, portanto, a incompletude do processo.

A edição de 2017 do SIMAIS, ainda em adequação, ocorreu já no fim do ano letivo e a participação dos alunos foi bastante reduzida, uma vez que se encerrava o ano letivo e escola

teve dificuldades para que o aluno retornasse à escola e participasse. Tal situação se repetiu em todo o Estado, o que gerou resultados imprecisos devido à baixa participação dos alunos. Diante disto, os resultados foram tabulados pela SEEC/RN, mas não foram considerados para análise das escolas. Na edição de 2018 os resultados gerais estão em fase de fechamento para divulgação.

Os dados apresentados até aqui são uma projeção sobre a escola, uma visão macro destes resultados, que não se detêm sobre suas particularidades, escolha pedagógica e tomada de atitude. Pois como afirma Sousa (2011, p.310-311)

As avaliações em larga escala, com provas padronizadas, trazem informações que usualmente possibilitam a comparabilidade de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como referência padrões gerais estabelecidos, trazendo subsídios para o planejamento. No entanto, não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar.

Neste sentido, a diretora da escola caracteriza seus discentes, apresenta seus desejos e prazer pela escola e pela aprendizagem, mesmo que uma aprendizagem diferente das verificadas nas avaliações em larga escala, mas ainda assim, aprendizagem.

Nossos jovens são em sua maioria trabalhadores, eles trabalham mesmo! Tanto do vespertino como noturno, começa no trabalho muito cedo a maioria deles são trabalhadores, e, do campo, pequenos agricultores. São participativos, muito participativos em todas as situações, principalmente em eventos. A participação no teatro, na música eles gostam, como eles mesmos dizem: “aqui é o centro de tudo”. Eles respiram à escola. Eles podem não estar de aqui por objetivo que a gente quer, da aprendizagem dos conteúdos, mas adoram estar aqui, se socializam bem na escola se sentem sujeitos (JANAÍNA, diretora, entrevista, 2018).

Assim, foi necessário adentrarmos em suas construções e identidade para compreendermos sua visão sobre a política de avaliação e seus resultados, e principalmente sobre sua postura diante destes. Buscamos, então, nos documentos norteadores da Escola e práticas ali vivenciadas encontrar suas interpretações e uso das avaliações em larga escala.

4.2 RECONTEXTUALIZAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O contexto da prática é aquele cuja dinâmica permeia as vivências e reordenamentos. Nele chegam diversas políticas, repletas de intenções, discursos hegemônicos e que nele podem sofrer a interferência dos sujeitos que o constituem. Ball e Bowe (1992), ao elaborarem o ciclo de políticas, vislumbraram um método que possibilitasse dar voz a

elementos deixados de fora de análises lineares, questionando políticas top down e down top (LOPES, 2005) (BALL; MAINARDES, 2011), traduzidas respectivamente como “de cima para baixo” ou de “baixo para cima”. Cada uma destas interpretações concebe o “seu” (grifos nossos) local como legítimo produtor de políticas e, portanto, desconsidera a possibilidade da política tecida a muitas mãos, entre negociações e demandas, defendidas por Ball e Bowe (1992) pela dinâmica do ciclo de políticas.

Lopes (2005) sugere que na tentativa de questionar esta ideia, Ball tem discutido o hibridismo nos processos de re-contextualização, partindo da premissa de que os discursos se relacionam e se reconstróem em diálogo. Seriam as re-contextualizações, adaptações, hibridismos que se efetivam na circulação das políticas entre os contextos, transformando diferenças, discursos distintos em novos discursos, em política. Reconhecemos o contexto da prática como oportunidade de perceber está dinâmica, pois nele as políticas encontram sujeitos, discursos e demandas abertas a negociações e disputas, produzindo, mesmo que minimamente, re-contextualizações, novos discursos e, portanto, política.

Buscamos nos aproximar da Escola Estadual Gilberto Rola, aqui considerada, contingencialmente, no contexto da prática. Realizamos em 24 de maio de 2018, conforme já abordado no capítulo introdutório, os esclarecimentos e procedimentos éticos, entrevistamos com finalidade exploratória a diretora e coordenadora, que nos apresentaram características e dados sobre a escola, como oferta, número de alunos e professores, condições, organização do trabalho e avaliações das quais a escola participa, bem como documentos norteadores da escola, a saber: Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico e que compõem, juntamente à entrevista exploratória e grupo focal, os dados para análise.

Realizamos em 21 de junho de 2018 o grupo focal, escolhido por nós como metodologia principal, pois sua dinâmica permite o livre diálogo, confrontos e insights. Proporciona falas que, possivelmente, não seriam ditas em uma entrevista; discursos por vezes silenciados pela habitual dinâmica da implementação de política, mas que durante a realização de um grupo focal, podem ser sutilmente captados. Diante do objetivo de compreender como a escola recontextualiza as políticas de avaliação em larga escala, identificamos o grupo focal como sendo a melhor estratégia para fazer emergir as vozes e experiências não autorizadas pela ideia de implementação que acompanha algumas políticas.

4.2.1 O que dizem os documentos norteadores da escola

A escola, enquanto integrante da rede de ensino estadual, possui documentos oficiais,

que orientam sua prática, apresentam suas construções e acordos, e explicitam sua identidade, anseios e trilhas. Buscamos nestes documentos, a saber: a Constituição do Rio Grande do Norte, o Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico da Escola.

Iniciamos pela observação da Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, de 03 de outubro de 1989. Com o objetivo de identificar a concepção e orientação sobre as políticas de avaliação em larga escala, ou ainda de indicadores de qualidade da educação do estado, realizamos inicialmente uma busca utilizando a ferramenta de pesquisa textual pelo termo “Sistema de Avaliação” na qual não foi possível encontrar qualquer referência e ou citação ao termo; então buscamos o termo “Avaliação” que foi citada uma única vez em todo o texto político, quando do detalhamento de critérios para funcionamento de ensino particular, porém sem qualquer relação a procedimentos avaliativos em larga escala ou mesmo em âmbito interno escolar.

Diante da proximidade com o tema buscamos a palavra “Aprendizagem”, uma vez que sua averiguação foi missão inicial das avaliações em larga escala, porém também não encontramos qualquer citação e, então, buscamos o termo “Educação”, o qual aparece quinze (15) vezes no decorrer das sessenta e nove (69) páginas do documento. Elas surgem em seções dedicadas aos direitos sociais, às competências do Estado, e com maior incidência no capítulo sobre Educação, Cultura e Desporto. Este capítulo trata da definição de educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família. Não encontramos, no entanto, nenhuma menção ao que se aproxime da temática de avaliação em larga escala, ou de posturas avaliativas como prioridade no campo da educação.

Buscamos ainda os termos “Monitoramento” e “Controle”, pois diante das mudanças ocorridas nas gerações de avaliações estes termos representariam bem as orientações a serem tomadas na concepção e prática das avaliações em questão. No entanto, somente este último aparece e sendo usado apenas para designar ações financeiras.

Concluimos a busca e não encontramos na constituição do RN qualquer menção à concepção ou prática de avaliações em larga escala, fosse de execução nacional ou de iniciativa própria do Estado do RN, a exemplo de outros Estados brasileiros que não só conceberam a avaliação em larga escala importante em sua constituição como desenvolveram experiências próprias. Percebemos um silenciamento sobre o tema que tem se expandido e, como já vimos nos capítulos anteriores deste texto, se tornou importante às políticas educacionais, como podemos vislumbrar no quadro abaixo:

Quadro 13 - Resultado da busca pelo tema avaliação na Constituição do Estado do Rio Grande do Norte (1989).

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (1989)-69 páginas		
TERMO PESQUISADO	INCIDÊNCIA	DEFINIÇÃO
Sistema de Avaliação	Zero	
Avaliação	01	Critérios para funcionamento de ensino particular, porém sem qualquer relação a procedimentos avaliativos em larga escala.
Aprendizagem	Zero	
Educação	15	Nas seções de direitos sociais, competências do Estado, e com maior incidência no capítulo sobre Educação, Cultura e Desporto. Não encontramos destaque dado a avaliação.
Monitoramento	Zero	
Controle	01	Controle de ações financeiras.

Refletimos, portanto sobre esta ausência, este silenciamento, aparentemente contraditória quando comparado às práticas de outros estados brasileiros, cuja dedicação a esta política desencadeou inúmeras outras políticas educacionais, práticas performáticas e uma centralidade estatal, marcada pela dicotomia produção e implementação de políticas, mas que enfrentam nos contextos da prática diversas reações, desde a simples aceitação negociada à completa rejeição e boicote. Ponderamos sobre as razões para que neste Estado os agentes políticos não tenham vislumbrado uma emergente necessidade desta política e prática avaliativa.

É possível interpretar que em um contexto de influência no qual foram negociadas demandas dos textos políticos em questão, as avaliações em larga escala podem não ter estado à frente da agenda educacional do Estado do Rio Grande do Norte, pois os agentes que exerceram influência sobre tal texto dedicaram-se a outras demandas. Tal cenário, no entanto, não reitera que as avaliações não estivessem em disputa no cenário estadual ou escolar, mas que diante das demandas de então esta política não foi contemplada. Portanto, não compôs agenda de política em questão.

Compreendemos, entretanto, que este cenário não é permanente, mas fluido e persistente. As demandas continuam em disputa até que alcancem o destaque esperado e uma vez que as políticas de avaliação em larga escala se façam necessárias, seus agentes possam conquistar espaço na agenda política.

Destacamos, no entanto, que este documento data de 1989 e que a política de avaliação em larga escala teve início oficial na década de 1990, desta forma, é compreensível a ausência deste tema em seu conteúdo.

