



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

GLAUCIA MARIA DOS SANTOS CORDEIRO

**AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE GESTORA  
E POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE**

CARUARU

2020

GLAUCIA MARIA DOS SANTOS CORDEIRO

**AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE GESTORA  
E POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

CARUARU

2020

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

- C794a Cordeiro, Glaucia Maria dos Santos.  
Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do ensino fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim-PE. / Glaucia Maria dos Santos Cordeiro. – 2020.  
110 f.; il.: 30 cm.
- Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.
1. Aprendizagem. 2. Avaliação – Belo Jardim (PE). 3. Educação e Estado – Belo Jardim (PE). 4. Ensino fundamental – Belo Jardim (PE). 5. Prática de ensino – Belo Jardim (PE). 6. Escolas – Organização e administração – Belo Jardim (PE). I. Guaraná, Carla Patrícia Acioli Lins (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-091)

GLAUCIA MARIA DOS SANTOS CORDEIRO

**AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE GESTORA  
E POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 29/05/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suzana Maria Barrios Luis (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Alagoas

## AGRADECIMENTOS

À *Deus*, guardião da minha existência, fonte de todo amor. A Ele, sou grata por tudo!

À minha mãe *Maria do Carmo Cordeiro*, ao meu pai *Givaldo Santos* e à minha irmã *Giselle Cordeiro*, que cotidianamente me ensinam o significado de “amar incondicionalmente”. Agradeço por serem meu abrigo, por acreditarem em mim e caminharem ao meu lado.

À minha orientadora, *Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins*, por ter me acolhido nesse percurso formativo com zelo e compromisso. Sou grata por suas orientações, por sua paciência, por estar junto a mim. Agradeço pelo encontro, pela possibilidade de aprender mais sobre a docência através de seu exemplo e dedicação.

À escola, através de seus profissionais, que me acolheram e tornaram possível esta pesquisa. Agradeço imensamente!

Às professoras que participaram da banca, *Profa. Dra. Lucinalva Almeida* e *Profa. Dra. Suzana Luis*, agradeço pelas relevantes contribuições nesta pesquisa e por vivenciarem esse momento formativo comigo.

Aos amigos/as com os/as quais partilhei as aprendizagens e os desafios dessa experiência.

Aos professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea: agradeço pelas aprendizagens construídas e pelo zelo dedicado à nossa vida acadêmica.

A todos e todas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

## RESUMO

Em busca de evidenciarmos a avaliação da aprendizagem para além da sala de aula, situada em todo o contexto escolar, esta pesquisa aborda as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela equipe gestora, através da compreensão e identificação de ações políticas avaliativas, como respostas construídas nos contextos de atuação às políticas de avaliação externas. Neste sentido, como objetivo geral, buscamos analisar as ações políticas avaliativas desenvolvidas na escola pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: identificar como a equipe gestora e os professores traduzem os textos políticos avaliativos no interior da escola; compreender em quais aspectos as ações políticas da equipe gestora e dos professores se aproximam e se distanciam; e identificar como as ações políticas podem mobilizar mudanças no contexto escolar. Como procedimentos metodológicos, realizamos observações sistemáticas das práticas avaliativas do professorado e da gestão escolar, entrevistas semiestruturadas, e questionário socioprofissional. Para sistematizar os dados oriundos das observações e entrevistas, utilizamos o diário de campo. Ao analisarmos as práticas avaliativas do professorado e da gestão escolar, sob a luz da Teoria de Atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), foi possível compreender que os sujeitos escolares também influenciam os contextos, modificando-os e conferindo novos sentidos através de suas atuações. Desta maneira, ao desenvolver ações políticas, o professorado e a equipe gestora nos apresentam o contexto da prática como espaço de criação, além de nos possibilitar visualizar um cotidiano escolar instável e complexo, formado por diferentes sujeitos que, em suas atuações, ressignificam tanto a política como a prática avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ações políticas. Teoria da atuação. Contextos.

## **ABSTRACT**

In order to highlight the assessment of learning beyond the classroom, located throughout the school context, this research addresses the evaluative practices developed at school, by teachers of the early years of elementary school and by the management team, through understanding and identification of evaluative political actions, as responses built in the contexts of action to external evaluation policies. In this sense, as a general objective, we seek to analyze the evaluative political actions developed at school by the management team and by teachers from the early years of elementary school. For that, we had as specific objectives: to identify how the management team and the teachers translate the evaluative political texts inside the school; understand in which aspects the political actions of the management team and the teachers approach and distance themselves; and to identify how political actions can mobilize changes in the school context. As methodological procedures, we carry out systematic observations of the evaluative practices of teachers and school management, semi-structured interviews, and socio-professional questionnaire. To systematize the data from the observations and interviews, we used the field diary. When analyzing the evaluative practices of teachers and school management, in the light of the Theory of Performance (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), it was possible to understand that school subjects also influence contexts, modifying them and giving new meanings through their performances. In this way, when developing political actions, the professors and the management team present us with the context of practice as a space for creation, in addition to enabling us to visualize an unstable and complex school routine, formed by different subjects who, in their activities, resignify both the politics as the evaluative practice.

**Keywords:** Learning assessment. Political actions. Theory of performance. Contexts.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	Trajectoria do SAEPE no período de 2000-2017.....	30
Quadro 2-	Perfil do grupo participante da pesquisa.....	58
Diagrama 1-	Ações políticas avaliativas identificadas na escola.....	65

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FABEJA	Faculdade de Formação de Professores do Belo Jardim
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FATIN	Faculdade de Teologia Integrada
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPM	Projeto Político Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino
PROAJA	Programa de Aceleração de Jovens na Aprendizagem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEBEJA	Secretaria Municipal de Educação de Belo Jardim
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO INSCRITA EM DIFERENTES CONTEXTOS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>O percurso histórico da avaliação educacional: alguns sentidos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>O sentido político da avaliação escolar: contexto de influência.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Texto político: um olhar para o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4</b>	<b>Teoria da atuação: pensando políticas avaliativas no contexto da prática.....</b>	<b>34</b>
<b>2.5</b>	<b>O conceito de ação política.....</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DE PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Processo de escolha do campo de pesquisa.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Seleção dos sujeitos participantes.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>Estratégias de entrada no campo: instrumentos e procedimentos adotados.....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>MOVENDO-SE POR ENTRE BRECHAS: AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PROFESSORADO E PELA EQUIPE GESTORA.....</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Ações políticas avaliativas: criação e resistência no contexto da prática.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>O movimento de tradução dos textos políticos.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3</b>	<b>A atuação do professorado e da gestão escolar: algumas aproximações e distanciamentos a partir das ações políticas evidenciadas.....</b>	<b>85</b>
<b>4.4</b>	<b>Ressignificações da avaliação da aprendizagem no contexto escolar.....</b>	<b>91</b>
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A- ENTREVISTAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar o cotidiano da avaliação nas escolas requer de nós um olhar atento às diversas maneiras pelas quais os sujeitos escolares conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Em virtude desse olhar, e considerando a dinâmica de cada escola constituída e influenciada por tradições, rupturas, ressignificações, práticas, políticas, concepções de sociedade educação e da própria avaliação; torna-se possível situar os sujeitos escolares, e seus contextos de atuação, em uma perspectiva que ultrapassa o que consideramos convencional, no processo avaliativo, compreendendo também o que é colocado à margem. Em outras palavras, significa ir além do já conhecido, dos instrumentos avaliativos, do previsto nas práticas de avaliação; e observá-las por diferentes ângulos a partir das singularidades que caracterizam cada escola.

Importa indicar as inquietações que provocaram nosso contato com a temática da avaliação da aprendizagem escolar. Ao longo do processo de escolarização, na condição de aluna “avaliada”, fui apresentada a uma face da avaliação que atendia, na maioria das vezes, muito mais à função de aprovação ou reprovação, do que à aprendizagem dos/as alunos/as. Através da graduação em Pedagogia, tendo em vista o contato com as discussões sobre avaliação, bem como com os diversos componentes curriculares que me aproximaram da docência, tive a possibilidade de compreender a avaliação desenvolvida nas escolas, a partir de uma perspectiva formativa, em favor de professores/as e alunos/as.

Nos momentos em que estive inserida em diferentes instituições escolares, para a realização de Estágios Supervisionados, nas conversas informais ou formais e nas observações realizadas nas escolas campo de estágio, foi possível entender a importância da avaliação no/para o âmbito educacional, como elemento importante do processo de ensino e aprendizagem. Entre as experiências vivenciadas na graduação, destaco, de maneira especial, o exercício de pesquisa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC<sup>1</sup>.

Através deste trabalho me aproximei das concepções do professorado, acerca do processo avaliativo, refletidas em suas práticas e na escolha dos instrumentos avaliativos por ele mobilizados, no cotidiano da sala de aula. Passei, então, a compreender que a avaliação da aprendizagem não diz respeito somente ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos/as; mas, incide também, na organização do trabalho docente, como atividade inerente à sua atuação

---

<sup>1</sup>Título: Perspectivas de avaliação da aprendizagem de professores do Ensino Fundamental: um olhar para os instrumentos avaliativos materializados no cotidiano da sala de aula- realizado sob a orientação da Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

profissional, presente na mobilização de diferentes ações e decisões didáticas em suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, quando os docentes utilizam, por exemplo, determinado instrumento avaliativo como recurso para recolher informações sobre as aprendizagens dos/as alunos/as, o que sabem e o que ainda não sabem, observamos, não apenas a avaliação como parte de seu trabalho, mas, também, como uma atividade que possibilita aos/às docentes realizarem uma reflexão sobre suas escolhas pedagógicas, sobre as situações que motivaram o aprendizado dos alunos/as, bem como as que os/as limitaram; ou seja, observamos que a ação avaliativa favorece o exercício reflexivo em função do aprimoramento da atuação discente/docente.

Compreendida dessa maneira e considerando seu aspecto formativo, a avaliação contribui para que os/as docentes possam realizar o acompanhamento de sua própria prática através da reflexão sobre a mesma. Assim, embora a avaliação seja entendida, predominantemente, através da lógica de mensurar as aprendizagens dos/as alunos/as, ou de quantificar os seus aprendizados, consideramos relevante enxergá-la a partir de outros aspectos, de outras concepções.

Comumente, como educadores/as, ao falar sobre avaliação, logo a vinculamos à sala de aula como espaço onde ela se materializa, tanto nas atividades desenvolvidas em função do processo de ensino e aprendizagem, como na relação professor/a-aluno/a. E essa associação não se distancia da realidade escolar. Contudo, merece destaque a compreensão de que a avaliação desenvolvida na sala de aula é influenciada por todo o contexto escolar. Significa dizer que a avaliação realizada em sala de aula se relaciona às outras dimensões do trabalho escolar, considerando as interdependências e influências dos sujeitos escolares, nas diferentes práticas avaliativas, em diferentes contextos. Assim, nesta pesquisa ganha relevo a busca por investigar estas práticas, a partir da atuação dos sujeitos escolares.

Temos como base, a premissa de que a avaliação se desenvolve no coletivo da escola, uma vez que cada sujeito escolar, ao vivenciá-la, se inscreve no processo avaliativo de diferentes modos. Assim, a posição, por nós assumida nessa pesquisa, concebe uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem como prática, responsabilidade e atividade pedagógica, que envolve, sobretudo professores/as e alunos/as; mas, também, os/as demais profissionais que atuam na escola. Embora reconheçamos que estes/as são os/as principais atores/atrizes do processo avaliativo, outros/as profissionais como a equipe gestora, também participam deste processo. Em outras palavras, atentamos que gestor/a e coordenador/a apresentam uma vivência/experiência com a avaliação que, por vezes, não reconhecemos.

Dessa forma, vale destacar que é recorrente vincularmos a equipe gestora ao sentido administrativo e/ou burocrático de suas atuações, relacionadas às questões de ordem material e funcional das escolas, deixando de lado as atribuições pedagógicas do cargo. Essa compreensão implica não somente na necessidade de uma reflexão sobre a importância desses/as profissionais nas escolas, como também, diz respeito ao entendimento da influência nas práticas avaliativas desenvolvidas pelo professorado em sala de aula. Assim, entendemos que os/as docentes desenvolvem determinadas práticas avaliativas coletivamente, ou seja, junto com os demais sujeitos escolares, nas interações estabelecidas entre eles/elas, no modo como exercem influência e são influenciados.

Neste sentido, em nossa pesquisa destacamos a emergência de um debate nos estudos sobre avaliação acerca da atuação da equipe gestora. Isso porque a temática, na maioria das vezes, fica restrita à relação professor-aluno no contexto escolar e, quando analisada, a gestão escolar é vista sob o foco das avaliações externas. Sabemos que, mesmo que não seja percebida claramente a influência da equipe gestora na avaliação desenvolvida em sala de aula, esta é responsável por articular os processos de avaliação formal e informal que acontecem na escola e são refletidos na sala de aula. Além dessas competências, a importância de incluirmos a atuação da equipe gestora no debate sobre avaliação da aprendizagem, também se dá na medida em que reconhecemos serem estes os profissionais responsáveis por mediar a avaliação externa e o processo avaliativo desenvolvido na escola.

Assim, deparamo-nos com a necessidade de conhecer o que já foi produzido acerca do objeto de estudo, a fim de pensar sobre possíveis contribuições da pesquisa, e questionar se o diálogo, por nós proposto, pode avançar e produzir novos conhecimentos. Elegemos então, como locais para fazer o levantamento das produções científicas, os periódicos: Estudos em Avaliação Educacional, Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação, inscritos nacionalmente como referências consolidadas na área educacional. Também focamos nos anais do EPENN<sup>2</sup> e ao BDTD da Universidade Federal de Pernambuco, especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação<sup>3</sup>. Dessa forma, o levantamento realizado, considerando os textos acessados, está inscrito nos contextos: nacional, regional e local.<sup>4</sup>

Salientamos que devido à variedade e amplitude do tema, os trabalhos foram agrupados em duas grandes categorias: a Educação Básica e o Ensino Superior. Nas pesquisas que tiveram

---

<sup>2</sup>Atualmente o evento é denominado EPEN- Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, devido ao desmembramento do evento a partir do encontro realizado em 2014.

<sup>3</sup>O PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação/ Campus Recife e o PPGEdC- Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/ Campus Agreste.

<sup>4</sup> O recorte temporal utilizado para realização do referido levantamento contemplou os anos de 2007 a 2016.

em comum a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, observamos que a prática avaliativa é considerada sob a ótica das concepções dos/as professores/as como orientadoras de suas práticas (CHUEIRI, 2008; FARIAS, 2008); e, de forma sistematizada, na organização da escolaridade em ciclos (ALMEIDA,2007); (OLIVEIRA, 2007).

Identificamos, também, nessa categoria, trabalhos que promovem um diálogo da avaliação da aprendizagem com o cotidiano escolar (LORDÊLO; ROSA, 2011) e (QUEIROZ, 2007), apresentando-o como campo multifacetado da realidade de cada escola. Vimos, ainda, que grande parte dos trabalhos apresentam a discussão dos instrumentos avaliativos através da ênfase dada à escolha docente, acerca desses instrumentos e ao seu uso em sala de aula, como observamos, por exemplo, em Moraes (2011) e Portugal (2007).

Depois, vimos que as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, indicam discussões direcionadas aos posicionamentos dos/as docentes que tendem a reproduzir práticas avaliativas vivenciadas enquanto alunos/as em seus percursos formativos; bem como tratam das considerações discentes sobre as questões relacionadas à avaliação, também, em uma perspectiva de análise do percurso formativo percorrido.

Ademais, deparamo-nos com estudos que objetivam o entendimento de como a avaliação é abordada nos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito ao contato proposto em Disciplinas específicas como Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem (NASCIMENTO; BERGER, 2007); (REHEM; MELO, 2009). Por fim, em Almeida, Ribeiro e Martins (2009), encontramos uma análise das representações de avaliação dos/as estudantes concluintes de cursos de licenciatura, destacando a importância da avaliação nos processos de formação docente.

Assim, importa dizer que, no estudo das categorias, mesmo tratando de diferentes aspectos avaliativos e níveis de ensino, fica evidenciada a concepção da avaliação como mecanismo de mensuração. Observamos que essa lógica se faz recorrente nas pesquisas, ao discorrerem sobre o distanciamento entre as referências teóricas que prezam por uma avaliação formativa, e a realidade da prática vivenciada nas escolas, caracterizada em alguns desses estudos, pela permanência da perspectiva tecnicista de avaliação. Nesse sentido, foi possível observar, nos trabalhos, a coexistência de funções avaliativas distintas: a somativa e a formativa, que caminham paralelamente nos estudos sobre avaliação da aprendizagem.

Outra consideração, diz respeito aos trabalhos vinculados aos periódicos que, em sua maioria, discorrem sobre teorias, ideias e pressupostos da avaliação. De acordo com Carminatti e Borges (2012) “[...] um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios

trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem” (p. 173). Nessa perspectiva, compreendemos o que seria uma constante preocupação de estudiosos da área, em não somente tornar conhecido os significados e os sentidos da avaliação na educação, como, de alguma forma, repensá-los ao longo do percurso histórico.

Por fim, ressaltamos que o contato com estas pesquisas nos ajudou a delimitar nosso objeto de estudo e a forma de compreendê-lo. Vimos que, ao se remeterem à prática avaliativa desenvolvida em sala de aula, em sua maior parte, as pesquisas investigam-na a partir dos/as alunos/as ou dos/as professores/as, deixando subentender que o contexto da prática não tem relação com os demais atores e contextos, e que a relação ensino-avaliação-aprendizagem compreende apenas alunos/as e professores/as. Desse modo, eleger como sujeitos dessa pesquisa, a equipe gestora e o professorado, apresentou-se como um caminho inovador à produção sobre avaliação, quando buscamos destacar as inter-relações presentes na escola.

Além desta compreensão, acerca das políticas de avaliação prescritas oficialmente, vimos que as produções com as quais tivemos contato no levantamento de dados, buscam investigar como as escolas se apropriam dessas políticas, como interferem no trabalho pedagógico e como chegam ao cotidiano escolar. Por isso, sob um foco diferente, nosso estudo propõe outro jeito de enxergarmos os sujeitos escolares e suas atuações, em um sentido que não compreende a mera implementação de políticas nas escolas.

Nessa direção, com base nas reflexões mencionadas, e no contato com a literatura educacional, observamos que a avaliação tem sido um tema recorrente nas pesquisas educacionais, e tem se configurado entre transformações e permanências de conhecimentos historicamente construídos em torno da organização da instituição escolar, dos sujeitos escolares e do processo de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo que ainda sejam visíveis, no espaço escolar, aspectos que se aproximam do que conhecemos como a avaliação tradicional nas perspectivas classificatória e excludente, há também aspectos que sugerem novos olhares sobre a avaliação, orientadas sob uma perspectiva formativa do ato de avaliar. Estes aspectos e olhares tanto indicam a inexistência de um rompimento completo com conhecimentos e conceitos consolidados sobre avaliação, como sugerem a presença de um movimento contínuo de ressignificação das práticas avaliativas na escola.

Em suma, identificamos que as discussões em torno da avaliação têm assumido diferentes perspectivas ao longo dos anos, que se desdobram em propostas baseadas em abordagens (diagnóstica, mediadora, formativa, formativa-reguladora, emancipatória); funções

(somativa, controle, verificação, punição, classificação); instrumentos (provas, testes, exercícios, seminários, portfólios); políticas (ENEM<sup>5</sup>, ANA<sup>6</sup>, SAEB<sup>7</sup>, SINAES<sup>8</sup>); e objetos/sujeitos (alunos/as, professores/as, instituições, programas, ensino, aprendizagem, a própria avaliação). Estes aspectos reafirmam a complexidade que envolve o tema, decorrente de sua abrangência, e o que tem despertado o interesse de pesquisadores no cenário teórico-prático da avaliação, tendo em vista os contextos e os sujeitos escolares.

Diante destes aspectos surge a necessidade de reflexão sobre a centralidade da avaliação, nos processos educacionais, particularmente enfatizada nas últimas décadas pela chamada “cultura da avaliação”. A literatura indica que há um deslocamento da figura do/a aluno/a para o/a professor/a e para o trabalho pedagógico por ele desenvolvido, como resultado das políticas de *accountability* em educação<sup>9</sup>. Estas políticas vêm atuando como procedimento de controle do processo de ensino e aprendizagem e, através da atribuição de metas, sugerem o discurso de responsabilização do professorado acerca do sucesso ou insucesso da aprendizagem dos/as alunos/as. São políticas que revelam um projeto educativo, que prega a busca pela qualidade na educação, através de uma concepção mercadológica baseada, substancialmente, na obtenção de resultados. Assim, admite-se que as reformas educacionais, apoiadas em políticas de cunho neoliberal, têm influenciado o fazer docente, resultando por vezes em *práticas inautênticas*<sup>10</sup> (BALL, 2005).

Estas considerações nos fazem pensar sobre as condições e contextos em torno do exercício docente, sobre as exigências postas para a realização de seu trabalho e, de forma particular, sobre o fazer avaliativo. A avaliação, nos moldes do atual sistema de políticas educacionais, fundadas na figura do Estado-avaliador, torna-se um instrumento para análise, não apenas do processo de aprendizagem, como também do processo de ensino, que remete ao discurso das competências necessárias à atuação do professorado, especialmente a partir da ótica da responsabilização e do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, são aumentados os desafios e a complexidade da prática avaliativa, sendo possível perceber que “[...] as resistências, as inquietações e os silêncios, que acontecem na escola e na sociedade, não são acidentais; representam, sim, respostas socialmente

---

<sup>5</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>6</sup> Avaliação Nacional da Alfabetização.

<sup>7</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>8</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

<sup>9</sup> De acordo com Afonso (2009) essas políticas constituem um modelo de *accountability* estruturado em três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização).

<sup>10</sup> Para Ball a prática é inautêntica quando há uma esquizofrenia estrutural e individual de valores e objetivos, que denota a perda da autenticidade e dos processos de significação do que é realizado na prática pedagógica.

construídas, às quais subjazem interesses e propósitos definidos” (LOPES, 2013, p. 04). Ou seja, há um contexto de influência externo às instituições escolares, que incide sobre as práticas avaliativas, através de políticas e programas de avaliação, que se apresentam como agentes reguladores, indicando o movimento constante de disputas e negociações entre as subjetividades dos sujeitos escolares e os interesses sociais, afirmados no projeto educacional comum às instituições escolares.

Nesse contexto de influência, configurado por políticas educacionais e de avaliação, o professorado, gradativamente, é destituído da capacidade de refletir sobre o seu fazer, sobre as implicações de seu trabalho no processo educativo, sobre o que tem norteado sua prática cotidiana. Como alerta Luis (2007), sobre a própria prática avaliativa, “[...] visto que não é ele quem toma as decisões sobre a progressão dos alunos, tem pouca autonomia sobre o que ensinar/avaliar, passando ao Estado, ao sistema educativo o papel de grande avaliador” (p. 04). Nessa direção, na medida em que o professorado, a partir do que é proposto nas reformas educacionais, perde a autonomia e o poder de decisão e escolha sobre sua prática, acaba abdicando de conhecimentos característicos e próprios do exercício de sua profissão.

Contudo, tomando como base os estudos de Ball e seus colaboradores, em especial a discussão proposta pela “teoria da atuação”, que concebe os sujeitos escolares como construtores de políticas<sup>11</sup>, passamos a refletir sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas inter-relações estabelecidas entre professorado e equipe gestora, a partir de suas atuações cotidianas. Para essa compreensão, nos remetemos à escola como espaço privilegiado de produção de ações políticas materializadas em situações, eventos ou manifestações dos sujeitos escolares, como respostas às políticas oficiais, sob a concepção de que as políticas educacionais e, mais detidamente, as políticas avaliativas, não são capazes de exercer uma regulação plena do cotidiano escolar. Assim, passamos a compreender a atuação da equipe gestora e dos/as professores/as sobre a política (contexto de texto), como processo de interpretação/tradução (contexto da prática), e não como meros implementadores dos textos políticos.

Salientamos ainda que, embora os estudos de Stephen Ball tenham sido desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, consideramos relevante associar suas ideias ao campo da avaliação escolar, especialmente no que concerne à “teoria da atuação”. Para nós, essa interlocução é possível, ao tomarmos como exemplo a contribuição de suas teorias associadas

---

<sup>11</sup> Ver Ball (2016).

aos estudos sobre currículo<sup>12</sup>, que reconhecem, nas elaborações do autor, outras possibilidades de analisar as práticas curriculares. Assim, tendo em vista que avaliação e o currículo não estão dissociados, a vinculação das teorias de Ball às práticas avaliativas permite-nos avançar na compreensão dos contextos que caracterizam a avaliação escolar, e, sobretudo, evidenciar as maneiras singulares de atuação dos sujeitos escolares no processo avaliativo.

Dessa maneira, ao fitar as práticas avaliativas em seus contextos de produção, analisamos, nesta pesquisa, a realidade de uma escola pública da rede municipal de ensino de Belo Jardim- PE, caracterizada por ser uma rede com sistema de ensino próprio, ou seja, que possui autonomia para organizar o seu modelo de funcionamento pedagógico municipal, atuando em consonância com a Gerência Regional de Educação. Nesse contexto, remetemo-nos à atuação da equipe gestora da escola e dos/as professores/as atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificarmos ações políticas compreendidas como respostas aos textos políticos avaliativos, observadas na referida instituição escolar.

A partir dessa lógica, elaboramos a seguinte questão: quais as ações políticas avaliativas desenvolvidas na escola, pela equipe gestora e por professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em torno deste questionamento, traçamos como objetivo geral: analisar as ações políticas avaliativas desenvolvidas na escola, pela equipe gestora e por professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, mais especificamente: identificar como a equipe gestora e os/as professores/as traduzem<sup>13</sup> os textos políticos avaliativos no interior da escola; compreender em quais aspectos as ações políticas da equipe gestora e dos/as professores/as se aproximam e se distanciam; identificar como as ações políticas podem mobilizar mudanças no contexto escolar.

Finalmente, destacamos que a presente pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, situamos as práticas avaliativas no movimento de significação, nos contextos de influência, do texto e da prática. Destacamos o sentido político da avaliação que se revela nas práticas escolares, associado às concepções materializadas na escola, através de autores como Freitas (2012), Luckesi (2011), e Sobrinho (2003). Também discutimos as contribuições de Ball e seus colaboradores sobre a “teoria da atuação” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) com ênfase no conceito de ações políticas. No segundo capítulo, anunciamos o percurso teórico-metodológico pensado para o

---

<sup>12</sup> Um levantamento de pesquisas que utilizam os trabalhos de Stephen Ball pode ser encontrado em <https://www.uepg.br/gppepe>. Entre estas destacamos, por exemplo, a pesquisa de Lopes (2004), intitulada: *Políticas curriculares continuidade ou mudança de rumos?*

<sup>13</sup> Remetemo-nos à ideia de *tradução* articulada ao processo de promulgação das ações políticas, como construção contextualizada e inventiva (BALL, 2007).

desenvolvimento da pesquisa. Nele indicamos como foi realizada a escolha do campo empírico, os critérios para seleção dos sujeitos que compõem o grupo participante da pesquisa, as estratégias de entrada no campo, bem como os instrumentos e procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, tecemos as análises dos dados provenientes das observações sistemáticas e das entrevistas semi-estruturadas realizadas na escola. Especificamente, consideramos a avaliação da aprendizagem apresentando-a a partir das ações políticas vivenciadas pelo professorado e pela equipe gestora no contexto da prática. Nele compreendemos a escola como espaço vivo, no qual a avaliação é encenada<sup>14</sup> de diferentes maneiras, e é percebida como possibilidade de ressignificações. Por fim, trazemos algumas considerações na tentativa de sintetizar os achados da pesquisa, tendo em vista as contribuições possibilitadas, como também os limites e as novas questões que se apresentam ao término deste estudo, decorrentes do processo de investigação que, assim como o conhecimento, apresenta-se sempre inconcluso e passível a reformulações.

---

<sup>14</sup> A utilização desse termo faz menção à teoria da atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). É sinônimo de “atuação”, ao indicar como a política é “colocada em cena”, ou seja, como é atuada no espaço escolar.

## 2 A AVALIAÇÃO INSCRITA EM DIFERENTES CONTEXTOS

*“A avaliação não é neutra. Ela expressa e traduz preferências individuais e/ou sociais, em si sempre discutíveis”*

*(Charles Hadji- Avaliação desmistificada)*

Neste capítulo, buscamos problematizar a avaliação compreendida nos contextos de influência, do texto e da prática. Inicialmente refletimos acerca dos pressupostos que delineiam o percurso histórico da avaliação educacional e os sentidos que dele emergem. Em especial, o sentido político da avaliação escolar, que nos faz atentar para contextos mais amplos de influência que perpassam as práticas avaliativas. Assim, consideramos que dar visibilidade a esse sentido político, amplia as possibilidades de interpretação da atuação dos sujeitos/atores escolares.

