

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TESE DE DOUTORADO

**“COMO ELA SE MOVE, ELA SE TRANSFORMA”: A CIRCULAÇÃO DE
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
EM CONTEXTOS LOCAIS CATARINENSES.**

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

FLORIANÓPOLIS

2021

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

**“COMO ELA SE MOVE, ELA SE TRANSFORMA”: A CIRCULAÇÃO DE
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
EM CONTEXTOS LOCAIS CATARINENSES.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Geovana Mendonça Lunardi-Mendes

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Antunes, Adriene Bolzan Duarte

"Como ela se move, ela se transforma": A circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses / Adriene Bolzan Duarte Antunes. -- 2021.
180 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Política de Avaliação em Larga Escala. 2. Mobilidade de Políticas. 3. Tradução e Atuação de Políticas. 4. Gestão Municipal. 5. Educação Básica. I. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

**“COMO ELA SE MOVE, ELA SE TRANSFORMA”: A CIRCULAÇÃO DE
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
EM CONTEXTOS LOCAIS CATARINENSES.**

Tese julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

BANCA EXAMINADORA

Presidenta:

Orientação: Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Professora Doutora Andréa Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Professor Doutor Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Professor Doutor Mário Azevedo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Professora Doutora Regina Celia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Florianópolis, 27 de julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à universidade pública e as agências de fomento que possibilitaram que eu me dedicasse exclusivamente à produção científica e à minha formação. É uma honra trazer em cada página um pouco do jeito de olhar a ciência e de problematizar o campo educacional que aprendi na universidade pública brasileira.

Agradeço aos professores que compõem a banca de defesa pela presença e contribuição nessa travessia.

Agradeço à professora Geovana por acolher esse projeto e por oferecer um lar a tantos outros projetos. Generosidade é o que te descreve! É um privilégio e uma honra dividir com você a autoria desse trabalho.

Aos familiares, novos e velhos amigos, e colegas do OPE, obrigada pelo convívio, apoio e sorrisos.

Ao meu pai Ribas (em memória) pelas lembranças de amor e afeto. E por ter me ensinado a gostar do que é simples e a viver com alegria.

Por fim, gostaria de enviar todo meu amor e agradecer de coração...

À minha irmã Noele por tudo, tanto e sempre! Sem suas perguntas, suas ideias e seus ousados atos diários de autoexpressão, esta doutoranda não existira. Minha mana, meu tesouro!

Ao meu amor Diego, que faz de mim mais corajosa. A vida se abriu para mim quando eu te disse *Sim!* Não sei como tive tanta sorte. Te amo!

À minha mãe, que faz do mundo um lugar melhor, que me desafia através do seu amor incondicional e presença constante a perseverar e seguir em frente. Teu apoio foi força e amor!

Ao Cookie Nelson por ser companhia e calma.

Vocês três formaram uma rede debaixo da minha corda bamba sem a qual – pura e simplesmente – eu não teria conseguido construir essa tese.

“No final das contas, porém, talvez todos devamos parar de tentar retribuir às pessoas deste mundo que apoiam nossas vidas. No final das contas, talvez seja mais sábio se render à milagrosa abrangência da generosidade humana e simplesmente continuar dizendo obrigada, para sempre e com sinceridade, enquanto tivermos voz.”

(Elizabeth Gilbert)

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado.

RESUMO

Políticas de avaliação em larga escala (ALE) têm sido disseminadas globalmente adquirindo “status de políticas educacionais globais” (VERGER, 2018). As maneiras pelas quais essas políticas movimentam-se é explorada nesta tese de modo que, no movimento da política, defendemos que a atuação humana é intrínseca ao processo de tornar a política real. Trabalhamos com a perspectiva teórica de mobilidade e empréstimo de políticas discutidas por Steiner-Khamisi (2004, 2012) e Antoni Verger (2012, 2016, 2019), articulados à Teoria da Atuação Política de Stephen Ball e colaboradores (2016) como o principal referencial teórico e metodológico. Objetivamos “Compreender a circulação e as diferentes formas de tradução da política de avaliação em larga escala para a educação básica em contextos locais específicos do estado de Santa Catarina identificando cenários, atores e narrativas presentes no complexo e híbrido processo de atuação de políticas”. Os objetivos específicos são: 1) Revelar as razões contextuais, os fatores e as formas de adesão às ALE pelos contextos locais catarinenses; 2) Explorar que interesses e demandas os municípios catarinenses querem atender ao traçarem o objetivo de avaliar a rede de ensino; 3) Caracterizar os atores envolvidos nos processos de tradução das ALE em Santa Catarina. O estudo envolveu, em um primeiro momento, os 295 municípios catarinenses. Em um segundo momento, entrevistamos atores locais envolvidos nos processos da política de cinco municípios que possuem ALE. Elegemos sujeitos e documentos como fontes de informação. Sujeitos são os atores envolvidos no processo da ALE que possuíam algum tipo de responsabilidade e/ou atores que eram legalmente responsáveis pela ALE local. Por sua vez, os documentos compõem três conjuntos de informações: documentos oficiais relativos às ALE locais; informações via *sites* das secretarias de educação e empresas parceiras; e notícias jornalísticas de circulação local sobre as ALE. Os instrumentos de coleta de informações foram Roteiro para Ligação Telefônica, Roteiro de Entrevista e Roteiro de Análise Documental. O mapeamento mostrou que 110 municípios catarinenses desenvolvem ALE locais. Tais municípios aderiram às ALE nacionais e internacionais, além de realizarem e elaborarem propostas locais. Foram descortinados cenários de resposta à política global com duas naturezas de tradução: a criação de ALE locais e a parceria público-privada na realização de ALE. Acompanhamos que nessas duas naturezas assume-se que as provas de múltipla escolha ainda são os instrumentos considerados efetivos para avaliar a educação, focando unicamente no desempenho dos estudantes, não apresentando sinais de inovação. Inovou-se quando, ao criar ALE própria, os municípios optaram por incluir todas as disciplinas nas avaliações, escolheram a periodicidade e mobilizaram estratégias diferentes para regulamentar,

organizar e tratar dos resultados. As avaliações nos contextos locais repercutiram em duas situações: no trabalho pedagógico, e na gestão educacional local que vincula o resultado das avaliações com as atividades de formação continuada de professores. Sobre a atuação, concluímos que coexistem duas forças de atuação locais: atores públicos e atores privados. Ao revelar os modos de tradução das ALE locais também pudemos acompanhar a presença e influência constante das avaliações em larga escala de contexto internacional e nacional. Ambas as avaliações são forças ativas que coabitam o “imaginário” dos atores locais como exemplos de formato e organização de avaliação e do significado de qualidade da educação. Defendemos que foi criada uma narrativa de relação direta entre política de avaliação em larga escala e qualidade educacional. A narrativa gira em torno do que o ato de avaliar faz e é capaz de transformar. É essa narrativa que os atores locais incorporaram, e surgiu dela a intenção de aderir e criar ALE próprias. Por uma consequência dessa narrativa, os municípios aderiram às ALE para atender às políticas internacionais e nacionais e suas demandas, e o fazem acreditando na potencialidade da ALE para melhorar a educação básica. Tais respostas configuram-se como a política de avaliação em larga escala em circulação. E essas respostas mostram que as ALE vêm se fortalecendo, se expandindo e se transformando. A transformação fica a cargo dos atores via interpretação e tradução da política.

Palavras chave: Política de Avaliação em Larga Escala. Mobilidade de Políticas. Tradução e Atuação de Políticas. Gestão Municipal. Educação Básica.

ABSTRACT

Large-scale assessment (LSA) policies have been globally disseminated, acquiring “global educational policy status” (VERGER, 2018). The ways in which these policies move is explored in this thesis, and in this policy movement we defend that human action is intrinsic to the process of making policies real. We work with the theoretical perspective of mobility and policy borrowing and lending discussed by Steiner-Khamsi (2004, 2012) and Antoni Verger (2012, 2016, 2019) articulated with the Theory of Policy Enactment of Stephen Ball et al. (2016) as the main theoretical and methodological framework. In this thesis we aim to "Understand the circulation and different ways of translating large-scale assessment policy to basic education in specific local contexts of the state of Santa Catarina, identifying scenarios, actors and narratives present in the complex and hybrid process of policy enactment ". The specific objectives are: 1) Reveal the contextual reasons, factors and forms of adherence to the LSAs by local contexts in Santa Catarina; 2) Explore what interests and demands Santa Catarina's municipalities want to meet in order to set the objective of assessing the education network; 3) Characterize the actors involved in the LSAs translation processes in Santa Catarina. The study involved, at first, the 295 municipalities in Santa Catarina and, at a second moment, we interviewed local actors involved in the policy processes of five municipalities that have LSA. We chose subjects and documents as sources of information: subjects are the actors involved in the LSA process who had some kind of responsibility and/or actors who were legally responsible for the local LSA; the documents comprise three sets of information: official documents relating to local LSAs; information via the websites of the education departments and partner companies; and journalistic news of local circulation about the LSAs. The instruments for collecting information were the Telephone Call Guide, the Interview Guide and the Document Analysis Guide. The mapping showed that 110 municipalities in Santa Catarina develop local LSAs and that these municipalities adhered to national and international LSAs, in addition to carrying out and preparing local proposals. Global policy response scenarios with two types of translation were unveiled, the creation of local LSAs and the public-private partnership in the realization of LSA. Two local acting forces coexist, public actors and private actors. In these two types, it is assumed that multiple choice tests are the instruments considered effective to assess education, not bringing any signs of innovation; however, it was innovation once the municipalities, when creating their own LSA, decided to include all subjects and also chose the frequency and mobilized different strategies to regulate, organize and deal with the results. The LSAs had repercussions in the pedagogical work as well as in the local educational

management, which links the results of the assessments to the continuing education activities of teachers. By revealing the translation modes of local LSA, we also follow the constant presence and influence of LSAs from an international and national context, both assessments are active forces that cohabit the “imaginary” of local actors as examples of assessment format and organization and the meaning of quality of the education. We argue that a narrative of direct relationship between LSA and educational quality was created, the narrative revolves around what the act of assessing does and is capable of transforming. It is this narrative that the local actors have incorporated, and the intention to join and create their own LSAs emerged from it. In the same way that local actors try to meet international and national policies and their demands, they do so because they believed in the policy's potential to improve basic education. Such responses are configured as the large-scale assessment policy in circulation. And these responses show that the LSAs have been strengthening, expanding and transforming themselves. The transformation is left to the actors via interpretation and translation of the policy