A ausência de textos políticos sobre avaliação em larga escala no Rio Grande do Norte se prolonga até o ano de 2016, quando o Estado desenvolveu uma proposta de avaliação própria: o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS) da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC).

No que concerne aos documentos próprios da Escola Estadual Gilberto Rola tivemos acesso ao Regimento Interno e ao Projeto Político Pedagógico (PPP). No Regimento, realizamos também a busca textual iniciando pelo termo “Avaliação” e encontramos três (03) registros, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 - Resultado da busca pelo tema avaliação no Regimento Interno da Escola Estadual Gilberto Rola (2016).

REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA (2016)		
TERMO PESQUISADO	INCIDÊNCIA	DEFINIÇÃO
Avaliação	03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação institucional e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; 2. Procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e medidas de intervenção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da Escola; 3. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual afirma que a “concepção de educação que norteia a relação entre professor, estudante e conhecimento, como um ato reflexivo da prática pedagógica, premissa fundamental para transformar o processo educativo em ato

		político.
--	--	------------------

Quanto aos registros do termo “avaliação”, encontramos um primeiro no Título VII, que trata do processo de avaliação. Em seu artigo 95, menciona que a avaliação no ambiente educacional compreende duas dimensões básicas, a saber: avaliação institucional e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos o segundo registro no capítulo I que trata da avaliação institucional, especificamente no artigo 96, o qual define que “a avaliação institucional é realizada por meio de procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e medidas de intervenção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da Escola” (RIO GRANDE DO NORTE, p.29). No artigo 97, ainda sobre a avaliação institucional, afirma que “O resultado obtido nas avaliações interna e externa é sistematizado e divulgado, por meio de relatórios a serem apreciados por todos os segmentos da comunidade escolar, e serve para redirecionar o planejamento da Escola” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.29).

Encontramos o terceiro registro no capítulo II dedicado à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual afirma que a “concepção de educação que norteia a relação entre professor, estudante e conhecimento, como um ato reflexivo da prática pedagógica, premissa fundamental para transformar o processo educativo em ato político” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.29). E, ainda, que avaliação da aprendizagem escolar “orienta-se por processo diagnosticador, mediador e emancipador é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre o exame final” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.29).

As definições de avaliação são restritas às atividades escolares e não há menção as avaliações externas em larga escala, ou sobre o uso de seus resultados nas atividades previstas no regimento. No entanto, no capítulo II que trata do calendário escolar, são previstas reuniões bimestrais com a comunidade escolar (professores, estudantes, pai ou mãe ou responsáveis) para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino e resultados de aprendizagens obtidos pelos estudantes, bem como, a definição da organização do calendário escolar de acordo com as orientações da SEEC/RN, em consonância com a legislação de ensino em vigor.

Percebemos neste ponto a possibilidade de uso deste espaço e tempo para a interpretação dos resultados e possíveis re-contextualizações da política de avaliação em larga escala, uma vez que a escola tem bem definida sua concepção de educação, enquanto prática

política e emancipatória e, portanto, capaz de disputar suas demandas frente tal política de avaliação.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que melhor deve representar a identidade da escola. Primeiramente por ter, supostamente, sido construído pelo coletivo da escola e nele conste marcos filosóficos, doutrinários e procedimentais, que permeiam concepções e práticas. Também, pela constante revisão a que deve ser submetida, possibilitando mudanças e adequações quando necessárias, considerando a possibilidade de que a cada determinado período demandas sofrem redirecionamentos e por vezes são substituídas por outras. Assim, a constância na revisão deste documento se faz necessária e pertinente a ideia de re-contextualização no contexto da prática que trouxemos neste estudo.

Neste documento, também realizamos a busca textual e encontramos a palavra “avaliação” trinta e duas (32) vezes anteriores no texto referente ao sistema de avaliação, localizado no 6º capítulo. Nestes termos encontrados até aqui, percebemos o uso do termo avaliação de forma generalizada contemplando ideias de verificação das ações, sejam pedagógicas ou administrativas. Tratam de revisão de ideias, ações, realizações, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 15 - Busca pelo tema avaliação no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Gilberto Rola (2016).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA (2016)		
TERMO PESQUISA-DO	INCIDÊNCIA	DEFINIÇÃO
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • 32 - Em texto anterior ao capítulo voltado para o sistema de avaliação escolar; • 13 - Dentro do capítulo sobre o sistema de avaliação escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla ideias de verificação das ações, sejam pedagógicas ou administrativas, tratam de revisão de ideias, ações, realizações; • Apresenta definições e ideias de processo e redirecionamento pedagógico.

Foi a partir do 6º capítulo, intitulado “Sistema de Avaliação”, que encontramos o termo avaliação representada pela ideia de processo e redirecionamento pedagógico, como informa o texto,

A avaliação é entendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas, propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do estudante, da turma, do professor, do coletivo no ciclo e na totalidade e mesmo na escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento dos processos de aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.50).

Neste processo, a avaliação é retroalimentada por uma discussão, não só no que diz respeito à sua própria finalidade, mas também no sentido de se repensar os tempos e os instrumentos que são e como são utilizados. O documento faz menção ao processo contínuo de revisão e estudo sobre a avaliação, os resultados concebidos como oportunidade para auto avaliar e repensar práticas, conforme consta no documento em questão que “pelo resultado da avaliação dos estudantes é possível ao professor avaliar a própria prática, pois esta avaliação permite que se tenha uma ideia de como os educandos estão sendo atingidos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p.51).

Neste mesmo caminho, a avaliação é compreendida como processo auto formativo, questiona o sentido de avaliar os estudantes para verificar os seus conhecimentos e reitera que seu propósito seria mediar e promover cada um e todos os educandos, em suas particularidades e necessidades. O texto sugere que perguntas como: “por que avaliar?”, “quem está sendo avaliado?” e “o que está sendo construído?” precisam ser constantemente feitas durante o processo avaliativo.

As avaliações em larga escala, conforme Afonso (2009) e, ainda, Sousa e Bonamino (2012), sofreram mudanças desde suas primeiras iniciativas; consideravam de início a avaliação da aprendizagem, e foram paulatinamente, sendo aperfeiçoadas e adequadas aos novos perfis conforme sofriam interferências e desenvolviam novas demandas. Destas mudanças outras tantas vieram. Nas escolas, as práticas tornaram-se outras; a performatividade adentrou as posturas profissionais de tal forma que, para alguns estudiosos de políticas, as avaliações se tornaram fundamentais às práticas escolares, currículo e formação docente.

No entanto, há uma defesa de que a escola, em sua grandiosidade, não necessita de fundamentos, mas de respeito e valorização das incontáveis possibilidades de formação do aluno, do profissional de educação e de sua capacidade de reinventar caminhos. Neste sentido, aproveitamos a fala de Lopes (2015, p.460-461) que ao discordar da implantação de uma base comum nacional contempla nossa compreensão sobre restringir ou determinar a implementação da política de avaliação em larga escala.

Tentar ampliar as muitas definições curriculares e sistemas de avaliação já existentes, com seus documentos de subsídios e mais documentos de diferentes projetos, em direção a uma base comum nacional (que, por sua vez, pode vir a ser lida, e almejada, como uma lista de conteúdos e de padrões mínimos), em nome de uma suposta garantia da qualidade da educação, é mais uma vez desconsiderar possibilidades de reinterpretação/ressignificação/tradução do currículo.

Diante de tal consideração nos remetemos a ideia de re-contextualização que discutimos neste trabalho, pois ao se fixar fundamentos e critérios mínimos para as avaliações e currículos, é possível que sejam desconsideradas posturas, expectativas e ressignificações feitas pelos sujeitos no contexto da prática, bem como a multiplicidade de fatores inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Na perspectiva do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), durante a circulação da política entre contextos, discursos (a política) são re-contextualizados, pois sofrem ressignificações, uma vez que há no contexto em questão sujeitos cuja identidade influencia a interpretação e conseqüentemente demandas que reclamam lugar na vivência da política.

No documento do projeto político pedagógico da Escola Estadual Gilberto Rola (2016) percebemos que a escola está preocupada com o processo avaliativo, com as contribuições para o avanço significativo do aluno, e para tanto propõe caminhos que redirecionam a política, que a re-contextualizam. Sugere descentralizar a avaliação do desempenho cognitivo, considerando outros aspectos da aprendizagem. E, ainda, que tal postura

[...] implica na organização consciente do cotidiano, com princípios claros de aprendizagem, construídos e apropriados em cada segmento e totalidade na escola, pois é necessário consolidar elementos para que a prática pedagógica possa ser discutida e aprofundada. É o momento da crítica, reflexão e consciência da trajetória que se percorre, sem desvinculá-la do contexto social mais amplo, para que todos saibam para onde estão caminhando e em que circunstâncias (ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA, 2016).

É importante considerar que mesmo diante do silenciamento da rede estadual acerca da concepção prática de avaliações em larga escala, nos documentos já mencionados, a escola produz a própria concepção de avaliação. É bem verdade que o documento se refere à avaliação escolar, mas compreendemos que esta é também a percepção da escola acerca da importância das avaliações em larga escala, o que se confirma na fala de alguns participantes do grupo focal, realizado na escola e sobre o qual nos debruçamos no próximo tópico.

No Projeto Político Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA, 2016) construíram concepção e propostas à prática, em meio às vivências e sujeitos que a compõem, recontextualizando uma política nacional, demonstrando vocação do contexto da prática em produzir políticas, mesmo não lhe sendo diretamente imposta.