Depois, passamos a refletir sobre as políticas de avaliação externas que caracterizam o contexto do texto político, identificando alguns dos pontos principais do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE, principal política de avaliação externa, direcionada às instituições estaduais e municipais de ensino do estado. Por fim, buscamos situar a avaliação como espaço de significação de novas práticas, admitindo a possibilidade de criação na atuação dos sujeitos escolares, ao tomarmos por base a *teoria da atuação*, que se inscreve no contexto da prática.

### 2. 1 O percurso histórico da avaliação educacional: alguns sentidos

Consideramos que, refletir acerca da avaliação sob o ponto de vista da atuação dos sujeitos escolares, não é possível, sem antes indicarmos contextos mais amplos através dos quais a avaliação tem sido caracterizada ao longo dos anos e que, conseqüentemente, configuram práticas, interesses, objetivos, pressupostos, que estão imbricados na atuação dos sujeitos escolares e na avaliação, como parte do processo educacional. Assim, neste tópico, buscamos situar o percurso histórico, da avaliação, que tem sido construído juntamente com a evolução da própria educação e dos estudos e pesquisas sobre avaliação educacional como um todo. Salientamos que cada momento histórico tem sua ligação e influência com os demais, sendo incoerente pensá-los de maneira dissociada e linear.

Neste sentido, compreendemos que as concepções que retratam o que entendemos por avaliação, refletem diferentes visões e prioridades construídas no sistema educacional, bem

como carregam em si sentidos de educação, de sociedade e de sujeitos educadores/as e aprendizes, que fundamentam o processo avaliativo. Passamos, então, a identificar os sentidos construídos sobre avaliação, que delineiam o fazer avaliativos no espaço escolar.

A partir dos estudos de Vianna (2002), compreendemos que, no começo do século XX, o uso da racionalidade técnica nas instituições escolares fez da avaliação um instrumento de mensuração das aprendizagens dos/as alunos/as, com a predominância de testes padronizados inspirados nos testes, para medida da inteligência, desenvolvidos por Alfred Binet<sup>15</sup> em 1905, nos Estados Unidos. Os resultados desses testes eram utilizados “[...] na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho” (2002, p. 48). Deste modo, assentados nas técnicas da psicometria<sup>16</sup>, esses testes atendiam ao princípio da classificação dos/as alunos/as em escalas, através da quantificação de suas aprendizagens. Nesse contexto, destacavam-se como funções da avaliação as noções de verificação, certificação e controle, dando ênfase ao sentido de *avaliação como medida*.

De acordo com Fernandes (2009), nesse período, avaliação e medida eram sinônimos, e “[...] em termos práticos de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados” (p. 46). Nesta lógica, a prática avaliativa do professorado assumia uma dimensão meramente tecnicista, ou seja, o/a professor/avaliador/a era um/a técnico/a responsável por medir a aprendizagem dos/as alunos/as e expressá-las em notas. Assim, a característica resultante dessa concepção é a compreensão da avaliação para classificar as aprendizagens, mensurá-las e ordená-las, marcada pelo uso constante de testes que remetem a uma norma padrão.

Depois, entre os anos 30 ao começo dos anos 60, o sentido de avaliação que ganha destaque diz respeito à *avaliação como descrição*, “[...] que não se limita a medir, mas, vai um pouco mais além, ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47). Associado a essa compreensão, nesse período, surge o modelo proposto por Ralph Tyler<sup>17</sup>, que redireciona o foco da avaliação, ao deixar de ser estritamente o desempenho dos/as alunos/as e passar a enxergar, também, o currículo das instituições escolares como instâncias necessárias de verificação.

---

<sup>15</sup> Pedagogo e psicólogo francês com grande influência no campo da psicometria.

<sup>16</sup> Ramo da Psicologia vinculado às ciências exatas, que objetiva medir processos psíquicos através da elaboração de testes, conhecidos comumente como testes de QI (Quociente de inteligência).

<sup>17</sup> Pesquisador norte-americano de grande influência nos estudos sobre avaliação, em especial no uso dos testes. Considera-se que o termo *Avaliação Educacional* foi proposto por ele em 1934.

Essa compreensão acontece por meio da formulação de objetivos específicos as instituições, que permitem aferir a eficiência do ensino e o aprimoramento dos resultados esperados. Assim, a avaliação “[...] proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular” (VIANNA, 2002, p. 50). Em outras palavras, é justamente essa preocupação, em caracterizar o currículo das escolas como meio onde os/as alunos/as pudessem atingir os objetivos previamente estabelecidos, que consiste na principal diferença entre o modelo de Tyler e os conceitos de avaliação vigentes na época.

Em seguida, a partir dos anos finais da década de 60 “[...] sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 48). Isso implica dizer que os/as professores/as-avaliadores/as também seriam vistos como juízes/as, responsáveis por descreverem a maneira como os/as alunos/as aprendem e o que aprendem, enfatizando a busca por melhorar as aprendizagens, através da identificação de aspectos de avanço e de falha no processo avaliativo. Seguindo esta reflexão, de acordo com Fernandes (2009), vemos que esse período é marcado pela obra de Scriven (1967), *Methodology of Evaluation*<sup>18</sup>, ao discorrer sobre a distinção entre a função somativa e a função formativa da avaliação:

[...] a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação [...] a avaliação somativa conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito (VIANNA, 2002, p. 86).

Nessa perspectiva, vemos que o conceito de avaliação somativa está associado ao propósito de certificação e valoração das aprendizagens, enquanto que a avaliação formativa está atrelada à regulação das aprendizagens, tendo em vista seu aprimoramento. Essas proposições conceituais implicam na busca por se conduzir uma avaliação que enxerga, tanto a função formativa de regulação do processo avaliativo, como a função somativa de valoração do produto, de forma que ambas coexistam e se relacionem de forma complementar no processo avaliativo.

Assim, sob a ótica de uma avaliação designada por objetivos, por critérios previamente estabelecidos para a tomada de decisões no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e

---

<sup>18</sup> “Metodologia da avaliação”. Nesta obra Scriven preocupa-se com a metodologia da avaliação educacional, destacando que o campo da avaliação é marcado por uma diversidade de abordagens e modelos, resultantes de posicionamentos metodológicos distintos.

baseada na verificação e coleta de informações do processo (formativa), e dos resultados (somativa), é possível evidenciar o surgimento do sentido de *avaliação como atribuição de valor* às aprendizagens e ao sistema educacional, que não rompe com os outros sentidos, mas, os ressignifica. Entre as ideias que surgem nesse período estão,

A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Nesse contexto, a avaliação desenvolvida nas instituições escolares ganhava novos contornos; e suas concepções foram se tornando mais complexas, tendo em vista que, a princípio, compreendiam apenas os/as alunos/as e suas aprendizagens no processo de avaliação; depois, passam a incluir os/as professores/as e suas práticas de ensino, o currículo das escolas, os contextos e os sujeitos que compõem as instituições escolares bem como os pais dos/as alunos/as. Assim, é possível observar que estas concepções estão diretamente relacionadas à abordagem de avaliação formativa que, de acordo com Fernandes (2009), “[...] trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para sua melhoria com a participação ativa dos alunos” (p. 61).

Observamos também que, ainda na década de 60, surge o modelo avaliativo proposto por Stake (1967), em seu ensaio *The Countenance of Educational Evaluation*<sup>19</sup>, no qual destaca a existência de um lado formal e outro informal da avaliação. Para o teórico, “[...] a avaliação informal depende de observações causais objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo [...]; a avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados” (VIANNA, 2002, p. 127).

Desse modo, sua reflexão compreende a fragilidade, tanto do lado informal da avaliação, revestido de subjetividade nos julgamentos, como do lado formal, atrelado à objetividade dos testes e normas. E, neste sentido, o desafio reside na possibilidade de se alcançar um equilíbrio entre esses lados da avaliação, pois ambos fazem parte do processo avaliativo. Ademais, o teórico tece considerações sobre as abordagens qualitativa e quantitativa das avaliações e/ou pesquisas. Para ele, as duas abordagens se complementam na formulação de novos conhecimentos sobre determinado objeto, passando a ser interpretado por diferentes óticas.

---

<sup>19</sup> “O rosto da Avaliação Educacional”

Vale destacar que as ideias de Stake (1967), tiveram papel relevante na origem do que os teóricos denominam como avaliação responsiva. Sobre essa perspectiva de avaliação, compreende-se que seu principal objetivo seja que todos aqueles que de alguma forma fazem parte do processo educacional sejam ouvidos. Neste sentido, a avaliação passa a ser vista como uma “construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (FERNANDES, 2009, p. 56).

Dessa forma, destaca-se o sentido de *avaliação como construção*, que considera além dos sujeitos e contextos, a metodologia e a epistemologia expressa nas práticas avaliativas. Em outras palavras, vemos que, tanto a objetividade e o rigor dos testes padronizados, como a subjetividade, fazem parte da avaliação responsiva, com vistas ao uso de critérios coerentes com os sujeitos e objetos de avaliação. Assim, nessa concepção de avaliação há um rompimento com as concepções anteriores, ao ampliar o sentido da avaliação educacional através da perspectiva de construção social, ou seja, articulada à sociedade e aos contextos não apenas internos à escola, mas, também externos.

Portanto, nesse panorama destacam-se quatro sentidos de avaliação que estão relacionados ao que Guba e Lincoln (2011), denominam ser as “gerações da avaliação”. Para estes autores, a evolução dos significados atribuídos à avaliação educacional assenta-se nas intencionalidades presentes nos diversos contextos históricos e sociais, sendo possível a identificação de diferentes conceitos e perspectivas, que evidenciam o processo contínuo de construção e reconstrução da prática avaliativa, que “[...] se configura como prática fronteiriça que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados” (ESTEBAN, 2001, p. 15). Assim, pensar as práticas avaliativas requer situá-las na dimensão do cotidiano escolar, permeado por tensões, mudanças e negociações nos contextos de materialização dos sentidos construídos.

## **2. 2 O sentido político da avaliação escolar: contexto de influência**

Após destacarmos os sentidos que configuram o percurso histórico da avaliação educacional, adentramos na discussão vinculada à abordagem sociopolítica da avaliação escolar, a partir de autores como Freitas (2012), Luckesi (2011) e Dias Sobrinho (2003), que

discutem como os moldes de avaliação, presentes na escola, têm servido como instrumento de manutenção da estrutura social padronizada e seletiva.

Assim, passamos a problematizar os aspectos que vêm configurando a prática avaliativa, a relação educação/avaliação e sociedade, partindo da compreensão de que não há neutralidade no processo educacional; e que os saberes-fazeres historicamente formulados revelam um projeto social legitimado através da escola (FREITAS, 2012). Por isso, destacamos a importância de discutir sobre o sentido político da avaliação, a fim de situar as práticas avaliativas, considerando-as através do contexto de influência que, cotidianamente, tenciona as relações intraescolares.

Consideramos a escola, neste sentido, como “[...] um sistema social complexo composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318). Na medida em que a avaliação revela os sentidos dos discursos produzidos e reproduzidos nas ações dos sujeitos, a materialização das práticas passa a ser explicada pelo efeito social que incide sobre elas.

Dessa forma, como prática formalmente sistematizada, a avaliação na escola é desenvolvida segundo objetivos explícitos e implícitos, estreitamente ligados à sua função social. Em outras palavras, estamos fazendo referência aos resultados/efeitos advindos das práticas avaliativas, atrelados às estruturas sociais, que ultrapassam as dimensões pedagógicas e, portanto, possuem significação política. Assim, sob uma abordagem sociopolítica, compreendemos que, na década de 1960, é colocada em cena a discussão sobre as funções da avaliação, que passa a ser analisada, de maneira crítica, como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais.

Entendemos que “[...] no que se refere à avaliação da aprendizagem, nem sempre se rompe com a perspectiva seletiva e excludente que orienta o projeto hegemônico de educação escolar” (ESTEBAN, 2012, p. 574), resultante da relação entre o contexto social e o contexto escolar. Importa ressaltar que essa compreensão advém dos estudos do sociólogo Bourdieu<sup>20</sup> que, ao tecer uma análise da estrutura social de classes, questiona a organização da escola e evidencia os processos de eliminação estritamente relacionados aos mecanismos de avaliação e às funções aos quais estão relacionados.

Nesse contexto, a escola é analisada como instrumento/espço de poder, que incide na formação de sujeitos passivos à estrutura dominante e hegemônica mantida na sociedade; e a

---

<sup>20</sup> Ver Bourdieu (2018).

dimensão classificatória da avaliação passa a ser compreendida pela lógica da sociedade capitalista, revelando a exclusão dos sujeitos e dos saberes como seu principal efeito. Assim, ganha relevo, nos estudos e questionamentos feitos no campo da avaliação educacional, a problemática da avaliação classificatória e seletiva. Por conseguinte, torna-se necessário entendermos a ampliação do campo da avaliação e o alcance de seus resultados/efeitos continuamente ressignificados; pois, como indica Freitas (2012) “[...] é possível que a categoria mais decisiva, para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista, seja a da avaliação” (p. 59).

Tendo em vista a face classificatória da avaliação, questionada até os dias atuais, importa situar o contexto histórico do processo de escolarização, que consideramos ser seu pano de fundo. Dado o processo de democratização do ensino no Brasil, baseado na oferta do acesso à educação para todos/as, a escola passa a receber um público diverso e heterogêneo em suas características culturais, de alunos/as oriundos de diferentes classes sociais.

No entanto, embora a democratização do ensino admitisse que a escola fosse para todos/as, a maior parte do público atendido foi e continua sendo excluída do sistema educativo, por não se adequar aos padrões escolares. Esta é uma questão de um projeto fundamentado na visão de uma escola ideal e de alunos ideais, deixando de considerar a diversidade de contextos e aspectos sociais e culturais existentes. Além destas considerações, a inclusão almejada pelo processo de democratização, como ideário de garantia da educação para todos/as, torna-se restrita ao acesso e não significa, necessariamente, a permanência dos alunos/as na escola.

Nessa perspectiva, através do foco no rendimento alcançado por uma parcela mínima dos/as alunos/as, é possível observar, nos dias atuais, que o processo de escolarização, da maneira como tem sido estruturado, continua a contribuir com a exclusão dos/as alunos/as de camadas sociais populares. Estes/as são incluídos/as nas instituições escolares considerando a premissa do acesso de todos/as à escola, e, posteriormente, são excluídos/as por não apresentar o rendimento desejado nas avaliações. Assim, Freitas (2012), nos fala de uma *eliminação adiada*, relacionada aos fins sociais da avaliação, ao passo que esta tem sido mantida “[...] no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45).

Compreendemos, então, que a seletividade, observada nos currículos e programas de ensino, reflete a organização da sociedade capitalista, que privilegia alguns saberes em detrimento de outros, já que, na prática, esta não é uma escola para todos/as. E, nesta configuração de escola, as classes menos favorecidas são excluídas e justificadas a partir do

discurso do fracasso escolar, direcionando as capacidades individuais, como se a posição que os/as alunos/as ocupam, estivesse a cargo meramente de seu esforço e competência para permanecer e se adaptar aos parâmetros do processo de escolarização. De acordo com Luckesi (2011),

A avaliação da aprendizagem, então pode ser posta sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um fio d'água (p. 43-44).

Na afirmação acima, Luckesi nos mostra que a reprovação, que acontece nos componentes curriculares, e que leva à reprovação dos/as alunos/as nos anos de estudos, na Educação Básica, passa a ser uma forma de controle social utilizada como justificativa para a exclusão dos sujeitos “menos favorecidos”, que não se enquadram na cultura dominante, legitimada nos processos de ensino escolar. Em outras palavras, encarna-se, no espaço escolar, a estrutura desigual da sociedade, na qual a avaliação exerce papel de destaque. Assim, a exclusão existente e mantida pelas instituições escolares revela um tipo de sociedade desigual, intensificada, nos últimos anos, nos moldes das reformas neoliberais.

Essa discussão, acentuada na década de 1980, pelo processo de redemocratização, ganha fôlego sob o viés do fracasso escolar, que pode ser entendido sob dois enfoques: o primeiro, em forma de exclusão objetiva, caracterizada pela repetência e evasão; e o segundo, tecido sob a forma de exclusão subjetiva, que mantém a seletividade da escola, direcionando a responsabilidade da exclusão para o/a próprio/a aluno/a excluído/a, ou seja, forjando uma auto-exclusão (FREITAS, 2009).

A avaliação passa, assim, a excluir os/as alunos/as: seja em sua dimensão formal, vista nos resultados que condicionam aprovados/as e reprovados/as no processo de ensino; seja nos mecanismos de avaliação informal, que acionam as formas de exclusão subjetiva. E nessa lógica, se enaltece o “sucesso” de alguns indivíduos, em comparação com o “fracasso” de outros/as, em uma sociedade elitizada e marcada por processos de seleção.

Nessa perspectiva, na década de 1990, através da ênfase dada às avaliações externas, os sistemas de avaliação passam a incorporar o uso de provas nacionais, com o estabelecimento de *rankings* que servem como parâmetros de comparação entre as escolas, seus/suas alunos/as e professores/as, através dos resultados atingidos. Assim, no interior das escolas a avaliação tem sido vista como meio de se chegar aos resultados esperados, aproximando-se da visão de

avaliação como produto e, não, como processo. Adicionado a esse cenário interno das instituições escolares, intensifica-se a pressão exercida pela própria sociedade, ao tomar como referência o discurso das metas e competências a serem cumpridas pelas escolas, considerando a problemática deflagrada em torno da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Subjacente à perspectiva produtivista, cada vez mais acentuada Gatti (2014), sinalizamos para a existência de um modelo gerencialista que, “[...] passa a modelar as propostas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos” (p. 21); reduzindo o conceito de qualidade aos resultados atingidos, e a busca por um contínuo treinamento de alunos/as para realização de testes.

Deste modo, a centralidade da avaliação, nas políticas educacionais em curso, tem sido identificada, no espaço escolar, através de testes padronizados, numa perspectiva de hipervalorização de metas de ensino e de aprendizagem, tendo em vista competências e habilidades esperadas sob o pressuposto da qualidade educacional. Vista como fundamento das reformas políticas educacionais, a utilização de metas de ensino e aprendizagem, assume um caráter reducionista da avaliação, frente à utilização de uma base epistemológica vinculada à racionalidade técnica, que remonta à concepção de avaliação como medida, situando-a entre indicadores e resultados quantificáveis, deixando à margem os sujeitos e os diferentes contextos escolares.

Nesse sentido, as políticas de avaliação externas têm se apresentado em funções de controle e monitoramento das escolas e da atuação dos sujeitos escolares, através dos resultados obtidos nos testes, que são atrelados à criação de *rankings* nacionais. Assim, o Estado passa a “acompanhar” as escolas, consideradas sob o ponto de vista da responsabilização acerca dos elevados índices de repetência, evasão e fracasso escolar. E, através das informações coletadas pelos resultados desses testes, passa a diagnosticar como tem sido desenvolvido o ensino e a qualidade do mesmo.

Como afirma Afonso (2007), essa forma de atuação do Estado, resultante das reformas neoliberais e neoconservadoras, que têm conduzido a avaliação por caminhos quantificáveis e seletivos, caracteriza-se pela expressão *Estado-avaliador*, na medida em que a cultura dos resultados passa a ser compreendida como solução de problemas identificados nas escolas, como a evasão e a repetência.

Vale destacar, ainda, que nesse contexto a aprendizagem do/a aluno/a está relacionada à ideia de desempenho/rendimento; o que indica a reconfiguração do espaço escolar e a definição de novas atribuições à atuação dos sujeitos. Entre estas atribuições, ressaltamos a

gestão escolar, na proporção em que também é responsabilizada pelo sucesso escolar; e, conseqüentemente, passa a ter como atribuição, acompanhar o rendimento dos/as alunos/as. De acordo com a análise de Lins (2011),

Preocupar-se a direção da escola em acompanhar o trabalho docente e o desempenho escolar dos alunos não era comportamento frequentemente observado, pelo menos, há uma década. As mudanças nesse sentido emergiram certamente das pressões exercidas pela implantação de sistemas de avaliação de desempenho dos alunos e da escola, o que acabou exercendo pressão sobre o trabalho do docente e do gestor escolar (p. 185).

Assim, programas e políticas das redes de ensino, nos níveis nacional, estadual e municipal, são direcionados a medir o desempenho das escolas, dos/as alunos/as, da aprendizagem e, conseqüentemente, dos/as professores/as, do ensino e dos demais sujeitos escolares, através da equipe gestora. Ampliam-se, dessa maneira, os sujeitos/objetos avaliados. Além dessas questões, segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação “[...] ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo” (p. 27). Por isso, a partir do foco dado às políticas avaliativas, passa a interessar as posturas dos sujeitos escolares, as concepções que possuem, e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, em prol da educação de qualidade.

Em recente entrevista concedida à Esteban, Louzada e Eckhardt (2018), Hoffmann analisa a manutenção da avaliação classificatória, nos dias atuais, sob a ótica das políticas avaliativas afirmando que,

Nunca como nas duas últimas décadas, escolas e universidades sofreram tanto o espectro dos exames em larga escala, de caráter institucional. De tal forma que a “avaliação” passou a ser assunto recorrente e polêmico por parte de professores, familiares, profissionais de outras áreas, da mídia em geral, enfim de toda sociedade. Esse fato provocou, sim, influências perversas no dia a dia das salas de aula de todos os segmentos do ensino. Diria, até mesmo, que resultando em práticas ainda mais excludentes do que as que se seguia no século passado, uma vez que se nomeiam por “avaliação” os referidos exames (2018, p. 273).

Dessa maneira, compreendemos que a relação linear entre avaliação e exame não é algo novo no cotidiano escolar e está fortemente enraizada nas práticas avaliativas dos sujeitos escolares. Basta rememorarmos as enfáticas críticas feitas por autores, reconhecidos no campo da avaliação educacional, como Hoffmann (2000), Luckesi (2000) e Freitas (2012), ao reconhecerem a face classificatória da avaliação, resultante dessa relação. E já alertavam, na década de 90, os estudos de Barriga (2003), quando ele falava sobre a *pedagogia do exame*, onde nos parece que a avaliação e as práticas avaliativas estão cada vez mais imersas.

Assim, os exames/testes padronizados atualmente têm se materializado nas práticas avaliativas através das políticas de avaliação externas, nas quais o exame é entendido como instrumento eficaz e fundamental para a promoção da qualidade da escola. Isso porque as práticas de avaliação têm se revelado na recorrente associação da aprendizagem ao desempenho; e da avaliação ao controle (ESTEBAN; AFONSO, 2010), chegando ao ponto de a avaliação da aprendizagem ser identificada e nomeada como “avaliação de desempenho”. Nessa perspectiva, Marinho, Leite e Fernandes (2013), concluem ser uma *testinite crônica* o uso exacerbado dos exames/testes no processo avaliativo, que têm limitado as práticas de avaliação às lógicas da classificação e da medida, associadas, tanto aos sujeitos escolares, como também às instituições escolares.

Em outras palavras, é possível inferir que a avaliação, há tempos, deixou de ser um processo tão somente de mensuração das aprendizagens dos/as alunos/as. Sob um ponto de vista crítico, acerca do contexto de influência que incide no espaço escolar, a avaliação tem servido para aferir a atuação docente e os meios pelos quais o professorado desenvolve, ou não, os saberes discentes. Além desta concepção, através do discurso de uma educação de qualidade, enfatizado nas últimas décadas, a avaliação passa a ser vista como responsabilidade de toda a escola, passando a ser do interesse do Estado, acompanhar (controlar), através dos resultados obtidos nas avaliações externas, o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o desafio que se apresenta às escolas e aos sujeitos escolares, diz respeito à busca por superar os pressupostos da “avaliação certificativa”, enfatizada nas políticas de avaliação externa, através de práticas que comunguem com o propósito de verificar as aprendizagens dos/as alunos/as; não na intenção de medi-las, mas, sim, de promovê-las. Para tanto, faz-se necessário que a avaliação seja compreendida como elemento orientador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a serviço tanto do/a aluno/a, como do/a professor/a. Consideramos, ainda, a importância do protagonismo dos sujeitos escolares; tendo em vista que concepções e práticas andam de mãos dadas; e a avaliação, em seu sentido educativo, “[...] se potencia ainda mais quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 177).

Ao mesmo tempo, consideramos que o protagonismo e o posicionamento dos sujeitos, em seus diferentes espaços de atuação, são resultantes de lutas e tensões que podem favorecer ou limitar as possibilidades de ressignificação da avaliação nas instituições escolares. Entendemos, também, que a impossibilidade da existência de uma prática avaliativa neutra ou destituída de intencionalidade, nos impele a reconhecer que esta prática pode servir para a

manutenção das contradições postas ao sistema escolar. Essas contradições são reflexos das desigualdades sociais, ou podem favorecer a transformação social, levando em consideração o sentido político que constitui e perpassa os processos de ensino, avaliação e aprendizagem, em prol de uma educação com fins formativos e incluídos.

### **2. 3 Texto político: um olhar para o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE**

Ao refletir sobre as interações entre os contextos macro/micro de produção de políticas avaliativas, lançamos um olhar ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE (principal política de avaliação externa no estado de Pernambuco). Entendemos, então, que o fenômeno avaliativo, nas instituições escolares, não é definido de uma vez por todas, revelando práticas avaliativas em contínuo desenvolvimento, que não subtraem a influência do contexto macro das políticas externas; mas, também, exercem influência sobre o mesmo.

De acordo com dados coletados no site do SIEPE<sup>21</sup>- Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, o SAEPE foi instituído pela Secretaria de Educação e realizado, pela primeira vez, em 2000; e, somente a partir de 2008, passou a ser realizado anualmente. Importante ressaltar que essa avaliação surge como ramificação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, já consolidado nacionalmente, como instrumento de aferição da qualidade educacional e dos sistemas de ensino da educação básica brasileira. O SAEPE surge como uma parceria entre secretaria estadual e secretarias municipais de ensino de Pernambuco, com a finalidade de monitorar o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, o ensino ofertado, produzindo informações acerca das escolas avaliadas.

No quadro a seguir, destacamos alguns pontos relevantes sobre esse sistema de avaliação:

#### **Quadro 1- Trajetória do SAEPE no período de 2000-2017**

<b>2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Primeira aplicação do SAEPE</li> <li>-Níveis de ensino: 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio</li> <li>-Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (apenas 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental)</li> <li>-Abrangência: toda a rede estadual mais 68 municípios, totalizando 113.677 estudantes avaliados da rede municipal e 178.421 da rede estadual</li> </ul>
-------------	---

<sup>21</sup><https://www.siepe.educacao.pe.gov.br>

<b>2002</b>	<p>-Permanece sendo aplicado aos mesmos níveis de ensino</p> <p>-Disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 274.603 estudantes avaliados da rede municipal e 164.131 da rede estadual</p>
<b>2005</b>	<p>-Juntamente com as edições anteriores serve para organização e reconfiguração do sistema</p> <p>-Disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 177.302 estudantes avaliados da rede municipal e 72.396 da rede estadual</p>
<b>2008</b>	<p>-É criado o Índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco- IDEPE</p> <p>-É criado o Bônus de Desempenho Educacional- BDE, a fim de premiar as escolas que cumprem as metas do IDEPE</p> <p>-A partir desse ano o SAEPE adquire periodicidade anual</p> <p>-É mantida a avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática bem como os níveis de ensino</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 274.301 estudantes avaliados da rede municipal e 141.413 da rede estadual</p>
<b>2009</b>	<p>-A partir desta edição além dos estudantes, passam a serem avaliados professores e gestores</p> <p>-Abrangência: Aproximadamente 448.346 estudantes avaliados, 1.009 escolas da rede estadual, das quais 61 eram indígenas e 5.397 escolas da rede municipal</p>
<b>2010</b>	<p>-É mantida a avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática bem como os níveis de ensino</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 256.446 estudantes avaliados da rede municipal e 136.649 da rede estadual</p>
<b>2011</b>	<p>-É criado o Pacto pela Educação, programa que utiliza os resultados do SAEPE analisados junto aos indicadores do IDEPE</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 251.549 estudantes avaliados da rede municipal e 136.056 da rede estadual</p>
<b>2012</b>	<p>-São criados grupos de referência para avaliação das escolas participantes</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 256.051 estudantes avaliados da rede municipal e 129.175 da rede estadual</p>
<b>2013</b>	<p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 256.577 estudantes avaliados da rede municipal e 129.604 da rede estadual</p>
<b>2014</b>	<p>-Entra em vigor o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005)</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 263.013 estudantes avaliados da rede municipal e 126.820 da rede estadual</p>
<b>2015</b>	<p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 256.051 estudantes avaliados da rede municipal e 129.175 da rede estadual</p>
<b>2016</b>	<p>-Com relação às séries avaliadas, os estudantes do 2º ano passaram a ser avaliados, em substituição aos estudantes da 2ª série/3º ano do ensino fundamental.</p> <p>Essa alteração foi efetivada com o objetivo de produzir informações sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática a tempo de desenvolver as ações necessárias para eventuais ajustes durante o ciclo</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 228.351 estudantes avaliados da rede municipal e 120.802 da rede estadual</p>

2017	<p>-Nesta edição, o SAEPE continuou avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ensino fundamental, foram avaliados o 2º, 5º e 9º anos, nas redes estadual e municipais. No ensino médio, as redes municipais avaliaram apenas a 3ª série regular, enquanto a rede estadual avaliou a 3ª série nas modalidades integral, regular, semi-integral e técnico e a 4ª série normal/magistério nas modalidades integral, regular e semi-integral</p> <p>-Um novo indicador é acrescido em língua portuguesa: o perfil de alfabetização e letramento, para o 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental</p> <p>-Abrangência: toda a rede estadual mais 184 municípios e o Arquipélago Fernando de Noronha; totalizando 243.033 estudantes avaliados da rede municipal e 113.319 da rede estadual</p>
------	--

Fonte: dados organizados pela pesquisadora, de acordo com informações coletadas no site<sup>22</sup> do CAED<sup>23</sup>

Como observado, desde sua primeira edição, o SAEPE avalia especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sabemos que a compreensão das políticas educacionais/avaliativas passa pelo significado construído historicamente na relação entre educação e sociedade. Assim, acreditamos que essas políticas expressam um projeto social que diz respeito à forma de organização do conhecimento, bem como identifica os saberes legitimados socialmente como válidos. Procuramos não diminuir a importância das disciplinas avaliadas; contudo, evidenciamos a ausência dos demais saberes, que também são imprescindíveis à educação e dela fazem parte, como a Disciplina de Ciências, que foi introduzida na avaliação do SAEPE, apenas na primeira edição.