Keywords: Large-Scale Assessment. Policy Mobility. Policy Borrowing and Lending.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Fontes de pesquisa.....	53
Quadro 2 -	Quadro indicativo das fontes de informações e instrumentos de coleta articulados aos objetivos específicos da pesquisa.....	56
Quadro 3 -	Excerto do Quadro de Políticas de Avaliação em Larga Escala Locais	59
Quadro 4 -	Quadro Síntese de informação - Gravações e Transcrições das entrevistas.....	63
Quadro 5 -	Lista dos municípios que não possuem IDEB 2019.....	81
Quadro 6 -	Lista dos municípios catarinenses que idealizam e criaram sua ALE local.....	82
Quadro 7 -	Lista dos municípios catarinenses que contrataram serviços via pacotes educacionais e parcerias para a realização de ALE locais.....	88
Quadro 8 -	Quadro de Análise Textual: instrumentos e processos das ALE locais.	105
Quadro 10 -	Lista de municípios e tempo de parceria com a Editora Positivo.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Contextos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.....	31
Figura 2 -	Linha do Tempo Saeb.....	71
Figura 3 -	Pisa 2015: Desempenho em Leitura.....	73
Figura 4 -	Manchete - PISA e Chile.....	75
Figura 5 -	Manchete - O Brasil no PISA.....	76
Figura 6 -	Manchete - Desempenho de estudantes brasileiros no PISA.....	76
Figura 7 -	Manchete - Chile em destaque na América Latina no PISA.....	76
Figura 8 -	Manchete - Ranking da educação com 36 países – Brasil em penúltimo.	77
Figura 9 -	Padrões de forma e utilização de políticas de avaliação em larga escala.....	78
Figura 10 -	Empresas parceiras das prefeituras na realização de ALE locais.....	89
Figura 11 -	Contextos locais explorados.....	93
Figura 12 -	Atores locais.....	103
Figura 13 -	Promoção do pacote educacional SIM da FTD Educação.....	117
Figura 14 -	Programa inDICA: relatório de alunos por nível de habilidade cognitiva.	119
Figura 15 -	Programa inDICA: mapa individual de proficiência.....	119
Figura 16 -	Programa inDICA: relatórios gerenciais.....	120
Figura 17 -	Programa inDICA: compromissos e atribuições.....	122
Figura 18 -	Programa inDICA: responsabilidade dos municípios.....	122

Figura 19 - Pacote Educacional NAME.....	124
Figura 20 - Prova Brasil Premiada do NAME– Premiação 2019.....	126
Figura 21 - NAME – Resultados do IDEB.....	127
Figura 22 - Hábile – Comparação de resultados.....	130
Figura 23 - Municípios que compõem o ADE da Granfpolis.....	133
Figura 24 - Parte dos resultados da avaliação Hábile no ADE da Granfpolis.....	135
Figura 25 - Atuações envolvidos na tradução de ALE nos contextos locais catarinenses.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ALE	Política de Avaliação em Larga Escala
AMFRI	Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF1	Ensino Fundamental 1
EF2	Ensino Fundamental 2
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
Gepi INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
Granfpolis	Associação dos municípios da região da Grande Florianópolis
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPE	Observatório de Práticas Escolares
Oscip	Organização da Sociedade Cível de Interesse Público
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAIP	Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAP	Teoria da Atuação Política
TD	Trabalho Docente
TE	Trabalho Escolar
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Questionário online – avaliações externas e em larga escala.....	161
Apêndice B -	Roteiro para contato telefônico com secretarias municipais de educação.....	164
Apêndice C -	Quadro de políticas de avaliação em larga escala locais.....	165
Apêndice D -	Ofício digital – políticas de avaliação em larga escala locais.....	166
Apêndice E -	Roteiro de entrevista.....	167
Apêndice F -	Transcrição de entrevista – EBP.....	170
Apêndice G -	Transcrição de entrevista - EBN.....	171
Apêndice H -	Transcrição de entrevista - EJS.....	172
Apêndice I -	Transcrição de entrevista - EO.....	173
Apêndice J -	Transcrição de entrevista - ET.....	174
Apêndice L -	Quadro descritivo analítico para pesquisa empírica.....	175
Apêndice M -	O termo de consentimento livre esclarecido.....	175

LISTA DE ANEXOS

Anexos A -	Comprovação de aprovação do Projeto no Comitê de Ética da UDESC.....	178
Anexos B -	Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas.....	179
Anexos C -	Consentimento para fotografias, vídeos e gravações.....	180

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	20
1	INTRODUÇÃO.....	27
2	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM MOVIMENTO: REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	39
2.1	DINÂMICAS GLOBAIS E LOCAIS: ITINERÁRIOS DAS POLÍTICAS VIAJANTES.....	40
2.2	QUANDO OS CONTEXTOS IMPORTAM: A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA EM FOCO.....	45
2.3	NO RASTRO DA MOVIMENTAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	49
2.3.1	Mapeamento das iniciativas municipais de políticas de avaliação em larga escala.....	57
2.3.2	Conhecendo as políticas de avaliação em larga escala locais.....	61
3	ADESÃO ÀS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES.....	66
3.1	ALE NO BRASIL COMO RESPOSTA À POLÍTICA GLOBAL: IMPULSIONANDO POLÍTICAS LOCAIS	66
3.2	O CURSO DAS TRADUÇÕES LOCAIS: AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA ENCONTRADAS.....	80
3.3	O COMPROMISSO EM AVALIAR: A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E SIGNIFICADOS.....	92
4	A POLÍTICA ENCENADA: ENTRE CENÁRIOS E ATUAÇÕES.....	102
4.1	A POLÍTICA EM PRÁTICA: PROCESSOS E ATUAÇÕES LOCAIS.....	102
4.2	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO PRODUTO: VENDENDO E LUCRANDO COM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	114
4.3	MOBILIDADE DE POLÍTICAS: AS REDES DE CONEXÃO E ESTÍMULOS.....	132
5	CONSIDERAÇÕES.....	140

REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE – AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA.....	161
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA CONTATO TELEFÔNICO COM SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	164
APÊNDICE C - QUADRO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA LOCAIS.....	165
APÊNDICE D - OFÍCIO DIGITAL – POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA LOCAIS.....	166
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	167
APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – EBP.....	170
APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EBN.....	171
APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EJS.....	172
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EO.....	173
APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - ET.....	174
APÊNDICE L - QUADRO DESCRITIVO ANALÍTICO PARA PESQUISA EMPÍRICA	175
APÊNDICE M - O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	176
ANEXOS A - COMPROVAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA DA UDESC.....	178
ANEXOS B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	179
ANEXOS C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.....	180

APRESENTAÇÃO

*“caminho se conhece andando/
então vez em quando é bom se perder
perdido fica perguntando
vai só procurando
e acha sem saber
perigo é se encontrar perdido
deixar sem ter sido
não olhar, não ver
bom mesmo é ter sexto sentido
sair distraído e espalhar bem-querer”*

(Deus me proteja - Chico César)

Políticas para a educação básica, junto a reflexões sobre a escola e questões que fazem parte do trabalho escolar e trabalho docente são temáticas centrais de meu processo formativo de educadora e pesquisadora, desde que o iniciei. Nessa direção, levanto a bandeira a favor da autonomia do professor e da escola, e por uma educação pública gratuita e de qualidade para todos.

Um dos primeiros aprendizados, ainda criança, foi entender “onde estamos, contra o que lutamos e aonde precisamos chegar”. Devo esclarecer aos prováveis leitores desta tese que o que nós sabemos tem importância, mas quem nós somos e o que fazemos com o que sabemos importa mais. Quem nós somos nos faz inteiros para as grandes paixões e para as batalhas da vida (BROWN, 2016); onde quer que estejamos e o que estejamos fazendo é quem somos que conduz nossas ações e escolhas.

O caminho para tornarmo-nos quem somos é longo e se faz por toda a vida; transita entre afetos, crenças, escolhas profissionais, leituras de mundo, relações pessoais e interpessoais... como tudo na natureza humana, esse caminho é cíclico e instável, e entender a mutualidade da vida e respeitar os fluxos também foi algo que amadureci no processo doutoral.

É sobre o que constitui a pesquisadora que os escreve (ou melhor, uma parte) que quero tratar nesta apresentação.

Venho de uma família simples em que, no seio das dificuldades e restrições da vida rural, meus avós maternos foram incansáveis para formar suas quatro filhas professoras. Estudos, gargalhadas e mesa farta nos almoços de domingo são joias raras na família. Em uma

família de professoras a escola sempre se faz presente em nossas vidas: tive em meu cotidiano a representação dos diversos âmbitos do trabalho escolar, desde professoras ativas das disciplinas escolares, até membros de equipes diretivas e, ainda, um outro tipo de escola, a escola rural, sempre muito agradável aos meus olhos.

Em Santiago, uma cidade pequena no interior do Rio Grande do Sul, vivenciei na educação básica contextos educacionais distintos, tendo o privilégio de estudar em escolas públicas e privadas, ambas excelentes e com singularidades distintas no cotidiano.

Logo que concluí o Ensino Médio, ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena. Ainda uma menina de 17 anos, fui morar sozinha e longe da família em busca de formação e qualificação profissional. E foi através de um cartaz no corredor do Centro de Educação, que divulgava uma seleção de bolsista, em 2008, que dei meus primeiros passos rumo à pesquisa em Educação. Ainda tropeçando, mas com passos firmes e com sede de aprender.

Passei a integrar o Grupo de Estudos Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC¹), coordenado pelo Professor Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC). Nesse grupo vivi experiências acadêmicas incríveis durante seis anos de dedicação, aprendizagem, evolução e, também, muitos desafios.

Inicialmente, atuei como bolsista de iniciação científica² no Projeto de Pesquisa “Desafios para Promoção e Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores”, em conjunto com as atividades de extensão do Projeto “Ações Extensionistas de Assessoramento aos Sistemas de Ensino na Organização do Trabalho Escolar”. Atuando nos dois projetos encontrei o caminho que desejava percorrer, afinal, trabalhar com a escola me fazia sorrir e acreditar que a educação pode, sim, ser melhor e mais humana.

No âmbito desses projetos desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *As ações de rotina no desenvolvimento do trabalho escolar: condicionantes para autonomia escolar*. Debrucei-me na construção de um quadro descritivo analítico das ações de rotina que compõem o trabalho escolar (TE), a fim de compreender as possibilidades e limites que se apresentam para a organização e o desenvolvimento de um trabalho escolar autônomo.

¹ Diretório de Grupos de pesquisa no Brasil: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859

² Bolsa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (BIC/FAPERGS)

A natureza desta pesquisa colocou a escola e a compreensão sobre seu trabalho como condição primeira para que pudesse compreender a constituição do TE. De maneira geral, concluímos que existem priorizações, seleções que são feitas para a organização, desenvolvimento e funcionamento do TE. Testemunhamos que a organização escolar é feita muito mais com base nas prescrições do Estado, do sistema de ensino e, conseqüentemente, das políticas educacionais, do que com base na autonomia da escola garantida em termos de lei (DUARTE, 2011).

Tais considerações remeteram-nos a pensar na fragilidade da organização dos tempos e espaços escolares, e mostram que a forma como as ações de rotina configuram o trabalho escolar simplificam e condicionam a prática educativa e inviabilizam uma gestão democrática. Passamos a defender que a gestão democrática só será possível se houver uma mudança na organização da instituição escola, o que não é tarefa fácil, posto que envolve não apenas os profissionais da escola, mas todo um sistema de políticas educacionais e organização da educação brasileira (DUARTE, 2011).