A política de avaliação em larga escala, como já discutimos, teve o discurso de sua necessidade alimentado pelas reformas educacionais, em meio à globalização e sob a ótica do gerencialismo, livre mercado e performatividade. Neste processo as escolas, assim como as redes de ensino, mesmo envolvidas por esta dinâmica, podem aderir fielmente à política ou realizar ajustes convenientes às suas demandas. O ciclo de políticas sugere que sempre há ajustes, que o contexto da prática, vai reclamar suas necessidades e assim recontextualizar a política. Compreendemos que a Escola Estadual Gilberto Rola o faz quando deixa claro em seus documentos a concepção de avaliação que a constitui, destacando o perfil formativo sobre o diagnóstico, e ainda quando, mesmo na ausência de texto político da rede, toma a frente do processo e organiza sua prática, se faz autônoma.

4.2.2 O que dizem os sujeitos sobre as avaliações em larga escala

Para compor este tópico utilizamos falas dos sujeitos advindas do grupo focal, bem como da entrevista com membros da direção da escola, já mencionadas neste capítulo. Destacamos que quanto ao diálogo entre os participantes e nosso referencial teórico no decorrer do texto, seremos nós a voz que articula os relaciona.

A reunião para realização do grupo focal aconteceu no dia 21 de junho de 2018 turno matutino, no qual funcionam todos os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), dos quais apenas um (4º ano) não participa de avaliações em larga escala. Apresentando universo de 10 turmas, contamos, portanto, com a presença de 10 professores, um supervisor e um gestor. Sendo, então, 12 sujeitos colaboradores. Na ocasião, nos responsabilizamos pela organização do espaço, que nos foi cedido pela escola: havia uma mesa bastante longa, suficiente para acomodar todos os participantes, expomos tarjetas com seus nomes (que foram substituídos por codinomes), para oportunizar melhor identificação.

Ao transcrever as falas, distribuimos os gravadores sobre a mesa (gravação autorizada pelos participantes, conforme termos de consentimento e autorização) e cópia das questões que seriam propostas. E quando todos estavam devidamente acomodados, iniciamos a reunião, nos apresentamos, e expomos mais uma vez nossos objetivos e características do grupo focal.

As perguntas que nortearam a discussão tinham como eixo articulador a finalidade das avaliações em larga escala para o Estado que a desenvolve, bem como para a escola que a vivência e como a escola se organiza para sua realização. As perguntas disparadoras foram:

1. Na opinião de vocês, qual(is) a(s) finalidade(s) das Avaliações em Larga Escala?
2. Como se dão os processos de chegada, preparação e execução das avaliações?
3. Qual a sua importância/sentido e/ou utilidade para a escola do campo?
4. Como a escola toma as decisões em relação às determinações sobre as avaliações? Há conflitos (quais)? Negociações (quais)?
5. Essas questões relativas às avaliações estão previstas na organização/elaboração do ano letivo? São individuais ou coletivas?
6. No planejamento anual existe alguma adequação das atividades em favor destas avaliações?
7. O fato de ser uma escola do campo interfere nas práticas e resultados junto às avaliações? De que forma?
8. Os resultados falam da prática de vocês? Como vocês o vêem?

Havia certa tensão, previsível, uma vez que não é fácil, de início, na presença de outrem, externar práticas e pensamentos sem sentir-se constrangido, vigiado ou ainda privado do costumeiro silêncio. Mas aos poucos foi se tecendo diálogos que circularam em torno das avaliações em larga escala, suas concepções, sentidos, objetivos e de posturas dos diversos profissionais sobre ela.

Avaliações são, para Afonso (2009), costumeiramente instrumentos fundamentais à gestão, controle e legitimação organizacional. Este autor ressalta sua importância na estruturação das relações de trabalho e ainda que escolas as estejam utilizando para fins semelhantes. Existe uma concordância explícita (por parte dos sujeitos da entrevista e grupo focal) sobre a utilidade e importância das avaliações. Um discurso hegemônico nos contextos, e que a escola reproduz.

Podemos vislumbrar esta visão ao questionarmos sobre a finalidade das avaliações em larga escala, os sujeitos apresentaram respostas comuns que parecem ser consenso, tais como: “A partir da avaliação, do resultado nós vemos a melhoria no planejamento, para avançar no que está com dificuldade e melhorar a cada dia” (EMÍLIA, professora, grupo focal, 2018); e também,

A finalidade [...] é diagnosticar, descobrir mesmo como estão os níveis, a questão da leitura, escrita e matemática. Como as crianças estão aprendendo, se elas realmente estão atendendo ao esperado. Quando elas vêm de lá para cá, a finalidade, penso eu, a principal é essa. [...] Avaliação tem mesmo esse objetivo, até onde o nosso aluno está indo, como ele está aprendendo e a partir desse resultado. Ele serve para nortear o planejamento, rever o planejamento, ver onde o professor está errando, para a gente fazer a correção. A avaliação serve para isso (GLÓRIA, supervisora, grupo focal, 2018).

Observamos a compreensão de avaliação enquanto norteadora de caminhos a serem seguidos, e que, desta forma, a escola cumpre seu papel, provavelmente definido por outrem. Concepção esta que se assemelha à ideia de execução, na qual uma agência central produz a avaliação e aos sujeitos delega sua execução e reflexão sobre os resultados quantitativos, não sobre a política, sua concepção, disputas, critérios de produção, expansão e uso.

O sujeito passa a crer que sua experiência precisa ser legitimada, que suas ações precisam passar pelo crivo da avaliação, que embora seja importante não é absoluta. Nesta perspectiva, a relevância do sujeito nos processos de produção das políticas, desenvolvimento do ensino aprendizagem e nas disputas por demandas próprias do seu local costuma ser silenciada. Como podemos perceber na afirmação de Vanessa (professora, grupo focal, 2018), “Eu acho importante porque, ela foi aplicada nessa escola e hoje, nós já temos em mãos as diretrizes, em que nós precisamos melhorar, acrescentar [...] porque ela já mostrou o que estava precisando e como nós estávamos e como precisamos melhorar”

É comum percebermos uma displicente compreensão de superioridade da política, quando vista como linear, na qual há sempre um produtor e, portanto, um implementador. Tal posicionamento é muito comum, como podemos vislumbrar em uma das falas dos sujeitos de nossa pesquisa:

O que eu acho de positivo nisso, é para que a gente possa ver também o nível do aluno, será que estou andando tão distante da realidade com essas crianças? eu tô aqui nesse mundinho na zona rural. E talvez essa avaliação... seja uma forma de eu ver o que está se passando ao meu redor, realmente o conteúdo que eu estou dando se está de acordo com o nível do quinto ano, se é isso mesmo que eu tenho que trabalhar no quinto ano (VALQUÍRIA, professora, grupo focal, 2018)

Percebemos uma ideia de linearidade, uma polarização entre aqueles que elaboram e aqueles que aplicam, nas concepções sobre políticas educacionais. Percebemos ainda outros discursos que já ensaiam definir o perfil do professor, o currículo da escola, o certo ou o errado das práticas e que parecem se fixar no imaginário dos sujeitos, que a reproduzem quase que automaticamente.

Assim, Lopes (2011, p.234) contribui com nossa compreensão ao retomar

Uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do estado. Nesse sentido, a política é interpretada como um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deveria ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social.

De forma sutil, a política de avaliação em larga escala e os discursos que lhe são inerentes e praticados, como foram construídos no decorrer destas três décadas, fomentaram concepções de prática docente, de auto avaliação, responsabilidade pelos processos de ensino aprendizagem e gestão. E ainda, a inserção da escola em um contexto maior, mais alto hierarquicamente, onde supostamente se define o certo e errado, e até certo ponto desvalorizando a própria experiência e saberes.

A interferência que as avaliações podem causar às práticas escolares são também discutidas por Bonamino e Sousa (2012, p.383) que refletem acerca de possíveis consequências à prática escolar e currículo, motivadas pelas avaliações

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

Percebemos a influência que tais avaliações desempenham nas escolas, em especial quando a política é concebida centralmente e assim, aos sujeitos restaria sua execução, seus interesses e necessidades desconsiderados no processo, pois o importante era a mobilização pelos resultados.

Esta visão de política é questionada por Ball e Bowe (1992), também por Ball e Mainardes (2011), que apresentam a abordagem do ciclo de políticas como alternativa às análises lineares e estadocêntricas que dividem o processo de produção de políticas entre produtores e implementadores. O ciclo de políticas percebe o sujeito como elemento chave na produção de políticas, seja no contexto da influência, da produção de texto político ou da prática, suas demandas e discursos em disputa são capazes de realizar mudanças na política.

Ressignificações entre um contexto e outro e, portanto, re-contextualizações. A política está em constante movimento, no qual reside sua complexidade, e uma vez que chega ao campo da prática, pertence àquele contexto cujas interpretações e ressignificações interligam os textos políticos oficiais com a prática da instituição.

Na fala de Valquíria (professora, grupo focal, 2018), podemos notar a compreensão da escola sobre a agenda das avaliações, que já instituídas tornaram-se rotina “Sim, porque a gente já sabe, que de dois em dois anos vai ter essas provas, então a gente já tem a noção do ano que vai acontecer. A supervisão sempre passa as datas.” E questionados sobre se realizam atividades direcionadas, ela reitera: “Fazemos sim! Até porque, não tem como fazer uma atividade do jeito que a gente quer, tem que seguir o que “eles” (grifo nosso) fazem [...] a gente já faz, pegamos atividades que já aconteceram e fazemos simulados em sala de aula para eles irem se adaptando”. O “eles” que grifamos seriam as instâncias superiores, os elaboradores de políticas, tacitamente instituídos por visões estadocêntricas. O gerente que, mesmo à distância, determina o que se passa na escola. E dentro dela, os sujeitos se sentem condicionados a realizar estratégias em preparação às avaliações, seguindo moldes que nem mesmo estão definidas pela própria rede, mas que se tornaram tácitos, diante da realidade nacional.