Outra leitura que podemos fazer, a partir das informações expostas no quadro, diz respeito à criação do IDEPE, em 2008, como indicador local atrelado aos resultados do SAEPE, que passa a ser utilizado pela Secretaria de Educação do Estado, para o desenvolvimento do programa de gestão por resultados. Consequentemente, resulta na criação do Bônus de Desempenho Educacional- BDE, que enfatiza a premiação de escolas a partir da pontuação atingida no ranking estadual; ou seja, as escolas que atingem as metas propostas no IDEPE.

Interessante refletirmos que, no ano anterior, em nível nacional, são desenvolvidos programas específicos como o Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, que claramente influenciaram a criação desse indicador em contexto local, a fim de estabelecer metas, não somente relacionadas à aprendizagem esperada dos/as alunos/as, mas, também, às escolas e aos seus profissionais.

Essa influência do contexto macro (nacional), no contexto micro (local), das políticas educacionais/avaliativas, fica evidenciada ao percebermos que em 2007, ano de criação do IDEB, a Secretaria do Estado de Pernambuco não aplica, nas instituições escolares, o SAEPE, justificando estar em processo de organização e reconfiguração do sistema. E no ano seguinte,

<sup>22</sup> <http://www.caed.ufjf.br>

<sup>23</sup> Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, órgão responsável pela elaboração do SAEPE.

partindo da criação do IDEPE e do BDE, o referido sistema de avaliação passa a ser realizado anualmente, levando em conta os novos moldes de aferição dos resultados. Essa questão nos leva a pensar o que vem a se materializar no ano seguinte. Através da política externa, acrescenta-se, para além das metas elaboradas aos/às estudantes, a avaliação das escolas e de seus profissionais; de maneira particular, gestores/as e professores/as, como exposto no quadro acima.

Depois, ao passar dos anos, a trajetória do SAEPE indica a continuidade da influência do contexto nacional, exemplificada no ano de 2011, pela criação do Pacto pela Educação, como também pelas reformulações no sistema, a partir de 2014, ano que entra em vigor o Plano Nacional de Educação- PNE. Assim, são percebidas nos anos seguintes mudanças com relação às séries e aos anos avaliados, oriundos das metas estabelecidas pelo PNE, especialmente relacionadas aos indicadores de alfabetização e inclusão. Nesse viés, na edição de 2017, do SAEPE, temos um novo indicador específico na Disciplina de Língua Portuguesa, a fim de situar o perfil de alfabetização e letramento dos estudantes do Ensino Fundamental.

Em suma, diante da trajetória do SAEPE, refletimos que, em sua dimensão de texto político, este é pensado e formulado por sujeitos externos às instituições escolares, a partir do que compreendem ser necessário para o desenvolvimento da qualidade educacional de Pernambuco, levando em consideração o contexto nacional, na formulação de políticas, como também um modelo específico de escola, tanto no que concerne à estrutura física (edifícios, salas de aula, cadeiras, lousas), como na composição dos/as profissionais que nela atuam. Essa concepção de política educacional, segundo Ball (2016), que dimensiona uma escola ideal, acaba por ser um dos grandes problemas na interpretação dos textos políticos. Nessa compreensão, as políticas externas pouco refletem a complexidade social, cultural e contextual das escolas, e apresentam modelos muitas vezes incoerentes com as suas necessidades específicas.

Ao considerar a lógica de que políticas são “implementadas” nas escolas, podemos inferir, nas entrelinhas dessa compreensão, que qualquer falha ou problema de implementação, que ocasione o insucesso de determinada política, estará relacionado aos sujeitos escolares, como responsáveis diretos pelo funcionamento ou não do texto político. Entre os principais objetivos do SAEPE, vemos que o mesmo busca “[...] associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola” (SIEPE, 2017). Depois afirma-se que

O SAEPE é uma ação governamental cuja finalidade é a promoção da qualidade e da equidade da educação. Para que essa finalidade se cumpra, é

essencial que **os resultados do SAEPE sejam apropriados pelos gestores e pelos professores**, para a definição de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes (SIEPE, grifo nosso).

Neste sentido, conforme exposto no portal da Secretaria de Educação de Pernambuco, a depender da forma como os resultados da referida avaliação são utilizados, esta se torna um instrumento eficaz para o desenvolvimento das escolas e do ensino nelas ofertado. Portanto, fica evidenciada a estrutura do SAEPE, como política avaliativa de responsabilização; ao passo que possíveis falhas, no processo de interpretação e implementação, não advêm da política em si, mas, dos sujeitos escolares que efetivamente a colocam em prática, como demarcado no extrato acima, de forma particular, os/as gestores/as e professores/as.

Dessa forma, concluímos que o SAEPE tem servido para a identificação do que “falta” às escolas, aos/as gestores/as, professores/as e alunos/as, baseado no discurso da educação de qualidade, com a finalidade de prestar contas do ensino e da aprendizagem, pautando-se na lógica de uma educação mercadológica. Assim, as políticas de avaliação externa, além de servirem para “[...] retratar ou diagnosticar o processo educativo, medir os desempenhos, oferecer parâmetros de desenvolvimento de competências e habilidades em crianças e jovens, classificar/ selecionar aptos ou inaptos à progressão nos anos escolares” (CUNHA, 2016, p. 115), nos fazem refletir que vivemos “[...] numa sociedade de avaliação, articulada a uma crença no poder dos números, das classificações, dos objetivos a atingir [...]” (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013, p. 330), que, muitas vezes, reduzem a atuação dos sujeitos escolares à implementação de políticas, excluindo-os/as da posição de atores políticos.

#### **2. 4 Teoria da atuação: pensando políticas avaliativas no contexto da prática**

Por intermédio da “teoria da atuação”, entendemos a escola como produtora de políticas, noção que se distancia das compreensões comuns sobre política educacional, nas quais o espaço escolar é limitado à mera implementação de políticas. Interessa-nos então, reforçar a importância e as contribuições desse olhar, lançado por Ball, Maguire e Braun (2016), em direção ao espaço escolar, que enxerga a *política em ação*, compreendendo a escola no centro da atuação política, como uma estrutura dinâmica complexa, uma vez que “[...] as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (p. 201), e, portanto, espaços singulares nos quais a avaliação é materializada.

Entretanto, antes de descrever a teoria da atuação, faz-se necessário, para melhor entendê-la, refletir sobre os estudos e abordagens de Ball e seus colaboradores, que resultaram na formulação dessa teoria. Pretendemos apresentar os pontos mais relevantes de suas produções e mostrar como a “teoria da atuação” foi sendo constituída. Temos consciência de que a formulação de teorias, ora passa por modificações das proposições originais, ora apresenta ideias mais sofisticadas em estudos posteriores. Por isso, conhecer os fundamentos das teorias permite-nos enveredar por caminhos trilhados, em busca de contextualizá-los.

No livro *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*<sup>24</sup> (1987), Ball analisa a organização das escolas sob a ótica das relações internas, que nelas são desenvolvidas. Enfatiza as escolas como lugares, campo de lutas ideológicas, considerando a existência de uma micropolítica que envolve “esferas de interesse, conflito e poder”; e nesse sentido identifica “[...] aspectos não visíveis à simples vista dentro das organizações” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 211). Assim, Ball analisa as políticas educacionais articulando as dimensões macro e micro de seus contextos, colocando em cena os diferentes interesses e o jogo de poder que há nas escolas.

Contudo, o aprofundamento de questões, relacionadas às relações contextuais global-local, é atribuído a trabalhos posteriores, voltados à abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994). Nestes ciclos, diferentemente das abordagens estadocêntricas, são propostas novas possibilidades ao campo das políticas educacionais, ao serem posicionadas em processos mais amplos e complexos, que não se restringem apenas à sua implementação.

Ao propor que as políticas educacionais sejam analisadas, levando em conta contornos mais amplos, Ball toma, como fundamento para esse tipo de análise, a perspectiva pós-estruturalista. De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), “[...] os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (p. 156). Em nossa compreensão, essa é uma das mais significativas contribuições dos estudos de Ball e seus colaboradores; pois, ao situar o processo de análise das políticas educacionais, a partir da ação dos sujeitos, estes passam a ser vistos como atuantes/atores dessas políticas.

Inicialmente, no final da década de 1980, ao analisar os resultados de uma pesquisa empírica, sobre a implementação do Currículo Nacional na Inglaterra, Stephen Ball e Richard Bowe trabalharam com a noção de um ciclo contínuo, a fim de caracterizar a política curricular

---

<sup>24</sup>A *Micropolítica da Escola: para uma teoria da organização escolar*.

por eles analisada naquela pesquisa. Nesse ciclo identificaram as chamadas “arenas políticas”: política proposta, política de fato e política em uso.

A primeira arena fazia referência à política oficial, às intenções daqueles considerados responsáveis por implementar políticas: governo, departamentos educacionais, representantes das escolas e autoridades locais. A segunda arena era constituída pelos textos políticos, tomados como base para a implementação na prática; e, por fim, a terceira arena política fazia menção aos discursos e às práticas institucionais advindas do processo de implementação das políticas. Nessa fase inicial de elaboração do “ciclo contínuo” de políticas, Ball e Bowe reconheceram, na linguagem empregada, uma certa rigidez que não representava a forma como desejavam caracterizar o processo político, soando como restrito o conceito de “arenas políticas” por eles formulado.

Assim, uma reformulação da ideia original do ciclo contínuo foi apresentada no livro *Reforming education and changing schools*<sup>25</sup> (1992), no qual os autores apresentam uma versão que substitui as arenas por contextos interdependentes: contexto de influência, contexto da produção de textos políticos, contexto da prática. Ao pensar sobre esses contextos e a importância de situá-los na abordagem do ciclo contínuo, Ball afirma: “[...] nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política, não como documento, ou uma coisa; mas, sim, como uma entidade social” (BALL in Avelar, 2016, p. 06). Dessa forma, as “arenas” dão lugar aos “contextos”, que são vistos como lugares de disputas e embates, constituídos por diferentes grupos de interesse, aprimorando a noção dos contextos como base para interpretação das políticas educacionais.

Por conseguinte, pensar o processo de produção das políticas nos leva a refletir sobre os contextos nos quais elas são criadas e ganham materialidade. No ciclo de políticas, destaca-se a abordagem dos contextos através da interdependência que há entre eles; no entendimento de que um contexto é compreendido no outro e através do outro, atribuindo significado à ideia de “processo cíclico”. Nesse processo, as políticas educacionais são “feitas” mediante os contextos: de influência, de produção de texto, e da prática, caracterizando a lógica de política como discurso, como texto e como ação prática.

Com relação ao contexto de influência, a abordagem nos indica que é nele “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Ou seja, é nesse contexto que os sentidos das políticas de avaliação e da educação, como um todo, buscam significação dentro do jogo de disputa e

---

<sup>25</sup>*Reforma da educação e mudança das escolas.*

interesses dos agentes políticos globais e locais, que atuam em prol da legitimação dos discursos políticos por eles desenvolvidos nas instituições sociais (BALL, 2001).

Não significa afirmar que os conceitos surgem nesse contexto e são transmitidos aos outros contextos, pois deixaríamos de lado a compreensão de ciclo contínuo da própria abordagem. Assim, a leitura realizada é de que existe um contexto perpassado por constantes tensões, no qual as ideias são legitimadas e formam a base do discurso sobre política. E esse contexto representa as influências macrosociais das decisões e prescrições políticas nacionais e internacionais em relação mútua com as locais.

No segundo contexto, “[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52); e esses textos são apresentados em forma de documentos oficiais, pareceres, ofícios, portarias, entre outros, que representam os discursos políticos, bem como os interesses e conceitos elaborados no contexto de influência. Dessa forma, assim como o contexto de influência, o contexto de produção de texto apresenta-se como espaço de disputas pelo controle das representações da política. Nele os textos políticos são vistos como a materialidade dos discursos e são resultados de diferentes concepções e agentes políticos, como assessores, técnicos do governo, especialistas e pesquisadores de diversas áreas.

Nesse sentido, de acordo com o movimento cíclico, anunciado pela abordagem do ciclo de políticas, os textos articulados ao contexto de influência são vistos e vivenciados no contexto da prática, onde são traduzidos, interpretados, ressignificados e recriados. Segundo Mainardes (2006), é no contexto da prática que a política,

[...] está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (p. 53).

Uma vez que os sujeitos escolares, nessa perspectiva, possuem um papel crítico de atuação no processo de interpretação e criação das políticas, suas crenças e valores interferem no significado que atribuem aos textos políticos, no contexto prático. Em outras palavras, as políticas avaliativas materializadas nas práticas avaliativas, revelam concepções de avaliação que estão para além de um caráter meramente técnico da atuação do professorado e da gestão escolar, posto que nelas estão impressos diferentes sentidos advindos das finalidades a que estes sujeitos buscam atender.

Assim, o percurso da elaboração à efetivação de políticas avaliativas, não é neutro e nem linear; apresentando-se como processo de significação da avaliação no espaço escolar, que implica em enxergarmos a existência do protagonismo dos sujeitos escolares, já que pensamos não ser estes, meros reprodutores; mas, em suas atuações, também são construtores de políticas avaliativas. Nessa perspectiva, ao problematizar a ideia de que políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, os autores nos ajudam a compreender que as políticas são resultado de processos complexos inscritos em todos os contextos.

Dessa forma, ampliam a noção da produção de políticas descentralizadas do poder do Estado, ao possibilitar o reconhecimento de que as políticas educacionais/avaliativas são constituídas em variados contextos e por sujeitos distintos. Essa perspectiva propicia a articulação entre política e prática, contribuindo com a possibilidade de romper com a ideia de produção e implementação que as enxerga como instâncias separadas e opostas; levando em consideração que “[...] o ciclo contínuo de políticas consiste numa estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas, modelo que busca superar o binarismo entre produção e implementação” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 23). E, nessa circularidade das trajetórias políticas, visualizamos que a prática também é política.

Ao refletir sobre a abordagem do ciclo de políticas, vale salientar que no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*<sup>26</sup> (1994), Ball acrescenta, ao referencial original da abordagem, outros dois contextos: o contexto de resultados (efeitos) e o contexto de estratégia política. Assim, o quarto contexto compreende os impactos e efeitos das políticas no contexto da prática, em busca de propiciar uma leitura das diferentes realidades das instituições escolares. Nesse sentido, considera-se que, mais que resultados, as políticas possuem efeitos observados na prática.

Já o contexto de estratégia política, “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Nesse ponto de vista, vemos que as estratégias são orientadas a contribuir com o debate sobre a temática trabalhada, em torno da relação entre política e sociedade.

Isso nos leva a refletir que, tanto o contexto de efeitos como o contexto de estratégia política, estão relacionados às finalidades sociais, às questões de desigualdades e injustiças existentes na sociedade, mantidas e reafirmadas pela política. Lopes e Macedo (2011), ao sinalizar que ambos os contextos compõem, junto com o contexto de influência, a abordagem

---

<sup>26</sup>*Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural.*

macro das políticas, nos ajudam a compreender que os demais contextos (de produção de texto e da prática), podem ser configurados no ciclo de políticas, como espaços nos quais as dimensões micropolíticas são materializadas, marcadas pelas demandas oriundas desses contextos, bem como da leitura e interpretação dos contextos de efeitos, de estratégia política e de influência.

Recentemente, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, Ball afirma ter repensado sobre os dois últimos contextos, sustentando a ideia de que

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. [...]. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (BALL, 2009, p. 306).

Ademais, sem separá-los, podemos pensar que a relação entre os contextos do ciclo de políticas não é sequencial e se configura em uma análise mais complexa das políticas produzidas nesse ciclo contínuo, de modo que os contextos são interdependentes entre si e é impossível detectar os limites de cada um, dada a forma como estão interligados. Assim, torna-se possível inferir que a definição de nomenclaturas, para cada contexto, requer que as compreendamos a partir da organização do pensamento dos autores, de forma articulada, significando que os contextos podem ser pensados uns dentro dos outros.

Em suma, ao definir o ciclo contínuo de políticas, como um método, Ball (2009), enfatiza que este é uma forma de pesquisar e teorizar as políticas, ou seja, não significa uma explicação ou descrição das políticas. Em suas palavras, o ciclo contínuo “[...] 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*) (p. 305, grifo do autor). Aqui destacamos o conceito de “encenação”, que passa a ser base para a elaboração da teoria da atuação, iniciada nos estudos acerca do ciclo contínuo de políticas e, antes deste, na teoria da organização escolar, ao destacar a ideia de escola como espaço no qual micropolíticas são desenvolvidas.

Segundo Marcondes, Freund e Leite (2017, p. 1.028), a teoria da atuação “[...] parece constituir-se em uma ampliação das ideias que Ball e colaboradores já haviam indicado ao apresentar o ciclo de políticas, em especial, a dimensão atribuída ao contexto da prática”. E no

livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*<sup>27</sup>, nos foi apresentada a teoria da atuação política. Nele os autores discorrem sobre os resultados de investigações realizadas em quatro escolas secundárias inglesas.

Estas escolas são inseridas e compreendidas dentro do sistema que as constitui, na dinâmica de fatores contextuais, históricos e sócio-culturais, que colocam a “política em ação”. Assim, as escolas passam a ser vistas como o centro da atuação política, ou seja, lugar onde a política ganha materialidade; a partir da ideia de que as políticas estão sujeitas a processos de ressignificação e recriação no contexto da prática. A análise tecida pelos autores substitui a concepção de implementação, por atuação das políticas, baseando-se na *theory of policy enactment*<sup>28</sup>.

Importa destacar que a tradução do termo *enactement* admite diversos significados, e, entre esses, o que mais se aproxima das ideias de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 11), diz respeito ao sentido de *atuação*, tendo em vista que para os autores “[...] as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas”. Referem-se à atuação, como em um teatro, no qual há um texto que pode ser representado de diferentes formas considerando a interpretação dos atores envolvidos, pois estes “[...] têm o controle do processo e não são *meros implementadores* das políticas” (MAINARDES, 2009, p. 315, grifo nosso). Quando traduzido para a Língua Portuguesa, *enactement*, além do sentido de “atuação”, pode ser entendido como “encenação”, que nada tem a ver com a recorrente conotação de falsidade e engano, subentendida no Português, fazendo menção ao sentido teatral evidenciado pelos autores.

Nesta perspectiva, o termo “atuação” imprime a ideia de ação política, de sujeitos escolares vistos como atores da política em ação, ressignificada e produzida no contexto da prática. Dessa forma, a “teoria da atuação” exige que compreendamos as práticas avaliativas de acordo com os aspectos “macro”, que incidem sobre elas e situam nossa compreensão na existência de uma permanente interação entre os aspectos contextuais macro e micro. Nessa lógica, é possível fazer uma leitura da articulação entre os contextos e as relações de poder neles inscritas, que indicam possíveis caminhos, a fim de entendermos os sentidos das políticas educacionais, (de forma específica, em nosso estudo, as políticas avaliativas) como fenômenos complexos e contextuais.

Nesta análise, as instituições educacionais são instâncias produtoras de políticas, circunscritas numa construção coletiva dos sujeitos, em diferentes espaços e articuladas na

---

<sup>27</sup>*How schools do policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Livro escrito por Ball, Maguire e Braun, publicado em 2012 com versão traduzida para a Língua Portuguesa em 2016.

<sup>28</sup>Teoria da atuação política.

relação entre os contextos macro e micro. E para Ball (2016), “[...] conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda [...]” (p. 74).

Por isso, além de um olhar atento ao contexto escolar, os processos de produção das políticas também demandam enxergarmos a criatividade dos sujeitos em atuação. Dessa maneira, a teoria da atuação “[...] trata de começar por aquilo que acontece de fato em locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o desenvolvimento destes atores” Ball (in AVELAR, 2016, p. 07).

Nesse sentido, o conceito de atuação é desenvolvido e embasado nos processos de interpretação e tradução, que caracterizam a política transformada em ação. Esses processos, embora distintos, são interdependentes. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), “[...] a interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (p. 68). Assim, entendemos que as interpretações são produzidas como meio orientador da prática, na busca por compreender e significar a política.

Já, a tradução, é compreendida como, “[...] um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política” (op. cit. p. 69). Desse modo, o movimento de tradução passa a significar a prática, e, conseqüentemente, a atuação política desenvolvida no cotidiano escolar, envolvendo a criação de estratégias, para colocar os textos políticos em ação.

Consideramos desta maneira, que pensar ações políticas criadas pela equipe gestora e pelo professorado, reconhecendo, através da teoria da atuação, o protagonismo dos sujeitos escolares, significa pensar sobre práticas e políticas avaliativas, bem como sobre os contextos e a criatividade exigida em suas atuações cotidianas no espaço escolar. Passamos, então, a compreender o fenômeno avaliativo inscrito na dinamicidade das instituições escolares, o que possibilita a criação e o desenvolvimento de novas e singulares formas de pensar e fazer a avaliação, no entendimento de que

As escolas são organizações orgânicas que são pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Os teóricos nos levam a compreender o processo de interpretação e tradução das políticas, realizado pelos sujeitos escolares, como uma construção cotidiana que não condiz com possibilidades de conclusão, tendo em vista a própria dinâmica e fluidez do espaço escolar. Neste sentido, cada sujeito, partindo do pressuposto de que interpreta, de seu modo, as políticas prescritas no contexto macro do sistema escolar, denota, em sua interpretação, aspectos que estão relacionados às concepções que formulam os fenômenos educacionais e avaliativos, de forma que esses aspectos passam a ser representados no processo de atuação.

Entendemos que práticas e políticas avaliativas são efetivadas de diversas maneiras, a partir das especificidades e da dinâmica de cada escola. Como o próprio Ball e seus colaboradores argumentam, é necessário levar o contexto a sério, o ambiente escolar e as interações sociais nele presentes, pois “[...] ao delinear uma teoria de atuação da política [...] incorporamos essas preocupações contextuais não como um modelo abrangente, mas, como um dispositivo heurístico para incentivar a investigação [...] e iluminar aspectos deixados de lado da política em cena” (2016, p. 35). Por esta razão, na análise de políticas fundamentadas na teoria da atuação, esses aspectos são considerados a partir de uma série de dimensões contextuais identificadas por Ball, Maguire e Braun, como: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Para os autores, essas dimensões, observadas no contexto da prática, apresentam-se como influência no processo de colocar as políticas em ação; e a importância de reconhecermos sua existência reside no fato de que seja dada atenção às maneiras pelas quais as escolas relacionam-se com as demandas da política, considerando os diferentes contextos nos quais são atuadas. Dessa forma, a escola é compreendida como uma instituição heterogênea, onde coexistem diferentes culturas, tradições, sujeitos e contextos que estão inter-relacionados.

Logo, com relação aos argumentos que foram apresentados, é possível afirmar a relevância em se pesquisar a avaliação, considerando a atuação dos sujeitos no contexto da prática, sob a influência de contextos variados. Ao destacar, assim, o caráter coletivo da avaliação da aprendizagem, que compreende o espaço escolar e a interação dos sujeitos escolares, buscamos ampliar o olhar voltado aos contextos; especialmente ao contexto da prática, compreendendo que professorado e gestão significam cotidianamente a avaliação, muitas vezes em pequenos detalhes, tanto na dimensão formal, como informal, do processo avaliativo.

## 2. 5 O conceito de ação política

A linha de análise adotada por Ball, Maguire e Braun (2016), sobre as políticas educacionais, nos aproxima do entendimento das políticas avaliativas em direção à ação política dos sujeitos, rompendo com a noção de política linear, Estado-cêntrica e hierárquica, de maneira que, “[...] o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Essa afirmação nos leva a enxergar os sujeitos escolares, não apenas como consumidores de políticas de avaliação, ou meros implementadores; mas, sobretudo, como produtores de políticas avaliativas nas escolas, através de suas atuações cotidianas, na relação entre o prescrito nas políticas externas e o vivido nas políticas internas desenvolvidas no contexto da prática.

Entendemos que, pensar políticas educacionais/avaliativas significa pensar as relações desenvolvidas entre os contextos de produção dessas políticas, que não detêm, em sua totalidade, os significados e as diferentes interpretações atribuídas pelos sujeitos escolares, sendo necessário reconhecer que “[...] as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros, ou fechados, ou completos” (BALL, 2016, p. 16). Observamos que, no contexto da prática, os sujeitos escolares exercem o papel de atores políticos; e são responsáveis por atribuir sentido aos textos políticos, numa constante significação e ressignificação das políticas, ao passo que “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BALL, 2016, p.22).

Logo, na relação política-prática, sob a ótica da teoria da atuação, as ações dos sujeitos escolares são vistas a partir de adaptações, alterações, traduções, realizadas no contexto da prática, que fazem referência à ideia de *ações políticas*. Essa compreensão advém do que Ball (1994), na formulação inicial do ciclo de políticas, indicava serem os *ajustamentos secundários*, desenvolvidos pelos/as professores/as e demais sujeitos envolvidos com a política nas escolas.

Na medida em que Ball e seus colaboradores evidenciam em seus estudos o contexto da prática, esses ajustamentos/ações políticas ganham destaque, representando a materialidade do texto político colocado em ação. Os textos políticos são uma representação da política e, portanto, abrigam a possibilidade de diferentes leituras, a depender do contexto da prática onde os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, os autores anunciam uma visão de representação da política, mais precisamente da política em ação, a partir da atuação dos sujeitos/atores sobre a

mesma. Para tanto, assumindo a concepção de política como representação, Ball, Maguire e Braun (2016), dialogam com a teoria literária de Barthes evidenciando que

Alguns textos oferecem possibilidades limitadas de interpretação. Ou seja, eles são “legíveis” nos termos de Barthes. Outros se permitem ser sujeitos a leituras e releituras mais ativas, que envolvem uma “conclusão” ou coprodução do texto. Esses são textos “escrevíveis”, de acordo com Barthes (p. 31).

Interessa-nos frisar esse referencial teórico utilizado pelos autores, por este ser a base para uma possível conceituação de ações políticas, na perspectiva da teoria da atuação. Admitindo os dois processos de leitura destacados no extrato acima, entendemos que um texto legível limita a participação do leitor, situado no processo como sujeito passivo; enquanto um texto escrevível oportuniza o envolvimento do leitor como co-autor do texto; em outras palavras, é um texto passível de releituras e criação.

Contudo, importa salientar que, como representação, os textos políticos, ao serem decodificados e atuados no contexto da prática, não dependem apenas das leituras realizadas pelos sujeitos. Esses textos são condicionados em contextos materiais específicos; e apresentam-se de forma complexa nos sentidos elaborados cotidianamente na rede de relações entre os sujeitos e os contextos, em meio a lutas e negociações constantes em torno desses textos.