Com meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação da UFSM, em 2012, junto ao orientador assumi o desafio de olhar para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como uma política pública que influencia na organização do trabalho escolar e do trabalho do professor, e enfrentar a tarefa de compreender essas avaliações como instrumentos úteis para o acompanhamento da qualidade educacional por parte da sociedade e das comunidades escolares. Desta forma, passei a atuar no Projeto de Pesquisa em Rede “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, financiado pelo Observatório da Educação da CAPES³.

Na dissertação *A Participação de Escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica*⁴ busquei compreender as repercussões do Saeb nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente. O contexto no qual debruicei-me foi o das escolas de educação básica da rede municipal de educação de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para tanto, investiguei o processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb, as percepções dos coordenadores pedagógicos acerca do processo de participação no Saeb, e as ações desenvolvidas pelas escolas visando à participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica (DUARTE, 2014).

³ Projeto de Pesquisa em Rede aprovado no Edital 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD – Observatório de Educação

⁴ Bolsista de mestrado Demanda Social CAPES (DS/CAPES).

Acompanhei o relato dos coordenadores pedagógicos de 48 escolas estudadas sobre a crença na insuficiência dos instrumentos de avaliação do Saeb para avaliar o trabalho escolar. Eles indicaram que o Saeb não tem condições de, sozinho, analisar os diferentes aspectos que condicionam o trabalho escolar e o trabalho do professor, visto que não considera a cultura local, a realidade dos alunos, a formação de professores e as condições efetivas de funcionamento de cada unidade escolar. Também declararam que o índice gerado como resultado não atribui significado para o que a escola é e desenvolve, pois concede ao aluno a responsabilidade de legitimar o valor de uma escola, agindo na simplificação do trabalho escolar e no enfraquecimento das relações existentes na complexidade da escola (DUARTE, 2014).

Percebemos que existe um distanciamento entre os promotores da política e as escolas, o que contribui para que fabriquem uma resposta à política a fim de prestarem contas ao Estado, gerando apenas soluções paliativas ao invés de serem efetuadas mudanças reais na organização e desenvolvimento do trabalho escolar e, conseqüentemente, melhoria para a educação básica. Da mesma forma, na tentativa de sobreviverem à “crise da escola pública” (CANÁRIO, 2006), criam estratégias e desenvolvem ações que não correspondem às suas demandas internas.

As ações paliativas protagonizadas pelas escolas demonstram que o Saeb não oportuniza que ela tenha conhecimento e condições de, a partir de uma avaliação externa e em larga escala, utilizar de seus resultados para a reorganização do trabalho escolar e criação e desenvolvimento de novas estratégias e ações escolares que possam se efetivar em melhorias para a educação básica (DUARTE, 2014).

Com os aspectos identificados na relação do Saeb como política de avaliação em larga escala e a organização do trabalho escolar acreditamos, juntos com Thurler (2001), que não podemos cair no erro de olhar todas as escolas como iguais e ruir em generalizações infundadas; devemos, sim, olhar para aquilo que lhes dá unidade. Desse modo, no final do percurso do mestrado, passamos a acreditar que devem existir ações organizadas pelas próprias escolas para avaliar em que medida os índices de avaliação em larga escala podem ser utilizados como indicadores da aprendizagem dos alunos, o que, por si só, não deve substituir os instrumentos próprios criados pela escola para avaliação do trabalho escolar.

Trago alguns pontos discutidos na dissertação para demonstrar quais laços originaram a minha conexão com as políticas de avaliação em larga escala e, a partir disso, entender algumas questões sobre as quais trato na Tese. A minha ligação com as avaliações deu-se por enxergar no trabalho escolar o impacto dessa política, por ver que muitos aspectos do trabalho são modificados tendo em vista a avaliação, ou seja, a avaliação prescreve e atua na educação

básica. Logo, se levanto a bandeira da autonomia e qualidade da escola, estudar as avaliações tornou-se imprescindível.

Novos caminhos, novas moradas, novas escolhas profissionais e acadêmicas...

Ao findar cada etapa, a vida nos exige escolhas: ao final da educação básica ingressar em um curso de graduação, ao final da graduação ingressar no mestrado, e ao final do mestrado continuar com estudos acadêmicos ou experimentar novos desafios? Naquele momento optei por desafios diferentes; ambicionava experiência profissional. Entendi que era o momento de me apresentar ao mundo do trabalho e aprender aspectos da docência que os livros não ensinam. No entanto, mesmo com a vontade do novo, não pretendia me distanciar da academia.

Deparei-me com o edital de seleção de Professor Substituto do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) da cidade de Jaraguá do Sul/SC com uma vaga para licenciado em pedagogia com mestrado na área. Felizmente, em julho de 2014, após a aprovação em primeiro lugar, assumi com a expectativa de permanecer por dois anos, pois minha vaga estava atrelada ao afastamento para doutorado de uma professora. Santa Catarina passou a ser a minha nova morada. Fui recebida por uma equipe qualificada de colegas, trabalhei com professores de diferentes formações e pós-graduados em instituições reconhecidas no país. Busquei por novos desafios e foi o que encontrei.

Fui lotada no Curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Física com a responsabilidade de ministrar diferentes disciplinas pedagógicas, e de participar de outras atividades que envolvem o trabalho docente: organização de eventos, orientações de TCC, reuniões, participação em comissões, entre outros. As 40 horas semanais foram preenchidas com diferentes atividades e novos enfrentamentos.

Posso dizer que durante os dois anos em que trabalhei no IFSC encontrei o que buscava, vejo que o que estudei em minha vida acadêmica foi fundamental para a atuação enquanto professora, pois teoria e prática estão totalmente relacionadas. As teorias me deram sustentação para as escolhas e os caminhos que trilhei na busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade enquanto estive no IFSC. Também, sendo professora pude sentir a alegria de ver meus alunos interessando-se pelo mundo acadêmico e pelas pesquisas em educação. Hoje, via redes sociais, observo que alguns dos graduandos da época estão na pós-graduação levantando bandeiras semelhantes às minhas, outros estão firmemente atuando na educação básica e contribuindo para a formação dos jovens. Confesso que ver a evolução deles enche meu coração de alegria e de esperança.

Morando próximo a Florianópolis foi possível conhecer a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), simpatizei com o Campus e a sua estrutura aconchegante e, naturalmente, surgiu o interesse em continuar os estudos acadêmicos nessa universidade. Participei do processo seletivo do curso de Doutorado em Educação e tive a alegria de ingressar na turma de 2016 sob orientação da Professora Dra Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Fui acolhida no Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE)⁵, coordenado pela professora Geovana. O OPE pesquisa questões vinculadas à História, Historiografia, Currículo e Políticas Educacionais, Educação Especial, Formação de Professores e Tecnologias e busca compreender as urgências presentes nas políticas educacionais e na escola. A minha identificação com as pesquisas do OPE foi imediata, e o olhar que era de curiosidade passou a ser de encantamento pelo mundo, de certo modo novo, que para mim estava sendo apresentado.

Passei a fazer parte do Projeto de Pesquisa “Do global ao local: as Políticas de Avaliação em Larga Escala no contexto catarinense”. O projeto visava realizar um aprofundamento sobre os conceitos de empréstimo e tradução de políticas tomando como exemplo o caso das Avaliações em Larga Escala. Objetivava realizar uma análise contextual de como, no âmbito dos princípios da Nova Gestão Pública, a ideia de avaliação em larga escala circulou pelo mundo. É inserida nesse projeto maior que esta tese⁶ foi desenvolvida.

É com essas e outras experiências na bagagem que este estudo doutoral foi cuidadosa e carinhosamente construído em conjunto com minha orientadora. Orgulho-me das escolhas que fiz para chegar até aqui, dos professores que me inspiraram, dos meus orientadores que me pegaram pela mão e me ensinaram a caminhar na pesquisa, dos amigos e colegas que tornam o caminhar mais alegre e dinâmico, das trocas, aprendizagens e evolução.

Desejo destacar que o fato de as pesquisas terem recebido financiamento via Bolsa de Iniciação Científica (BIC/FAPERGS) e Bolsa de Mestrado e de Doutorado (DS/CAPES) permitiu que eu me dedicasse exclusivamente à produção científica e à minha formação, apesar das restrições financeiras. Permanece em mim o desejo de continuar retribuindo à sociedade as oportunidades que tive, por meio de meus trabalhos nos diversos aspectos da vida.

Digo que neste processo doutoral, além de produzir uma pesquisa de qualidade e que contribuísse para a área, eu também almejei entregar-me a essa jornada com coragem, procurando considerar tudo o que acontecesse como uma pista e enxergando com empatia os

⁵ Diretório de Grupos de pesquisa no Brasil: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0181762400365144
Site do Grupo de pesquisa: <https://ope.education/>

⁶ Bolsista de Doutorado Demanda Social CAPES (DS/CAPES).

que junto comigo caminhassem ou os que por mim passassem. Busquei por aprendizagens e evoluções profissionais, acadêmicas e pessoais.

O que eu fiz neste processo doutoral foi tentar constituir-me como pesquisadora e como professora. Passei a observar e a ouvir com atenção a fala dos professores pesquisadores sobre metodologias, teorias, análises, mas também a forma de comunicar, os modos pelos quais esses professores lidavam com o conhecimento, os alunos e seus pares para, assim, tentar construir a minha forma de pesquisar e a minha identidade neste processo. Isso é muito além da escrita da tese, é o processo em si. O processo não é fácil, na verdade qualquer processo evolutivo no mundo, independente de onde, o que, ou como, é desafiador; e é isso que torna a vida bela. E eu lutei muito para que esse desafio fosse belo e não deixasse marcas prejudiciais para mim e para os que estiveram comigo. Talvez essa tenha sido a tarefa mais difícil, fazer do doutorado um processo evolutivo e belo. Até aqui, sou feliz no que me tornei.

“E lá vamos nós – eu, minha criatividade e meu medo –, lado a lado para sempre, avançando mais uma vez em direção ao território assustador, porém maravilhoso, do resultado incerto”.
(Elizabeth Gilbert)

1. INTRODUÇÃO

“[...] a história é transformada conforme ela se move de jogador para jogador... isso acontece não porque os jogadores estão intencionalmente tentando mudar a história; isso acontece porque essa é a natureza humana de fazer sentido”
(SPILLANE, 2004, p.8).

Políticas de avaliação em larga escala (ALE) têm sido disseminadas globalmente adquirindo “status de políticas educacionais globais” (VERGER, 2018). As maneiras pelas quais essas políticas movimentam-se é explorada nesta tese e, guiados por Spillane na epígrafe acima, no movimento da política defendemos que a atuação humana é intrínseca ao processo de tornar a política real.

São essas esferas que direcionam nosso olhar e interlocuções na pesquisa, na qual ousamos discutir a mutualidade das dinâmicas no processo de colocar a política em prática. Para isso, assumimos e experimentamos ideias sobre globalização no que tange à mobilidade e trânsito de políticas (BALL, 2014, STEINER-KHAMSI, 2004; VERGER, 2016) e, sob uma dimensão contextual, tratamos de tradução e atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; LENDVAI; STUBBS, 2012).