Esta postura pode ser um indício da performatividade que Ball (1998) define como uma forma de controle que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, prestação de contas e comparação, cuja maioria de suas tecnologias na educação é emprestada dos contextos comerciais. Em sua dinâmica, o sujeito, supostamente de forma voluntária, se percebe responsável por uma postura que apresente resultados. Incorpora um padrão, um status a ser alcançado e a este objetivo dedica suas ações. O sujeito é incentivado, estimulado pelo discurso de responsabilidade e excelência a gerir a si mesmo, em cumprimento de uma missão, de uma performance de eficácia, de um sucesso, muitas vezes, inatingível, gerando insatisfação, culpa e, portanto, necessidade de superação. Percebemos na fala de Emília (professora, grupo focal, 2018) esta preocupação com a culpa, um cuidado em justificar o não alcance de metas.

Às vezes não é culpa do professor, infelizmente o resultado vem e nos atinge. Como o colega disse, são inúmeras situações na sala de aula, que geram uma nota baixa do IDEB. Mas a culpa não é do professor...às vezes a gente planeja uma aula bem-feita, tudo bem feito, achando que eles vão atingir uma nota boa, mas infelizmente, pela dificuldade da turma, o resultado é baixo e a gente se torna prejudicado sem ter culpa de fato. Não é só culpa do professor, mas infelizmente me vejo assim, como a colega diz [...] triste, porque a gente se esforça tanto e o resultado não é o que a gente esperava.

A escola se percebe envolta em uma dinâmica, cujas práticas são direcionadas para resultados, e assim, podem ocorrer muitos incômodos, gerar questionamentos sobre a própria prática, motivação dos alunos, colaboração dos pais, possivelmente desencadeando um ciclo de competição, culpa, denúncia, que aterroriza o docente, fragiliza sua percepção sobre outros aspectos os quais também importam nos processos educativos.

Há na prática escolar uma postura de antecipação, o que é natural frente à performatividade, ao que está supostamente na lista de ações para o sucesso, para a qualidade. Como exemplo, apresentamos a fala de Glória (supervisora, grupo focal, 2018) ao destacar que “ano passado com a prova Brasil, eu vi aqui as professoras muito empenhadas na questão de fazer simulados, porque isso também vai ajudar, é bom para o professor serve de aprendizagem para ele”.

A postura de antecipação e preparo para a avaliação é tratada naturalmente, sem estranheza. Ao contrário, deixar de fazê-lo é que aparenta ser um possível desvio de postura ou de conduta. É naturalmente incorporado à prática diária posturas de zelo aos procedimentos cobrados nas avaliações, justificáveis, já que se trata de “fundamentos” (grifo nosso) curriculares.

Aqui, do primeiro ao terceiro ano, a gente segue as orientações do PNAIC. Os direitos de aprendizagem do PNAIC. Nós colocamos no plano de curso, para trabalhar durante o ano, do 1º ao 3º ano. Já vêm do MEC, esses direitos de aprendizagem, a gente recebe, e a supervisora orienta para fazer nosso planejamento em cima dos direitos de aprendizagem (GIOVANA, professora, grupo focal, 2018).

Quando absorvida pelos sujeitos a performatividade desencadeia a ideia de eficiência e eficácia, o discurso hegemônico de qualidade disseminado diariamente em nossas vidas, direta ou subliminarmente, seja pelas ações e encaminhamentos das escolas, da DIREC, ou pela mídia. Diante de tanta certeza de que a qualidade se alcança assim e não de outra forma, os profissionais da educação agem automaticamente, cobrando de si mesmos, e do outro, uma postura supostamente considerada adequada. No entanto, há nuances de inquietação, de insatisfação com o padrão estabelecido.

[...] o resultado da avaliação é que vai levar a sua reflexão, de como é que está o andamento do ensino aprendizagem dos seus alunos, se você estabelecer terminadas metas e dentro de determinadas competências, avaliação. Embora saibamos que o objetivo do governo é obtenção desses números quantitativos, você, enquanto professor vai analisar como é que está o andamento da sua turma, quais são as competências e habilidades que

foram adquiridas, quais não foram, enfim [...] (silencia, pensativo) (WANDERSON, professor, grupo focal, 2018).

Por vezes, o professor se percebe envolto em um emaranhado de caminhos, de modelos, que sua agilidade não alcança, que desumaniza as práticas e desconsidera os sujeitos, suas vivências e aprendizados. Como afirma Ball (2001, p.110)

No seio do funcionamento da performatividade, a organização do poder de acordo com formas definidas de tempo-espaço (sistema de produção fabris ou de escritório) é menos importante. O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da *performance* - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados.

A performatividade é tão marcante, como uma mágica da política, nas palavras de Stronach (apud BALL, 1998) “um feitiço de sumir e aparecer”. Ora o controle está ali bem na sua frente, ora não. Induz o sujeito a se autovigiar, estar sempre à espera de algum olhar atento, de algum julgamento, e assim, munir-se de estratégias em busca do sucesso, de uma prática acima de suspeitas.

Quando envolvidos pela performatividade, os sujeitos, mesmo diante da ausência do acompanhamento, se implicam em realizar grandes feitos, desenvolver estratégias para driblar as dificuldades e sobre a necessidade de mobilização para as avaliações acontecerem a contento como podemos perceber na fala de Lucia (coordenadora pedagógica, entrevista, 2018): “A secretaria manda orientações, mas é no papel [...] eu digo é [...] de criar esse clima da avaliação, da importância dela, de mobilizar o estado, de mobilizar as escolas, desse rebuliço. Esse movimento que tem que ser feito, em prol dessa avaliação e do resultado dela”.

São pequenos detalhes que precisam ser constantemente verificados e aprimorados; a rotina torna-se uma constante vigilância por meio dos próprios olhos. As ações se automatizam, se cronometram e a aprendizagem passa a ser mensurada, tipificada. Um fim em si mesmo. No entanto, quando estes resultados se apresentam trazem consigo uma inquietação acerca do que não pode ser mensurado, do subjetivo.

Quando questionados sobre haver ou não algum incômodo frente aos resultados, os sujeitos respondem:

Nos incomoda, não é? A mim, incomoda, porque a gente passa o ano aqui trabalhando com eles, dia após dia, somos conscientes daquilo que fazemos. A nossa equipe é muito boa, não faltamos, estamos sempre presentes e quando chega um resultado desse... a gente se pergunta - meu Deus o que é que eu estou fazendo aqui esse tempo todinho? se ele não aprendeu. Me incomoda porque, na minha avaliação, o resultado era para ser bem mais, diante do que a gente trabalha aqui. Me incomoda sim! o que é que eu tô fazendo que esse menino? Por que essas crianças não tiraram uma nota maior? Tanto que a gente trabalha em sala de aula, tanto que a gente faz na escola e não vemos isso nos resultados (VALQUÍRIA, professora, grupo focal, 2018).

Além de incômodo, o professor destaca outro aspecto:

[...] eu vejo uma injustiça, também, quando se trata de interpretação dos números do Ideb em específico, porque o resultado do Ideb não é composto somente da prova, ele considera outros indicadores, tais como evasão, repetência. São indicadores que muitas vezes, dependendo do caso, tem uma influência muito significativa no resultado, mas na interpretação prática que existe, é que o Ideb é, exclusivamente, o resultado da prova. Muitas pessoas interpretam porque não sabem. No senso comum digamos assim, interpretam que é só a prova (WANDERSON, professor, grupo focal, 2018).

E ainda, em relação à possibilidade de bonificação que existe em outras redes de ensino, os sujeitos demonstram não acharem adequado o uso desta estratégia. Pois, desvirtuaria as prática e conseqüentemente a educação formativa seria relegada a segundo plano, mudando o que concebem ser o processo formativo escolar, conforme destacado a seguir:

[...] muitas coisas são mascaradas, em nome de uma premiação. Eu acho que se todos têm direito, era melhor você trabalhar dentro dessa realidade, do que classificar uma escola; porque a sua é boa e a outra é ruim. Eu não acho que a educação, que essas avaliações devem servir para isso não. Quando você trabalha com isso, o objetivo é bem outro. Avaliar é pensar essa educação como processo informativo e formativo. Quando você premia [...] você não está pensando nisso não, está pensando apenas em resultados, em números, eles muitas vezes podem ser mascarados. O número pelo número, não vai dizer muita coisa não (JANAÍNA, diretora, entrevista, 2018).

E ainda,

Eu sou um pouco a favor de meritocracia, mas como eu falei que as avaliações externas não representam necessariamente a realidade da escola, não sei se seria válido. Como a avaliação ela é de cima para baixo, acaba que uma escola simples como a nossa seria prejudicada nesse contexto, porque até pouco tempo atrás tinha problemas estruturais de transporte, como é que

ela vai competir com escolas que tem aula direitinho todo ano? (JOÃO, professor, grupo focal, 2018)

Tais questões me levam a inferir que, quando o olhar se volta para a escola, sobre as próprias necessidades, os sujeitos repensam as ideias que chegaram a aceitar e então realizam novo juízo de valor e conseqüentemente a forma de ver a política. O discurso é recontextualizado.