Compreendemos que a própria leitura realizada pelos sujeitos escolares faz parte do complexo social que institui e articula os textos políticos; pois, “[...] como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259). Nesse sentido, no caso dos textos avaliativos, o professorado e a equipe gestora, como atores da avaliação no contexto da prática, para efetuarem a leitura desses textos, trazem consigo experiências, histórias, propósitos e valores, através dos quais realizam essa leitura. Ou seja, as leituras realizadas são compreendidas na rede de relações que constituem e influenciam as concepções do leitor sobre o que significam “escola”, “educação” e “avaliação”, definindo diferentemente a representação da política nos textos lidos.

Entendemos que o movimento de leitura coloca em cena o processo de construção de sentidos acerca dos textos políticos, exigindo, dos sujeitos, uma interação com os textos que resultam na re-elaboração do próprio texto e de seus significados. Afinal, essa é a proposta da “teoria da atuação”, correspondendo a uma leitura ativa dos textos políticos, que abre espaços

de ação, na compreensão da política e sugere a escuta das vozes, do contexto da prática, comumente silenciadas, quando vistas a partir da mera implementação das políticas.

Nessa perspectiva, as atuações são constituídas por diferentes leituras, considerando o nível de envolvimento dos leitores/atores com os textos políticos. Em nossa pesquisa buscamos ir ao encontro dessas atuações, através das ações políticas desenvolvidas no processo avaliativo, resultantes do envolvimento dos sujeitos escolares na representação da política. Para tanto, enfatizamos, o movimento de tradução das políticas, tendo em vista que “[...] interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima das linguagens da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69), já que nos interessa a atuação do professorado e da equipe gestora na escola.

Assim, compreendemos que interpretação e tradução são distintas partes do processo de atuação das políticas, interagindo de maneira diferente com a prática; pois, enquanto a interpretação é sobre a estratégia a ser mobilizada para colocar o texto político em cena, a tradução se refere às ações/táticas passíveis de observação na prática,

[...] que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (p. 69-70, grifo dos autores).

Portanto, a tradução implica situações concretas, que evidenciam a formulação de respostas aos textos políticos. Essas *respostas*, construídas nos contextos de atuação, envolvem “[...] algum tipo de ação social criativa” (BALL, 2011, p. 46). Nesse sentido, ao ser caracterizada como ação social, a atuação dos sujeitos escolares é considerada uma construção coletiva, dada a influência do contexto macro sobre as situações do cotidiano escolar. Significa dizer que a prática dos sujeitos possui uma identidade coletiva, considerada reflexo do processo de disputa de concepções e interesses entre os contextos macro (sistema de ensino) e micro (escola) políticos.

Assim, as subjetividades dos sujeitos que marcam a representação da política, na prática cotidiana, não são desconsideradas; mas, identificadas de forma relacional. Nessa compreensão, as atuações do professorado e da equipe gestora, acerca do processo avaliativo, estão ligadas à sala de aula, à escola, ao sistema de ensino municipal, aos rankings estaduais e nacionais, às metas do processo de ensino e aprendizagem; ou seja, são ações que indicam continuidades e interdependência.

Nesta lógica, as ações políticas refletem a interação dos sujeitos com o texto político, traduzido no tipo de leitura realizada, que expressa os sentidos e significados a ele atribuídos.

Quando os sujeitos escolares executam ações, em função de atender à política prescrita, aproximam-se da orientação/prescrição do contexto macro, sem fazer rupturas que venham a atender às necessidades da escola, fabricando respostas não criativas para as políticas, simplesmente no intuito de atender ao que é exigido e pensado de acordo com o modelo de escola ideal e hegemônica.

Por sua vez, quando estes sujeitos conseguem fazer ressignificações dos textos políticos, adequando-os à realidade da escola, evidenciam que há um espaço relativo, no qual desenvolvem práticas autônomas, mesmo diante das orientações presentes nos textos políticos, que determinam o que devem fazer em suas práticas avaliativas. Não significa dizer que deixam de fazer uso dessas diretrizes; mas, o fazem de formas diferentes. Em outras palavras, mesmo existindo um controle do Estado, expresso nas políticas de avaliação externa, esse controle não se dá em totalidade.

Acrescentamos que as interações “desordenadas”, que não seguem o padrão da política oficial, podem ser consideradas como banais no cotidiano das escolas. Por se constituírem, muitas vezes, de ações discretas ou mesmo “tímidas”, diante do controle exercido pelo contexto de influência das políticas avaliativas, numa dimensão macro, essas ações, como estratégias de atuação concreta, tendem a ser invisibilizadas nas práticas avaliativas dos sujeitos escolares.

São ações oriundas de adaptações realizadas pelos sujeitos/atores escolares, ao vincularem o texto político (contexto de influência), à prática avaliativa (contexto da prática). Portanto, admitindo que a tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a identificação de ações políticas reside na compreensão de um cotidiano escolar instável e complexo, formado por diferentes sujeitos que, em suas atuações, ressignificam tanto a política como a prática avaliativa.

### 3 PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DE PESQUISA

“[...] as flores nascem de um secreto investimento em formas improváveis”

(Carlos Drummond de Andrade- Campo de flores)

Neste capítulo, apresentamos as escolhas teórico-metodológicas que delinearam a pesquisa e a construção do caminho trilhado que, assim como o conhecimento, se constituem como um processo inacabado e provisório. Compreendemos que a proposta metodológica não se trata apenas de uma fase pontual do estudo; e, como caminho, perpassa e orienta toda a pesquisa. Nas palavras de Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), uma pesquisa “[...] não é uma ‘camisa de força’ [...] é um guia, uma orientação que indica aonde o pesquisador quer chegar, e os caminhos que pretende tomar” (p. 149). E nesse sentido, como guia, a metodologia auxilia em todas as etapas do processo de investigação, desde a elaboração e planejamento das atividades de pesquisa à organização e exposição dos resultados alcançados.

Ao longo do capítulo apresentamos a abordagem de pesquisa, as estratégias teórico-metodológicas utilizadas, o campo de pesquisa, os participantes, os instrumentos de produção de dados, bem como os procedimentos escolhidos para análise de dados. Destacamos ainda, a maneira como compreendemos a construção da pesquisa em educação; a impossibilidade de um fechamento da mesma, que nos indica o surgimento de novas questões e a abertura de novos caminhos ao conhecimento e às realidades contextuais que o modulam. Desse modo, a pesquisa possibilita novas formas de compreensão do objeto estudado, a partir de uma aproximação da realidade, que favorece reflexões sobre a mesma, de forma que “[...] presentifica o que foi programado, ou seja, cumpre seus objetivos, justifica-os, avalia-os, conclui e dá entendimento a tal questão” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 32). Mas, não somente isso.

Acreditamos que a escrita de toda pesquisa, ao desenhar os caminhos percorridos pelo/a pesquisador/a, confere a chance de nos reescrevermos enquanto seres humanos, na medida em que a pesquisa nos toca e modifica as verdades pré-concebidas. Fala de nós mesmos e de nossa adesão ao movimento do objeto de estudo; pois é “[...] mais do que escrita, ser *escrito*, escrever de dentro da escrita, *in*-escrever, escrever-se” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 33), além de indicar a *curiosidade epistêmica* (FREIRE, 1997), que nos move e nos lança ao futuro, sempre à espera de ser significado e significante.

A pesquisa retrata, assim, um caminho que associa o presente ao futuro, *o que pode ser*, no diálogo desenhado junto ao campo empírico e aos sujeitos; e *o que já é*, na dimensão dos

aportes teórico-metodológicos que balizam o caminhar. Neste viés, a pesquisa intenta entrar em contato com o outro; o *estar junto*, que possibilita aos pesquisadores um escrever com os sujeitos e não, apenas, sobre os sujeitos e suas realidades.

Por isso, compreendemos a pesquisa como um caminho do pensar e do fazer, em constante construção. Por vezes, ao nos deparar com a leitura de uma pesquisa, nela encontramos palavras que não precisam ser ditas; estão ali nas entrelinhas, falam de diversas realidades e sujeitos, onde os objetos de estudo se materializam e se fazem conhecer; de modo que transbordam o explícito nos textos e adentram na interpretação das situações cotidianas, incertas, em movimento, inscritas em diferentes contextos.

Dessa maneira, tendo em vista que o conhecimento, na pesquisa em educação, não é compreendido como um produto pronto e acabado, e indica a abertura de novas possibilidades de interpretação e o surgimento de novos questionamentos sobre o mesmo objeto, acreditamos que este conhecimento se dá nos encontros, nas interações e experiências dos contextos de produção e de análise, num movimento de troca entre o pesquisador, o campo empírico e os sujeitos que nele habitam.

E, por sua vez, os aspectos metodológicos da pesquisa não são estanques; são guias que permitem orientar os possíveis rumos da pesquisa. Remetemo-nos a Gatti (2007), quando afirma que “[...] método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 43), no contato com a realidade que nos ajuda a compreender os objetos de pesquisa, como fenômenos sociais.

Dessa forma, falar em pesquisa em educação requer situarmos os olhares lançados ao campo das ciências humanas e sociais, numa perspectiva de caracterizarmos o conhecimento como construção contextual e histórica. De acordo com Costa (2002), “[...] tudo que se faz e fez, nos últimos séculos, invoca a credencial da legitimidade, conferida pelo estatuto da ciência, para ter validade, prestígio, importância e credibilidade assegurados” (p. 145). No imaginário do século XVIII, “iluminado” pela razão, o conhecimento passa a ser legitimado pela crença de ser possível se chegar à verdade absoluta; e o método científico evoca uma extrema objetividade; diferentemente dos caminhos percorridos pela tradição intuitiva da Idade Média.

Segundo Santos (2008), esse modelo de racionalidade da ciência moderna, considerado como paradigma dominante, atende uma lógica global que “[...] nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 10). Assim, a crise desse modelo pauta-se na fragilidade de bases

epistemológicas positivistas e homogeneizadoras, que segregam o conhecimento e desconsideram o senso comum, os contextos, e, por conseguinte, os saberes que não estão dentro dos padrões estabelecidos. Nesse sentido, vivemos em um período marcado por profundas transformações, nas formas de se conceber e explicar o mundo, não mais baseadas em sistemas explicativos e verdades absolutas e inquestionáveis. E, esse último ponto parece ser o elemento crucial dessa crise: as verdades são postas em suspeita.

Para Ball (in AVELAR, 2016), a busca por explicações e conclusões definitivas sobre o mundo e a realidade, está relacionada às necessidades sociais do século XIX, no qual a ciência moderna cumpre o papel de providenciar soluções ao problema de gestão populacional, por isso,

[...] havia uma ênfase em conclusões, descobertas, em uma explicação definitiva do mundo, uma prestação de contas em sentido literal: com números. [...] E para mim, eu acredito que isto tenha sido inserido na epistemologia básica das ciências sociais, esta pressão normativa em direção à ideia de conclusões e descobertas com um caráter definitivo (p. 04).

Desse modo, entre as principais mudanças conceituais no campo científico, que a área das ciências humanas e sociais tem vivenciado, Brandão (2002) frisa “[...] a flexibilização das fronteiras entre as áreas do conhecimento, a flexibilização da noção de verdade científica que resultou no conceito de verdade como processo” (p. 62); e como processo, as fronteiras não são definitivas, e passam a ser situadas como construção social e histórica; pois na perspectiva contemporânea de método e de ciência, “[...] a verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis” (GATTI, 2007, p. 58).

Além disso, a crença na neutralidade e na objetividade já não cabia mais nas ciências humanas e sociais; tendo em vista o reconhecimento da complexidade que envolve os fenômenos sociais e a inserção dos pesquisadores na realidade social que os circundam e, inevitavelmente, os caracterizam. Para isso “[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe, e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2008, p. 54).

No entanto, admitir a presença da subjetividade nos processos de pesquisa, não significa dizer que o rigor seja abandonado na pesquisa em educação. É através do exercício da rigorosidade que o pesquisador tem a possibilidade de lançar um olhar crítico ao objeto de estudo e à realidade social do fenômeno, posto que,

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que

incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real (SANTOS, 2008, p. 46).

Nesse viés, a pesquisa é uma atividade que exige rigor e método, ao passo que reconhecemos suas particularidades, que exigem compromisso e responsabilidade por parte do pesquisador. Desse modo, importa dizer que não existe um método, como modelo a ser adotado nas pesquisas em educação. O pesquisador, ao se comprometer com o objeto de estudo, compreendendo suas possibilidades e limitações, buscará um aporte teórico-metodológico adequado ao objeto e ao campo empírico. Buscará também, o entendimento de que toda pesquisa se situa na contingência e na incompletude, apresentando conhecimentos provisórios sobre o objeto de estudo, como pontos de partida, na constante construção e reconstrução do conhecimento.

É importante salientarmos que a própria avaliação, como nosso objeto de estudo, é sempre uma interpretação entre tantas outras possíveis, sobre o sujeito ou objeto avaliado. O processo avaliativo não é fundado em definições únicas e imutáveis, ou posturas neutras e essencialmente objetivas; pois está alicerçado em sujeitos com diferentes valores e crenças, em diferentes realidades e contextos múltiplos, que não são simplesmente avaliados e medidos. Requer olhares lançados por diferentes ângulos, olhares capazes de significar “partes” da complexidade do movimento avaliativo.

Compreendemos, ainda, que a pesquisa em educação é uma ação que indica um compromisso social e político, assumido pelo pesquisador, ao se relacionar com a produção e reprodução crítica do conhecimento, em busca de fornecer contribuições ao entendimento do fenômeno educacional, levando em consideração sua complexidade e amplitude. Dessa maneira, o exercício de pesquisa se concretiza não no isolamento e, sim, no coletivo da sociedade, em suas mudanças e rupturas, acompanhando o movimento entre a tradição e o que se propõe como novidade no campo de estudo.

Neste sentido, a busca por identificar ações políticas avaliativas desenvolvidas na escola, pela equipe gestora e por professores/as, exige que percebamos a dinâmica entre os contextos de atuação da gestão e do professorado, através de um tipo de abordagem que compreenda a nossa aproximação, enquanto pesquisadora, com esses contextos e com a realidade do espaço escolar. Por isso, acreditamos que a abordagem qualitativa de pesquisa, nos possibilita uma aproximação da realidade e dos sentidos produzidos sobre a mesma; e sua adoção, nessa pesquisa se dá como uma necessidade apresentada pelo objeto de estudo.

De acordo com Minayo (2000), a abordagem qualitativa permite trabalhar com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos sujeitos da pesquisa, inscrevendo-se em um processo mais amplo de interação entre o pesquisador e o campo de investigação. Essa dimensão qualitativa nos permite lançar um olhar à avaliação como provedora de sentidos e significados para o processo educacional, tendo como foco a apreensão das experiências e ações concretas da equipe gestora e do professorado, refletidas nas peculiaridades e imprevisibilidades do cotidiano.

Ao situar os contextos, a abordagem qualitativa oportuniza captar aspectos identificados e analisados à luz das ações desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, na compreensão de que “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Assim, as estratégias utilizadas na pesquisa evidenciam as experiências vivenciadas pelos sujeitos, a partir de suas interpretações acerca do objeto de estudo e da realidade contextual.

É importante salientar que o processo de investigação, como toda pesquisa, demandou ajustes metodológicos realizados ao longo do caminho, que teve seu início a partir da escolha do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse movimento decorreu, também, a definição dos instrumentos de coleta e produção de dados, direcionados de acordo com a lente teórica adotada. Assim, operar com os sujeitos participantes e seus contextos de atuação, exigiu de nós um olhar acurado e objetivo para a produção, sistematização e análise dos dados. Nesse sentido, atrelada à abordagem qualitativa, a pesquisa constitui-se em um diálogo com a teoria da atuação de Stephen Ball, a fim de uma maior aproximação e compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

Ao tomar a escola como campo de pesquisa, não somente estamos adequando nossa pesquisa à proposta teórico-metodológica à qual nos filiamos. Ao mesmo tempo, a escolha evidencia a escola como o espaço no qual as práticas avaliativas são cotidianamente ressignificadas. E, na busca por entender essas práticas e o movimento de significação das mesmas, podemos dar visibilidade ao contexto da prática, como foco de estudo.

### **3. 1 Processo de escolha do campo de pesquisa**

A proposta de investigação está baseada nas práticas avaliativas, a partir da noção de “ação política” vinculada aos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), sobre a atuação dos

sujeitos no contexto da prática, tentando identificar o que se apresenta como criação e resistência às políticas externas, que chegam à escola tensionando a atuação dos sujeitos. Foi necessário o contato com o espaço escolar, por este ser o local onde as práticas/atuações são desenvolvidas. Contudo, antes de descrevermos a instituição escolar, passamos a falar sobre o município onde a mesma está localizada.

A escolha por desenvolvermos a pesquisa no município de Belo Jardim- PE, foi baseada em algumas particularidades. Importa dizer que este município faz parte da Região Agreste de Pernambuco, que tem vivenciado o processo de interiorização das universidades públicas<sup>29</sup>. Através da resolução emitida em 03/2005, pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, a região passou a contar com o Centro Acadêmico do Agreste, localizado em Caruaru<sup>30</sup>, que, desde então, tem contribuído maciçamente com a formação acadêmica da população de Belo Jardim; bem como de toda a região agreste, representando a possibilidade de acesso à Educação Superior pública, em níveis regional e local.

Vale lembrar que o município, no que se refere ao Ensino Superior, também conta com a Faculdade do Belo Jardim- FABEJA, tradicionalmente conhecida na região agreste, como “Faculdade de Formação de Professores”, por oferecer, em sua maior parte, cursos de licenciatura e especializações nessa área. Ademais, Belo Jardim possui três faculdades à distância: a Faculdade Pitágoras, o *campus* do Instituto Federal de Pernambuco- IFPE, e o *campus* da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, ainda em processo de instalação, com o início de seu funcionamento previsto para o primeiro semestre de 2020. Em outras palavras, essa caracterização da oferta no Ensino Superior, indica a existência de um número elevado de professores no referido município, ou seja, uma rede municipal que possui uma identidade firmada na área educacional, tendo em vista as inúmeras graduações e especializações direcionadas ao professorado.

No tocante à Educação Básica, segundo dados do IBGE<sup>31</sup>, do último censo realizado em 2017, Belo Jardim possui um total de 159 escolas distribuídas conforme a modalidade de ensino. Este número inclui as escolas da rede pública municipal e estadual, bem como as escolas da rede privada situadas nas zonas urbana e rural, nos distritos, povoados e vilas que integram

---

<sup>29</sup>O processo de expansão do Ensino Superior Federal é resultado do “Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI”, implantado no governo Lula, que compreendeu uma primeira fase nos anos de 2003 a 2007, denominada de Expansão I; e outra fase, entre os anos de 2012 a 2015, no governo de Dilma Rousseff. Esse programa objetivou atender à população do interior do país, tendo em vista que a maioria das universidades se encontrava nas capitais; visando, portanto, o aumento de vagas e a expansão da rede universitária.

<sup>30</sup> O *campus* iniciou suas atividades no ano de 2006, ofertando cinco graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e Design. Disponível em: [www.ufpe.br/caa/sobre-o-caa](http://www.ufpe.br/caa/sobre-o-caa).

<sup>31</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

o município. Vale destacar que na rede pública municipal de ensino, foco da pesquisa, a organização das escolas acontece conforme o público de alunos/as atendidos; ou seja, se em sua maior parte, a escola atende alunos/as oriundos de área rural; e é considerada uma escola do campo, mesmo que esteja localizada na zona urbana de Belo Jardim. Dessa forma, o público alvo é quem define o caráter da escola e orienta a organização dos dados da rede de ensino que, atualmente, está distribuída em setenta por cento, como escolas do campo, e trinta por cento, equivalente às escolas urbanas.

Além do número de escolas, outra peculiaridade chama atenção com relação à organização da rede de ensino de Belo Jardim. Este município possui um sistema de ensino “próprio”; ou seja, tem autonomia para organizar o seu modelo de funcionamento pedagógico, que compreende o planejamento e a execução de políticas educacionais municipais. A criação do Sistema Municipal de Ensino de Belo Jardim foi formalizada através da Lei Municipal nº 1463/2001, que indica a supervisão e o acompanhamento das instituições da Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, segundo atuação da Secretaria de Educação Municipal como órgão gestor, e do Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo.

Nesse sentido, este é um dado relevante, ao pensarmos sobre a existência, por exemplo, de programas na rede de ensino de Belo Jardim, que não são desenvolvidos em outras redes municipais<sup>32</sup>, já que refletem condições específicas da educação do município, levando em conta que, através desse sistema de ensino, “[...] a adoção e o desenvolvimento de políticas podem ser mais agilizados independentemente do sistema estadual, e de forma mais célere e particularizada” (PPPM<sup>33</sup>, 2018, p. 23). Nessa perspectiva, importa ressaltar que a implantação do Sistema Municipal de Ensino não exclui a participação do município, na GRE<sup>34</sup>, que atua em consonância com a Secretaria de Educação Municipal e com o Conselho Municipal de Educação.

Com relação à economia, o município tem destaque na região, por sediar indústrias como Grupo Moura, Natto Alimentos e Palmeiron. A cidade passou a ser conhecida internacionalmente por sediar a empresa “Moura - indústria de baterias automotivas”. Aqui atentamos para outra peculiaridade, evidenciada na organização pedagógica do referido

---

<sup>32</sup>A exemplo do PROAJA- Programa de Aceleração de Jovens na Aprendizagem, que atende alunos/as com distorção idade/escolaridade. Através desse programa, nas escolas consideradas “polos” de cada bairro da cidade, são criadas turmas para o atendimento desses/as alunos/as, de maneira que os/as demais alunos/as, que estão em conformidade com o perfil idade/escolaridade, permaneçam nas turmas de origem. A diferença desse programa, quando comparado ao EJA- Educação de Jovens e Adultos, reside na oferta de ensino diurno, e não, noturno.

<sup>33</sup> Projeto Político Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino.

<sup>34</sup> Gerência Regional de Educação. Devido à sua localização, o município de Belo Jardim faz parte da gerência do Agreste Centro Norte- sediada em Caruaru- PE.

município; pois, a atuação do Grupo Moura não se restringe à área econômica; também interfere na área educacional, através da atuação do Instituto Conceição Moura. Esse Instituto, mantido pelo Grupo Moura, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolve programas<sup>35</sup> com foco nas escolas públicas municipais; e, junto à Secretaria Municipal de Educação e à Gerência Regional de Educação, tem sido responsável por promover capacitações e atividades de formação para gestores e professores da rede<sup>36</sup>.

Dentro desse contexto e considerando as particularidades do município, ressaltamos que a pesquisa está inserida no debate dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como nível de ensino de maior abrangência, em termos de público e atendimento do referido município. Neste nível de ensino, segundo a Secretaria Municipal de Educação, os resultados das avaliações, em larga escala<sup>37</sup>, têm mobilizado a rede pública municipal de ensino a diminuir e, conseqüentemente, erradicar a distorção idade-escolaridade, tomando por base a discussão acerca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, evidenciada nas políticas educacionais, diante dos altos índices de repetência e evasão escolar.

Nesse sentido, a forma como os resultados das avaliações externas tem orientado a organização do sistema de ensino, revela contornos mais amplos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre as metas estabelecidas, uma delas indica a necessidade de “[...] universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na *idade recomendada*”.

Ou seja, é em torno de metas como esta, que, nas entrelinhas, a responsabilização do fracasso escolar permanece nos alunos/as, compreendida por diferentes focos, como este, da idade-escolarização. Na rede pública municipal de ensino de Belo Jardim, essa compreensão tem inspirado a criação de programas<sup>38</sup> voltados ao acompanhamento/intervenção da Secretaria Municipal de Educação, nas instituições escolares, a fim de verificar como tem sido o processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Significa dizer que, além das políticas de avaliação externas

---

<sup>35</sup> Como exemplo, destacamos o Programa Qualidade Total na Educação- PQTE, que acompanha a implantação das Metas e Estratégias definidas no Plano Municipal de Educação- PME, elaborado em 2015, pelo Sistema Municipal de Ensino.

<sup>36</sup> Informações acessadas no site: [www.icmoura.org](http://www.icmoura.org)

<sup>37</sup> Evidenciamos a Provinha Brasil, destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a Prova Brasil, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Estas são avaliações padronizadas com o objetivo de avaliar o rendimento das instituições públicas de ensino do país.

<sup>38</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Jardim- SEBEJA, em 2016, foi criado pela Secretaria de Ensino Municipal, o “Programa para avanço das aprendizagens escolares”, direcionado aos estudantes que possuem dois ou mais anos de defasagem, com relação à idade recomendada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

designadas a esse nível de ensino, a referida rede conta com programas criados sob a inspiração dessas políticas de influência macro.

Após a exposição das peculiaridades, que caracterizam a rede pública municipal de ensino de Belo Jardim, passamos a explicitar o processo de escolha da instituição escolar. Considerando o número significativo de escolas existentes em Belo Jardim, como caminho inicial, buscamos informações na Secretaria Municipal de Educação, sobre a organização dessas escolas, especialmente no tocante aos programas e políticas existentes com relação à avaliação da aprendizagem. Utilizamos esse critério para escolha das escolas, tendo em vista que os textos políticos configuram, nesta pesquisa, o contexto de texto.

Dessa forma, a partir dos programas indicados pela Secretaria, como ativos no município, visitamos três escolas indicadas pela mesma, como escolas de destaque, tanto pela atuação de sua equipe, como pela tradição no município; a fim de identificarmos os programas/políticas nelas existentes. Salientamos que o contato com estes espaços aconteceu a partir de uma conversa informal com as direções das escolas, deixando clara nossa proposta e os objetivos da pesquisa. Nesse primeiro momento, vimos que programas como o “Se Liga” e o “Acelera” foram descontinuados nas referidas escolas, reduzindo o número que havia sido indicado pela Secretaria. Então, deparamo-nos com um primeiro impasse: as informações da Secretaria Municipal não condiziam com o que tem sido efetivado nas escolas, em termos de programas e políticas de avaliação externa.

Presumimos que os programas descontinuados foram implementados pela Secretaria; contudo, na realidade do espaço escolar, estes foram considerados, pelos sujeitos escolares, inapropriados ou distintos das propostas da escola, nos remetendo à ideia de que “[...] a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se [...] é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Em virtude dessa reflexão, entendemos que cada escola se encontra numa constante busca de dar sentido às diretrizes políticas, através de negociações entre os sujeitos e seus contextos de atuação.

Vale salientar que um ponto em comum, observado nas escolas, diz respeito à menção feita pela equipe gestora, sobre a realização anual do SAEPE, como política de avaliação externa, que ajuda a instituição a identificar o que tem “dado certo” no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, passamos a pensar, como critério de seleção entre as escolas visitadas, a escola com um bom desempenho, dentro da média proposta na avaliação do SAEPE, obtida no ano de 2017, tendo em vista o impacto dos resultados desta política de avaliação na

escola, mas, principalmente, o que caracteriza a atuação da equipe gestora e do professorado frente ao referido texto político e sua interpretação, no contexto da prática.

Por fim, ressaltamos, ainda, que a proposta de observar o cotidiano de *uma* escola foi determinada pelos ajustes de tempo, que tínhamos disponível, para permanecer no campo de pesquisa. No entanto, em nossa compreensão, o fato de ser apenas uma escola, não limitaria a apreensão dos dados, sendo suficiente por atender aos objetivos da pesquisa, que compreendem a atuação da equipe gestora e do professorado. Ademais, o fato de ser uma escola nos oportunizou acompanhar o que acontecia em seu contexto, a organicidade desse espaço e as interações estabelecidas entre os sujeitos/atores escolares, compreendendo esse espaço como único e provido de singularidades.

### **3. 2 Seleção dos sujeitos participantes**

Em princípio, conversamos com a equipe gestora da escola, a fim de compor o grupo de sujeitos participantes, ao considerar na pesquisa o envolvimento desses profissionais no processo avaliativo. Enfatizamos que a inclusão da equipe gestora, parte do pressuposto de que sua atuação na organização das instituições escolares, por vezes abordada, apenas, sob um ponto de vista burocrático e administrativo, envolve questões ligadas à atuação dos/as docentes em sala de aula, às atividades de ensino e aprendizagem e, de forma especial, no processo avaliativo. Compreendemos que aspectos do âmbito burocrático da gestão são relevantes; porém, enfatizamos sua atuação no sentido de contemplar e gerir o que acontece no interior da escola, nas relações desenvolvidas e nos procedimentos de ensino, avaliação e aprendizagem.

Vale destacar que, no cenário das reformas neoliberais caracterizadas, nas escolas, pelas políticas avaliativas, têm sido exigidas, da gestão, novas responsabilidades; e, entre estas, são atribuídas a esse cargo, funções de cunho pedagógico, que não se restringem apenas às demandas administrativas e burocráticas. O/a gestor/a passa a ser visto/a como parte do processo de ensino e aprendizagem; responsável, junto aos/às professores/as, pelo sucesso ou insucesso dos/as alunos/as. A ênfase dada à gestão traz consigo uma série de metas, objetivos e estratégias que caracterizam a operacionalização das políticas públicas educacionais, em prol da qualidade do ensino ofertado nas escolas.