Esse é um bom momento para apresentar alguns dispositivos que são acionados para promover a pesquisa, os nossos processos de análise, de explicação e compreensão. Assim, a seguir realizamos o delineamento da temática e do objeto pesquisado.

Dito isso, é necessário enfatizar o que Gert Biesta explicita sobre a cultura da mensuração:

O aumento da cultura da mensuração na educação tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores. Em certa medida, esse impacto tem sido benéfico, pois permitiu que as discussões se baseassem em dados factuais em vez de apenas em suposições ou opiniões acerca do que pode se tratar. Contudo, o problema é que a abundância de informações sobre resultados educacionais tem dado a impressão de que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais. (2012, p. 812).

O aumento da cultura de mensuração teve difusão mundial, e compõe o quadro do movimento de globalização das políticas educacionais apontado por diversos autores (BIESTA, 2012; DALE, 2005; BALL, 2014). Tal disseminação é visível em diferentes políticas assumidas e produzidas pelos estados-nação, com vistas à melhoria da tão proclamada eficácia educacional, articulada a um conjunto de políticas e também própria nova configuração do estado e da gestão pública. No Brasil, a situação não é diversa; autores (DUARTE, 2014; FREITAS, 2016 CARVALHO, 2018; CARVALHO; PERONI, 2018; AFONSO, LUNARDI MENDES, 2018) têm atestado que as políticas de avaliação em larga escala fazem parte de uma política de controle e centralização do poder público.

Esforços são desprendidos na adesão e desenvolvimento de ALE. Essa política, para ser materializada, perpassa diferentes contextos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), dentre os quais o contexto de formulação da política que, por sua vez, é mediado por “processos de compreensão e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Nessa direção, defendemos que a política não é somente documento ou diretriz, mas “uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (AVELAR, 2016, p.6).

Assim, quando nos referimos às políticas de avaliação em larga escala como “políticas globais”, não estamos nos referindo a um modelo único com réplica idêntica, pelo contrário, acreditamos na mobilidade das políticas. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016), a política é traduzida em diferentes contextos e, durante o percurso da viagem entre diferentes contextos, as políticas percorrem e transpõem as redes de relações sociais e são adaptadas por elas (BALL, 2014).

Para Ball e colaboradores (2016), a tradução de políticas é uma forma de atuação sobre a política, é o espaço dos processos interativos de fazer textos e colocá-los em prática. A tradução é um processo não linear de ressignificação, reordenação e representação mediante a atuação, ao mesmo tempo em que é um “processo de conformidade” (Ibid, p.74) e adaptação.

O movimento de tradução de políticas ocorre em diferentes contextos, diferentes momentos, com diferentes atores e diferentes práticas. E é na singularidade da atuação articulada à especificidade do contexto que a tradução da política acontece. Assim sendo, a tradução é um modo de fazer política e também de atuação no “valor simbólico” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.70) desta.

Se pensarmos nos caminhos percorridos pelas políticas de avaliação em larga escala no Brasil, é possível visualizar, pelo menos, a coexistência de três contextos de tradução distintos, porém conectados. O primeiro contexto emergiu na década de 90, quando presenciamos a

criação e consolidação das avaliações em larga escala em âmbito nacional via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. No início dos anos 2000, essas avaliações nacionais potencializaram “as iniciativas de responsabilização que vinham se esboçando de modo tímido” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55) em outros contextos com a criação da Prova Brasil e a divulgação de resultados via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. A divulgação dos resultados passou a ser realizada pela mídia brasileira no viés do ranqueamento (DUARTE; GAMA, 2015), gerando uma sensação de pressão interna para a adesão de políticas educacionais avaliativas.

Em um segundo contexto no ingresso dos anos 2000 emergiram as iniciativas estaduais de políticas de avaliação em larga escala. Pesquisas recentes registram ALE estaduais em vinte três unidades federadas e no Distrito Federal, e dentre essas, dez instituíram Índices de Qualidade (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; SOUSA, 2013; MACHADO; AVALARSE; ARCAS, 2015; PERBONI, 2016; SOUSA; KOSLINSKI, 2017). Com isso se evidencia o surgimento de uma nova forma de gestão educacional voltada a dados obtidos por avaliações externas.

Diante deste cenário, surge um novo contexto, o contexto local de políticas de avaliação em larga escala protagonizadas por municípios, ou seja, surgem iniciativas municipais de ALE. Algumas pesquisas se aproximaram dos contextos locais com o intuito de discutir os efeitos das ALE municipais no contexto da gestão educacional local. Temos pesquisas sobre iniciativas no Distrito Federal (LIMA, 2011), em municípios do Estado do Rio Grande do Sul (WERLE, THUM e ANDRADE, 2009), no Município de Castro no Paraná (GIMENES *et al.*, 2013), em municípios do Estado do Mato Grosso do Sul (OVANDO, 2011). Já o estado brasileiro com maior número de estudos em iniciativas locais é no Estado de São Paulo. Pesquisas foram realizadas sobre as avaliações em larga escala dos municípios de Cosmorama/SP (FIGUEIREDO, 2008), de Amparo/SP (FERRAROTTO, 2011), de Barrinha/SP, Barueri/SP, Brotas/SP, Cajuru/SP, Catanduva/SP, Indaiatuba/SP, Itanhaem/SP, Jardinópolis/SP, Lorena/SP, Marília/SP, Santa Barbara d'Oeste/SP, São Jose dos Campos/SP, Porto Ferreira/SP, Valparaíso/SP (SOUSA, PIMENTA, MACHADO, 2012; ALAVARSE, MACHADO, BRAVO, 2013) e Sorocaba/SP (GIMENES *et al.*, 2013).

Tais pesquisas anunciaram a tendência pela realização de avaliações em larga escala em contextos municipais, além da aderência a iniciativas federais e estaduais, indicando a consolidação das políticas de avaliação em larga escala como um instrumento de gestão educacional (BAUER; PIMENTA; NETO; SOUSA, 2018).

As políticas locais são mais silenciosas pois, ao abrangerem contextos específicos e atores locais, a visibilidade fica restrita ao âmbito local; dependendo do município, pode-se dizer “regional”⁷. No entanto, não podemos incorrer no erro de pensar que essas políticas são menos importantes que a dos outros dois contextos, ou que o seu impacto é menos expressivo. Por serem estratégias locais, as políticas estão no “chão da escola”, são trabalhadas em formação continuada de professores, na mídia local, inclusive, são utilizadas em campanhas políticas eleitorais⁸. Do mesmo modo, ainda que locais, para o próprio processo de adesão em uma política desse tipo, temos ciência que não podemos pensar as ALE somente como um fenômeno local, pois estão impregnadas de interesses econômicos, políticos e sociais.

Em pesquisa recente realizada em parceria entre a Fundação Carlos Chagas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), foram identificadas 1.573 iniciativas municipais de ALE em todo o Brasil, o que demonstra a importância dos microcontextos para a análise, entre outras coisas, de políticas globais.

Os três contextos - nacional, estadual e local - podem ser representados como três engrenagens distintas (ver Figura 1), em que cada engrenagem representa um contexto específico de abrangência das ALE:

⁷ No capítulo 3 abordamos essa discussão.

⁸ Reportagens sobre o assunto constam nos links: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/educacao-tema-em-destaque-nas-eleicoes-municipais/>; <https://www.apufsc.org.br/2020/10/05/quase-1-000-cidades-repetiram-de-ano-na-avaliacao-da-educacao-aponta-relatorio/>; <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/12/06/mdb-pp-e-psd-vao-administrar-40percent-das-cidades-que-nao-atingiram-metas-do-ideb-para-os-anos-iniciais.ghtml>; <https://www.lagesdiario.com.br/2020/10/eleicoes-2020-o-que-os-candidatos-a-prefeitura-de-lages-pretendem-fazer-na-area-da-educacao.html>; <https://www.pagina3.com.br/eleicoes/2020/out/5/1/compare-as-propostas-dos-candidatos-a-prefeito-de-balneario-camboriu-para-a-educacao>

Figura 1 – Contextos das políticas de avaliação em larga escala no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentaremos nos principais argumentos que sustentam essa tese, em cada um desses contextos as políticas de avaliação em larga escala são traduzidas individualmente, cada qual a seu tempo e ritmo, mas conectadas. Inclusive, na fala dos atores locais é comum encontrar o argumento que a realização de ALE municipais está vinculada ao esforço da Secretaria Municipal de Educação em melhorar os índices das escolas nas avaliações nacionais (DUARTE-ANTUNES; LUNARDI-MENDES, 2021).

Na figura 1, fora da esfera das políticas de avaliação em larga escala, acrescentamos outras esferas para representar outras políticas educacionais que permeiam a atuação e tradução das políticas de ALE e fortalecer o argumento de que políticas educacionais não são e nem estão isoladas.

Importante frisar que essa é uma representação que foca nas políticas de avaliação em larga escala, e é por esse motivo que a esfera dessa política está em destaque na figura, e o “diâmetro” reduzido das demais esferas não quer dizer que outras políticas estão em segundo plano, são menores ou menos relevantes. Não temos a intenção de aqui tratar com profundidade essas outras políticas, mas pensamos que trazer para o diálogo aspectos externos relacionados às políticas de avaliação ajuda-nos a pensar a amplitude e complexidade que as avaliações vêm adquirindo. Além disso, trazem-nos elementos que são necessários para a compreensão dos processos da política.

De modo geral, consideramos que as políticas de avaliação em larga escala são operadas para auxiliar na disseminação do debate sobre a qualidade que se tem em relação à qualidade

que se quer alcançar. Consideramos também que não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa, visto que se avalia para afirmar valores e induzir mudanças em uma dada direção (SOUSA; LOPES, 2010).

Diante do cenário de crescimento e expansão das ALE e as novas formas de abrangência no Brasil que demarcam os contextos municipais como novo cenário em que as ALE são traduzidas, é que propomos esta pesquisa. O objetivo que nos guia é:

- Compreender a circulação e as diferentes formas de tradução da política de avaliação em larga escala para a educação básica em contextos locais específicos do estado de Santa Catarina identificando cenários, atores e narrativas presentes no complexo e híbrido processo de atuação de políticas.

Entendemos que para acessar a complexidade da tradução de políticas de avaliação em larga escala é necessário nos aproximarmos dos contextos locais. Para Ball, Maguirre e Braun (2016), ao fazer isso, leva-se o contexto a sério. O contexto que propomos desvelar é o contexto dos municípios catarinenses que desenvolvem ALE locais.

A discussão é conduzida de modo a vislumbrar os fatores contextuais de adesão e as formas em que as políticas de avaliação em larga escala são traduzidas e atuadas no contexto dos municípios catarinenses. Para isso, elegemos sujeitos e documentos como fontes de informação. Os sujeitos da pesquisa são os atores envolvidos no processo da ALE que possuíam algum tipo de responsabilidade e/ou atores que eram legalmente responsáveis pela ALE local (como, por exemplo, os secretários municipais de educação). Já os documentos compõem três conjuntos de informações: documentos oficiais relativos às ALE locais, informações via *sites* das secretarias de educação e empresas parceiras, e notícias jornalísticas de circulação local sobre as ALE.