Na perspectiva do ciclo de políticas, controle de que falávamos acima não se consolida, pois os contextos e seus sujeitos são motivados pelas próprias demandas e, cedo ou tarde, reagem ao discurso sutil, mas impositivo da performatividade. Em determinado ponto do embate ocorrem as re-contextualizações, os discursos locais e globais dialogam, produzindo política. No processo, entram demandas, inquietações de se perceber defendendo algo que não lhe beneficia, mas aflige. Assim como, possivelmente, representado na fala de Giovana (professora, grupo focal, 2018), ao mencionar que o estado faz cobranças sobre as avaliações

Cobrança... na história das avaliações, da Prova Brasil, para que haja um resultado excelente, bom, positivo, mas as condições que eles nos dão... Eles querem ver resultado lá no final. Não é durante o percurso não. Nessa avaliação do SIMAIS, eu lembro que veio, só para nós professores, a pergunta: que cursos que o estado oferece? A verdade, para nós aqui, na grande maioria, não acontece nenhum, porque raramente vem um curso.

No entanto, quando questionado sobre quais cobranças são essas, o grupo não consegue detalhar, pois são cobranças tácitas, presentes no discurso sobre avaliação e inerentes à postura fugidia da performatividade. Nela “o trabalho do gestor (neste caso o Estado, grifo nosso) o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização” (Ball, 2002, p.8).

Nesta situação, o controle é aguardado mediante discurso centralizador já enraizado se espera, subjetivamente, o tempo todo que o órgão superior exerça esse controle e, se não o faz, gera um estranhamento, uma insatisfação percebida na fala de João e de Glória sobre o acompanhamento realizado pela Secretaria do Estado da Educação e Cultura frente às avaliações, que respectivamente afirmam: “Não tem acompanhamento” (JOÃO, professor, grupo focal, 2018) e,

Não. O Estado (a SEEC) não faz um acompanhamento rigoroso. O que existe é um prazo para inserir os resultados no sistema, coloca algumas

questões sobre os alunos no sistema, o que existe é o prazo, e depois vem o resultado, mas não tem esse controle... se aplicou. Como fez? Como foi? Quantas crianças ficaram sem fazer? Houve algum problema? Não. Eu Sempre converso com as colegas que são mais próximas que eu sinto que o estado não tem esse acompanhamento. Não tem! (GLÓRIA, supervisora, grupo focal, 2018).

É possível perceber a necessidade de acompanhamento, de um caminho a seguir, uma vez que este tem sido o discurso presente na perspectiva estadocêntricas de se olhar a política. O sujeito enquanto implementador segue orientações das instâncias responsáveis pela sua criação e planejamento, ele próprio não se percebe autor e participante da produção da política, como se pode perceber na fala a seguir:

A secretaria de educação envia orientação. Ela envia, vêm todas orientadas. Mas o que estou dizendo é a questão da conscientização, da objetividade. Em papel você coloca muita coisa, não é verdade?! Em papel você coloca várias coisas, e bonito! Mas que nem sempre se efetivam. Uma coisa é colocar no papel, outra coisa você olhar no olho do seu colega e justificar, você realmente... dizer da importância disso tudo. Eu acho que isso ainda não foi um trabalho político desenvolvido em relação a essas avaliações (LÚCIA, coordenadora, entrevista, 2018).

A ideia de controle é por vezes bem-vinda. Existe uma necessidade, mesmo que contingente, de ter um caminho estruturado a seguir tacitamente e isso gera silenciamentos, conformações, implementações. No entanto, é inerente ao sujeito a opção por sua demanda. Cedo ou tarde ele passa a representar a própria necessidade, como podemos perceber na fala dos sujeitos do grupo focal, sobre um retorno dos resultados ou uma continuidade destas análises, que de início apenas rotula a escola,

Eu penso que, embora no campo teórico, essa avaliação seja pensada no bom sentido, digamos assim, mas na prática eu a vejo, na maioria dos casos, como mais um instrumento utilizado, simplesmente para a coleta e análise de dados quantitativos e não qualitativos. Só se quer isso. Na verdade, o feedback deveria existir. Nas nossas falas, nós utilizamos para repensar planejamento, mas essa atividade não deveria ser simplesmente dentro do espaço escolar, deveria haver um feedback maior, das instâncias que estão acima. A prova chega, ela é realizada, depois de um certo tempo sai aquele resultado e acabou. Não existe esse feedback entre a escola e as secretarias que estão na dianteira do processo (WANDERSON, professor, grupo focal, 2018).

Bem como de seu colega João (professor, grupo focal, 2018) que demonstra insatisfação acerca dos encontros formativos e direcionamentos dados às práticas escolares naquela escola.

Geralmente, nas jornadas pedagógicas, eu sempre bato na tecla que é importante ter mais tempo, para ter mais encontro dos professores. Porque a gente consegue fazer aquela coisa que chama ação-reflexão-ação. Ver o que fez de errado para refletir, porque quando não tem essa reflexão acaba sendo engolido pelo sistema [...] têm algumas reuniões pontuais, que acontecem aos sábados, mas em geral as jornadas pedagógicas são duas vezes ao ano, somente [...]. Agora, a gente está até se aproximando das universidades, com o PIBID e o (programa) residência pedagógica.

É importante aqui retomar a aparente ausência de texto político da rede estadual em direcionar estas avaliações. Desta forma, é compreensível que o acompanhamento estivesse também latente a agenda política deste estado. Os sujeitos da escola aguardam por uma postura ainda não prevista nos documentos. Eles próprios tecem suas práticas, procuram se adequar a uma realidade nacional, inevitável, pois é parte do sistema nacional de educação.

A política parece se forjar em meio ao diverso, frente aos discursos e demandas tantas, que algumas deixam de ser contempladas. Dinâmica na qual surgem conflitos, insatisfações e constantes disputas. Como afirmamos no decorrer dos capítulos anteriores, há uma gama de elementos e sujeitos, que desconfiam do discurso pronto, centralizado e a ele dedicam seu olhar, sua interpretação e desencadeiam disputas em valorização de suas próprias demandas. Uma vez despertada esta percepção, transformam-se também as práticas. Como afirma Lopes (2011, p.237)

Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas.

Nesta compreensão, os sujeitos já se percebem aptos a questionar a política, seus caminhos e linearidade, bem como reconhecer seu papel no processo de produção da política. Percebemos está nuance na fala dos sujeitos sobre as avaliações em larga escala, das quais participa sua escola: “Eu acho que é importante [...] é, mas às vezes ela vem um pouco fora da nossa realidade. Ela já vem pronta do sul-sudeste, onde ela é feita, e às vezes é fora da nossa realidade. Eu vejo é isso e fica muito difícil para avaliar” (VALQUÍRIA, professora, grupo focal, 2018) e ainda “Às vezes eu acho objetiva demais, esquecendo a subjetividade do sujeito, não é?” (DIANA, professora, grupo focal, 2018). Quando na realidade local, o contexto da prática é chamado ao debate, surgem outras interpretações, nas quais os sujeitos se percebem e por um instante vencem as amarras da performatividade em defesa de suas

demandas, de seus problemas. Luana assim destaca:

Inicialmente, eu achava que essas avaliações eram para repensar a educação, trazer alternativas, discutir melhor essa questão da avaliação. Mas para mim o objetivo não foi atingido; ela ainda não traz essa representação, essa cara que a escola realmente precisa. Essa avaliação poderia estar trazendo, se ela realmente servisse ao propósito que ela veio, formas de efetivar política na educação básica mais forte (LUANA, professora entrevista, 2018).

João, por sua vez, aponta que

As avaliações externas servem para o governo, pra quem está de fora da escola ver, pra gente mesmo professor a orientação é muito pouca, não muda a nossa prática[...] elas acabam não refletindo o quadro geral da escola. São avaliações de cima pra baixo, não respeitam o contexto que a escola está inserida. E o que ela pede não necessariamente é a prática educacional do aluno (JOÃO, professor, grupo focal, 2018).

Surgem no contexto da prática, as diversas interpretações e questionamentos, que demonstram a questão da identidade e da cultura local, fortes e necessárias às recontextualizações pois como observamos no estudo do Ciclo de Políticas, é no contexto que as políticas são reinterpretadas. Estas políticas não existem diante de discursos totalmente hegemônicos, elas se dão na contingência, na diferença, no contraste, entre o que está posto e o que se vivencia. Os discursos, embora distintos, por vezes contraditórios, se hibridizam, se recontextualizam.

Segundo Lopes (2013, p.395) “O movimento de transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis”. Desta forma, é possível que os sujeitos compreendam a avaliação como sendo importante, até mesmo necessária, mas questionem o processo e a falta de subjetividade necessária para que suas demandas sejam também contempladas, como representa a fala de um dos professores:

Se ela é uniforme, obviamente a gente diagnostica que ela desconsidera as especificidades da escola do campo. Consequentemente tem um impacto significativo no resultado dela, não há como não ter, a nossa clientela, além de ser heterogênea, ela é diversificada quando você compara a questão do espaço urbano e Rural, aqui nós enfrentamos problemáticas, que são específicas do campo. E a avaliação é uma só, independente de qual seja o Rincão onde é realizada essa avaliação, ela é nacional, a mesma que aplica em Natal, aplica dentro da floresta amazônica, em qualquer lugar é a mesma, então consideram-se os alunos de forma homogênea, nós sabemos que não é. Cada sujeito é heterogêneo, cada espaço escolar é heterogêneo, cada

turma, mesmo estando dentro da mesma escola ela apresenta características muitas vezes, bem distantes, quanto mais quando se trata de realidades sociais diferentes (WANDERSON, professor, grupo focal, 2018).

E desperta outros olhares. Não tarda e outras demandas são trazidas ao debate, e possíveis desvios do processo são apresentadas.