No contexto estadual, essa ênfase pode ser exemplificada pela política de responsabilização educacional, que confere, à gestão de cada escola, a elaboração e execução de um plano de ação, capaz de promover o cumprimento das metas estabelecidas pelos

indicadores educacionais como o IDEPE, em um termo de compromisso firmado junto à Secretaria de Educação de Pernambuco. Nesse termo destacamos, como compromisso que exprime a atuação pedagógica da gestão escolar, “[...] a garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar”,<sup>39</sup> deixando evidente a tendência afirmada nas políticas educacionais, de responsabilização da gestão na promoção do trabalho escolar.

Mencionamos esse contexto da rede de ensino estadual, por identificarmos sua influência na condução dos programas e políticas educacionais, desenvolvidas na rede de Ensino Municipal, que enfatizam a responsabilização da gestão, junto ao professorado, pelo sucesso escolar. A inclusão da gestão na pesquisa aconteceu a partir da compreensão de que as práticas avaliativas não ocorrem como um processo isolado, a portas fechadas, em sala de aula. Entendemos que a equipe gestora também produz práticas avaliativas e exerce influência no contexto da prática. Por mais que suas atribuições na escola tomem por foco as questões administrativas, estas resultam no trabalho pedagógico como um todo.

Depois, além da gestão da escola, passamos a justificar a escolha dos/as professores/as que compõem o estudo/a pesquisa. Inicialmente, não estabelecemos um número de professores/as participantes, considerando suficiente que os/as mesmos/as estivessem atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse nível de ensino foi baseada a partir da identificação de um número expressivo de políticas avaliativas a ele direcionadas. A título de exemplo, citamos a Provinha Brasil, a ANA, o SAEB e o SAEPE. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os/as professores/as, nesse nível de ensino, estão mais expostos à cultura de avaliação regida pela obtenção de metas e resultados, que cotidianamente atuam tencionando as práticas avaliativas.

Iniciado o período de observação na escola, como já esperado, por serem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vimos que há um/a professor/a para cada turma e este/a é responsável por ministrar todas as Disciplinas. Embora nosso primeiro contato, com estes/as professores/as, tenha sido marcado por uma aceitação imediata em colaborar com a pesquisa, essa aceitação foi sendo confirmada nos momentos em que estivemos na escola para observação. Como estes sujeitos atendiam o critério de serem professores/as atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomamos como orientação para a escolha, os/as professores/as atuantes nos 2º e 5º anos, uma vez que as avaliações externas, como o SAEPE, são realizadas

---

<sup>39</sup>Trecho retirado do termo de compromisso acessado no portal SIEPE- Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.

nessas turmas e seus/suas professores/as são vistos/as como os/as responsáveis por melhorar o desempenho dos/as alunos/as.

Assim, o grupo de participantes da pesquisa é composto por cinco sujeitos: a gestora geral, a gestora adjunta, a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor do 2º ano e a professora do 5º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que, a fim de preservar suas identidades, atribuímos nomes fictícios para os/as mesmos/as. No quadro a seguir, evidenciamos as principais características que configuram o perfil desses sujeitos:

**Quadro 2- Perfil do grupo participante da pesquisa**

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação- Instituição</b>	<b>Tempo de atuação na Escola</b>	<b>Tipo de vínculo na Rede Municipal</b>
Professor Paulo	46 anos	*Licenciatura em Biologia- FABEJA; *Licenciatura em História- FABEJA; *Especialização em Psicopedagogia Institucional- FATIN; *Especialização em Docência no Ensino Superior- UPE.	22 anos	Concursado
Professora Ana	40 anos	*Licenciatura em Pedagogia- FAFICA; *Especialização em Psicopedagogia- FAFICA.	5 anos	Concursada
Coordenadora Isabel	37 anos	*Licenciatura em Letras/Inglês- FABEJA; *Licenciatura em Pedagogia- FABEJA.	8 anos	Concursada
Gestora Geral Alice	28 anos	*Licenciatura em Pedagogia- FABEJA; *Especialização em Psicopedagogia- FABEJA.	9 meses	Contratada
Gestora Adjunta Juliana	42 anos	*Licenciatura em Matemática- FABEJA; *Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica- FAFICA.	5 anos	Concursada

Fonte: pesquisadora, 2019.

Salientamos que essa diversidade de sujeitos/atores escolares é relevante, ao considerarmos a avaliação no contexto de toda a escola, caracterizada de maneira diferente, por

estes sujeitos, em suas diferentes funções e atribuições no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Essa diversidade confere-nos a possibilidade de situar as atuações na coletividade do contexto escolar, “[...] na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos), que constituem respostas em curso à política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14-15).

Desse modo, reconhecendo que os/as professores/as e a equipe gestora ocupam lugares singulares no contexto da prática, o foco de nossas observações, para além das atividades avaliativas realizadas em sala de aula e do previsto na rotina escolar, constituiu-se na observação do que se passa na escola, entendida como “espaço vivo”, rico em aspectos avaliativos que, por vezes, passam despercebidos e que constituem as práticas cotidianas desses sujeitos.

### **3. 3 Estratégias de entrada no campo: instrumentos e procedimentos adotados**

Definido o campo e os sujeitos da pesquisa, nossa aproximação à escola foi mediada, inicialmente, por um momento de adaptação, em busca de conquistarmos um espaço de exploração do/no campo (ZANTEN, 2004). A adaptação, como estratégia de inserção no campo empírico, adquiriu importância na medida em que procuramos estabelecer uma boa relação com os sujeitos participantes da pesquisa, desde o contato inicial. A partir de negociações no tempo-espaço escolar, passamos a informá-los/as sobre nosso objeto de estudo, bem como sobre o movimento de investigação na referida instituição escolar, ressaltando a importância de compreendê-la como espaço de trocas formativas e de produção de conhecimento.

Para a realização da pesquisa, conscientes de que dependíamos da autorização da equipe gestora e dos/as professores/as para desenvolvê-la, e, ainda, da aceitação de nossa presença na escola; entregamos, no contato inicial, uma carta de apresentação, na qual explicitamos os encaminhamentos da pesquisa. Esse primeiro contato aconteceu com a gestora Alice, que se mostrou receptiva e disposta a ajudar no que fosse necessário.

Passado o primeiro contato, ressaltamos que a nossa permanência na escola consistiria na busca e na manutenção de uma interação respeitosa com os sujeitos participantes da pesquisa; e, para tanto, o diálogo foi essencial na condução da interação; que foi mediada pela observação das práticas avaliativas dos sujeitos participantes, por entrevistas realizadas ao longo da pesquisa e pelo questionário socioprofissional. A articulação desses procedimentos e instrumentos se mostrou como um caminho satisfatório para obtenção e análise dos dados, num

sentido de complementaridade; e foram mobilizados em consonância, tanto com os objetivos da investigação como com as necessidades do campo empírico, como destacaremos a seguir.

A relevância da observação, nas pesquisas qualitativas, reside na possibilidade de permitir ao/à pesquisador/a conhecer a dinâmica escolar na qual os sujeitos estão imersos e desenvolvem suas atuações cotidianas. Nesse sentido, a observação pode ser considerada não apenas como uma estratégia para o desenvolvimento da pesquisa, mas, também, como um método que permite a compreensão da realidade do campo empírico (MINAYO, 2000).

Optamos por realizar observações sistemáticas do cotidiano escolar, com foco nas práticas avaliativas desenvolvidas pelo professorado e pela gestão escolar<sup>40</sup>. Passamos a considerar atividades, situações, eventos, que de algum modo aludiam às práticas avaliativas, nas dimensões formal e informal da avaliação, em busca da identificação de possíveis ações políticas. Assim, as observações abrangeram as salas de aula e outros espaços da escola, (sala da coordenação, sala da gestão, sala dos professores, biblioteca, auditório, pátio).

Vale salientar, ainda, que o período de observação, iniciado no mês de agosto de 2018, foi estendido ao início do mês de dezembro do mesmo ano. Embora tenhamos definido o turno da manhã, resultando na observação de quatro horas seguidas, algumas situações exigiram que estivéssemos na escola no turno da tarde, como no caso da entrevista com a gestora adjunta. Assim, fomos nos adequando às demandas da escola. Para o registro das observações, fizemos uso do diário de campo. Nele registramos o que íamos observando nas salas de aula, na sala da gestão, da coordenação, além das conversas informais que tivemos com os/as professores/as, as gestoras geral e adjunta e a coordenadora pedagógica.

Como dissemos anteriormente, articuladas às observações, realizamos entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, em busca de compreender aspectos implícitos nas observações que se referiam aos posicionamentos pessoais de cada sujeito, às suas convicções e concepções a respeito da prática avaliativa. Tanto as observações, como as entrevistas, serviram para explorarmos o contexto da prática. Nesse sentido, Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), afirmam ser função das entrevistas “[...] compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (p. 168); significado este que fala da subjetividade presente nas atuações dos sujeitos.

Outro aspecto relevante, sobre o uso das entrevistas, é a interação entre o/a pesquisador/a e os/as entrevistados/as, conduzida pelo exercício de reflexão destes sobre as

---

<sup>40</sup> Ver roteiro de observações, que consta no apêndice desta pesquisa.

informações prestadas. Observamos que a relação daquele/a que fala e do/a outro/a que escuta, inscreve-se em um gesto de construção coletiva do conhecimento, que acontece quando ambas as partes consideram esse momento, não como uma obrigação; mas, o enxergam pela possibilidade do diálogo. Por esse motivo, tínhamos em mente que as entrevistas seriam realizadas no decorrer da investigação, quando a relação de cordialidade e cumplicidade entre nós e os sujeitos já estivesse estabelecida.

Nessa perspectiva, não houve dificuldade para a realização das entrevistas, uma vez que já estávamos desenvolvendo o trabalho de campo; ou seja, estas foram realizadas durante o período de observação. Foi possível desenvolvê-las em formato de conversas informais, da forma mais natural possível, através dos vínculos de confiança e respeito construídos na interação com os sujeitos participantes. Essa confiança nos permitiu, também, fazer uso de gravações das falas dos sujeitos sem constrangê-los, mediante a autorização dos/as mesmos/as, a fim de não perdermos de vista nenhum detalhe que a limitação da escrita pudesse suprimir.

Importa dizer, também, que optamos por entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista que este tipo de entrevista, por não se ater a questões fechadas, possibilita o surgimento de novas questões, a partir do contato com o campo e com os sujeitos. Pelas particularidades deste tipo de entrevista seu uso é recorrente nas pesquisas qualitativas, como um recurso de produção de dados amplamente utilizado, já que permite uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e favorece o diálogo entre entrevistado/a e pesquisador/a, fundamentado na espontaneidade da elaboração das respostas (MINAYO, 2000).

Evidenciamos que as entrevistas se deram com base nas observações realizadas na escola, que foram tomadas como suporte para a elaboração das perguntas junto às considerações teóricas que fundamentaram a pesquisa. Por exemplo: quando questionamos: “Como é desenvolvida essa avaliação interna na escola?”, o fizemos a partir da identificação de que existia esse procedimento avaliativo, como uma característica desta escola. Importa destacar, ainda, que foram realizadas quatro entrevistas<sup>41</sup> (ao longo do período de observação na escola) com a gestora geral, a gestora adjunta, a coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor do 2º ano e a professora do 5º ano do Ensino Fundamental.

Diferentemente das entrevistas realizadas em momentos atrelados à observação, na escola, nos contatos iniciais com os sujeitos participantes da pesquisa, aplicamos um questionário socioprofissional, através do qual foi possível construir o perfil dos mesmos. A utilização desse instrumento permitiu que obtivéssemos informações relativas à atuação

---

<sup>41</sup> Ver roteiro de questões que compuseram essas entrevistas, no apêndice da pesquisa.

profissional dos sujeitos, como o tempo de atuação na escola, a forma de acesso ao cargo, o tempo de experiência na docência; como também dados acerca de seus percursos formativos, como o ingresso na profissão e os cursos de formação inicial/continuada realizados.

O questionário nos forneceu, então, informações que foram utilizadas para compor o perfil dos sujeitos participantes e para o processo de análise dos dados, na medida em que essas informações complementavam os dados obtidos nas observações e entrevistas. Em suma, esses foram os instrumentos adotados que viabilizaram a aproximação e inserção no campo empírico, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Retomando os objetivos específicos, ao propormos *identificar como a equipe gestora e os professores traduzem os textos políticos avaliativos no interior da escola*; entendemos que o processo de tradução da política prescrita não acontece de forma linear e nem de forma igual para todos os atores políticos. Por isso, como procedimento metodológico, fez-se necessário identificar os textos oficiais de avaliação, traduzidos no espaço escolar, ou seja, as políticas de avaliação que estão dispostas na escola, para observar, a partir da prática dos sujeitos escolares, como se dava o movimento de tradução.

Nesse processo, identificamos, como textos políticos, o SAEPE e o Programa Alfabetizar com Sucesso. Assim, passamos a analisar os aspectos observados na escola, considerando a própria organização do espaço escolar. Importa salientar que, no período de observação, recolhemos, para análise, alguns materiais utilizados pelos/as professores/as e pela equipe gestora, como atividades e fichas de avaliação. E, ainda, através do acesso que tivemos ao PPP<sup>42</sup> da escola e ao PPPM<sup>43</sup> do município, mapeamos dados referentes à avaliação da aprendizagem e às políticas de avaliação externa<sup>44</sup>.

Depois, em busca de *identificar em quais aspectos as ações políticas da equipe gestora e dos professores se aproximam e se distanciam*, passamos a refletir sobre as ações políticas avaliativas desenvolvidas no interior da escola, como estratégias fabricadas no contexto da prática. Assim, quando nos referimos às aproximações e distanciamentos nas ações políticas da equipe gestora e dos/as professores/as, fizemos articulações entre a atuação desses/as profissionais no espaço escolar e as atribuições a eles imbuídas. Daí a necessidade de conhecer as demandas dos contextos práticos de atuação, enxergando a avaliação como uma entre as tantas demandas do exercício destes/as profissionais.

---

<sup>42</sup> Projeto Político Pedagógico.

<sup>43</sup> Projeto Político Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de Belo Jardim.

<sup>44</sup> O mapeamento consistiu na leitura parcial dos referidos documentos. Na medida em que não era nosso foco analisar esses materiais na íntegra, fizemos a análise, somente, dos tópicos que remetiam à avaliação.

Por último, ao propormos *identificar como as ações políticas podem mobilizar ou não mudanças no contexto escolar*; a partir da realidade observada, compreendemos que as ações políticas tanto refletiam um processo de resistência às imposições de programas e políticas de avaliação externa propostas à escola, como também se apresentavam como criações no contexto da prática; uma vez que tais ações consistiam em significações subjetivas da própria política em ação, ou seja, eram diferenciadas a partir da atuação de cada sujeito/ator escolar.

O processo de análise foi iniciado ao término do período dedicado à observação no espaço escolar, através de uma leitura inicial dos dados sistematizados no diário de campo. Depois, passamos a fazer uma leitura mais apurada dos dados registrados, em busca de identificar o que havia de recorrência nas práticas avaliativas, o que se caracterizava como singularidade nessas práticas, ou seja, o que poderia representar ações políticas. Desse processo, emergiram duas categorias alinhadas ao referencial teórico desta pesquisa, quais foram: avaliação da aprendizagem e políticas de avaliação externa. Passamos a explorá-las no capítulo que segue.

## **4 MOVENDO-SE POR ENTRE BRECHAS: AÇÕES POLÍTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PROFESSORADO E PELA EQUIPE GESTORA**

*“Resistência é um conceito originalmente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste à outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir”*  
(Alfredo Bosi- Literatura e resistência)

Elucidadas pelo referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, junto ao que observamos no contexto da prática, entre as possibilidades de respostas aos textos políticos, que resultam da atuação dos sujeitos/atores escolares; temos, por um lado, ações de resistência ao proposto pelas políticas externas de avaliação; e por outro, ações de criação, que, ao mobilizarem a criatividade dos sujeitos escolares, condizem com a ressignificação da política em ação. Nessa perspectiva, são ações, por vezes discretas e sutis, que configuram manifestações, situações de avaliação na escola. E, diferentemente dos parâmetros de escola e sujeitos ideais, exaltados nos contextos de influência macropolíticos, estas ações confirmam-se no cotidiano do contexto escolar.

### **4.1 Ações políticas avaliativas: criação e resistência no contexto da prática**

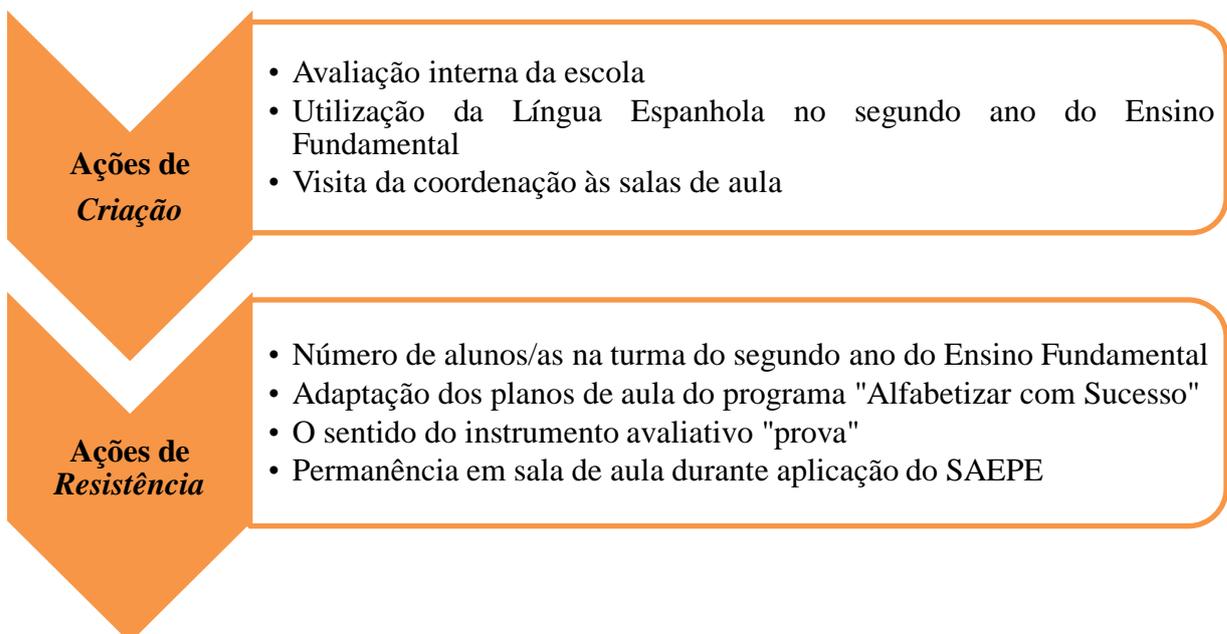
Como dissemos anteriormente, objetivamos lançar um olhar à avaliação da aprendizagem, como objeto de estudo, a partir da atuação dos sujeitos escolares, especificamente da equipe gestora e dos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; através da identificação de ações políticas avaliativas por eles/as desenvolvidas no contexto escolar. Atentamos para as características das ações avaliativas desenvolvidas por estes sujeitos, em seus diferentes modos de lidar com a avaliação, levando em consideração o protagonismo de suas atuações cotidianas, como foco desta pesquisa.

No movimento de tradução e representação da política, o contexto da prática nos revela que, também, os sujeitos escolares exercem influência sobre os textos políticos e sobre a avaliação desenvolvida na escola. Em outras palavras, atentamos para o fato de que estes sujeitos não apenas recebem influência dos agentes reguladores e das dimensões contextuais, como abordamos no capítulo anterior; mas, como atores da política em ação, também influenciam os contextos, modificando-os e conferindo-lhes novos sentidos através de suas atuações.

No período de observação, fomos percebendo que, embora as normatizações das macropolíticas avaliativas estejam presentes na escola, junto à influência exercida pelos agentes do seu contexto externo, como a Secretaria de Educação Municipal; os sujeitos/atores escolares, de forma discreta, desenvolvem estratégias, em suas atuações cotidianas, que identificamos como “ações de criação e resistência”, ao que é prescrito no âmbito macro escolar. Criação, no sentido daquilo que ultrapassa os padrões estabelecidos à prática avaliativa dos sujeitos escolares, ou seja, ações que se apresentam para além do que é comum ao espaço escolar e à sua organização pedagógica. E resistência, como significante de ações que vão de encontro às prescrições externas e são constituídas no contexto escolar, como manifestações de autonomia dos sujeitos escolares.

Neste sentido, a partir do cotidiano escolar, passamos a observar as ações que caracterizavam a política fabricada na e pela escola, ou seja, a política em ação no contexto da prática, especificamente no que se referia ao processo avaliativo. No diagrama abaixo fazemos uma síntese das ações que foram observadas no campo de pesquisa:

**Diagrama 1- Ações políticas avaliativas identificadas na escola**



Fonte: pesquisadora, 2019.

Entre essas ações, inicialmente destacamos a avaliação interna realizada na escola, pensada e criada através da interação entre o professorado e a equipe gestora. Em conversa informal, a coordenadora nos explicava que essa avaliação era resultante de reuniões pedagógicas realizadas com os professores, como forma de planejamento das atividades do ano

seguinte. O instrumento avaliativo utilizado para a realização desta avaliação era a prova escrita, desenvolvida em todas as turmas, sempre ao final do ano letivo, a fim de acompanhar a aprendizagem dos/as alunos/as. Entendemos que, embora a prova seja o instrumento avaliativo privilegiado para obtenção das informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, o sentido empregado por estes sujeitos diferia da ideia de mensuração, tão recorrente no uso desse instrumento.

Além de não atribuir nota aos/às alunos/as, as provas têm servido para fazer um diagnóstico do processo avaliativo desenvolvido ao longo do ano; e seus resultados são refletidos e debatidos entre os/as professores e a coordenadora pedagógica, em reunião posterior à sua aplicação. Indagada sobre o processo de elaboração dessas provas, a coordenadora Isabel afirmou:

Cada professor elabora as perguntas dessa avaliação a partir do que trabalhou em sua turma, entendeu? Segue o mesmo conteúdo cobrado nas avaliações do SAEPE, mas, da forma como é apresentado para eles (alunos) em sala de aula. Já há três anos trabalhamos com essa avaliação e apresentamos os resultados na reunião do final do ano que temos com os professores (ENTREVISTA COORDENADORA ISABEL, 2018).

Em sua fala, ao caracterizar a avaliação interna da escola, a coordenadora enfatiza a necessidade de serem incorporados, nas provas, os conteúdos trabalhados em cada turma. Dessa maneira, indiretamente, tece uma crítica à forma como são conduzidas as avaliações externas, com questões que se distanciam da realidade cotidiana, vivenciada em sala de aula que, por vezes, não dá conta da sequência de conteúdos programados; pois, o espaço-tempo pedagógico das escolas, considerando a sua complexidade, não é passível de controle. Nessa perspectiva, os textos políticos, que caracterizam o contexto de influência externo às escolas, deixam de considerar as imprevisibilidades do cotidiano escolar, bem como as diferentes dimensões contextuais (situadas, profissionais, materiais e externas) que direcionam a atuação dos sujeitos escolares e a materialização do currículo e dos conteúdos programados.

Portanto, o diferencial dessa *ação política de criação* reside na compreensão da elaboração de uma prova por Disciplina, que abrange os conteúdos trabalhados ao longo do ano, não sendo baseada nos conteúdos programados nos livros didáticos e, sim, no que de fato foi trabalhado em sala de aula. Vale salientar que essa proposta avaliativa é realizada durante a semana de provas, determinada no calendário escolar do segundo semestre, e é organizada a partir da mesma lógica das avaliações bimestrais (uma manhã para cada Disciplina).

Nesse sentido, salientamos que a utilização da prova atende à finalidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, complementando a avaliação diagnóstica, realizada no

início do ano letivo; e o cronograma de avaliações bimestrais, baseado na utilização de outros instrumentos e procedimentos avaliativos. Embora seja mantida a prova, como principal instrumento para coleta das informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, entendemos que essa política de avaliação interna se aproxima da dimensão formativa da avaliação da aprendizagem, que não se detém à ideia de erros e acertos e à classificação dos/as alunos/as, através de notas; mas, se dá através do acompanhamento dos conteúdos que os/as alunos/as aprenderam ou deixaram de aprender, além de favorecer o exercício da autoavaliação do professorado, acerca do processo de ensino desenvolvido ao longo do ano.

Destacamos, então, na prática avaliativa da escola, a ideia de avaliação articulada ao processo de ensino e aprendizagem, que não acontece de forma isolada, mas, faz parte deste processo e a ele dá sentido; o que torna a avaliação um procedimento que vai além da coleta de informações acerca do aprendizado dos alunos/as; proporcionando, também, o redirecionamento das atividades de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, observamos, na materialização dessa ação, a concepção de avaliação que, ao invés de punir os sujeitos avaliados, possibilita a reflexão, a retomada de posições, a reorientação das práticas docentes e discentes; e a retomada de decisões acerca das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Essa concepção, numa perspectiva transformadora, revela-se, na mobilização da escola, através de reuniões pedagógicas, em torno de uma avaliação interna, para dialogar sobre os resultados alcançados e para elaboração de novas atividades, para replanejamento e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Citamos, por exemplo, a criação de oficinas, com a função de trabalhar junto aos/às alunos/as, os conteúdos identificados como os mais complexos e/ou menos compreendidos num período letivo anterior.

Ao configurar-se como uma atividade da escola, caracterizada como ação política, a avaliação interna segue na contramão das finalidades das políticas de avaliação externas, como o SAEPE, que estabelece, como um de seus objetivos: “[...] contribuir diretamente para a adaptação das *práticas de ensino* às necessidades dos alunos” (SIEPE, 2018). Nessa perspectiva, atentamos ao fato de que, o que motiva e direciona o planejamento das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, as práticas de ensino na referida escola, não são os resultados do SAEPE e, sim, o processo de ensino e aprendizagem, analisado a partir das informações advindas da avaliação interna.

Podemos observar que a importância atribuída à política de avaliação interna da escola, ao orientar o planejamento docente, emerge como uma prática que escapa ao que é pensado no

contexto macropolítico. Como os resultados dessa avaliação não são levados à Secretaria de Educação Municipal, e são analisados apenas pelos sujeitos escolares, vimos que, de forma ética e cuidadosa, a escola tem se organizado em torno dos dados resultantes de seu contexto, atribuindo significado ao processo avaliativo da escola e criando novas formas de pensar e fazer a avaliação da aprendizagem. E, nesse sentido, os educadores acabam por se distanciar da lógica externa dos agentes de influência, aqui exemplificados pelas políticas de avaliação externas.

Outro dado significativo é que, ao serem mantidos na escola, os resultados dessa avaliação são analisados em uma reunião, entre os professores que são responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a coordenadora pedagógica. Em uma conversa informal que tivemos com a professora Ana, a mesma destacou a importância dessa avaliação, como suporte para pensar sua prática em sala de aula, principalmente por estabelecer um momento de partilha e diálogo com seus pares e com a coordenadora:

Eu gosto de escutar e aprender com as experiências que deram certo e com as que deram errado nas outras turmas. Além do mais nosso trabalho é uma continuidade; até mesmo porque estamos no ciclo de alfabetização. Tem professores que preferem aprofundar algumas questões de sua turma depois, com a coordenadora; mas, mesmo assim, para mim, esse momento é muito válido e vejo com bons olhos [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

De acordo com a fala da professora, reafirmamos que as informações coletadas nessa avaliação são válidas e estrategicamente utilizadas para a formulação e reformulação das práticas de ensino, em vistas do desenvolvimento das aprendizagens dos/as alunos/as. E, ainda, a partilha das experiências e práticas pedagógicas, enfatizada pela professora Ana, configura o sentido da própria avaliação, que tem efeitos e significados coletivos e concernentes a toda comunidade escolar. Nesse sentido, refletindo sobre a forma como é conduzida e pensada a avaliação interna da escola, é possível compreender que a ênfase dada aos resultados obtidos pelos/as alunos/as, a fim de direcionar as práticas, configura-se como uma dimensão qualitativa da avaliação e se distancia da mensuração exercida pelos exames/provas das avaliações externas.

Ademais, quando a coordenadora Isabel afirma que “[...] cada professor elabora as perguntas dessa avaliação”, sua fala remete à ideia de elaboração desse instrumento avaliativo, como atividade que compete ao professorado, ou seja, implica no reconhecimento de que o processo avaliativo, como parte do trabalho pedagógico docente, requer saberes que são construídos diariamente, em sala de aula, junto aos/as alunos/as, e que somente podem ser avaliados através da realidade vivenciada por estes sujeitos.