De modo a concretizar o objetivo desta tese, desmembramos em objetivos específicos, na intenção de que esses nortearassem nossos passos na condução da pesquisa. São eles:

1. Revelar as razões contextuais, os fatores e as formas de adesão às políticas de avaliação em larga escala pelos contextos locais catarinenses.
2. Explorar que interesses e demandas os municípios catarinenses querem atender ao traçarem o objetivo de avaliar a rede de ensino.
3. Caracterizar os atores envolvidos nos processos de tradução das políticas de avaliação em larga escala em Santa Catarina.

Em interlocução, optamos por mobilizar a perspectiva teórica de mobilidade e empréstimo de políticas trabalhadas por Gita Steiner-Khamisi (2004, 2012) e Antoni Verger (2012, 2016, 2019). Elegemos a Teoria da Atuação Política (TAP) de Stephen Ball, Meg Maguirre e Annette Braun (2016) como o principal referencial teórico e metodológico para a compreensão dos movimentos das políticas de avaliação em larga escala e as traduções locais em contextos específicos.

Acreditamos nas potencialidades desses teóricos na medida em que os primeiros contribuem para pensarmos as políticas educacionais com um olhar sobre os movimentos internacionais e as atuações contingenciais nesses processos; já a TAP, por refutar a ideia de implementação de políticas e conceder voz aos atores envolvidos nos processos das políticas, propiciando compreender a política a partir de noções de interpretação, tradução e atuação (MAINARDES; GANDIN, 2013). Ademais, utilizamos tais referências teóricas e metodológicas na tentativa de ajudar a produzir diferentes quadros interpretativos das políticas educacionais, e contribuir com a dinâmica de pensar e estudar políticas educacionais no Brasil.

No processo de construção do objeto pesquisado, investigamos, via levantamento de teses e dissertações, os principais delineamentos das políticas de avaliação em larga escala desenvolvidas no Brasil e suas articulações com o desenvolvimento do trabalho escolar. Também na ambição de ampliar a compreensão sobre a temática, discutimos e partilhamos em congressos nacionais e internacionais os nossos entendimentos sobre a produção acadêmica da área (DUARTE, MENDES, 2017; DUARTE, 2018, 2019).

No presente estudo, identificamos que as pesquisas sobre ALE no Brasil giram em torno de cinco eixos estruturantes (DUARTE, 2019). São eles:

1) Constituição da avaliação em larga escala e relações com políticas educacionais;

Aqui a ALE é discutida relacionada aos organismos internacionais e às ações adotadas pelos governos de modo a disseminar e operacionalizar as ALE e utilizar essas avaliações como ponto de partida para a criação de novas políticas educacionais. A preocupação dos autores foi simbolizada por críticas, por parte Estado, ao tensionamento em utilizar as ALE como uma política de regulação que faz parte do Estado gerenciador e integra uma agenda global.

2) Relação da avaliação em larga escala com os princípios da gestão democrática;

Os autores fazem uma crítica à realização de ALE, evidenciando uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, e que tende a produzir resultados socialmente injustos.

3) Relação da avaliação em larga escala com as ações da gestão educacional⁹ municipal;

Os trabalhos demonstraram preocupações e fortes sinalizações de que os professores desempenham e são chamados a desempenhar papéis além da sua formação, o que contribui para a precarização de seu trabalho e da escola pública, além de serem chamados a participar e desempenhar funções acerca de um projeto de nação.

4) Relação da avaliação em larga escala com a gestão escolar;

Os trabalhos identificaram que a gestão escolar está se caracterizando por se basear em metas, incentivos e controle sugeridos pelas ALE, causando mudanças pragmáticas na gestão dos processos de ensino aprendizagem. Também, evidenciaram que a ALE vem ocupando o espaço de orientação política e pedagógica do sistema escolar, causando fenômenos de vigilância e controle, gerando tensões e constrangimento no cotidiano escolar.

5) Implicações das avaliações em larga escala no trabalho docente e trabalho escolar;

As pesquisas concluem que as ALE causam diferentes impactos na organização e desenvolvimento do trabalho escolar e trabalho docente. O relato é de aumento da demanda de trabalho para corresponder à ALE, excesso de avaliações e tempo insuficiente para analisar os resultados e intervir. O foco do trabalho pedagógico passa a ser no treino para as ALE, ranqueamento, geração de resultados artificiais e responsabilização. A associação desses impactos implica também na atuação do professor e no desenvolvimento do trabalho docente produzindo sensações depreciativas tais como a de perda de autonomia, “auto” intensificação e “auto” responsabilização do trabalho, stress e adoecimento.

⁹ Adotamos as ideias de Vieira (2007) sobre Gestão Educacional e Gestão Escolar. Gestão educacional situa-se no âmbito dos sistemas educacionais. Refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias do governo, sejam eles federal, estaduais e municipais. Gestão escolar refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. Situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência.

Com a estruturação desses eixos (DUARTE, 2019), pode-se perceber que a produção de conhecimento sobre avaliação em larga escala no Brasil é relevante para o campo da Educação, descrevendo atributos que têm se revelado dominantes nas propostas de avaliações traduzidas, mostrando diferentes formas de impactos e demandas que derivam da realização das ALE. No entanto, os contextos de análise privilegiados nos trabalhos localizam-se mais especificamente sobre as avaliações em larga escala em nível nacional e “apenas 10% abordaram as iniciativas municipais de avaliação” (DUARTE, 2019, p. 463), ou seja, é uma quantidade expressivamente minoritária que abrange estudos sobre contextos locais municipais. Consideramos que esse baixo índice de pesquisas sobre as iniciativas municipais de avaliação em larga escala deva-se ao fato de que a tradução de ALE em contextos municipais estão acontecendo com frequência, e em rápida expansão, contudo, ainda são recentes (BAUER; HORTA NETO, 2018).

Diante de tais constatações, consolidou-se a ideia de se analisar nessa tese prioritariamente os contextos locais municipais, na tentativa de se ampliar a compreensão sobre a circulação das ALE e a tradução de políticas em contextos locais específicos.

Nessa direção Freitas (2016, p.147) enfatiza que

Temos olhado muito para a política educacional (e, mesmo assim, avançamos pouco nela) e pouco para a política local no interior de cada escola, de onde deve sair a energia para pensar e implementar a política maior. E temos falhado na mobilização dessa energia interna da escola — seja por interferência de erros da macropolítica, seja porque caminhamos para políticas globais de responsabilização autoritárias e não para políticas de responsabilização participativas (SORDI; FREITAS, 2013; FREITAS et al., 2012; AFONSO, 2012).

Por mais que essa pesquisa não esteja dentro da escola em seu sentido literal, ela é parte da escola e do que se espera dela, posto que a escola nos dá condições para pensar as políticas de avaliação em larga escala, da mesma forma que as políticas de avaliação em larga escala nos dão condições para pensar a escola.

Além disso, assumimos que, para falar de políticas para a educação básica, é inevitável que tratemos sobre a cultura e organização do trabalho escolar. Assim sendo, no decorrer desse texto dialogamos sobre assuntos relativos ao cotidiano escolar e aos atores que tornam real o trabalho da escola, logo, existem questões importantes sinalizadas sobre “a maneira que nós pesquisamos e pensamos a política nas escolas” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN; 2016, p. 87).

Somos sabedores que “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar” (MAINARDES, 2009 p.5), por isso nos esforçamos em utilizar reflexivamente teorias e conceitos de diversos autores que discutem

as reformas viajantes, a mobilidade de políticas, as adaptações e recontextualizações locais. Além do mais, sabemos que quando nos propomos a compreender os movimentos das políticas, temos também que nos deixar levar pelas informações que vão sendo desveladas e que nos ajudam a descortinar o cenário de traduções. E foi assim que a fizemos no decorrer de todo o processo: baseando-nos no aporte teórico e prático metodológico, tomamos decisões e conduzimos a pesquisa conforme os elementos eram revelados (GLASSER, 1978).

De acordo com as intenções da pesquisa, fazia-se necessário aproximarmos-nos dos contextos locais que desenvolviam ALE. Para isso, precisávamos saber quais municípios possuíam políticas locais de avaliação em larga escala, visto que não existe registro sistematizado com essa informação. À vista disso, o nosso interesse levou-nos à necessidade de fazermos o **mapeamento das políticas de avaliação em larga escala locais de Santa Catarina, Brasil (SC)**. Essa foi a atividade inicial desenvolvida para a construção da empiria.

O levantamento aconteceu de 2017 a 2020. Para tanto, contatamos cada um dos 295 municípios do Estado de Santa Catarina. Ingenuamente, quando iniciamos as atividades relativas ao mapeamento, tínhamos a intenção de descobrir, via ligação telefônica, se o município possuía ALE local ou não. Contudo, desse contato, surgiram várias demandas e informações importantes sobre as diversas formas de tradução de políticas, o que, inicialmente, não imaginávamos.

A escolha em contatar via ligação telefônica cada uma das 295 secretarias municipais de educação do estado estava cercada pela vontade de encontrar informações reais; nós queríamos “dados de verdade” sobre o que era feito acerca das avaliações, queríamos ouvir e dar voz aos atores locais. Assim, foi dessa primeira ação de pesquisa e de todo desdobramento decorrente que essa tese se faz. Foi na fala dos atores que encontramos as informações sobre as escolhas das secretarias, da mesma forma que foi deste mapeamento que nos foram descortinados os movimentos das ALE no Estado de Santa Catarina.

Na sequência, com a vontade de nos aproximarmos ainda mais de alguns contextos locais, na ambição de entender “como, por que e para que” as avaliações aconteciam, optamos por **realizar entrevistas com os atores locais envolvidos com os processos da política**. A partir dessa segunda etapa de pesquisa, foi possível identificar os processos adotados na formulação da política, na realização das avaliações e nas conexões entre os diferentes atores locais.

De modo geral, nas duas etapas rastreamos os diferentes atores envolvidos nas políticas de avaliação em larga escala locais, “com o diferencial de poder/ de conhecimento/ de alianças e de compromissos” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2019, p. 33) que possuem e a forma que

atuam nos distintos cenários de tradução da ALE local dentro das múltiplas circunstâncias que contribuem e/ou dificultam o processo de avaliar a educação local.

Nosso interesse em desvelar as apropriações locais das ALE está particularmente cercado pela ambição de considerar as formas em que as políticas e reformas movem-se ao redor do mundo e são recontextualizadas em contextos específicos, afinal, não podemos pensar as políticas somente como um fenômeno nacional ou local, pois estão impregnadas de interesses econômicos, políticos e sociais.