Inclusive, essa questão é bem pertinente o que colega está colocando, porque o nosso livro didático, ele é um livro específico para escola do campo. Faz duas ou três escolhas (edições) que as escolas do campo não escolhem! Vem um livro, especificamente para a escola do campo. E esse livro não atende às necessidades da nossa escola, e por que o livro é específico para escola do campo e as avaliações externas são iguais para todas as escolas, urbanas e rurais? É outra reflexão que é preciso fazer (VILMA, professora, grupo focal, 2018).

Disputam espaço para suas demandas e com isso vão desconstruindo o que está posto. Passam a questionar o texto, a prática, a pretensa eficiência que está implícita no discurso que a constitui, questionam caminhos e resultados. A professora Giovana, que trabalha com Atendimento Educacional Especializado, se aflige com a realidade das avaliações para seus alunos, afirmando que elas não vêm adaptadas: “Eles ficam de fora, na maioria [...] não vem nenhum tipo de orientação, para os professores. Se o aluno tiver uma auxiliar, que possa ajudar na hora, às vezes ele faz, mas geralmente eles são deixados de fora [...] a escola precisa se movimentar, criar possibilidades para que este aluno participe” (GIOVANA, professora, grupo focal, 2018). A professora questiona o fato de haver todos os dados em um sistema nacional, o Educacenso, informados bem antecipadamente, mas ainda assim, não há nenhuma ação apropriada.

Observamos em outra narrativa sobre a movimentação dos sujeitos em busca da realização da avaliação, diz respeito à própria aplicação das provas.

Ela chega muito em cima da hora. Chega para aplicar logo, e vamos aplicar... e às vezes a gente tem até dificuldade. A questão de a escola estar situada aqui, já teve momento do ônibus está quebrado ou que o transporte dos professores estava com algum problema e que a gente teve que se arrumar, chamar menino, entrar nas redes sociais para poder convocar. E assim que a avaliação chega, não considera... a avaliação é boa, bem-vinda, mas não considera a nossa realidade, a nossa clientela (GLÓRIA, supervisora, grupo focal, 2018).

Percebemos que a escola e seus sujeitos estão disponíveis e aptos a colaborar com a realização das avaliações. Criam estratégias, buscam alternativas para vencer as dificuldades, a falta de condições e até mesmo a falta de planejamento, mas identificam que o processo

possui fragilidades e que suas demandas são prejudicadas diante delas. Sentem-se frustrados quando os resultados não correspondem à medida de seus esforços.

Quando os objetivos não são alcançados gera um sentimento de culpa, uma autoavaliação negativa e surge a necessidade de encontrar responsáveis, como no feitiço de sumir e aparecer, a mágica do mercado (Ball, 1998) distancia o reformador dos resultados da reforma. Culpa e responsabilidades são também devolvidas e terceirizadas, conforme se pode perceber na fala de Giovana:

[...] quando não dá um bom resultado... o culpado é o professor. Às vezes eu me sinto, como professora, carregando tudo nas minhas costas, a escola não sou só eu, eu professora. A escola não é feita só por Professor, a gente tem que ter apoio, apoio governamental, e, muitas vezes, a gente fica a Deus dar... e, não é só fala de professor não...é professor, o diretor, o supervisor. Muitas vezes a gente precisa de um *toner*, de uma folha de ofício e não têm. Eu sei que a culpa não é do supervisor, não é do diretor, mas como é que você vai me cobrar um resultado excelente, se às vezes eu preciso de uma folha de ofício e não tem (GIOVANA, grupo focal, 2018).

O professor demonstra sentir o peso da responsabilidade sobre seus ombros, mas parece ter consigo o pensamento de que essa ideia é equivocada. Quando questionados acerca da responsabilidade sobre os resultados, um dos professores assim afirma:

Eu vejo que o resultado de uma prova como esta, está para além da prática docente, tendo em vista o contexto social no qual estamos inseridos “Quando eu tenho uma clientela que mora em assentamentos, aqui ao redor da comunidade MAISA e que esses alunos, por vários dias, têm negado o direito de acesso à escola, porque o ônibus quebra e o governo não está nem ai. E esse aluno no ano letivo que ele perdeu 30 dias letivos em virtude desse problema, que não é culpa nossa, muito menos da escola. Ele vai fazer a prova igual aos demais que tiveram todas as aulas, o resultado dele vai ser igual ao dos que estavam lá? Não. [...] O resultado, eu vejo, que está para muito além da prática docente e comparando, eu acredito que nós fazemos muito mais do que podemos. Porque, só tem noção do que é trabalhar nessa dificuldade, quem está aqui. Quem está de fora não tem a mínima ideia do que nós enfrentamos[...] São problemas que existem também na zona urbana, mas que na zona rural, na minha concepção, são muito mais acentuados [...], e que não podem de modo algum deixar de ser ponderado” (WANDERSON, professor, grupo focal, 2018)

Os professores e demais envolvidos na escola têm consciência da importância da escola, incorporam a ideia de qualidade e acreditam que algumas ações (política) são necessárias, como as avaliações em larga escala, então, aderem ao planejamento que chega, absorvem os discursos (performatividade), adaptam-se, modificam rotinas, desconstruem conceitos e seguem na caminhada por uma educação de qualidade. No entanto, sua essência

permanece, suas demandas se impõem, se hibridizam, forjam novos discursos (recontextualização) e interferem no resultado, que será distinto em cada contexto, pois a cultura e identidade local é fruto de construções particulares, que não se deixam extinguir. Ao contrário, têm força para se impor e transformar as políticas, os discursos.

Percebemos, no decorrer desta pesquisa, que o caminho performático que acompanha a fase mais recente das avaliações em larga escala, aquela que Bonamino e Sousa (2012) atribuem forte responsabilização com consequências ao currículo, presente em diversas experiências das avaliações, não é tão marcante na realidade do Estado do Rio Grande do Norte no que se trata do direcionamento dado as avaliações em questão. E que pode parecer um desvio, um descuido, se consideramos a realidade nacional ou de estados com sistemas de avaliação próprios, cujas ações se voltam para bonificações, comparações e ranqueamento, mas também pode ser interpretado como uma oportunidade de valorização da identidade local, do poder de atuação e da capacidade que o sujeito, no contexto da prática, possui de ressignificar a política e encontrar os próprios caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contingente é aquilo que não tem permanência, imprevisto, que não se fixou ou encerrou. Com esta ideia chegamos a esta etapa da pesquisa, não a encerramos, mas fechamos um recorte para que possamos apresentar nossas reflexões acerca das recontextualizações realizadas pela Escola Estadual Gilberto Rola sobre a política de avaliação em larga escala.

Iniciamos nosso estudo com muitas incertezas, curiosidade e a insegurança inerentes a quem esteve muito tempo afastado da academia, mas profissionalmente em constante relação com políticas educacionais e vivências escolares, que despertaram o interesse pelo seu estudo. E assim fomos motivadas pela compreensão que há muitas reflexões a serem feitas sobre as políticas educacionais, em especial se o fizermos considerando as variações e demandas que as circundam, os sujeitos e sua capacidade de as ressignificar.

A política é um processo dinâmico e precisa ser investigado em todas as suas nuances. Considerá-la um processo com início, meio e fim, um fim em si mesmo, no qual produtor e implementador são figuras distintas, significa desconsiderar sua natureza dinâmica e social. Dialogamos com os estudos de Ball e Bowe (1992) e o ciclo de políticas por eles desenvolvido, que busca romper com a ideia linear de análise de políticas e concebê-las como dinâmica e em constante produção, processo no qual estão envolvidos, sujeitos, demandas, discursos, disputas e a possibilidade de ressignificação entre os contextos: a recontextualização.

Desta perspectiva emergiu nosso problema de pesquisa: como a Escola Estadual Gilberto Rola recontextualiza as políticas de avaliação em larga escala? Buscamos no decorrer do trabalho a construção de um olhar descentrado, considerando as particularidades que fazem aquela escola, seus sujeitos e construções e assim tecer nossa análise sobre aquele contexto e suas práticas recontextualizadoras.

Diante desta problemática, vislumbramos a pertinência que este estudo representa. Primeiro pelo processo formativo que o mesmo desencadeou, pela relação com a linha de pesquisa política e gestão da educação, do programa de pós graduação em educação e, também, pela possibilidade de fazer uma leitura descentrada de políticas educacionais, considerando sujeitos, vivências e discursos dentro dos contextos, nos quais a política circula e o poder é compreendido pulverizado em meio a demandas e disputas. Trata-se de uma oportunidade para se olhar mais de perto a política educacional e ter a chance de ver o que se passa, e sem fixações, compreender as contingências do processo.

A abordagem ciclo de políticas perpassa pela análise de políticas e parte da premissa

que política circula em diversos contextos e entre eles as relações se tecem, demandas são apresentadas e entre uma disputa e outra os discursos políticos se hibridizam, na circulação se transformam e assim considera os sujeitos desse processo produtores de política.

Desse modo, nossa análise buscou tecer uma linha entre os textos ou discursos da política de avaliação em larga escala que adentram a escola em questão e a própria escola, considerada aqui contexto da prática, e puderam ser por ela recontextualizados. A política acarreta diversas problemáticas ao chegar aos contextos da prática, no entanto este contexto reage, apresenta alternativas e, para além das denúncias, seus sujeitos ressignificam a política, traçam caminhos, sempre envolvidos por demandas locais. Produzindo, em hibridismo, novas políticas.

Na escola, escutamos seus sujeitos por meio do grupo focal, ouvimos os ditos e buscamos identificar os silenciamentos que permeiam as avaliações e então tecemos reflexões sobre o tema. Reflexões estas que abrem outras possibilidades e apontam a política como dinâmica e inacabada.