Nessa compreensão, o professorado é aquele que melhor conhece os/as alunos/as e seus ritmos de aprendizagem, bem como *o que sabem e o que ainda não sabem* (ESTEBAN, 2001). Assim, a posição da equipe gestora, no processo avaliativo, aqui representada na pessoa da coordenadora, se assenta no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que se efetiva junto ao professorado, e não retira dele sua autonomia ou minimiza sua atuação; mas, ao contrário a fortalece.

Sobre a atuação do professorado em sala de aula, chamou nossa atenção a opção do professor Paulo, em inserir, em suas aulas, a Língua Espanhola. Salientamos que, no período em que permanecemos na escola, tivemos a preocupação de buscar enxergar o que se repetia na atuação dos sujeitos escolares, que não representasse algo ocasional; pois sabíamos que a prática avaliativa, vista sob a ótica do contexto escolar, exigia de nós atenção às práticas cotidianas que, muitas vezes, eram invisibilizadas na rotina escolar. Por isso, refletindo sobre o que era próprio e, ao mesmo tempo, característico da atuação do professor Paulo, identificamos o uso da Língua Espanhola, como uma *ação política de criação*, que colocava em cena a criatividade exigida em sua prática avaliativa, para lidar com os desafios das aprendizagens de sua turma.

Vale salientar que o currículo referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>45</sup>, não institui o ensino da Língua Espanhola, como Disciplina a ser trabalhada em sala de aula. Assim, o material utilizado pelo professor Paulo em sua turma, não se encontrava nos livros didáticos; mas, originava-se do empenho deste professor em selecioná-lo e inserí-lo em suas aulas. Como vemos na descrição a seguir, o uso da língua estrangeira, na prática deste professor, passou a ser uma estratégia de ensino para apropriação da língua materna:

O Espanhol tem sido um caminho que encontrei para me ajudar no processo de alfabetização. Embora seja uma turma de segundo ano muitos alunos vêm para cá sem sequer reconhecer as letras. Por exemplo, eu tinha alunos que não liam e não escreviam e não sabiam as letras, e graças a essa intervenção com o Espanhol estão conseguindo e estão dando um show nas aulas. Ele (o Espanhol) me ajuda a avaliar a oralidade das crianças, me auxilia a desenvolver um trabalho de apropriação das palavras em Português. Veja, por exemplo, a palavra *Tor-tu-ga*. Como podemos trabalhar dando ênfase à sonoridade dela. Além disso, é uma boa estratégia; porque, assim, os alunos não têm como decorar, em casa, as palavras; pois, não tem nos livros deles; e, quando vou verificar a leitura de cada um, posso observar, de forma mais precisa, se realmente reconhecem as letras e sabem silabar (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

---

<sup>45</sup> São normas obrigatórias à Educação Básica, propostas pelo Ministério da Educação com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, que definem os currículos e os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nos sistemas de ensino, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's.

Observamos que, mesmo não sendo cobrado pelo currículo instituído e nem solicitado pela escola, o professor Paulo, ao buscar caminhos possíveis para a aprendizagem de seus/suas alunos/as, criava, mesmo que de forma não intencional, novos procedimentos para o aprimoramento do processo de ensino, avaliação e aprendizagem. Assim, sua atuação escapa ao que é pensado e definido no contexto macro das políticas curriculares, que padronizam o currículo e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. E essa ação política, construída como alternativa à superação das dificuldades de aprendizagem de seus/suas alunos/as, nos faz atentar para saberes que emergem das experiências concretas de atuação dos sujeitos/atores escolares.

A opção por trabalhar a Língua Espanhola com os/as alunos/as, exigia do professor Paulo o acesso à língua estrangeira, o que deixa claro a aquisição desse conhecimento específico em seu percurso formativo. Porém, compreendemos que esse conhecimento somente foi possível graças à associação do mesmo aos anos de sua atuação, em turmas que estão em processo de alfabetização. Até porque o professor previa a necessidade de uma iniciativa que fosse viável ao desenvolvimento da oralidade, que é uma habilidade específica da realidade desse nível de ensino. E, de forma independente dos conteúdos comumente cobrados, o professor Paulo reinventava suas práticas fazendo uso dos saberes adquiridos ao longo de sua formação e de sua atuação profissional, em um movimento de mediação entre os saberes, que não dissociava o âmbito prático do teórico; mas, a ambos dava sentido.

Como vimos no perfil sócio-profissional, o professor Paulo compreende a docência como um exercício contínuo de formação, mostrando-se sempre disposto a ressignificar e ampliar seu percurso formativo. Assim, em sua atuação, observamos que essa compreensão se materializava na maneira como Paulo desenvolvia o processo avaliativo, em consonância com o sentido de *avaliação como prática de investigação* (ESTEBAN, 2001). O professor observava os resultados apresentados pelos/as alunos/as e, a partir deles, desenvolvia atividades de ensino que favoreciam a construção do aprendizado, como era o caso do trabalho com a Língua Espanhola.

Mais do que refletir sobre os resultados alcançados pelos/as alunos/as, a avaliação assumia papel decisivo no processo de ensino do professor Paulo, ao possibilitar a reflexão sobre sua própria prática. Com essa reflexão, além de ser considerada como parte do processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que a avaliação ganha significado, não apenas do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico; mas, na postura de compromisso e autoavaliação incorporada pelo professor Paulo em sala de aula.

Ao contextualizar a reflexão, analisamos a seguinte cena, que diz respeito ao momento de correção de uma atividade avaliativa, realizada com os/as alunos/as. O professor Paulo convidou cada aluno/a ao seu birô, a fim de refazer o que foi identificado como erro na atividade proposta; demonstrando um acompanhamento que privilegiava a escuta e o diálogo no processo avaliativo. Quando indagamos o motivo dessa forma de correção, o professor nos explicou:

Se eu faço uma correção das atividades sem mergulhar com eles, nem tem aproveitamento para eles e nem para mim, porque eu vou dar o diagnóstico errado. No final, eu vou dizer que ele (o aluno) não sabe fazer. Nessa atividade, estou avaliando letra maiúscula e o emprego da pontuação, de um a um, porque eu não posso fazer isso às cegas não; porque seriam três erros: um para com os resultados, o outro para com eles e outro para comigo, mesmo porque eu não saberia o que eles estão fazendo. Veja: Fernando é um aluno que posso citar como exemplo positivo desse acompanhamento que chega mais perto deles. Semana passada, tentei trabalhar com ele, para soltar as palavras, porque você viu a frase dele escrita toda junta; e o resultado olha aqui nessa atividade de hoje: o aluno que eu julgava não saber escrever, sabe escrever e sabe até sílaba não canônica [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na fala do professor fica visível um pré-julgamento da aprendizagem do aluno, feito de forma isolada, que foi desfeito na medida em que este professor reconheceu, na proposta de avaliação contínua, a obtenção de retornos significativos para o desenvolvimento das aprendizagens e de sua prática de ensino. Nessa perspectiva, identificamos uma avaliação contínua, porque a atividade docente encontra-se articulada, tanto às provas bimestrais, realizadas conforme o calendário da escola; como também, a outros instrumentos avaliativos, como é o caso do portfólio, que o professor utiliza para sistematizar as aprendizagens dos/as alunos/as. Portanto, refere-se a um acompanhamento que se dá de forma sistemática no cotidiano da sala de aula,

[...] a primeira coisa que eu observei foi que Estefani estava usando letras de imprensa para escrever o próprio nome. Então eu fui e grifei, para discutir com ela, as formas das letras “s” e “f”, porque não se utiliza letras de imprensa. E ela já identificava que sabia fazer a manuscrita; então, eu saí fazendo os modelos para ela ver. Depois, como você viu, eu fiz uma releitura do texto com eles, e nessa releitura o que eu faço? Grifo as palavras para que tenham uma consciência do que estava errado e depois eu faço, atrás da folha da atividade, um relatório. Esse aqui é o dela: “está familiarizada com a letra maiúscula precisa treinar a cursiva e atentar a junção de uma letra com a outra. Possui consciência alfabética, sabe nomear todas as letras e os sons, e está despertando a consciência fonológica”. Então essa intervenção faz com que em outro momento eu tenha mais propriedade de trabalhar com Estefani (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Atrelada a essa avaliação sistemática, durante as observações, passamos a enxergar uma particularidade da turma que, à primeira vista, parecia ser algo comum; e através de nossa

permanência na escola, pudemos identificá-la como uma ação política, que repercutia na avaliação desenvolvida em sala de aula. Diferentemente das outras turmas, observamos que o quantitativo de alunos/as, na sala do professor Paulo, era menor; fato que parecia justificar e tornar possível o desenvolvimento do trabalho sistemático, que o mesmo realizava com os/as alunos/as. Isso porque sabemos que, quanto maior o número de alunos/as maior é a dificuldade do professorado em administrar o tempo pedagógico, a favor de um atendimento individualizado e sistemático. Nesse sentido, ao questionarmos o motivo dessa organização. O professor nos explicou:

No início do ano recebi a lista com 34 alunos. Sei que é por lei que as salas comportem até 25 alunos, sem falar na estrutura física da sala, que não comporta esse quantitativo. Não tinha nem espaço para me movimentar na sala. Então fui, inúmeras vezes, à Secretaria de Educação; e nada deles resolverem. Sempre vinham com a mesma conversa: de que eu deveria manter todos os alunos matriculados na turma. Daí, acho que depois de um mês das aulas iniciadas, resolvi, eu mesmo, essa questão. Peguei a lista e separei! Entreguei à gestora e disse: pronto; resolvido o problema. Estes são os alunos da turma, indicando a ela o traço que fiz até o número 25. Os demais alunos, se não tem como abrir outra turma, podem ir para o turno da tarde; que foi o que acabou acontecendo; pois não dá para trabalhar de forma significativa com tanto aluno. Eu já havia conversado com ela sobre essa questão, antes mesmo de ir à Secretaria de Educação; mas, tanto eu como ela, não fomos bem recebidos lá [...] (ENTREVISTA PROFESSOR, 2018).

Na situação descrita, a fala do professor Paulo indica um posicionamento crítico e consciente sobre sua condição em sala de aula. Vale destacar que a organização desse espaço interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e por isso não passa despercebido para Paulo. Assim, manter o quantitativo de alunos/as, previsto por lei, não significa apenas um direito, mas, uma necessidade para o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a ação política apresenta-se como uma *ação de resistência*, ao que foi indicado pela Secretaria de Educação do município: “manter todos os alunos matriculados na turma”. Esse quantitativo era inviável para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor Paulo; e até mesmo para o conforto dos alunos, no que se refere ao espaço da sala de aula.

Ao retomar o perfil socioprofissional deste professor, vimos que estamos falando de um profissional com vinte e dois anos de atuação na referida escola, considerado referência para os/as demais colegas; e que mantém uma relação de parceria com seus pares e com a equipe gestora. Vale lembrar, por exemplo, no período de nossas observações, a sua participação direta na reformulação do PPP da escola. Essa atitude nos faz refletir sobre como a sua atuação no

coletivo da escola influenciava o contexto da prática e lhe conferia a possibilidade de atuar sobre esse contexto e modificá-lo.

Compreendemos que as políticas de atuação não são vivenciadas na escola de maneira isolada; e, de forma direta ou mesmo indireta, se constituem na coletividade dos sujeitos/atores escolares. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as atuações são formadas dentro de uma rede de relações e significados, entre os contextos e os sujeitos escolares. Nesse sentido, a ação política observada no espaço escolar, era iniciada pela tomada de decisão do professor Paulo; e tinha continuidade no posicionamento assumido pela gestora Alice, configurando-se, portanto, como uma ação política de caráter coletivo.

Também foi possível visualizarmos esse sentido de coletividade na atuação da coordenadora Isabel. No período dedicado ao trabalho de campo, observamos que esta educadora, ao menos uma vez por semana visita as salas de aula, como parte de sua rotina na escola,

Esse acompanhamento que faço em sala de aula acontece na perspectiva de trabalho em conjunto que tenho com os professores. Sempre que vou às salas, os professores aproveitam para chamar a atenção de algum aluno; compartilhar o bom desempenho daqueles que conseguiram avançar nas atividades de intervenção, etc. Para mim, é importante esse momento, porque acompanho de perto as dificuldades das turmas relatadas por eles, nas reuniões (ENTREVISTA COORDENADORA, 2018).

Em virtude do tempo que a coordenadora permanece na escola (apenas no turno da manhã), compreendemos que esse acompanhamento acontece devido ao seu esforço em articular o tempo pedagógico na escola em função dos processos didáticos. Assim, as visitas às salas de aula, que estão sob sua coordenação, ou seja, as salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental revelam-se como uma *ação política de criação*, na medida em que a mesma estabelece um espaço para dialogar com cada turma e estar junto ao professorado, no espaço da sala de aula. Dessa forma, Isabel organiza o seu *tempo de atuação* na escola, buscando desenvolver experiências em sala de aula, junto ao professorado, que lhe propiciem um acompanhamento próximo à realidade desse espaço, onde o ensino, a aprendizagem e a avaliação são materializados.

Em conversa informal, que tivemos com Isabel, a mesma nos relatou que quando chegou à escola, nas primeiras semanas em que começou a desenvolver essa prática, alguns/algumas professores/as não gostaram da proposta e acreditavam que a coordenadora desejava “vigiar” suas aulas. Por isso, ela começou passando nas salas esporadicamente, para conversar com os/as alunos/as, compreendendo que tinha de respeitar a não aceitação dos/as professores/as:

Mesmo garantindo que minhas visitas eram para auxiliá-los, se desejassem, só consegui com o passar do tempo. Lembro de que passei um semestre indo às salas somente de vez em quando, até conseguir ir uma vez por semana, quando os professores me aceitavam sem se incomodar, e viram que a proposta era desenvolver um trabalho mais perto deles. Confesso que é difícil manter essa proposta, devido à demanda de atividades que tenho na coordenação; mas, é algo que me ajuda a entender o que está acontecendo em cada turma. Sem falar que com isso percebi que eles (os professores), interagem mais comigo no dia-a-dia (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

De acordo com a fala da coordenadora, é importante destacar que o tempo em que Isabel permanecia em sala de aula, era relativamente curto, se comparado ao tempo das aulas; e dependia da demanda de cada turma. Contudo, foi possível observar o quanto esse tempo era significativo, para sua atuação. Quando estávamos inseridas na sala do segundo ano, por exemplo, em uma dessas visitas, vimos que Isabel permaneceu somente o tempo necessário em que o professor Paulo precisou de seu auxílio, em uma atividade individual, de leitura, com os/as alunos/as.

Naquela ocasião, percebemos que, na proporção em que os/as alunos/as desenvolviam a atividade, o professor destacava as dificuldades de dois alunos; e chamava a atenção para o avanço de Clara, que conseguiu sair do nível pré-silábico para o silábico. E nesse contexto, Isabel atuava, incentivando os/as alunos/as a treinarem a leitura em casa, como forma de melhorar o que tinham aprendido em sala de aula, com o professor Paulo. E, ainda, sua fala direcionava-se em uma perspectiva de reconhecimento dos avanços destacados pelo professor, ao mesmo tempo em que promovia um espaço de diálogo com a turma.

Observamos, ainda, que a interação desenvolvida com alunos/as, permite que Isabel seja reconhecida fazendo parte do cotidiano da sala de aula, como alguém que não é estranha aos/as alunos/as e os/as acompanha junto ao professorado. Nesse sentido, as ações de Isabel, no contexto da sala de aula, nos mostram que os processos de ensino, avaliação e aprendizagem não estão restritos à relação professor/a-aluno/a. E, ainda, inferimos que a prática da coordenadora Isabel pode ser compreendida como um desdobramento da concepção de acompanhamento pedagógico, mencionada no PPP da escola.

Neste documento, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem é proposto como uma atribuição do/a professor/a e da coordenação pedagógica, como um instrumento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de acordo com o que é indicado nos seguintes extratos:

O acompanhamento pedagógico sistemático consiste em tornar visíveis os avanços e as necessidades de cada estudante, de cada turma e da instituição

educacional, como um todo, com o intuito de planejar ações que possibilitem a resolução dos problemas de ensino e de aprendizagem evidenciados nas atividades de acompanhamento aplicadas, tais como observação, provas, exercícios, pesquisas, etc. Esse acompanhamento apoia a organização do trabalho pedagógico dentro de uma concepção de avaliação formativa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018-2022, p. 49).

Análise é a etapa do acompanhamento onde **o professor e a coordenação pedagógica**, refletem sobre o que se apresenta nos dados coletados, observando se o que foi ensinado foi aprendido pelo estudante. Nesse momento de análise busca-se a elaboração de intervenções para reorientar as ações de ensino em função das necessidades de aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018-2022, p. 51, grifo nosso).

Ademais, a partir das observações realizadas, vale destacar que o vínculo criado com a turma se torna uma alternativa pedagógica válida para os momentos de ausência do professorado, embora estes momentos sejam raros. A esse respeito, no período em que estivemos na escola, apenas uma vez percebemos a ausência da professora Ana, por motivos de saúde. Nesse caso, quem ficou com a turma foi a coordenadora Isabel, que ficou responsável por desenvolver uma atividade acordada com Ana no dia anterior; e por preencher as fichas do programa Alfabetizar com Sucesso.

Com relação a esse programa, que foi adotado pela rede municipal de ensino e é destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, vimos que a coordenadora Isabel atua na tentativa de adequar o referido programa à dinâmica da escola. Essa adequação se dá, por exemplo, na adaptação dos projetos de intervenção do programa Alfabetizar com Sucesso, ao que é pensado no PPP da escola, aproveitando a ideia proposta por este programa; porém, fazendo as modificações necessárias acerca do calendário de aplicação e das temáticas a serem trabalhadas.

Na mesma linha de adaptações ao referido programa, destacamos, a seguir, a fala do professor Paulo:

Eu não trabalho para ajustar as páginas do livro ao do currículo da Secretaria, não; eu sigo o livro e registro no diário o conteúdo que trabalhei. Se eu não fizer assim, eu não sei como fazer, porque fica tudo misturado. Enquanto no livro, o conteúdo de “pronomes” está para ser vivenciado agora, no meio do semestre, nos planos de aula do currículo somente aparece no final. Então, isso eu não sigo; esse é meu embate porque, infelizmente, não dá para fazer tudo que pedem (ENTREVISTA PROFESSOR PAULO, 2018).

Os planos de aula aos quais o professor se refere, são os planos do programa Alfabetizar com Sucesso, organizados no currículo proposto pela Secretaria de Educação Municipal, para serem trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse currículo contempla um

material disponibilizado pela Secretaria, para orientar o fazer docente no contexto da sala de aula; contudo, ao mesmo tempo, o professorado se depara com o que é cobrado nos livros didáticos. Assim, a Secretaria propõe que ambos sejam trabalhados pelo professorado, ficando a cargo do mesmo articular o conteúdo do currículo aos dos livros. Voltando à fala do professor Paulo, junto às observações que realizamos em sala de aula, vimos que devido à demanda de atividades e à dificuldade de fazer essa articulação do currículo ao livro, este professor acaba por escolher o material com o qual irá trabalhar, fazendo o registro no diário de acordo com o conteúdo desenvolvido.

Nesse sentido, compreendemos essa atuação como uma *ação de resistência* à demanda de materiais e atividades relacionadas ao seu fazer em sala de aula. Nas palavras do professor Paulo: “Acham pouco o que temos de fazer, o preenchimento do diário e das fichas de avaliação aluno por aluno, os cartazes do programa, e ainda associar a proposta do currículo da secretaria ao livro” (Professor PAULO, 2018). Entretanto, destacamos que não significa que o professor rejeita, por completo, as orientações do programa; mas, compreende que não é possível realizar tudo que solicitam.

Ressaltamos, ainda, que essa ação política reverbera/interfere no processo avaliativo, ao compreendermos que a organização do planejamento e, conseqüentemente, a definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, indicam como a avaliação da aprendizagem será desenvolvida; ou seja, quais instrumentos/procedimentos poderão ser utilizados, a fim de promover a apreensão dos conteúdos ensinados.

Ao mesmo tempo, a atuação do professor Paulo nos faz atentar para a sua autonomia em sala de aula, tendo em vista que, embora a escola seja adepta do programa adotado pelo município, no espaço da sala de aula, quem organiza e desenvolve o planejamento das aulas, como parte das atividades do processo de ensino e aprendizagem, é o professorado. Queremos dizer que embora haja políticas, programas e agentes externos à sala de aula, que atuam como contexto de influência, no intuito de moldar e direcionar a prática docente, esta segue movendo-se e criando espaços de autonomia em seu contexto de atuação.

Ainda analisando o contexto da prática, através da atuação do professorado, passamos a observar as ações políticas observadas na atuação da professora Ana. A primeira delas refere-se ao sentido da prova escrita como instrumento avaliativo. Sabemos que, historicamente, no processo de escolarização a prova está associada à lógica da classificação, tanto dos sujeitos como dos conhecimentos. Dessa maneira, compreendemos que essa lógica desvirtua a finalidade da avaliação, no tocante ao desenvolvimento das aprendizagens, e resulta por

proliferar a concepção de avaliação como punição. E, também, a ênfase dada à realização das provas, como instrumentos privilegiados no processo avaliativo, ganha respaldo na perpetuação da conhecida semana de provas, realizada nas escolas, como momento vinculado à aferição dos resultados obtidos pelos/as alunos/as e à consequente mensuração realizada através das notas.

No entanto, foi importante observar que a professora Ana, em sua prática, atribui novos sentidos ao instrumento avaliativo - prova -, na tentativa de desmistificar a lógica arraigada no espaço escolar e, assim, minimizar os efeitos de exclusão, medo e tensão, comumente relacionados à prova e ao processo avaliativo. Assim, observamos que no contexto da sala de aula, Ana apresenta a prova aos/as alunos/as como uma atividade relacionada ao desenvolvimento de suas habilidades, favorecendo suas aprendizagens, visto que é realizada, não para os/as punir, mas, para ajudá-los/as no conteúdo ainda não aprendido. A prática de desmistificar o sentido ideológico de punição, atribuído à prova, é relevante na medida em que compreendemos o contexto de atuação da professora Ana. Por ser uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, é possível observarmos de forma mais acentuada, o uso da prova em prol da promoção dos/as alunos/as.

Se compararmos o contexto de atuação, turma/ano de escolarização, da professora Ana, com o do professor Paulo, percebemos que, no contexto do professor, o processo avaliativo está baseado na política do ciclo de alfabetização, que considera a avaliação a partir da função diagnóstica do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo o uso de conceitos no lugar de notas, já que nesta etapa de ensino “[...] a avaliação da aprendizagem não tem caráter promocional” (PPP, 2018-2022. p. 137). Por outro lado, no que concerne ao quinto ano, a avaliação é considerada no sentido da classificação/quantificação dos resultados; e a prova é utilizada como instrumento de reprovação ou aprovação dos/as alunos/as. Todavia, na prática cotidiana, percebemos que Ana tem se distanciado dessa concepção de avaliação; e oportunizado uma experiência significativa aos/às seus/suas alunos/as.

Para ilustrar essa análise, na cena a seguir trouxemos um diálogo da professora Ana com a turma, durante a realização de uma prova.

Gente, lembrem do que conversamos: essas provas vão me ajudar a ver o que precisamos trabalhar, ainda no próximo bimestre. E vocês precisam avaliar o que não conseguiram aprender, pra gente poder rever, certo? Como é a frase que sempre dizemos? “Aprender é entender, entender é ficar na memória”. Então, vamos ver o que conseguimos guardar na memória, certo? Não precisam ficar nervosos, não tem nada estranho aí; é o que vimos nas aulas. Mas, professora, eu não estou lembrando! Vou aí Pedro, só um momento [...] Veja o que você consegue responder sem pressa, e depois na correção faremos o que você não conseguiu. Agora, tente lembrar, Pedro; eu sei que você sabe e vai conseguir [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Primeiramente, destacamos que, ao mostrar à turma que a prova contribui para o desenvolvimento de suas aprendizagens, como momento de verificar o que conseguiram “guardar na memória”, Ana possibilita aos/às alunos/as a compreensão de que, através desse instrumento avaliativo, é possível visualizar os conhecimentos construídos ao longo das aulas. E, ainda, Ana deixa claro aos/às alunos/as que essa atividade também é importante para direcionar sua prática de ensino, quando afirma que, através da prova, verá o que ainda precisa ser trabalhado no próximo bimestre.

Nesse sentido, observamos que a prova é significada, na prática da professora Ana, como um instrumento relacionado às aprendizagens tanto dos/as alunos/as, como do/a professor/a. Esse olhar nos leva a inferir a avaliação como norteadora da prática cotidiana da professora Ana, refletida na tomada de decisões, durante o processo de ensino, nas metodologias e atividades realizadas em sala de aula.

Portanto, compreendemos que a prática avaliativa da professora Ana se configura como uma *ação de resistência* à tradicional lógica da prova, impregnada no espaço escolar, como meio de punição e classificação. Acreditamos que a atuação de Ana se aproxima do que Hadji (2001), concebe ser uma avaliação formativa, na medida em que esta situa e informa os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a avaliação somente é formativa se for, também, *informativa*. Ou seja, a avaliação tanto informa aos/às professores/as os efeitos de suas intervenções, possibilitando que repensem/ressignifiquem suas práticas a partir dessas informações; como também, informa aos/às alunos/as sobre seus avanços e fragilidades em suas aprendizagens.

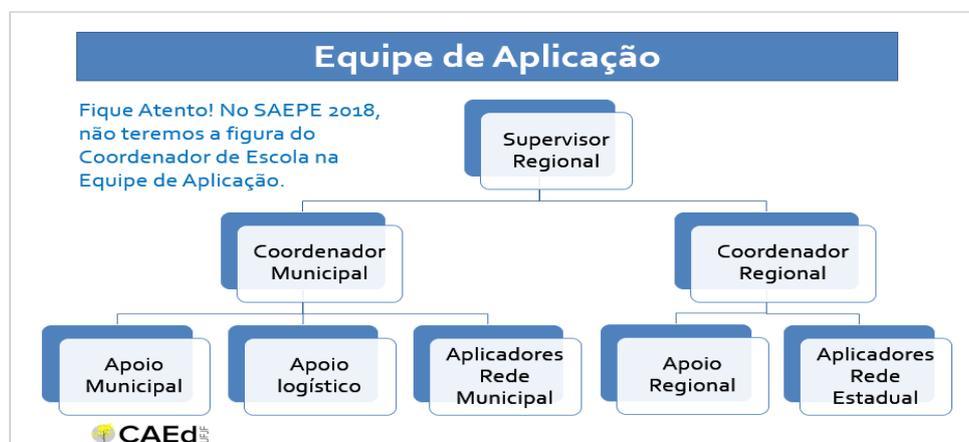
Vale destacar ainda que, antes da prova, a professora Ana faz uma atividade de sondagem oral. Ao mesmo tempo em que busca saber o que os/as alunos/as aprenderam, também revê os procedimentos de ensino e a necessidade da sua reformulação, quando necessário:

“[...] faço essa sondagem como uma revisão e depois que tomo consciência do que eles sabem fazer é que entrego as provas. Se não existe esse tipo de coisa eles não participam, eles não interagem e ficam com medo da prova (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Ressaltamos que, em nossas observações, essa sondagem se repetiu antes da realização de todas as provas; e os/as alunos/as mostravam-se bem familiarizados com as mesmas. Identificamos que, a essa sondagem, Ana associa a possibilidade de intervenção e condução/recondução do processo de ensino, a partir da realidade de seus/suas alunos/as, ou

seja, através de suas aprendizagens. Ao aproveitar esses momentos de sondagem para fazer uma revisão dos conteúdos trabalhados, refletimos que a professora Ana articula, ao processo de ensino e aprendizagem, esse tempo dedicado para a realização das provas, aludindo à ideia de que a avaliação não se dá em um momento isolado do processo. É possível, então, observar que a professora Ana atribui sentido a um momento dedicado, na escola, exclusivamente para a realização das provas.

Também consideramos como ação política, revelada no contexto escolar, a permanência do professor Paulo em sala de aula, durante a realização das provas do SAEPE. De acordo com as orientações para os momentos dessas provas, os/as professores devem sair das salas de aula, deixando a cargo dos “aplicadores”, o desenvolvimento das provas com os/as alunos/as. E como é possível visualizar na imagem a seguir, o/a professor/a não integra a equipe de “aplicadores” do SAEPE:



Fonte: CAED- Capacitação dos coordenadores regionais/municipais<sup>46</sup>

No dia da aplicação do SAEPE, observamos que o professor Paulo se recusou a cumprir essa norma e permaneceu em sala de aula, com sua turma. Esta conduta se constituiu, pois, como uma *ação de resistência* às normas do texto político. Tendo em vista a inquietação da pessoa que estava responsável por aplicar a prova em sua sala, o professor Paulo logo recorreu à gestora Alice e passou a justificar sua atitude. E, embora houvesse demonstrado preocupação com essa situação, vimos que Alice concordou e conseguiu convencer a aplicadora, afirmando que o professor, ao permanecer em sala de aula, não fazia intervenções.