Nessa tese doutoral sustentamos o argumento de que as políticas de avaliação em larga escala transformaram-se em objetos de desejo; sua expansão e novas formas de abrangência mobilizam municípios a aderirem às novas reformas e políticas educacionais “globais” a fim de qualificar a educação local. E, uma vez que a política adentra nos diferentes contextos, a tradução é local e contingencial.

A produção do conhecimento não é linear, e a pesquisa se fez e se faz no decorrer de estudos teóricos e práticos, nas coletas de informações, nas discussões em espaços de produção e conagração de investigações. Desse modo, na construção dos capítulos e sessões realizamos o entrecruzamento de informações coletadas no transcorrer da pesquisa, atreladas à análise e aos teóricos que orientam nossos passos.

O capítulo 2, “Política de avaliação em larga escala em movimento: referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa”, trata do referencial teórico e metodológico mobilizado para a feitura da tese. Discutimos globalização, mobilidade e empréstimo de políticas e, na sequência, abordamos a Teoria da Atuação Política. Essas duas sessões referem-se aos conceitos-base que conduzem para o entendimento de política e para a compreensão de tradução, contextos e atores. Finalizamos o capítulo detalhando os modos de produção da pesquisa, as operações metodológicas, fontes, procedimentos, e coleta do material empírico.

No capítulo 3, “Adesão às políticas de avaliação em larga escala: contextos e possibilidades”, inicialmente discutimos sobre a adesão brasileira às políticas de avaliação em larga escala e os fatores de influência nesse processo. Nas duas sessões desse capítulo versamos sobre as razões contextuais e os fatores que contribuíram para a adesão às ALE pelos contextos locais catarinenses, de modo que revelamos os tipos de avaliações desenvolvidas, bem como uma “variedade de interesses, de compromissos, de finalidades” (BALL, 2014, p. 36) presentes nas traduções locais.

O capítulo 4, “A política encenada: entre cenários e atuações”, é destinado a debater sobre os atores e as atuações de políticas. Discutimos a atuação a partir de algumas situações e acontecimentos narrados nas entrevistas, circunstâncias identificadas, além dos processos de

realização da política. O capítulo está dividido em três sessões: na primeira abordamos as atuações articuladas aos processos de colocar a política em prática; na segunda e terceira, discutimos sobre a atuação de empresas privadas na tradução de ALE locais e redes de conexões. Após essa discussão, caminhamos para as considerações finais da tese.

A organização dessa Tese deve ser entendida como uma estratégia de exposição dos caminhos que percorremos no fazer pesquisa. Somos cientes das diferentes possibilidades presentes na literatura da área e das sínteses possíveis da realidade educacional. Do mesmo modo, somos sabedoras dos riscos que qualquer tipo de pesquisa e análise comporta e, com isso, estamos confiantes nos estudos desenvolvidos e nas possibilidades que os teóricos que utilizamos nos apresentam.

*Eu quero sair
Eu quero falar
Eu quero ensinar
O vizinho a cantar
Nas manhãs de setembro*

(Manhãs de Setembro - Mário Campanha)

Com esse anseio, convidamos os/as senhores/as para a leitura desta Tese, da mesma forma que os convidamos “a adicionar, a desafiar e a reinventar algumas das formulações que apresentamos” (BALL, 2016, p. 10).

Esse é um conjunto de pontos de partida, de acolhida, de recusas, de escolhas e de ambições... viremos a página.

2. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM MOVIMENTO: REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

O campo de pesquisa em política educacional na América Latina caminha na direção do fortalecimento e da consolidação (MAINARDES; STREMEL, 2020). Particularmente no Brasil a situação é a mesma, ainda que seja possível identificar a necessidade de continuar avançando na busca de referenciais analíticos que possam auxiliar no entendimento dos processos de política. Para Mainardes e Tello (2016), esse quadro significa que ainda se faz necessário “investir em formas inovadoras de pesquisa e teorização, em diferentes formas de aplicar a teoria na pesquisa, na ampliação das discussões conceituais e ruptura com a repetição de ortodoxias.” (p.11).

Nessa perspectiva entendemos que, para acessar a complexidade dos processos que envolvem as políticas de avaliação em larga escala locais, precisaríamos compreender alguns movimentos anteriores a ela e que dialogam com os diferentes aspectos da globalização. Se fez necessário buscar na literatura internacional discussões que nos auxiliassem nesse percurso.

Autores como Gita Steiner-Khamsi (2004, 2012), Antoni Verger (2012, 2016, 2019) e Stephen Ball (2014, 2016) contribuem para pensar as políticas educacionais com um olhar sobre os movimentos internacionais e as atuações contingenciais nesses processos. Esses autores teorizam sobre o trânsito da política global educacional, o que contribui para a compreensão dos movimentos entre o global/nacional/local.

Nesse sentido, optamos por mobilizar a perspectiva teórica de mobilidade e empréstimo de políticas trabalhadas por Steiner-Khamsi e Verger, bem como a Teoria da Atuação Política de Stephen Ball e colaboradores como o principal referencial teórico e metodológico para compreender os movimentos das políticas de avaliação em larga escala e as traduções locais em contextos específicos. Além disso, o fazemos na tentativa de ajudar a produzir diferentes quadros interpretativos das políticas educacionais, e contribuir com a dinâmica de pensá-las e estudá-las no Brasil.

Nessa direção, o capítulo está organizado em três sessões: na primeira tratamos de globalização, mobilidade e empréstimo de políticas; na sequência abordamos a Teoria da Atuação Política e terminamos detalhando os modos de produção da pesquisa, as operações metodológicas, fontes, procedimentos e coleta do material empírico.

2.1 DINÂMICAS GLOBAIS E LOCAIS: ITINERÁRIOS DAS POLÍTICAS VIAJANTES

É inquietante o ritmo com que as reformas educacionais têm viajado pelo mundo. Decisões políticas no âmbito da educação estão sendo adotadas de formas semelhantes em diferentes nações com contextos sociais, econômicos e políticos distintos, sob o discurso dos formuladores de políticas de que as “melhores práticas” devem ser reproduzidas e de que o “padrão internacional” na educação deve ser seguido (STEINER-KHAMSI, 2012). Fazem isso como se já existisse claramente um conjunto definido de padrões, políticas e práticas que são universalmente compartilhadas. Steiner-Khamsi (2004) defende que a globalização na educação é real, no entanto, pensar que uma comunidade internacional de especialistas concorda com um modelo internacional comum de educação é imaginado.

Pesquisadores (PHILLIPS e OCHS 2003; SCHRIEWER e MARTINEZ 2004; ROGER DALE, 2005) investigam sobre as razões contextuais de adesão às reformas e acreditam que essas são emprestadas por razões políticas e econômicas, e não necessariamente educacionais. Por exemplo, ao considerar historicamente as relações de dependência entre países economicamente desenvolvidos com países em desenvolvimento, Steiner-Khamsi (2010) identifica que o empréstimo de políticas públicas compõe um pacote de empréstimo econômico, logo, a adesão a reformas educacionais passa a ser uma das condições para o país receber ajuda econômica. De outro modo, políticas educacionais estão sendo adotadas também devido a razões de legitimações externas e internas, ideia essa que Verger (2019) atribui ao fato de que “a educação é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional que estão construindo um Estado moderno.” (p.4). Essas interpretações refutam a ideia do senso comum (e ingênuo) de que reformas educacionais são importadas porque têm provado serem as melhores práticas.

Os estudos de educação comparada têm realizado vivos debates referentes ao entendimento de *Borrowing & Lending* de políticas, os quais ganharam popularidade entre seus pesquisadores nos últimos trinta anos. Eles procuram compreender o impacto da transferência e empréstimo de reformas educacionais, e o fazem examinando “as políticas de transferência e empréstimos educacionais (“por que”), o processo (“como”) e os agentes de transferência (“quem”).” (STEINER-KHAMSI, 2004, p.2, tradução nossa¹⁰).

Destacamos os desafios da linguagem que se fazem presentes quando acessamos a bibliografia internacional. Vale acentuar que a tradução literal de *Borrowing & Lending*, título

¹⁰ Original: “In so doing, they examine the politics of educational borrowing and lending (why), the process (how), and the agents of transfer (who)”.

da obra de Stainer-Khamsi (2004) e os quais são conceitos essenciais para a compreensão de políticas, quando traduzidos ao português, ambos os termos são “empréstimo”. Essa tradução literal para o português brasileiro, distancia os termos do conceito o qual a referida autora defende, ou seja, os termos *Borrowing & Lending* fazem sentido no contexto da língua inglesa, o que não acontece no português. Em alguns casos, procura-se traduzir esses termos como “transferência e empréstimo” de políticas, contudo, as palavras perdem parte de seu significado original e também se distanciam da conceituação defendida por Stainer-Khamsi. À vista disso, se faz necessário demarcar o nosso entendimento e postura acerca do conceito considerando os desafios de linguagem.

Steiner-Khamsi (2012) afirma que ela e outros autores reunidos¹¹ optaram por utilizar os termos *Borrowing e Lending* para situar o trabalho dentro do campo mais amplo dos estudos de política comparativa. Para eles, *Borrowing e Lending* possuem um sentido amplo, complexo e não linear, e “inclui uma noção de agência, [...] e considera um foco nos receptores, bem como nos remetentes, no processo de transferência de políticas” (p. 8, tradução nossa¹²).

Da mesma forma reconhecem que,

Obviamente, não existe um único termo que possa conter adequadamente todas as nuances embutidas num conjunto de conceitos tão diversos como a aprendizagem de políticas, a mudança de políticas, a transferência de políticas ou a transferência e empréstimo de políticas. (STEINER-KHAMSI 2012, p. 8, tradução nossa¹³).

A tentativa de tradução para o português brasileiro de *Borrowing e Lending* como “transferência e empréstimo” pode acarretar confusão conceitual, visto que historicamente a literatura sobre transferência de políticas está relacionada a uma linha restrita e genérica que se refere à importação de políticas desenvolvidas em outros lugares pura e simplesmente (BALL, 2014). Para Ball, a análise de transferência de políticas, nessa linha restrita, não explica os processos envolvidos e as mediações locais. Logo, os termos “transferência e empréstimo” não corroboram com esse entendimento, devido a complexidade e dinamicidade do conceito de *Borrowing e Lending*.

Ao defender a ideia de movimento, adaptações e recontextualizações de políticas, Ball propõe a utilização de mobilidade de política. O autor afirma:

¹¹ Relatório World Yearbook of Education 2012 - Policy Borrowing and Lending in Education.

¹² Original: “includes a notion of agency, [...] and accounts for a focus on the receivers, as well as the senders, in the policy-transfer process”.

¹³ Original: “Obviously, there is no single term that could adequately contain all of the nuances embedded in a set of concepts as diverse as policy learning, policy change, policy transfer, or policy borrowing and lending.”.

Assim, quero enfatizar, aqui, mais a **mobilidade de políticas** do que sua transferência. Isto é, eu sugiro que as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas [...], com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela. (BALL, 2014, p. 36, grifo nosso).