Nosso contexto da prática neste estudo foi a Escola Estadual Gilberto Rola, situada na Zona rural de Mossoró e caracterizada como escola do campo. Por lá circulam as mais variadas políticas educacionais, pois oferta todo o ensino fundamental e médio. Com profissionais concursados, diretores eleitos democraticamente e comunidade próxima, construiu no decorrer de seus 39 anos de existência uma identidade forte e, sendo assim, trata-se de uma escola consciente de seus deveres e conhecedora de suas demandas. Um contexto da prática. As vivências da escola reforçam o potencial de análise que o ciclo de políticas representou à nossa pesquisa, pois encontramos possibilidades reais de relacioná-la aos demais contextos, de hibridizar discursos, recontextualizando-os.

Pudemos observar que as políticas de avaliação em larga escala no Brasil circulam entre os três principais contextos previstos na abordagem do ciclo de políticas. Entre o contexto de influência, espaço de disputa e decisão da agenda política, no qual os diversos grupos de interesse exercem seu poder e discurso em prol da escolha de suas demandas, passando pelo contexto da produção do texto político onde a política é divulgada e recebe concordâncias, contestações, ajustes e ganha nova forma, novo texto, novos discursos. E então o contexto da prática, aquele em que a política é vivenciada e diante das dificuldades de adequação às características locais e subjetivas sofrem ressignificações.

Os contextos escapam às fixações, logo, um determinado segmento pode representar dois ou mais contextos a depender da relação que se estabeleça com outros segmentos. Em uma interpretação simples, a definição do contexto se dá conforme se estabeleça o papel

momentâneo que exerce. Em termos nacionais, o MEC/INEP é contexto de produção do texto político, mas também contexto de influência. Uma vez que no Brasil estes órgãos são responsáveis pela organização e desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Sobre o sistema de avaliação, pudemos perceber que este recebeu significativa influência internacional e ideológica. Experiências de outras nações foram emprestadas e inseridas na experiência brasileira. Tal partilha se deu como fruto das relações internacionais, ideológicas e com agências multilaterais, cujos discursos e interesses foram introduzidos no processo de condução das avaliações em larga escala, modificando-as, adequando-as às novas exigências globais a ponto de tornarem-se determinantes a outras políticas educacionais e ao currículo, portanto, interferindo na experiência educacional brasileira. Nas escolas, esta força política tem sido percebida. As mudanças na concepção e práticas na educação básica são visíveis e confirmam o papel das avaliações em larga escala neste processo.

As avaliações em larga escala surgiram com a intenção de diagnosticar a aprendizagem, fomentar mudanças educacionais em âmbito escolar e aperfeiçoar a educação pública. Sua perceptível funcionalidade tem sido utilizada no controle organizacional da educação. Suas práticas passaram da simples verificação do aprendizado escolar ao diagnóstico de todo o sistema educativo, gerando políticas, aderindo a instrumentos, concepções e práticas avaliativos diferentes dos habituais, desencadeando um novo perfil avaliativo.

Destas mudanças temos a performatividade como uma das mais incisivas práticas desenvolvidas na gestão da avaliação. Mediante transformação da avaliação de desempenho em indicador de qualidade, sob influências globais e mercadológicas, baseada no alcance de práticas exitosas, posturas adequadas e principalmente uma constante vigilância sobre si mesmo, sobre as metas, sobre os prêmios. Vimos o processo político se transformar em um espetáculo de performances.

Nos estados brasileiros a avaliação em larga escala teve papel preponderante na educação, modificando toda a dinâmica educativa, envolvidos com ranqueamentos e até mesmo premiações meritocráticas, uso da performatividade e o controle a distância que lhe é inerente. Encontramos experiências de sucesso quanto aos resultados e indicadores, no entanto, observamos uma restrição ao papel dos sujeitos: a política neste molde é tratada como regra e o sujeito como implementador das “tecnologias de gestão e sucesso”.

O Estado do Rio grande do Norte, que compõe esta organização política, tem participado das avaliações nacionais como todos os estados brasileiros, no entanto ao

observamos seu histórico pudemos perceber reduzida participação e posturas performáticas. A constituição do Estado não menciona a prática de avaliações em larga escala e, diferente dos demais estados brasileiros, até 2016 não havia desenvolvido nenhuma experiência própria de avaliação ou aferição de indicadores de qualidade da educação.

Refletimos, portanto, sobre esta ausência aparentemente contraditória frente às experiências de outros estados brasileiros, cuja dedicação a esta política desencadeou inúmeras outras políticas educacionais, práticas performáticas e uma centralidade estatal, marcada pela dicotomia produção e implementação de políticas, que enfrentam nos contextos da prática diversas reações. Desde a simples aceitação negociada à completa rejeição e boicote.

Ponderamos sobre as razões para que neste Estado os agentes políticos não tenham vislumbrado uma emergente necessidade desta política e prática avaliativa e compreendemos que em um contexto de influência no qual foram negociadas demandas dos textos políticos em questão, as avaliações em larga escala não estiveram à frente da agenda da educação norte-rio-grandense. Os agentes que exerceram influência sobre tal texto dedicaram-se a outras demandas, o que não significa que as avaliações não estivessem já no cenário estadual ou escolar, mas que diante das demandas de então esta política não ganhou destaque em sua produção. O que pode ser modificado a qualquer tempo, em que tal demanda, políticas de avaliação em larga escala, se faça necessária e seus agentes conquistem seu espaço na agenda política.

Na escola Estadual Gilberto Rola, contextualmente definido como nosso contexto da prática, por meio de seus documentos norteadores e das práticas identificadas durante a empiria, vislumbramos uma escola ativa, consciente da importância de seu papel e dedicada a atender com presteza a formação dos filhos de agricultores que compõem a comunidade escolar. Sua participação nas avaliações é dinâmica, os profissionais são envolvidos e dedicados, mas a exemplo da postura do Estado do Rio Grande do Norte, sua autarquia superior, as avaliações em larga escala não se tornaram carro chefe das práticas curriculares daquela instituição. Seus sujeitos percebem as avaliações como necessárias e importantes ao processo educacional, pela possibilidade de reconduzir o planejamento, a formação docente e processos de ensino-aprendizagem. No entanto, compreendem que esta política não pode ser um fim em si mesmo, e que seus resultados não chegam a efetivamente surtir o efeito esperado.

Em seus argumentos, de maneira geral, destacam a homogeneidade das avaliações que contradizem o perfil heterogêneo das escolas, em especial das escolas do campo, o que

compromete os resultados e o desenvolvimento de práticas, programas e outras políticas que os utilizem como referência. Argumentam ainda que estes resultados não sejam, de fato, utilizados na melhoria e crescimento da escola, pois são entregues muito tempo depois de realizadas as avaliações, e que não tem sido feito um bom trabalho de reflexão sobre estes resultados por parte dos órgãos competentes (como a Secretaria do Estado de Educação e Cultura), pois sentem a necessidade de acompanhamento e monitoramento por parte deste órgão.

Por meio do percurso metodológico utilizado ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a escola não está, supostamente, presa às amarras da performatividade ou ao controle do Estado. Suas práticas são, até certo ponto autônomas, o que potencializa a possibilidade de recontextualização desta e de outras políticas. No entanto, percebemos que a escola sente falta deste controle, de uma orientação a ser seguida. Ela apresenta uma suposta autonomia para ressignificar as políticas que chegam, em especial as avaliações em larga escala, e até o faz, mas anseia por orientação para fazê-lo. Percebe-se parte da rede estadual e espera que esta faça sua parte, assuma sua responsabilidade, que seria controlar as ações políticas e direcionar as escolas.

Compreendemos que a relação com as políticas tenha sido de subordinação ao Estado, uma vez que a política nele centrada foi unanimidade e seu discurso se fixou no imaginário dos sujeitos de tal forma que se torna difícil ser desconstruído. Não é tarefa fácil se desvencilhar de discursos arraigados e duradouros como este. Ainda assim, ela o faz. Apresenta a comunidade suas condições, executam as avaliações em larga escala, mas durante o processo destacam suas particularidades e demandas próprias. Sente necessidade de acompanhamento, mas não deixa de cumprir seu papel, da melhor forma. Na falta de condições, sejam elas físicas, econômicas ou culturais, buscam estratégias, caminhos e realizam o que precisa ser realizado.

Concluimos, portanto, que a Escola Estadual Gilberto Rola, enquanto contexto da prática, tem recontextualizado a política de avaliação em larga escala. Ao perceber-se com identidade, e que esta precisa ser considerada no processo político, ajusta práticas, reinventando estratégias próprias e defendendo-se da massificação que estas avaliações podem desencadear.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**: n. 10. Brasília – DF, 1987.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>> acesso em 11.02.2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>> acesso em 29.04.2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANTUNES, Fátima. Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto ‘Europa’. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 75, outubro 2006: 63-93. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/901>> acesso em 25.02.2019.
- ARAÚJO, Thaise Vieira de. **Educação infantil do campo e gestores educacionais**. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20042015-105456/pt-br.php>> acesso em 11.12.2017.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 03.07.2018.
- BALL, S. J. Entrevista com Stephan Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Fevereiro/2016. AVELAR, M. Londres: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>acesso em 14.07.2018.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2002. P. 3-23. Disponível em <<http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>> acesso em 28.02.2019.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar in Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>> acesso em 15.04.2018.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Instituto de Educação da Universidade de Londres. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> acesso em 15.02.2018.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson(org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg, BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016b.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson(org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa- Portugal. Edições 70, 2009.

BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A., TAVARES, Marialva R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **A ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: Classe, Códigos e Controle** (Volume IV da edição inglesa) Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. PETROPOLIS. VOZES, 1996.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista Editora: Porto Editora. 1994. Disponível em: <https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao> Acesso em 23.09.2017.

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> acesso em 14.06.2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em 30.06.2018.

BRASIL. MEC. Decreto nº 95.886, de 29 de março de 1988b. **Programa Federal de Desestatização**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95886.htm>. Acesso em 28.01.2019.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação Para todos (1993-2003).**1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.**

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> acesso em 09.05.2018.

BRASIL. MEC/CNE.Parecer n.º 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**2001 Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf> Acesso em 02.02.2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. 2001b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> acesso em: 10.03.2019.

BRASIL. MEC. Resolução Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: BRASIL, MEC. **Educação do Campo: marcos normativos. SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília, 2012. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 16.12.2018.

BRASIL. MEC. Portaria MEC nº 2.255 de 25/08/2003. **Aprova o Regimento Interno do INEP.** Disponível em <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184900>>. Acesso em 22.09.2018.

BRASIL. MEC.Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Disponível em

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Nov_oSaeb.pdf>. Acesso em 17.04.2019.

BRASIL. MEC. decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do compromisso Todos pela Educação.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm acesso em 15.12.2018>.

BRASIL. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007b. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em 05.05.2018.

BRASIL. MEC. decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.** In:

BRASIL, MEC. **Educação do Campo: marcos normativos. SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 16.12.2018.

BRASIL. MEC/ INEP. **NOTA TÉCNICA Assunto: Teoria de Resposta ao Item.2012b.**

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_ene_m_18012012.pdf>. Acesso em: 12.04.2019.

BRASIL. MEC. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. DOCUMENTO BÁSICO, 2013.** Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em 05.02.2019.

BRASIL. MEC. Portaria 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2013b.** Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm>. Acesso em: 12.09.2018.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 410, de 22 de julho de 2016.** Disponível

em<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2016/portaria_n410_22072016_ana.pdf> acesso em: 29.04.2018.

BRASIL. MEC RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DE_DEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 21.03.2019.

BRASIL. MEC. Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017a. **Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017.** DOU de 25/05/2017 (nº 99, Seção 1, pág. 21) Disponível em

<http://www.lex.com.br/legis_27428172_PORTARIA_N_447_DE_24_DE_MAIO_DE_2017.aspx>. Acesso em 28.02.2019.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017b. Aprova regimento interno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.**

Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184900>>. Acesso em 17.01.2019.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, 2018a.** Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm>. Acesso em 26.10.2018.

BRASIL. MEC. **Portal do INEP: histórico do INEP, 2018b.** Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em 05.06.2018.

BRASIL. MEC. **Portal do INEP: PISA no Brasil. 2018c.** Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em 05.12.2018.

BRASIL. MEC. **Portal do INEP:SAEB. 2018d.** Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 15.12.2018.

BRASIL. MEC. **Portal do MEC: prova Brasil, 2018e.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 29.07.2018.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 1.100, De 26 de dezembro de 2018f Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2019.** Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/portaria_n1100_26122018_saeb2019.pdf. Acesso em 23.06.2019.

BRASIL. MEC. **Resumo Técnico: resultados do IDEB. 2019.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 03.02.2019.

CARVALHO, Luis Claudio Rodrigues de. **A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora. Dissertação (mestrado em educação).** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2264>. Acesso em 11.12.2017.

CAVALINI, Marcela. PESQUISA TEÓRICA E PESQUISA EMPÍRICA. **Experimentando Métodos.** Março 2016. Disponível em: <http://www.midia.uff.br/metodologia/?p=169694>. Acesso em 22.05.2019.

CLOUGH, P. T. **The end(s) of ethnography: from realism to social Criticism.** New Bury Park. (California) 1992.

COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

COUTO, Mia. **Murar o Medo.** Disponível em: <https://www.miacouto.org/murar-o-medo/>. Acesso em 20.10.2018.

DALE, Roger, Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17.03.2019.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero, TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?** Revista Brasileira de Educação. V 15, n. 43- jan./abr.2010.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. **A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo.** Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141529>. Acesso em 11.12.2017.

ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA. **Projeto Político Pedagógico: Conhecimento, Sustentabilidade e Sentimento de Pertença na Escola do Campo.** Mossoró, RN. 2016.

ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA. **Regimento Escolar.** Mossoró, RN. 2016b.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4ª edição: Líber Livro, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e pressupostos. In BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A., TAVARES, Marialva R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**. Goiânia. jul./dez. 2008.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) nº 42/5 – 25 de abril de 2007. Disponível em <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>> Acesso em 27.02.2019.

JESUS, Graziela. **Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: Faces e Interfaces a partir da análise de Escolas Públicas Municipais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília), 2013, Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97556>. Acesso em 06.12.2017.

LEAL, Fernanda De Lourdes Almeida. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri paraibano**. Tese (doutorado em ciências sociais) Universidade Federal De Campina Grande, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=141043>. Acesso em 06 .12. 2017.

LIMA, Idelsuite de Sousa. **MÚLTIPLAS FACES NAS POLÍTICAS CURRICULARES**. UFCG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3973-int.pdf>>. Acesso em 10.08.2018.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 80, setembro/ 2002, p.386-400. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/textos_links/alice_lopes.pdf>. Acesso em 11.12.2017.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Hibridismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>>. Acesso em 16.10.2018.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**. [Online]. 2006, vol.36, n.129 pp.619-635. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>>. Acesso em 09.12.2017.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **DA RECONTEXTUALIZAÇÃO À TRADUÇÃO: investigando políticas de currículo.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. **PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DO ENEM.** *Educação em Revista | Belo Horizonte*.v.26, | n.01, p.89-110, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em 04.07.2018.

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

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Políticas de Currículo: pesquisa e articulações discursivas. Serie: temas em Currículo, Docência e Avaliação.** Curitiba:CRV,2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em 26.10. 2017.

MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Marcia dos Santos, TELLO, César. **Análises de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, Stephen J.

MAINARDES, Jefferson(org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson, STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**Revista Teias** v. 11 • n. 22 • p. 31-54 • maio/agosto 2010 disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24114/17092>. Acesso em 20.06.2018.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball:Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em 10.06.2018.

MARUYAMA, Marília das Graças Nascimento. **Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004.** Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13795>>. Acesso em 11.12.2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul.** Tese doutorado em educação)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3463>. Acesso em 11.12.2017.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado in: A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento 2004. Disponível em: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein10.pdf. Acesso em 18.04.2018.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. V. 2, nº 2, p.115-130, jul-dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/313/321>. Acesso em 27.05.2018.

PARRO, Ana Lúcia Garcia. **Avaliação Externa, Gestão e Qualidade da Educação Escolar: Concepções Veiculadas e Concepções Vivenciadas no Cotidiano Escolar**. Teses (doutorado em educação) Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136430>. Acesso em 11.12.2017.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná**, 2016. Tese Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6222>. Acesso em 11.12.2017.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. Tradução: Ana Cristina Nasser.

RANKING DE COMPETITIVIDADE DOS ESTADOS. **Portal ranking de competitividade dos estados**. 2019. Disponível em: <http://www.rankingdecompetitividade.org.br/>. Acesso em 23.05.2019.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**/ tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Outubro de 1989. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70437/CE_RioGrandedoNorte.pdf?sequence=1. Acesso em 22.01.2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **SIMAIS - Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação e da cultura do Rio Grande do Norte**. Relatório da Diretoria Regional 12ª DIREC- Mossoró-RN. 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portal da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC)**. 2019. Disponível em: www.educacao.rn.gov.br. Acesso em 10.01.2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Norte. 2019b**. Disponível em: www.rn.gov.br. Acesso em 10.01.2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba vol. 6, núm. 19, set./dez, 2006, p. 37-50 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=189116275004>>. Acesso em 17.10.2017.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal De São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2678>>. Acesso em 11.12.2017.

SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em 22.02.2019.

SENA, Milene de Macedo; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **Políticas educacionais e implicações curriculares**. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania; PAZ, Sandra Regina. *Reinvenções do Currículo Sentido e Reconfigurações no Contexto Escolar*. Fortaleza Edições UFC, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3º edição. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

SOARES, Francisco. **Jornal Hoje em Dia**. Edição do dia 11/07/2015. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/governo-federal-cancela-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-1.314479>>. Acesso em 01.05.2019.

SOUSA, Sandra Zákia. **CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FORJADAS POR MEIO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <[HTTP://www.sielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf](http://www.sielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf)>. Acesso em 07.06.2018.

SOUSA, Sandra Zákia. **Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa: Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional**. SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; MOZZ, Gabriela Strauss. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011. Disponível em: <[Https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150409.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150409.pdf)> acesso em 24.05.2019>. Acesso em 22.04.2019.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. **Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball. Departamento da Educação RJ**, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em: <http://www.puc-86rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatórios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf>. Acesso em 08.03.2018.

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 61-77 jul.2002. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/26613879> As novas formas de regulacao transnacional no campo das politicas educativas ou uma globalizacao de baixa intensidade>. Acesso em 22.03.2019.

THERRIEN, Jacques. **Algumas Lições da Avaliação do Programa EDURURAL/NE – 1981-1985**. Universidade Federal do Ceará, 1987. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Li%C3%A7%C3%B5es-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-do-EDURURAL-NE-1981-85.pdf>> Acesso em 17.10.2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal todos pela educação: Saiba o que foi e como funcionou o plano de desenvolvimento da educação**. 05 MAR, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 23.05.2019.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, 27, 159-179. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003> acesso em 17.04.2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas Qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

- 01- Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa
- 02- Questionário da entrevista