<sup>46</sup> Disponível em: [www.saepe.caeduff.net/.../APLICADOR\\_PPT\\_SAEPE2018\\_FINAL\\_linkvídeo.pptx](http://www.saepe.caeduff.net/.../APLICADOR_PPT_SAEPE2018_FINAL_linkvídeo.pptx)

Ressaltamos que, na semana seguinte à aplicação da referida prova, quando voltamos a realizar as observações em sala de aula, o professor Paulo, durante uma conversa informal, nos descreveu a seguinte cena:

A aplicadora entrou na sala de aula e disse: crianças marquem um x na palavra que vocês vão escutar agora. E os meninos ficaram esperando a palavra. Então ela olhando para mim perguntou: onde é que tem essa palavra professor? Aí perguntei se ela não estava com o manual do aplicador. Ela me perguntou qual era o manual e expliquei que era o da capa colorida. Daí percebi que ela estava com uma “xerox”. Orientei que ela procurasse no manual as informações sobre as palavras. Ela parou, foi na mesa, procurou o manual e deu continuidade à prova [...] Veja, esse é o perfil dos aplicadores que vêm para realizar essa avaliação. Muitos deles não são professores e não têm um mínimo de experiência com esse tipo de situação [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Acreditamos que esse relato do professor Paulo não somente indica sua indignação com a forma como é conduzida a realização do SAEPE, como também nos leva a refletir a respeito dos moldes que têm orientado a realização das provas externas. Ao inserir, no contexto da sala de aula, aplicadores alheios à realidade da escola, as políticas de avaliação externas deixam de considerar as especificidades da escola e do processo de ensino e aprendizagem; e parecem estar desconectadas da situação concreta de aprendizagem dos/as alunos/as. Além de concluirmos que, da forma como é realizada a referida avaliação, a prova escrita se assenta em um sentido pontual e estanque no processo avaliativo, desconectada do trabalho pedagógico vivenciado por professores/as e alunos/as, no cotidiano escolar.

É importante destacar que não intentamos apresentar as ações políticas, aqui descritas, como as únicas presentes nas atuações do professorado e da equipe gestora. Mas, buscamos elucidar aquelas que nos foram perceptíveis durante a permanência na escola, compreendendo que podem vir a ser modificadas e reformuladas, a depender dos sujeitos e contextos nos quais estão situadas e são produzidas. Concluimos também que, embora algumas dessas ações, tanto de criação como de resistência, possam parecer simplórias no cotidiano do espaço escolar, elas nos proporcionaram visualizar as possibilidades de significação e ressignificação das concepções de avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

#### **4. 2 O movimento de tradução dos textos políticos**

A fim de atendermos ao objetivo específico de *identificar como a equipe gestora e os/as professores/as traduzem os textos políticos avaliativos no interior da escola*, passamos a evidenciar o movimento de tradução dos textos políticos identificados no contexto da prática

(SAEPE; Alfabetizar com Sucesso). Para tanto, apoiamo-nos na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação, para elucidar a tradução dessas políticas, de acordo com as interações estabelecidas pelos sujeitos escolares com os contextos de influência, do texto e da prática; considerando que “[...] a tradução é uma estrutura dinâmica para capturar a fluidez dos processos políticos, com ênfase na constante (re)construção de questões, discursos, e redes de atores, como parte de uma agência humana real” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 27).

Assim, partindo da compreensão de que as políticas de avaliação externas se apresentam como influência nas práticas avaliativas dos sujeitos escolares, passamos a identificar algumas características do contexto de influência macropolítico. A princípio, em nossas observações, identificamos a influência da Secretaria Municipal de Educação atuando como agente de influência externo, através de formações continuadas, direcionadas aos gestores e professores da rede municipal de ensino.

De acordo com a Secretaria, essas formações que acontecem no período de três em três meses do ano letivo, servem tanto para “[...] orientá-los acerca da execução dos programas e políticas educacionais, como também para acompanhar o desempenho das escolas” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Justificando esse “acompanhamento”, as formações visam atender às competências e habilidades necessárias aos sujeitos escolares, para obtenção do êxito escolar. Contudo, para a gestora Alice, esses momentos têm servido para expor as escolas de acordo com os resultados alcançados, sem contribuição em nível de conteúdo.

Quando a gente chega lá é a mesma coisa, formação para mostrar as escolas que estão lá em cima e as que não conseguem alcançar às metas. Para mim isso está longe de ser uma formação. Na verdade, vejo como uma reunião para nos informar os descritores para trabalharmos em cima deles com os professores, entregar os manuais que a secretaria de educação comprou para as escolas, uns manuais que vêm descrevendo as habilidades e competências. É basicamente para essas coisas. Nós vamos, mas vamos sem vontade, por obrigação (ENTREVISTA GESTORA ALICE, 2018).

Na descrição da gestora, as palavras *metas*, *descritores*, *habilidades e competências* reforçam a ideia de uma avaliação a serviço da qualidade educacional, que tem sido sinônimo de bons resultados. Nesse sentido, percebemos que as formações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação têm sido orientadas com o objetivo de avaliar o desempenho das escolas, como reflexo da “produtividade” esperada pelo sistema de ensino, aferida pelas políticas de avaliação externas. Assim, não nos causa estranheza o fato de que, através das políticas de avaliação, são intensificados os exames/testes padronizados como meios de controle do processo de ensino e aprendizagem e de garantia da qualidade educacional.

Dessa forma, a busca por manter ou elevar os resultados das escolas tornou-se a principal pauta das formações municipais, além de instituir as escolas que atingem as metas como escolas modelos,

Em lugar dos princípios democráticos e pluralistas, das ideias de igualdade e ampliação do acesso à escola [...] a lógica que domina as demandas pelos processos de avaliação é a necessidade de controle e de racionalidade orçamentária, cortes de financiamento e **divulgação das escolas mais produtivas e eficazes** (DALBEN, 2002, p. 26, grifo nosso).

A fala da gestora Alice indica a existência de manuais que são entregues nas formações. Incorporando um discurso de que esse material foi organizado para ajudar os/as professores/as, a Secretaria apresenta-os como guia para a condução do trabalho docente em sala de aula. O material intitulado como “Orientações para o ensino” chega às escolas como “suporte” aos/às professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, caracterizando-se como atividades e planejamentos que “orientam” diariamente a rotina do professorado. Merece uma ressalva, o fato de que esse material é elaborado e adaptado pela Secretaria, com base no Programa Alfabetizar com Sucesso, adotado pela rede municipal, com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no tocante ao ciclo de alfabetização.

As orientações expostas no material partem dos eixos estabelecidos pelo programa, para os conteúdos programados, e das expectativas de aprendizagem, em consonância com o SAEPE, que atualmente tem sido configurada como principal política de avaliação estadual e municipal. Nesse sentido, a linguagem adaptada do texto político (SAEPE e Alfabetizar com Sucesso) é mediada pelo momento de formação, ou como afirma a gestora Alice, de *reunião*; e o que, de concreto, resulta desse momento: o material de apoio. Assim, através de mecanismos de adaptação e interpretação “[...] a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para ações, abstrações para processos interativos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73).

A questão que salta aos olhos, na construção desse material de apoio, diz respeito à intenção de “melhorar o ensino”, através de um guia detalhado da atuação docente em sala de aula. Refletimos que há uma referência implícita de que o/a professor/a é responsável pelos índices e resultados nos *rankings* comparativos entre as escolas; em outras palavras, pressupõe-se que, se a escola não tem bons resultados, é porque o ensino precisa melhorar, ou melhor, os/as professores/as devem se empenhar mais com a qualidade do ensino. Inferimos, então, que os materiais de apoio são elaborados pela Secretaria Municipal, indicando o monitoramento do trabalho pedagógico nas escolas, como resultado dessa concepção.

Vimos que a Secretaria Municipal de Educação tem atuado como agente de influência, que regula o trabalho docente, contribuindo com uma evidente desqualificação da prática docente; e para que os/as profissionais sejam vistos/as como incapazes de decidir sobre as atividades em sala de aula (já que precisam de um manual), e de refletir sobre sua própria prática.

Quando você vai para a parte operacional das formações adotadas pela rede o que escutamos é: ah você tem que ir para ficar capacitado. É como se dissessem: **vocês não têm capacidade, são despreparados!** [...] a gente pega umas planilhas para preencher, que nunca voltam pra gente. Penso que seriam dados importantes para subsidiar a visão de nossas turmas, a reorganização do momento pedagógico, etc, (ENTREVISTA PROFESSORA ANA, 2018).

Ao mesmo tempo o professorado, nesse discurso, passa a ser responsabilizado pelo fracasso escolar; pois, como são vistos como meros executores de políticas e programas, as possíveis falhas de implementação recaem sobre os docentes e aparecem como justificativa para a necessidade de capacitação. No contexto externo à escola, além da interferência da Secretaria Municipal de Educação, foi possível observar a influência do sentido gerencial expresso nas políticas educacionais e de avaliação; levando em consideração o cenário educacional, marcado por políticas de *accountability* e de controle sobre a escola; e sobre a atuação dos atores escolares, que tem esvaziado gradativamente o sentido da própria avaliação. A ênfase na obtenção de bons resultados que, conseqüentemente, indicam o que figura ser o “bom professor” tem sido reduzida a avaliação escolar a uma concepção classificatória, que advém da supervalorização de dados quantitativos do processo de ensino e aprendizagem, descaracterizando seu âmbito formativo.

Observamos a existência de um projeto de intervenção, instituído pela rede municipal de ensino de Belo Jardim<sup>47</sup>, para as escolas públicas municipais, direcionado especificamente como preparação para a aplicação do SAEPE. Intitulado “Todos pelo SAEPE”<sup>48</sup>, esse projeto consiste em “aulões”, para os segundos e quintos anos do Ensino Fundamental, realizados dois meses antes da aplicação do SAEPE, em um dia da semana, por turma. Esses aulões são ministrados por pessoas enviadas pela Secretaria, para treinar os/as alunos/as através do

---

<sup>47</sup> Como mencionado no capítulo metodológico, a rede municipal de ensino de Belo Jardim conta com um sistema próprio de ensino, o que lhe confere autonomia para criar e desenvolver projetos, programas e políticas municipais de educação.

<sup>48</sup>Embora não tenha sido justificada pela secretaria a escolha desse nome para o projeto, acreditamos que o mesmo faça referência ao movimento nacional “Todos pela Educação” criado em 2006, com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade sustentando a lógica mercadológica inserida na educação.

material elaborado em consonância com os descritores da referida avaliação externa, tomando por base provas realizadas em anos anteriores.

Acerca desse projeto passamos a analisar as seguintes falas:

Esse reforço para o SAEPE- eles dão o reforço a quem? Ao segundo e ao quinto ano, porque são eles que vão fazer as provas, então não é um reforço que seja um processo continuado. Como ficam as outras turmas? Vejo como uma boa ideia para os alunos se habituarem ao padrão de testes do SAEPE e não sejam pegos de surpresa, mas acho que deveria atender as outras turmas também (FALA DA GESTORA ALICE/ DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

O professor Paulo falou comigo e disse: eu não quero que esse pessoal vá pra minha sala, pois eu mesmo estou fazendo a revisão e fazendo provinhas com eles. Porque sinceramente (nome da coordenadora) eu não gostei do que ele fez. No dia que ele foi para minha sala só disse às crianças que iria aplicar a prova e pronto. Outra coisa aplicou esse material e não devolveu nem a mim nem aos alunos. De que valeu então? Como os alunos vão saber o que erraram e porque erraram? [...] (FALA DA COORDENADORA/DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na primeira afirmação, fica evidenciada a concepção da gestora Alice, sobre os aulões, como uma espécie de reforço para adaptar os/as alunos/as ao formato das avaliações externas; porém, a mesma acredita na necessidade de ser pensada a extensão desse projeto a outras turmas. Para ela, fica claro que não há uma efetiva contribuição de um projeto pontual e imediatista, tendo em vista que somente é direcionado às turmas que farão as provas. Seguindo esse mesmo raciocínio, destacamos, na fala da coordenadora Isabel, o descontentamento do professor Paulo com a forma de condução dos aulões. Para ele, os aulões teriam sentido se houvesse uma devolutiva para os/as alunos/as, de maneira que fosse possível identificarem o que “erraram”; no entanto, o retorno/a devolutiva/o *feedback* não acontece.

Compreendemos que, mesmo não concordando com a proposta de avaliação desses aulões, que parece mais direcionada à obtenção de bons resultados no SAEPE do que à aprendizagem dos/as alunos/as, tanto a equipe gestora como o professorado se veem inseridos na lógica avaliativa valorizada no contexto externo. Isso porque essa lógica tem se apresentado, no cotidiano escolar, como influência imposta às suas práticas, seja através dos materiais de apoio ou dos programas e projetos criados, nos quais “[...] avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos” (ESTEBAN, 2012, p. 574). Nessa perspectiva, vale salientar que a cobrança pela obtenção de bons resultados, nas provas externas do SAEPE, recai tanto sobre o professorado, como na

equipe gestora, na proporção em que esta também é avaliada como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. 3 A atuação do professorado e da gestão escolar: aproximações e distanciamentos a partir das ações políticas vivenciadas**

O contato com o contexto da prática permitiu que identificássemos as especificidades que compõem a escola; entre estas, a sua organização interna e as interações com as dimensões contextuais, como abordamos no capítulo anterior. E de forma mais específica, foi possível identificarmos as ações políticas criadas/construídas no espaço escolar e desenvolvidas a partir da atuação do professorado e da equipe gestora. Assim, passamos a destacar as aproximações e distanciamentos verificados a partir das ações políticas, que nos conferem a possibilidade de compreender as atuações, através das funções e lugares que o professorado e a equipe gestora ocupam no contexto escolar.

Neste sentido, quando elaboramos como objetivo específico, *compreender em quais aspectos as ações políticas da equipe gestora e dos professores se aproximam e se distanciam*, o fizemos porque pressupomos existir aproximações e distanciamentos característicos de suas atuações. Vimos que, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas “[...] falam de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade e são encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores políticos” (p. 19). As atividades desenvolvidas nos espaços escolares nos levam a reconhecer que, tanto as políticas, como as práticas/ações políticas avaliativas, são reflexos das especificidades de suas atuações nestes espaços.

Acreditamos, assim, na necessidade de compreendermos como os/as educadores/as estão situados em relação à avaliação na escola. Não significa pensar, apenas, nas diferentes concepções e experiências refletidas em suas práticas avaliativas. Mas, requer pensarmos em suas diferentes atribuições, que podem limitar ou produzir possibilidades de atuação. Nesse sentido, vimos que as ações políticas, além de serem autônomas, considerando a subjetividade de cada sujeito, e coletivas, por estarem situadas na diversidade dos contextos, estão inscritas entre tensões e negociações, ao considerarmos fatores como a influência externa e a dinâmica do cotidiano escolar.

Ao analisar o contexto da prática em sua dinamicidade, observamos que, associado às observações das práticas avaliativas do professorado e da equipe gestora, e às entrevistas

realizadas, o PPP da escola nos ajuda a compreender as especificidades da atuação desses sujeitos. Ressaltamos que esse documento tem servido como instrumento de orientação do trabalho pedagógico na escola; e nele estão explicitadas as atribuições dos sujeitos, a partir das concepções de educação, avaliação, currículo, que embasam sua organização. Assim, a respeito da avaliação da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é explicitada, no documento, a concepção de avaliação a serviço do ensino e da aprendizagem, como vemos no seguinte fragmento:

A avaliação no bloco de alfabetização é diagnóstica - identificar o que foi ensinado e aprendido, com a finalidade de saber que conhecimentos, competências e habilidades os estudantes apresentam ou não, para poder intervir; ser objeto de reflexão - analisar os dados com a finalidade de (re) orientar o ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. **Esse processo deve envolver todos os atores: professor, estudante, gestor e demais membros da comunidade escolar** (PPP, 2018-2022, p. 48-49, grifo nosso).

Essa concepção se aproxima da dimensão formativa da avaliação, por ser objeto de reflexão, não apenas dos/as alunos/as, mas, também, da prática de ensino do professorado (ESTEBAN, 2006; FERNANDES, 2009; HADJI, 2001). Considerada a responsável direta pelo desenvolvimento do processo avaliativo em sala de aula, a atuação do professorado é vista a partir da mediação entre o ensino e as aprendizagens dos/as alunos/as. E, ainda, o que nos chama a atenção, nesse fragmento do PPP, é o reconhecimento de que a avaliação envolve o coletivo da escola, como prática de todos/as os/as educadores/as que a integram. Na presente pesquisa comungamos dessa concepção, ao buscar identificar o envolvimento da equipe gestora, na avaliação da aprendizagem, para além do espaço da sala de aula e da relação entre professores/as e alunos/as.

Acreditamos que o envolvimento da gestão, na avaliação da aprendizagem, que se configura no âmbito das questões de ordem pedagógica do trabalho escolar, decorre das novas funções atribuídas à sua atuação nas escolas, que não mais se restringe apenas às questões administrativas. Essa mudança na atuação da gestão escolar é respaldada pela influência do contexto macro das políticas de avaliação externa, no cenário educacional. E, ao compreender esse contexto mais amplo, foi possível percebermos que o PPP da escola está em conformidade com a proposta do Projeto Político Pedagógico do Município, que, por sua vez, está relacionado ao conceito de gestão colegiada.

[...] a Secretaria Municipal de Educação afirma seu reconhecimento de que para ser bem sucedida a escola precisa à partir de seus membros, construir e desenvolver um trabalho que se realize pelo voz e empoderamento; usando efetivamente seus recursos, **tendo no gestor/a o eco e resposta de suas vozes**

**e demanda em prol e interesse do desenvolvimento da educação e do trabalho em prol da formação do aluno;** neste sentido se propõe o novo paradigma da administração escolar, o qual traz junto a autonomia, bem como a ideia e a recomendação de gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola (PPPM, 2017, p. 04, grifo nosso).

Esse modelo de gestão está pautado na proposta da gestão democrática, apresentada nos textos oficiais da educação nacional, como a LDB<sup>49</sup> 9.394/96, que estabelece a participação da comunidade escolar na gestão/administração das instituições escolares. Como vemos, no trecho acima, do PPPM, o trabalho em prol da formação do/a aluno/a (e nele compreendemos estarem inclusos os mecanismos de avaliação escolar), passa a ter respaldo no/a gestor/a da escola, que, junto aos demais membros da comunidade escolar, é visto como responsável pelo reconhecimento de uma escola bem-sucedida. Atentamos para o fato de que, nos últimos anos, a equipe gestora tem ocupado um novo lugar no contexto escolar, na medida em que, também, passa a ser responsabilizada pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, pela avaliação desenvolvida na escola.

Nesse contexto, entre os/as educadores/as que integram a equipe gestora, salientamos o lugar que a coordenadora pedagógica tem ocupado no processo avaliativo. Mais uma vez recorremos ao PPP da escola; e dele apreendemos que “[...] a coordenação pedagógica caracteriza-se como um espaço conquistado para debate, discussões, avaliação e planejamento, para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa” (p. 138). O reconhecimento, de que a atuação da coordenação envolve os processos de ensino e avaliação, tem orientado suas práticas na escola, materializando-se nas ações políticas que se inscrevem em sala de aula, junto ao professorado. Percebemos que há uma ênfase nas atribuições da coordenação pedagógica relacionada à avaliação da aprendizagem. Entre estas destacamos:

Trabalhar conjuntamente a equipe de professores a proposta pedagógica; sistematizar programa de avaliação de execução de aulas; organizar, acompanhar e avaliar juntamente com professores programa de recuperação de conteúdos e casos de aluno com dificuldades de aprendizagem; discutir o resultado das avaliações, para conjuntamente aos professores encontrar a solução cabível (PPP, 2018-2022, p. 223).

No cotidiano escolar, uma das formas que a coordenação encontrou para desenvolver uma atuação vinculada ao processo de ensino, avaliação e aprendizagem, configura-se nas ações, política e pedagógica, de visitar as salas de aula. Através destas ações, Isabel atua

---

<sup>49</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

repassando as informações do contexto das salas de aula, para as gestoras Alice e Juliana, na medida em que estas não se fazem presentes no espaço da sala de aula, como acontece com Isabel. Importa ressaltarmos que, tanto a gestora Alice como a gestora Juliana, além da interação com Isabel, encontram, nas reuniões pedagógicas e nas conversas informais, maneiras de acompanhar o que acontece em sala de aula. Assim, subsidiada pelo entendimento de que sua atuação está ligada à atuação do professorado e dos demais membros da comunidade escolar, a gestora Alice relata que,

Mesmo não participando sempre das reuniões, eu busco interagir com eles em outros momentos do dia-a-dia, porque às vezes uma angústia é por uma falta de material que o professor não está desenvolvendo bem suas aulas; ou o aluno está com dificuldade e precisa de um material diferente e um apoio especial. Então, já não corresponde à coordenação; já é da minha área, no sentido administrativo. E nisso, eu me vejo no administrativo e no pedagógico. Porque, para mim, gestão não é só administrar; é, também, entender o processo educativo da escola. Da limpeza à sala de aula, como gestora, tenho que saber o que está acontecendo e não tenho como dividir essas áreas. Por isso, procuro estar atenta ao que está acontecendo; sempre conversando com eles (professores), do jeito que consigo, no dia-a-dia. Até porque o cargo que estou me exige isso. Por exemplo: de repente tenho uma formação na secretaria, ou vou para uma reunião. Daí, como é que vou falar de minha escola, se eu não sei como está sendo o processo de ensino, os métodos de avaliação que o professor usa? Porque tem isso, essas reuniões são feitas conosco e não com os professores [...] (ENTREVISTA GESTORA ALICE, 2018).

Com base nas colocações acima, o contexto escolar, através das ações políticas identificadas, nos revelou a atuação da equipe gestora enquanto mediadora entre os textos políticos (políticas e programas de avaliação), que chegam à escola, e a prática avaliativa do professorado. Através do movimento de análise dos dados desta pesquisa, observamos que os/as educadores/as que compõem a gestão escolar, apresentam-se como os primeiros sujeitos/atores do contexto da prática, que lidam com as políticas externas; pois, como foi possível observar, antes do professorado, é a gestão quem faz uma leitura inicial dos textos políticos, atribuindo-lhes sentido.

Em uma conversa informal que tivemos com a gestora Juliana, ao falar sobre os programas e as políticas externas presentes na escola, a mesma afirmava:

Quando o Se Liga chegou aqui, **nós já sabíamos que não iria dar certo, antes mesmo dos professores desenvolverem em sala de aula.** Para você ter ideia um dos indicadores, para inserir como dado no sistema online do programa era a quantidade de livros lidos pelos alunos, que me parece que eram trinta livros por ano. A questão é que alguns de nossos alunos ainda não conseguem ler e estão em distorção idade-série, o que tornou esse indicador difícil de ser atingido. Tem alunos que chegam ao quinto ano e não sabem ler; e, querendo ou não, a escola só pode reter no quinto ano por causa da política

de ciclos. Então, os alunos vão passando sem ter desenvolvido as habilidades de que precisam (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A partir do exposto em sua fala, consideramos que, ao fazer a leitura das diretrizes do referido programa, a fim de repassar aos/às professores/as, a gestora tecia uma análise de que este não seria exitoso, já que a proposta não coincidia com a realidade da escola; e apresentava desafios para sua efetivação. Importa salientarmos que essa leitura foi possível, porque Juliana conhece a realidade da escola. Não é alguém que está fora desse contexto; pelo contrário, lida diariamente com as necessidades do cotidiano escolar e com sua complexidade, de maneira que sua interpretação está assentada nas particularidades do contexto.

Nessa perspectiva, acerca do movimento de interpretação, Ball, Maguire e Braun (2016), afirmam que “[...] diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política na escola” (p. 77). Assim, as leituras dos textos políticos, realizadas pela equipe gestora, como vimos no depoimento de Juliana, são uma forma de articulação dos discursos políticos pensados no contexto de influência externo à escola, à realidade do contexto escolar.

E essa articulação passa pela interpretação advinda da leitura inicial, realizada pela gestão, em busca de possíveis adaptações das políticas oficiais. Essa diferença existente na leitura dos textos políticos, feita pela gestão escolar, se comparada ao professorado, nos indica um possível distanciamento em suas atuações, ao levarmos em conta que, o contato exercido com os textos políticos, acontece de forma diferenciada.

Ao compreender as funções do professorado e da equipe gestora no contexto escolar, passamos a analisar as aproximações e os distanciamentos, em suas atuações, considerados e analisados através das ações políticas observadas. Com relação à avaliação interna desenvolvida na escola, vimos que, para a efetivação dessa ação política, tanto o professorado como a gestão têm atuado juntos, o que nos leva a considerá-la inserida na atuação desses sujeitos; porque desde a criação, até a realização desta avaliação, a coordenadora Isabel tem atuado junto aos professores. E essa atuação tem reflexo no formato das questões, na decisão de ser realizada ao final do ano letivo, bem como na criação de oficinas para reforço dos conteúdos identificados como menos acessados pelos/as alunos/as.

Os aspectos pensados e discutidos nas reuniões pedagógicas resultam da interação da gestão com o professorado, em torno da referida ação política. E, ainda, observamos que há uma aproximação entre esta ação política e o sentido, conferido pela professora Ana, à prova

escrita. A aproximação pôde ser percebida na finalidade a que as provas têm atendido, quer seja através das informações coletadas, ou na condução de melhorias no processo de ensino, em prol das aprendizagens dos/as alunos/as. Neste sentido, levando em conta as análises tecidas no tópico anterior, a partir de cenas do cotidiano escolar, identificamos que esta finalidade tanto é revelada na condução da prova em sala de aula, pela professora Ana, como no desenvolvimento da avaliação interna.

No que se refere às ações políticas desenvolvidas pelo professorado, algumas se aproximam entre si, através do sentido que as fundamentam. Dizemos isto, a partir da relação de proximidade existente entre as ações políticas: “uso do Espanhol no 2º ano do fundamental”; “adaptação dos planos do programa Alfabetizar com sucesso”; “número de alunos/as na turma do 2º ano” e “permanência em sala de aula durante aplicação do SAEPE”. Estas ações políticas avaliativas nos revelam o sentido de uma autonomia relativa, que perpassa as práticas do professorado, na medida em que os sujeitos “[...] trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/são expostos, e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 30).

Retomamos e confirmamos, a autonomia mobilizada pelo professor Paulo e pela professora Ana, em suas atuações no contexto da sala de aula, mesmo existindo prescrições externas. Consideramos que, na leitura realizada pelo professorado, as ações se assemelham, por “transgredirem” algumas das normas impostas ao contexto escolar, pelos agentes de influência externos à escola. Respectivamente, percebemos que estas ações se colocam frente a diferentes contextos externos: o contexto político local, representado pela Secretaria de Educação Municipal (número de alunos/as na turma do 2º ano e adaptação dos planos do programa Alfabetizar com Sucesso); e o contexto político regional (permanência em sala de aula durante a aplicação do SAEPE).

Podemos, então, compreender o desenvolvimento das ações políticas, inscritas na resistência: ao quantitativo de alunos/as, maior que as condições físicas da sala de aula; aos modelos de aula e planejamentos prontos; e à substituição do professorado por “aplicadores”, durante a realização de uma prova externa. Os movimentos de resistência se revelam como resultantes das tensões que envolvem o fazer docente no contexto da prática. Desse modo, estas ações políticas escapam à conformação daquilo que estava indicado em regras e prescrições externas.

Ao mesmo tempo, entendemos que as ações políticas e a forma como se apresentam na escola analisada, anunciam a realidade desse contexto escolar em específico. Assim, acreditamos ser pertinente indicar nosso entendimento de que as ações políticas, devido à própria fluidez do cotidiano escolar, não podem ser compreendidas como estáveis e uniformes. Acreditamos que, a depender da análise que seja tecida e das concepções que sejam tomadas, como norteadoras, as ações políticas podem adquirir outros significados e, assim, aproximando-se ou se distanciando-se umas das outras. Como exemplo, citamos a ação política caracterizada na atuação do professor Paulo: “o uso da Língua Espanhola, no 2º ano do Ensino Fundamental”.