A mobilidade de políticas defendida por Ball (2014) vai ao encontro dos significados dos conceitos originais de *Borrowing e Lending* propostos por Steiner-Khamsi (2004). Desta forma, nesta tese adotamos a ideia de mobilidade de políticas, e de trânsito e empréstimo de políticas. No decorrer do texto, quando utilizamos o termo “trânsito de políticas”, estamos nos referindo ao entendimento amplo que Steiner-Khamsi (2004, 2012) assume.

As pesquisas sobre globalização, mobilidade e empréstimo de política têm caminhado para a compreensão do processo de adoção de políticas educacionais em diferentes contextos, chamando a atenção para o significado local de adaptação e recontextualização de reformas. As questões debatidas por Steiner-Khamsi (2012) giram em torno de: por que é mais provável que o empréstimo de políticas ocorra após mudanças políticas ou após mudanças na administração? Que sistemas educacionais tendem a servir como sistemas de referência? Por que as políticas que falharam no contexto inicial foram transferidas? Por que países em desenvolvimento são levados a importar reformas do norte ou ocidente global? Essas são questões importantes que estão conduzindo os estudos sobre trânsito e empréstimo de políticas.

Diversas reformas têm sido estudadas sob esse viés, dentre as quais o Programa de Transferência Condicional de Renda (MORAIS de SÁ e SILVA, 2012), Política de Educação Bilíngue (SILOVA, 2005), e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (WALDOW, 2009; 2010 e TAKAYAMA, 2010). Referente a essa última, sem surpresas reconhece-se que a circulação das avaliações em larga vêm ganhando importância em contexto global, legitimando o desempenho de estudantes e configurando-se como estratégia política para implementação de (outras) reformas educacionais.

Uma gama de Organizações Internacionais interage e compete para promover seus discursos educacionais e soluções políticas no campo da educação. Essas organizações são concebidas “como agentes políticos ou ideológicos” (VERGER, 2019, p. 7). Steiner-Khamsi (2012) explica que organizações têm desempenhado um papel-chave nos processos de definições da agenda global educacional, espalhando o sistema ocidental de organização política e reformas educacionais basicamente orientadas para o mercado. Também, exercem poder organizando e impulsionando ações aparentemente apolíticas e técnicas como na

“classificação educacional do mundo” quando sedimentam e classificam países de acordo com seu desempenho em avaliações internacionais, como o PISA¹⁴ (coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), colocando grande pressão sob governos nacionais para introduzir reformas educacionais globais.

Esses testes internacionais geram um sentimento de urgência de reformas tanto em países frágeis economicamente, quanto em países poderosos e economicamente desenvolvidos, como a Alemanha e a Suíça (BIEEBER, 2010). O fato de que muitos países ainda estão longe de atingirem as metas e objetivos de desempenho e desenvolvimento educacional acordados internacionalmente, acende oportunidades políticas para muitos empreendedores políticos venderem suas reformas e prescrições políticas.

A adoção das reformas educacionais globais, por parte dos formuladores de políticas, muitas vezes acontece “porque são impostos externamente condicionados à ajuda ou pela coerção ou porque os estados-nação estão inclinados a aderir aos modelos mundiais de organização educacional” (VERGER, 2019, p. 10). No entanto, é possível visualizar que formuladores de políticas educacionais locais adotam políticas educacionais globais de forma voluntária, por mais que os motivos e as circunstâncias dessas adesões ainda não sejam evidentes.

Na tentativa de explicar a adesão às políticas educacionais globais, Verger (2016) elenca quatro fatores de adesão. Com o primeiro, “enquadramento importa”, argumenta que os empreendedores de políticas, ao venderem ou doarem suas soluções aos formuladores de políticas, o fazem exibindo evidências de pesquisas sólidas que mostram que determinada política funciona e que trará rentabilidade e eficiência para o governo. No entanto, é sabido que as evidências “podem ser facilmente instrumentalizadas para apoiar a adoção de certas políticas em vez de outras” (VERGER, 2016, p.9).

Nessa direção, o segundo fator é o “status global e desterritorialização”, quando as políticas educacionais globais mais populares têm sua origem local, que geralmente é ocidental. No percurso de adesão, tais políticas perdem suas origens e passam a ser chamadas de políticas globais sem tomar-se como referência o local em que elas aconteceram; por fim, passam a fazer parte de agendas das organizações internacionais. Segundo Steiner-Khamsi (2004), esse foi o caso da educação baseada em resultados que “tornou-se uma política global em parte porque um dos promotores da Nova Zelândia, Maris O’Rourke, tornou-se diretor de educação do Banco Mundial” (VERGER, 2019, p. 12).

¹⁴ Programme for International Student Assessment (PISA)

No terceiro, “janelas de oportunidade e seletividade da política educacional global”, tem-se que a mobilidade e empréstimo de políticas acontece em momentos de crise educacional ou social interna no país. A adesão é impulsionada por insatisfações internas frente ao desempenho dos estudantes em avaliações externas, frente a mudanças e crises políticas, e a uma sensação de urgência e de reconstrução por parte da população. Já em “instrumentalizando as políticas educacionais globais”, explica a existência de um duplo discurso dos formuladores de políticas, um para os doadores ou empreendedores internacionais, e outro aos seus eleitores e população local.

Independente da forma como acontece a mobilidade, o empréstimo e a adesão de reformas educacionais com características comuns em todo o mundo, não podemos negligenciar e olhá-las como iguais, visto que os efeitos das políticas educacionais são mediados pelo contexto, pela história e pela cultura local, ou seja, existe uma interação complexa entre as forças globais e as forças locais.

Autores como Peck e Theodore (2010), Ball (2014, 2016) e Beech (2006) consideram que as políticas globais mudam no transcorrer da viagem, pois raramente movem-se como pacotes completos; o curso da viagem acontece em partes e pedaços e, nessa trajetória, outros atores agem movidos por discursos, ideias e modelos seletivos. Assim, as políticas educacionais globais chegam ao seu destino “não como réplicas, mas como políticas já em transformação” (PECK; THEODORE, 2010, p. 170), da mesma forma que as políticas educacionais importadas são mediadas e recontextualizadas localmente por meio de múltiplos processos, o que sinaliza que as consequências da mobilidade permanecem abstratas (BEECH, 2006).

Corroboro com Carnoy e Rhoten (2002) quando denunciam que, ao ignorar as especificidades e particularidades contextuais no âmbito nacional, regional e local, a mobilidade de políticas globais resulta em consequências inesperadas para a prática educacional local, correndo riscos como os de afetar a qualidade da educação e desgastar o sistema educacional. Esses críticos às reformas viajantes questionam o fato de que, no processo de recontextualização, não são considerados o contexto e as especificidades sociais locais.

É relevante nesse processo o papel mediador das instituições políticas e socioeconômicas na tradução e recontextualização das políticas globais, dentre elas as Políticas de Avaliação em Larga Escala, as quais têm ganhado destaque e importância nas Américas, e que são a política foco nesta tese doutoral.

2.2 QUANDO OS CONTEXTOS IMPORTAM: A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA EM FOCO

Considerando a argumentação da sessão anterior sobre os movimentos das políticas educacionais globais, vimos que os estudos concentram-se no estabelecimento das agendas de educação global, na mobilidade e empréstimo de políticas, nas traduções e recontextualizações dessas agendas em múltiplas escalas de governança. Verger (2019) nos diz que os pesquisadores se interessam em analisar a forma como os modelos de reformas e políticas globais são colocados em prática em diferentes contextos e realidades educacionais, e aborda a descoberta dos principais resultados desses modelos globais em termos de qualidade e equidade na educação.

No caso específico das avaliações em larga escala para a educação básica brasileira, coexistem três contextos distintos¹⁵, o nacional, o estadual e, recentemente, presenciamos o avanço das ALE em contextos locais municipais (DUARTE-ANTUNES; LUNARDI-MENDES, 2021). Essa dinâmica de as ALE como política global adentrarem em diferentes contextos no Brasil exprime que, para além da discussão sobre políticas educacionais se moverem “entre o campo de políticas nacionais e o campo de políticas globais” (ROBERTSON 2013; ROBERTSON, BONAL & DALE 2006), é necessário, também, incluir na agenda o movimento das políticas globais dentro do campo das políticas nacionais.

Hostins e Hoepers (2017) sugerem que existem ligações entre os contextos global e local, nos quais os discursos são produzidos no contexto de influência¹⁶ atravessando fronteiras, apresentando novos atores que operam por meios diversos, sendo eles materiais escritos, conferências, movimentações de informações e mobilidade de políticas. Diante disso, penso que os municípios, ao realizarem políticas locais próprias, também ratificam o discurso global importando fórmulas sugeridas pelo contexto nacional, submetendo-as a outras redes de relações existentes no contexto local.

A situação dinâmica do contexto brasileiro obriga-nos a ter um conhecimento aprofundado dos contextos específicos em que as ALE têm sido disseminadas e adotadas, pois como diz Verger, “levar a globalização a sério exige contemplar e pesquisar as múltiplas trajetórias de políticas que os modelos de educação global seguem” (2019, p.17). Diante disso, os estudos do britânico Stephen Ball, um dos pesquisadores mais relevantes sobre políticas

¹⁵ Argumento presente na introdução da tese

¹⁶ As autoras citadas referem-se ao “contexto de influência” do Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994)

educacionais (HOSTINS; ROCHADEL, 2019), vêm ganhando espaço no cenário brasileiro no campo das políticas educacionais, visto que o autor contribui para a compreensão crítica e abrangente das relações entre as micropolíticas e as redes globais de políticas educacionais. Sua perspectiva revela a

natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball faz parte do grupo de pesquisadores que assumem que políticas globais mudam nos processos de trânsito e empréstimo; ele defende que existe uma gama variada de interações, intenções e disputas que influenciam nos processos da política. Em entrevista concedida a Avelar (2016) explicou que,

Nós¹⁷ 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 uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. (AVELAR, 2016, p. 6).

Suas pesquisas dizem-nos que é interessante saber o que há por detrás das políticas, visto que a política global não chega ao seu destino como réplica idêntica, mas como política em transformação. Ainda, no processo de adesão em contextos locais específicos ela continua a passar por adaptações e recontextualizações locais, ou seja, as políticas viajantes, ao movimentarem-se, abrem espaço para novas recontextualizações e traduções que fazem parte da atuação de diferentes atores envolvidos no processo da política dos contextos nos quais são realizadas.

Ball (2011) rompe com a ideia de que as políticas educacionais são feitas para que as pessoas as implementem. O pesquisador explica que “as políticas não são meramente “implementadas”, mas sujeitas a processos de reinterpretação e recriação, a processos de interpretação e tradução” (MAINARDES; GANDIN 2013, p.154). Por consequência, “é na interação e inter-relação entre diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que a política é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita em diferentes, mas similares caminhos” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 64).

¹⁷ Refere-se ao tempo que trabalhava com Richard Bowe.

À vista disso, Stephen Ball e seus colaboradores Meg Maguire e Annette Braun (2016) lançam mão da Teoria da Atuação Política (TAP). A TAP trata das relações entre texto e ação, refutando a ideia de implementação de políticas, dando voz aos atores envolvidos nos processos de políticas. Trabalha com a noção de atuação e a vê “de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (AVELAR, 2016, p.6) como também reconhece “que a atuação é em parte produzida discursivamente” (Ibid).