Na análise dos dados desta pesquisa, a ação política ganha significado, a partir da ideia de criação, quando a consideramos através da realidade da escola analisada. Nela, vimos que, ao utilizar a Língua Espanhola em sala de aula, o professor Paulo assim o faz como um procedimento de ensino, por considerar que este possibilita bons resultados no processo de alfabetização. Entendemos que essa prática se apresenta como uma ação de criação, que caracteriza a atuação do professor Paulo e se constitui na mobilização de saberes teórico-práticos por ele adquiridos. Portanto, como procedimento didático, esta ação foi criada tendo em vista a necessidade do contexto da prática em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos que as ações políticas nos fazem atentar para o movimento existente entre os contextos, através dos quais a avaliação é continuamente ressignificada na atuação dos sujeitos escolares. Por isso, passamos a considerar que as ressignificações emergem das ações políticas desenvolvidas no contexto da prática, visto que compreendemos que, mesmo existindo tentativas de controle, advindas dos contextos de influência externos à escola, o cotidiano escolar é palco de atuações significantes e significativas do professorado e da equipe gestora.

#### **4. 4 Ressignificações da avaliação da aprendizagem no contexto escolar**

A partir do que observamos no contexto da prática, buscamos *identificar como as ações políticas podem mobilizar mudanças no contexto escolar*. Especialmente no que se refere às atuações dos sujeitos escolares, destacamos que, embora a equipe gestora e o professorado estejam expostos às influências dos contextos que incidem sobre suas práticas avaliativas, estes sujeitos formulam ações políticas que escapam às prescrições dos textos políticos e possibilitam novas formas de pensar-fazer a avaliação no espaço escolar. Assim, passamos a analisar que a

possibilidade de ruptura e/ou mudanças no contexto escolar encontra significado na capacidade de os sujeitos/atores escolares influenciarem seus contextos de atuação.

Ao assumir, então, a posição de atores que caracterizam e influenciam o processo avaliativo, admitindo suas concepções e saberes para além das influências externas, as formas de atuação na escola nos permitem entender que há um certo grau de autonomia no espaço escolar, para que a criatividade possa existir nas práticas do professorado e da equipe gestora. Temos essa compreensão, na medida em que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). E, assim, suas atuações bem como as da equipe gestora não são neutras, nem tampouco ingênuas. Nessa perspectiva, não deixamos de lado a existência das influências advindas de contextos externos, como as políticas de avaliação; no entanto, estamos a falar da tradução-interpretação realizada por cada sujeito no contexto escolar, como espaço de possibilidade no qual ressignificações são possíveis.

Ainda que as políticas avaliativas imponham regulações ao contexto escolar, na atuação cotidiana criam-se brechas, espaços negociados que tornam possível a existência do que identificamos serem as ações políticas avaliativas. A esse respeito, tomamos como exemplo, o planejamento das aulas realizado pelo professorado. Como vimos, mesmo existindo os materiais de “apoio”, destinados a orientar o que os/as professores/as devem fazer em sala de aula, são eles/as próprios/as que planejam suas aulas e fazem as adaptações que consideram necessárias, nos planos de aula presentes nesses materiais.

Nesse sentido, destacamos que, na proporção em que fomos identificando as ações políticas inscritas nas atuações cotidianas do professorado e da equipe gestora, passamos a refletir sobre a existência de uma “autonomia relativa” em suas práticas. Isso porque, não nos referimos a uma autonomia exacerbada, tendo em vista que as ações políticas se apresentam de maneira sutil na atuação destes sujeitos. Ademais, a menção que fazemos à dimensão relativa pode ser justificada, uma vez que essa autonomia se dá em uma relação de interdependência entre os contextos e suas dimensões, não se efetivando de forma dissociada da realidade, e nem em sua totalidade.

Consideramos que as ressignificações, identificadas em nossas análises, estão vinculadas, tanto às concepções que os sujeitos/atores escolares possuem sobre a avaliação, como também às suas atuações. Acerca das concepções, ao acompanharmos o cotidiano da sala de aula, vimos que, tanto o professor Paulo como a professora Ana, se aproximam de uma

perspectiva formativa de avaliação. Esta perspectiva é materializada em práticas, como o acompanhamento sistemático dos/as alunos/as, o uso dos instrumentos avaliativos subsidiados pela função diagnóstica do processo de ensino e aprendizagem, bem como os *feedbacks* periódicos que realizam em sala de aula. Assim, suas práticas “falam” do que estes sujeitos compreendem sobre a avaliação da aprendizagem.

Ao acompanhar a lógica, no que se refere às concepções, passamos a analisar as falas das gestoras Alice e Juliana, a partir do que estas entendem sobre a avaliação da aprendizagem e o processo avaliativo desenvolvido na escola, tendo em vista a atuação da gestão escolar:

A avaliação é onde mostra o resultado de um trabalho feito em sala de aula. O resultado é fruto do desenvolvimento do aluno. Eu tenho muita preocupação em saber como está sendo avaliado; sempre converso com os professores. Eu não sou invasiva, porque eu tenho as coordenadoras; mas, eu sempre pergunto e gosto de ter contato com eles, de escutar eles, porque eu sou a gestão da escola. Então, preciso saber o que eles precisam, para que a avaliação seja feita da melhor forma (ENTREVISTA GESTORA ALICE, 2018).

A gestão, por exemplo, no administrativo, você tem que ver o material que falta, porque o currículo, a avaliação, são os espaços. É cada momento vivenciado na escola; não é só conteúdo. É cada espaço que tem ou que deixa de ter e que de alguma forma compromete a avaliação, o currículo, o pedagógico da escola (ENTREVISTA GESTORA JULIANA, 2018).

Existe uma parceria efetiva entre os professores conosco, em trocas de informações, compartilhamento de ideias. Então, essa parceria existe em termos de soma, entre um sim aberto, um sim ajustado, um não porque agora não podemos. Então tudo é nessa perspectiva de parceria. Da mesma forma que eu não posso avaliar uma turma de 45 alunos, pelo perfil de um único aluno, eu penso que o meu trabalho só tem sentido se for avaliado no coletivo, junto dos desempenhos de cada um e junto das limitações (ENTREVISTA GESTORA JULIANA, 2018).

No primeiro depoimento, percebemos que a gestora Alice compreende a participação da gestão na avaliação da aprendizagem, através do suporte dado para que as práticas avaliativas sejam efetivadas. Nesse sentido, a ênfase é dada à avaliação desenvolvida em sala de aula, entre o/a professor/a e os/as alunos/as. Já, na fala da gestora Juliana, embora esta também destaque o processo avaliativo em sala de aula, entendemos que, através de sua fala, enxerga a gestão escolar na interação entre as questões administrativas e pedagógicas da escola, que refletem no que acontece no espaço da sala de aula; e, conseqüentemente, na prática avaliativa nela desenvolvida.

Assim, essa compreensão mostra-se como uma possível resignificação da atuação da gestão no contexto escolar. Isso porque ao dizer que “[...] o currículo, a avaliação, são os espaços, é cada momento vivenciado na escola, não é só conteúdo”; amplia-se a noção de

currículo e avaliação, como instâncias pedagógicas que acontecem tanto nas salas de aulas, como nos demais espaços da escola.

Podemos acrescentar que existe uma complementaridade nas falas acima, das gestoras Alice e Juliana, com relação à parceria desenvolvida entre os/as professores/as e a equipe gestora. Entendemos, que é através dessa parceria, que se consolida a avaliação nos demais espaços da escola; na medida em que a prática avaliativa, como elemento do trabalho pedagógico, é vista no coletivo da escola, na articulação entre as atuações dos/as professores/as e da gestão, na interação entre o pedagógico e o administrativo, que organiza e influencia os espaços, o ensino, a aprendizagem, o currículo e a própria avaliação.

Como dissemos, identificamos que o movimento de ressignificação da avaliação também está presente nas atuações dos sujeitos escolares, a partir das influências que estes exercem nos contextos de atuação. A fim de contextualizar essa consideração, apresentamos a seguir algumas falas da reunião pedagógica realizada entre a coordenação e os/as professores/as do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, no mês de novembro, após a semana dedicada à realização da avaliação interna:

Acredito que o êxito alcançado em sua turma, professor, pode ser estendido às demais turmas. Claro que pode dar certo ou não; mas, penso que é possível a gente tentar [...]. Com a política de ciclo, temos alunos que chegam ao quinto ano em uma situação difícil; e sabemos que são aprovados porque não podemos reter. Por isso, acredito que essa intervenção é um passo a ser dado; mas, preciso da opinião de vocês (COORDENADORA ISABEL, 2018).

Eu concordo. Não vejo problema em tentarmos. Agora, a questão é que como vamos fazer para organizar essas aulas? Eu mesma não tenho nenhuma proximidade com a língua... não sei como isso pode ser feito; mas, sugiro que seja feito pelo professor Paulo, que tem essa dinâmica e já sabe como desenvolver essas aulas (PROFESSORA ANA, 2018).

Então fica acordado assim? Vou formalizar a proposta com a gestora e vamos fazendo os ajustes necessários. A ideia é que o professor Paulo, a partir do próximo ano, não fique mais responsável pela turma do 2º ano. Temos como articular isso com os demais professores da tarde; e daí o Paulo fica como um professor itinerante para desenvolver o trabalho de letramento com o Espanhol, como uma disciplina da carga horária dessas turmas [...]; pensemos, também, que seremos a única escola do município que ofertará o ensino do Espanhol desde o 1º ano do Fundamental (COORDENADORA ISABEL, 2018).

Penso que o mais significativo a considerarmos é que essa intervenção pode facilitar o tempo de preparação das aulas; ou melhor, o tempo de estudos e de planejamento que não temos aqui na escola. Porque quando eu estiver na sala, com os alunos de Ana, por exemplo, parte da manhã, ou uma manhã, por semana, vamos ver como ficará essa questão de carga horária né? Mas, voltando: esse tempo que Ana não estiver em sala de aula poderá utilizar para seus estudos e demais demandas [...] (PROFESSOR PAULO, 2018).

Nos diálogos acima, acompanhamos a discussão referente ao planejamento pedagógico do ano seguinte, enfatizada pela proposta do ensino da Língua Espanhola ser estendido aos demais anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, destacamos a concepção formativa que a ação política (avaliação interna), traz ao contexto escolar, como ação de planejamento. Nessa prática, a avaliação é vista como uma aliada do processo de ensino, realizada a fim de que sejam conhecidos os aprendizados dos/as alunos/as; e, através da constatação do que não foi aprendido, serem pensados procedimentos para que o/a aluno/a aprenda. E, assim, a avaliação cumpre sua principal função no espaço escolar: promover as aprendizagens dos/as alunos/as.

Além disso, a ação política, que se concretiza na realização de provas escritas, nos faz refletir acerca da utilização do instrumento avaliativo, não para se atribuir uma nota, um resultado, como comumente vemos nas instituições escolares. Ao acompanhar as aprendizagens dos alunos/as e para mobilizar estratégias de ensino, essa ação política nos fornece indícios de mudanças da função somativa, para a qual, historicamente, a avaliação da aprendizagem tem sido orientada na promoção de uma prática que atende uma função diagnóstica do processo de ensino e aprendizagem.

Associada à avaliação interna da escola, identificamos a mobilização do contexto escolar, em torno de uma ação política característica da atuação do professor Paulo: o uso do Espanhol como procedimento/atividade de letramento, na turma do segundo ano do ciclo de alfabetização. Essa atividade, como proposta de intervenção, é resultado, portanto, da avaliação feita pelo professor, em seu contexto de atuação, em busca de desenvolver as aprendizagens que os/as alunos/as não estavam conseguindo apreender.

Nesse sentido, analisamos que essa ação política pode ser compreendida como uma resignificação das práticas avaliativas, com frequência observadas nas instituições escolares, na medida em que se revela, não, em uma mera constatação dos resultados, mas “[...] em intervenções pedagogicamente estratégicas, capazes de auxiliar e conduzir apropriadamente o educando em seu caminho na construção de conhecimentos” (LORDELO; ROSA, 2011, p. 04), como também no desenvolvimento do processo de ensino.

Estamos refletindo acerca de uma ação política avaliativa que, concretamente, produziu uma mudança de caráter organizacional e pedagógica na escola, considerando o movimento em direção à reformulação do PPP da instituição, no que tange ao acréscimo da Disciplina de Espanhol, ao currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, uma

mudança que parte da prática avaliativa do professor Paulo, em sala de aula, que tem reflexo no contexto escolar, através da reformulação do currículo.

Assim, ressaltamos um ponto relevante a ser considerado, a respeito da teoria da atuação. De acordo com os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), a escola produz políticas no contexto da prática, através do posicionamento crítico e transformador dos atores escolares. Através dessa lógica, analisamos que a alteração no currículo instituído ao contexto escolar, pelo contexto macropolítico, como resultado do currículo vivido na escola, caminha em direção à criação de uma política específica da escola.

Fazemos essa análise, considerando que, ao ser inserido o ensino da Língua Espanhola no PPP da instituição e, dessa forma, desenvolvido em outras salas de aula, como uma prática da escola, esse ajuste nos indica o movimento de criação dos atores escolares. Nesta perspectiva, entendemos que a política de atuação passa a ser uma peculiaridade daquele contexto, daqueles sujeitos, confirmada na fala da coordenadora Isabel, ao afirmar que “[...] seremos a única escola do município que ofertará o ensino do Espanhol desde o 1º ano do fundamental”.

Ademais, essa ação que ressignifica não somente a avaliação, como também o currículo da instituição escolar, nos mostra que a avaliação caminha de mãos dadas com o processo de ensino e aprendizagem (VILLAS BOAS, 2005). E, nesse sentido, favorece o desenvolvimento do trabalho pedagógico que, segundo Carvalho (2011), “[...] deve ter como objetivo legítimo contribuir para o êxito do ensino, *para ajustar os currículos escolares a reais formas de aprendizagem*, oferecer aos profissionais, informações para que seja permitida a regulação de ações no âmbito educacional” (p. 10, grifo nosso).

Acreditamos, ainda, ser pertinente não deixarmos de considerar o potencial criativo e singular da ação política iniciada em sala de aula, com a finalidade de auxiliar na compreensão e no ensino da Língua Portuguesa, na turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Outro destaque que fazemos, diz respeito à intersecção dessa ação política com a observação da coordenadora Isabel, realizada nas salas de aula. Percebemos que a proposta de intervenção, nas demais turmas referentes aos anos iniciais, e, posteriormente, a inclusão da Disciplina no currículo, conforme vimos nas falas da reunião pedagógica, foi possível a partir da prática de observação, desenvolvida por Isabel, nas salas de aula.

Nesse caso, ao acompanhar os/as alunos/as do professor Paulo, a coordenadora identificou, no uso da Língua Espanhola, a possibilidade da implantação desta Disciplina nas

outras turmas, em prol de melhorar o desempenho dos/as alunos/as. E por isso, apresentou a ideia como uma proposta de intervenção durante a reunião com os professores/as.

Também importa ressaltar a preocupação da coordenadora Isabel em melhorar os resultados obtidos na avaliação interna. Quando a mesma diz que: “*não podemos reter alunos/as*”, sua fala sinaliza para o que está descrito no PPP da escola, com relação à política de ciclos, ao expor que, nas etapas I e II do bloco de alfabetização “[...] a avaliação da aprendizagem não tem caráter promocional e a retenção, nessas etapas, dar-se-á apenas para os alunos que não obtiverem 75% de frequência no ano letivo. Fora essa especificidade, a retenção poderá ocorrer apenas na etapa III do bloco” (PPP, 2018, p. 137). Assim, através dessa proposta de intervenção, Isabel passa a justificar a possibilidade de melhorias para o contexto de ensino, no bloco de alfabetização.

Ainda no que se refere à reformulação do currículo da instituição, salientamos que foi possível observar a construção da matriz curricular, na qual consta o plano de ensino da Língua Espanhola, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essa observação foi possível porque estendemos o período de observações na escola, até o início do mês de dezembro; e entre as demandas, estava a reformulação do PPP, como atividade desenvolvida ao final do ano letivo. Assim, lembramos que, no PPP da escola, já existia uma matriz do ensino da língua estrangeira; referente ao ensino que se estende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, por este ser obrigatório, de acordo com os PCN’s direcionados à Educação Básica.

Através das reflexões e discussões deste estudo, pudemos perceber que, embora, por vezes, as ações políticas e, conseqüentemente, as ressignificações da avaliação da aprendizagem sejam ocultadas pelas imposições macropolíticas, estas podem ser vistas em diferentes proporções no contexto escolar; e nos fazem atentar para a iniciativa/criatividade das práticas dos sujeitos escolares. Nesse sentido, compreendemos que, tanto as concepções como as práticas avaliativas de cada sujeito, se desenvolvem em diferentes contextos de atuação; o que explica a necessidade de serem analisadas nas realidades nas quais estão inseridas, bem como através das influências que as perpassam cotidianamente.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora”*

*(Clarice Lispector- Água viva)*

Ao adentrarmos na escola-campo de pesquisa não tínhamos noção do que lá encontraríamos. Dirigimo-nos ao contexto escolar munidas de questionamentos e sem certezas, pois nos desafiamos a “esperar” o que a escola nos revelaria acerca do processo avaliativo nela desenvolvida. Assim, iniciamos as considerações ressaltando que o diálogo proposto, ao longo da pesquisa, é fruto de um cotidiano que constitui e significa as atuações do professorado e da gestão escolar; e que não admite possibilidades de conclusão, na proporção em que se dá em um contínuo movimento de criação e ressignificação do que nele já existe.

Com o desejo de nos aproximar da dinâmica do contexto escolar, em suas singularidades, objetivamos, com esta pesquisa, compreender a avaliação da aprendizagem para além da convencional relação professor/a-aluno/a, que parece estar restrita às quatro paredes da sala de aula. Assim, sem negligenciar essa relação, que é a base do processo de ensino-aprendizagem, passamos a refletir acerca da participação dos demais sujeitos escolares no processo avaliativo, em específico da equipe gestora, ao considerarmos a avaliação como prática desenvolvida na escola como um todo, e, portanto, passível das influências e significações advindas da participação direta ou indireta desses sujeitos.

Concomitantemente a essa reflexão, através do contato com as produções acerca do objeto de estudo, passamos a considerar, também, as influências dos contextos externos à escola, que se apresentam como agentes de regulação às práticas avaliativas. Entre estes agentes, destacamos as políticas educacionais, mais especificamente, as políticas de avaliação externas. Nesse sentido, a fim de evidenciar a escola como espaço de criação no qual a avaliação é cotidianamente significada, encontramos na teoria da atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), a compreensão de que as políticas não são meramente implementadas na escola; mas, são colocadas em ação e criadas no contexto escolar, a partir de diferentes adaptações, de acordo com dimensões contextuais variadas.

Esse olhar contribuiu para a elaboração da problemática desta pesquisa, apresentada ao longo da produção escrita, que se desdobrou no conceito de ação política. Assim, as

manifestações, situações e eventos que, de alguma forma, aludiam à avaliação da aprendizagem na escola, constituiu-se nosso foco de observação, considerando a possibilidade da existência dos ajustamentos secundários, traduzindo-se em ações políticas.

Portanto, evidenciar estas ações caracterizou o desejo em enxergar a avaliação da aprendizagem, partindo do que está posto nas entrelinhas do processo avaliativo; naquilo que escapa aos olhares corriqueiros dispensados ao contexto escolar, que tendem a fixá-lo em práticas avaliativas pontuais. Nessa perspectiva, o contato com a escola analisada, permitiu que chegássemos a algumas considerações.

No que concerne às ações políticas identificadas no contexto da prática, ao refletirmos sobre a forma como se apresentam na escola, foi possível relacioná-las a duas dimensões: de um lado às ações de resistência; e de outro, às ações de criação. Ao mesmo tempo, compreendemos que essas dimensões não são opostas e, a depender da interpretação realizada, podem adquirir outros sentidos. Consideramos, também, a existência do que visualizamos ser uma autonomia relativa através da qual os sujeitos/atores escolares movem-se entre os contextos, modificando-os e conferindo-lhes possibilidades de ressignificação da avaliação da aprendizagem, no entremeio entre as concepções que possuem e as atuações que desenvolvem.

Nos limites dessa pesquisa, em função do delineamento do objeto, alguns dados emergidos do contexto da prática carecem de maiores aprofundamentos, como é o caso dos aspectos contextuais, suscitando a necessidade de novas pesquisas. Ademais, como nosso foco de análise consistiu nas atuações da equipe gestora e de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, salientamos a necessidade de análise dos demais sujeitos que compõem o espaço escolar, ao defendermos o sentido de avaliação da aprendizagem como prática de toda a escola.

Assim, novas leituras podem ser feitas, a partir dos/as demais funcionários/as e dos/as professores/as atuantes em outras modalidades de ensino, considerando a rede de influência em que estão imersos/as e a influência que, pressupomos, exercerem um/umas sobre os/as outros/as. Além disso, estes sujeitos também estão expostos às políticas de avaliação que perpassam o funcionamento da escola, bem como podem desenvolver práticas de avaliação formal e informal, para além da sala de aula. Em especial, atentamos, ainda, aos/às alunos/as, por pressupormos que também exercem influência no contexto da prática e, de igual modo, são influenciados por este contexto.

Frente a tais considerações, não pretendíamos concluir esse texto - que assim como toda pesquisa é inconcluso e contingente - com respostas fixadas acerca das práticas avaliativas/ações políticas nele descritas e analisadas. Acreditamos que as reflexões aqui

propostas tornam possíveis novas reflexões, outras possibilidades de olhar a avaliação da aprendizagem.

Assim, consideramos que, da mesma maneira que as práticas avaliativas não se encontram de uma vez definidas e são sempre singulares, na medida em que estão situadas em diferentes contextos e são respaldadas por diferentes sujeitos, também a pesquisa não significa um estudo concluído. Não se constituindo como um fim em si mesma, caracteriza-se como texto possível de indagações, no qual o final aponta para recomeços, para novos questionamentos, novas propostas de reflexões e discussões, desvelando-se em outras futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, Jan/Abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, Mai/Ago. 2009.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. A experiência avaliativa docente no contexto dos ciclos: entre os entraves e o anúncio de paradigmas emergentes. In: EPENN, 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

ALMEIDA, Lucille Ruth de Menezes; RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Ediva de Sousa. Avaliação da aprendizagem: representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura. In: EPENN, 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, Universidad de San Andrés y Arizona State University, 2016.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

\_\_\_\_\_. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BELO JARDIM. **Lei nº 1463/2001**. Autoriza criar e implementar o Sistema Municipal de Ensino. Belo Jardim, 18 de abril de 2001. Acessado em <http://camarabelojardim.pe.gov.br/wp/leis-2001>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola, Editora PUC-RIO, 2002.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, Maio/Ago. 2012.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, Jan./Abr. 2008.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. FAPERG: Editora Lamparina, p. 31-47, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 143-157, 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisas em negociação. Curitiba: Editora CRV, p. 111-127, 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigma Maria. **Avaliação**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, p. 175-192, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_.; AFONSO, Almerindo José. Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

\_\_\_\_\_.; LOUZADA, Virginia; ECKHARDT, Fabiana. Entrevista com Jussara Hoffmann. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 273-283, 2018.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História de 5ª à 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE. Recife: O autor, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto ou aquilo? Ou o mesmo? In: **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: Editora CRV, p. 21-42, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_.; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olhares**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, Maio, 2014.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 11-31, jan/jun. 2012.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização do professor: o caso do professor de Ensino Médio**. Tese de doutorado. UFPE: Doutorado em Educação, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Cloris Violeta Alves. Práticas avaliativas nas escolas públicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: uma análise dos professores em formação no PARFOR. In: EPENN, 2013. **Anais do XXI EPENN**. Recife: UFPE.

LÔRDELO, José Albertino; ROSA, Dora Leal. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica: implicações no cotidiano docente. In: EPENN, 2011. **Anais do XX EPENN**. Manaus: UFAM.

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

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo**. Tese de doutorado. UFMG: Doutorado em Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. A avaliação como processo comunicativo: desenvolvendo o aluno e o professor. In: EPENN, 2009. **Anais do XIX EPENN**. João Pessoa: UFPB.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, Jan./Abr. 2006.

\_\_\_\_\_.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, Jan./Abr. 2009.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, Set./Dez. 2017.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, Abr./Ago. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, Maio/Ago. 2011.

NASCIMENTO, Thiciane Cristine Anjos; BERGER, Miguel André. A prática avaliativa sob a ótica de discentes dos cursos de formação superior. In: EPENN, 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num regime ciclado. In: EPENN, 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

PERNAMBUCO. Relatório preliminar consolidado de auditoria de natureza operacional. **Programa Estadual de Alfabetização**. Recife, TCE/PE, 2004.

PERNAMBUCO. Relatório consolidado do monitoramento final de auditoria de natureza operacional. **Programa Estadual de Alfabetização**. Recife, TCE/PE, 2009.

PORTUGAL, Jussara Fraga. A representação da prova nas práticas avaliativas de professoras das séries iniciais: uma relação de apego e de rejeição. In: EPENN, 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

QUEIROZ, Dalva Maria de. Acompanhamento sistêmico de aprendizagem: vivências avaliativas no cotidiano escolar. In: EPENN, 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL.

REHEM, Cacia Cristina França; MELO, Maria Alice. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a apreciação do processo a partir da visão dos alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado da Bahia. In: EPENN, 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 313-336, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

ZANTEN, Agnes Van. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 301-313, maio/ago. 2004.

## APÊNDICE A- ENTREVISTAS

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Mestranda: Glaucia Maria dos Santos Cordeiro

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Pesquisa: “Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE”

#### **Entrevista 1**

1. O que você pensa sobre avaliação da aprendizagem?
2. Como e quem participa do processo avaliativo?
3. Como você caracteriza a avaliação nesta escola?
4. Como você compreende a atuação da equipe gestora no processo avaliativo?
5. Em sua atuação cotidiana, descreva as principais atribuições de sua função.
6. Quais situações em sua atuação cotidiana, que você relaciona à avaliação da aprendizagem?

#### **Entrevista 2**

1. Como é realizado o planejamento pedagógico na escola?
2. Como acontecem essas reuniões de planejamento e em que periodicidade?
3. De que forma é organizado o processo avaliativo da escola? Há um calendário próprio?
4. O que você denomina de avaliação interna?
5. Como é desenvolvida essa avaliação interna na escola?
6. Como você organiza as aulas? (Somente aos professores)
7. Além das atividades avaliativas instituídas na escola, em sala de aula são desenvolvidas outras atividades para compor as notas? (Somente aos professores)
8. Descreva essas atividades avaliativas e porque você as utiliza (Somente aos professores).

#### **Entrevista 3**

1. Quais os programas e políticas de avaliação externas existentes nesta escola no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental?
2. Há um curso ou formação referente a esses programas?

3. Para você quais as implicações e as contribuições desses programas e políticas avaliativas para a escola?
4. Como você as considera em sua atuação cotidiana?
5. De que forma são trabalhados os resultados do SAEPE?
6. Como acontecem essas formações da rede municipal?

#### **Entrevista 4**

1. Como você descreve esta escola?
2. Em sua opinião, a que podemos atribuir o expressivo número de alunos na escola?
3. Como você descreve a relação dessa escola com a comunidade?
4. Há na escola algum documento ou projeto construído pelos profissionais da escola além do PPP?
5. Como você descreve o PPP da escola?

**APÊNDICE B- ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Mestranda: Gláucia Maria dos Santos Cordeiro

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Pesquisa: “Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE”

- \* Quais ações podem ser reconhecidas como micropolíticas na atuação da equipe gestora e dos professores?
- \* Como se dão essas ações avaliativas e em quais momentos?
- \* Situações de mediação da equipe gestora com relação ao trabalho docente.
- \* Situações de avaliação formal e informal que perpassam toda a escola.
- \* Espaços/momentos de elaboração coletiva da avaliação da aprendizagem (reuniões pedagógicas).
- \* Como são interpretados pela equipe gestora e pelos professores os resultados do SAEPE?

**APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Mestranda: Glaucia Maria dos Santos Cordeiro

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Pesquisa: “Ações políticas avaliativas desenvolvidas pela equipe gestora e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: atuação no contexto de uma escola pública municipal de Belo Jardim- PE”

**\*INFORMAÇÕES PESSOAIS**

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) M ( ) F

Email: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

**\*FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Nível Médio

( ) Magistério/Normal Médio ( ) Estudos Gerais

Nome da instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Nível Superior

Curso: \_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Pós-Graduação

( ) Especialização ( ) Mestrado Profissional ( ) Mestrado Acadêmico ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Curso: \_\_\_\_\_

Nome da instituição: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

**\*EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Há quanto tempo exerce a profissão docente? \_\_\_\_\_

Rede em que atua: ( ) Pública ( ) Privada ( ) As duas

Há quanto tempo atua na rede? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

Qual o cargo que ocupa nesta escola? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua neste cargo? \_\_\_\_\_

Forma de acesso ao cargo: ( ) Concurso ( ) Contrato ( ) Outro

Se professor(a) qual(is) turma(s) em que atua? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES OU DÚVIDAS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Grata pela participação!*