A Teoria da Atuação Política nos faz pensar a política a partir de uma visão mais ampla, onde “textos e coisas se relacionam”, e dessa relação surgem impactos, demandas e releituras. Nessa perspectiva os diferentes sujeitos envolvidos no processo de política são entendidos como interpretadores ativos do mundo, ou seja, são atores que atuam no cenário dos processos da política. Esses atores são professores, estudantes, gestores, coordenadores, secretários, membros da comunidade escolar, para dizer alguns. Permeando essa atuação estão presentes também forças econômicas e sociais, instituições, interesses e oportunidades. Assim, a atuação de políticas envolve processos de interpretação, adaptação, recontextualização e tradução, mostrando que “colocar a política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 21).

Verger (2019) expõe que o fenômeno da política global vem sendo estudado a partir de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas. Diante disso, o autor chama a atenção para a importância de se colocar a “agência de atores políticos que operam em múltiplas escalas no centro de nossos projetos de pesquisa” e nos estudos das políticas educacionais globais (p. 17). É nessa direção que a TAP vem sendo empregada “como recurso teórico-metodológico na análise de políticas” (HOSTINS, 2017, p. 257) especialmente por apresentar três elementos-chaves: interpretação e tradução; contexto; atuação.

Ball, Maguire e Braun (2016) propõem a distinção entre interpretação e tradução de políticas que são caras à Teoria da Atuação Política, sendo o processo de articulação da política com o contexto da prática. Para os autores, a interpretação é uma leitura e compreensão inicial refere-se a “o que este texto político significa para nós?” com o objetivo de aproximar-se do sentido da política vinculado à linguagem dela, constituindo-se como um processo de tomada de significado legítimo e autoral. A tradução é constituída por um processo iterativo de tomadas de decisão e escolhas de “como colocar a política em prática?”. Está vinculada à “compreensão do texto dentro dos limites da ação no qual ocorre um processo de re-representação, reordenação e refundamentação que se processam por meio de várias práticas materiais e discursivas” (HOSTINS, 2017, p. 257). Interpretação e tradução trabalham juntas,

e geralmente atuam em diferentes arenas e diferentes espaços do processo, a interpretação como “estratégia” e tradução como “tática”.

O conceito de atuação, proposto por esses pesquisadores, baseia-se na premissa de que

as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos. (BALL 1994, p. 19 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016, p. 21).

Nessas circunstâncias, os participantes nos processos da política são receptores ao mesmo tempo em que são agentes da política, logo, eles passam a atuar sobre a política de diferentes formas, de acordo com o modo pelos quais estão envolvidos com ela. Tomar esses atores como iguais é um equívoco, visto que a atuação dos participantes envolvidos no processo da política é original.

Na pesquisa desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) realizada em escolas secundárias na Inglaterra foram elencados oito tipos de atores de política e o trabalho desenvolvido, dentre eles: a) narradores que interpretam, selecionam e executam significados; b) empreendedores que atuam na defesa, criatividade e interação; c) pessoas externas que estão envolvidas com empreendedorismo, parcerias e monitoramento; d) entusiastas que atuam com investimento, criatividade, satisfação e carreira; e) tradutores que trabalham na produção de textos, artefatos e eventos e f) críticos que atuam no acompanhamento da gestão, manutenção e contra-discursos. A intenção de elencar esses atores não está relacionada a ligá-los diretamente a indivíduos e funções pré-estabelecidas, pelo contrário, a atuação é ampla, singular e não-linear; defendem que “pessoas podem se mover entre papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política” (Ibid, p. 75).

O contexto entra como uma força ativa e demarcadora importante no processo de tradução e atuação de políticas. Na TAP, parte-se do entendimento de que as políticas são moldadas e influenciadas por fatores específicos que “funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). Assim, confrontar e considerar as diversas variáveis e os “fatores (o “o quê”)), bem como as dinâmicas do contexto (o “como”))” devem ser incorporadas na análise de políticas (Ibid, p. 37).

Para explorar as dinâmicas do contexto em escolas secundárias da Inglaterra, estes autores organizaram quatro dimensões contextuais, são elas: a) contextos situados que estão relacionados a localidade e histórias; b) culturas profissionais que abarcam os valores, compromissos e experiências dos profissionais da escola; c) contextos materiais que agrupam

os funcionários, orçamentos, infraestrutura e outros; e d) contextos externos que aglutinam a relação com as autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, classificações e responsabilidades.

É a partir do contexto que são ativados “processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42) em relação as prescrições e expectativas de políticas. Em outras palavras, o contexto é um processo multidimensional que, relacionado à materialidade da política, influencia, dá forma e vida às atuações da política.

Todo esse cenário de inter-relações abordado por Ball e colaboradores permite-nos ver que é impossível compreender as políticas nacionais e locais por elas mesmas. Desconsiderar discursos, eventos e relações que transitam (HOSTINS; HOEPERS, 2017) em contextos específicos e sustentados em uma ideia de política global equivalente e imutável é um equívoco e não traz elementos para sustentar o entendimento das complexas redes e formas em que as políticas se movimentam.

Nossa intenção é que, com a TAP, possamos mapear e explorar as diferentes formas pelas quais as ALE são traduzidas em diferentes contextos locais, onde os recursos materiais e humanos compõem uma atuação local e singular. Em outras palavras, por meio da TAP mostrar a tradução das ALE, os atores envolvidos no processo, o desenvolvimento e escolhas contextuais. Diante disso, na sessão a seguir, trazemos nossas escolhas metodológicas e os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa utilizando a ideia de política global em movimento na tradução local em contextos municipais, e empregando a Teoria da Atuação Política como vertente epistemológica.

2.3 NO RASTRO DA MOVIMENTAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

Acreditamos que a Teoria da Atuação Política promove uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise que a antecederam, e propicia ao pesquisador olhar a política em um sentido mais amplo, galgando múltiplas possibilidades de análise e interlocuções (MAINARDES; GANDIN, 2013). Assim sendo, utilizamos a TAP para além de nosso referencial teórico e, sim, como “epistemologia”.

O termo epistemologia lançado por Mainardes e Tello (2016) “objetiva exatamente expressar a articulação existente entre decisões epistemológicas e metodologia da pesquisa”

(p.3). Sob essa perspectiva, empregamos a TAP como fio condutor para pensar, pesquisar e teorizar sobre as políticas de avaliação em larga escala.

Acreditamos nas potencialidades da TAP por esta considerar a política como texto e como discurso, da mesma forma que permite ao pesquisador reunir informações de diferentes fontes para a análise. Ademais, ela “destaca o papel dos sujeitos no processo de formulação e colocação da política em ação. Os sujeitos [...], são “dotados de voz”, em vez de silenciados (MAINARDES; GANDIN, 2013 p.157). Assim, as pesquisas que se baseiam nesta teoria possuem “focos múltiplos e são orientadas para o global/nacional/local” (Ibid).

Com a TAP estudamos e analisamos os processos de tradução das políticas de avaliação em larga escala para a educação básica em contextos locais específicos. O contexto local que nos propomos a desvelar é o contexto dos municípios catarinenses que desenvolvem políticas de avaliação em larga escala para a educação básica. Em consonância com Ball, entendemos essa apropriação local não como uma distorção da política oficial ou global, “mas como possibilidades de ajustamentos que são necessários para que as políticas possam atender de forma mais satisfatória às necessidades e demandas dos sujeitos (usuários) da política” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.156).

Nenhuma metodologia é neutra, e somos cientes da necessidade de responsabilidade ética para análise de políticas educacionais, em especial pela visível complexidade das relações em jogo. Como pesquisadores, por vezes precisamos tomar decisões cuidadosas, às vezes até dolorosas, sobre a condução da pesquisa; e assim foi necessário fazer. Baseadas no aporte teórico e prático metodológico tomamos decisões e conduzimos a pesquisa conforme os elementos foram sendo revelados, porque acreditamos, junto com Glaser (1998), que tudo é informação,

do comentário mais breve à entrevista mais detalhada, passando por frases em revistas, livros e jornais, documentos, observações, intuições suas ou dos outros, variáveis falsas ou o que mais possa aparecer no caminho do pesquisador que esteja ligado à sua área específica de pesquisa, tudo é informação relevante. (GLASER, 1998, s/p *apud* CHARMAZ, 2009, p. 20).

Naturalmente, fomos guiadas pelo projeto inicial apresentado na qualificação de doutorado, mas somos sabedoras de que quando nos propomos a compreender os movimentos das políticas, temos também que nos deixar levar pelas informações que vão sendo desveladas e que nos ajudam a descortinar o cenário da tradução de políticas; especialmente porque buscamos desenvolver uma pesquisa baseada em traduções e atuações ao invés de comprovar ou desmentir teorias existentes.

No decorrer de toda a tese vamos sinalizando nossas escolhas e percursos na busca por manter a “vigilância epistemológica” (MAINARDES; TELLO, 2016) sobre os diferentes atos da pesquisa. Especificamente nesta sessão, optou-se por trazer a sequência metodológica através da qual apresentamos e discutimos os aportes teórico e prático metodológicos desenvolvidos na pesquisa.

Debates envolvendo a abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos para seu uso na pesquisa em educação são realizados e publicados em livros e periódicos da área em todo o mundo. No contexto brasileiro, a pesquisa qualitativa começou a se popularizar entre os pesquisadores na década de 1980.

É complexo encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria dos pesquisadores do campo educacional. Os britânicos Bauer e Gaskell (2007) por exemplo, ao tratarem da pesquisa qualitativa dizem que, ao contrário da pesquisa quantitativa, que utiliza modelos estatísticos para explicar os dados, a pesquisa qualitativa evita este tipo de tratamento de informações, lidando com interpretações das realidades sociais.

Já Flick (2009) traz a ideia de que a pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”, pois a pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “lá fora” e entender, descrever, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas e diferentes maneiras, analisando experiências de indivíduos e grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo e investigando documentos. Corroboramos com Flick, visto que a pesquisa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo, tendo ou não sentido explícito e oferecendo uma visão rica da realidade.

Na abordagem qualitativa, independente se as pesquisas são de campo ou utilizam documentos; é possível construir, de forma conjunta e/ou conflituosa, processos e artefatos sociais. Tal fato representa formas de sentido que podem ser analisadas ou reconstruídas com diferentes métodos qualitativos, o que concede ao pesquisador a possibilidade de desenvolver modelos, tipologias, ou até teorias como meio de descrever e explicar as questões sociais.

Esses desdobramentos, por sua vez, acontecem sobre as informações coletadas na pesquisa, as quais são fenômenos captados em um instante de observação, e que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos.

Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa. (CHIZZOTTI, 2006, p.).

Diante das possibilidades da abordagem qualitativa para descrever e analisar a realidade social, entendemos que se adequa a essa pesquisa doutoral em função do seu objeto, do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las. A necessidade era de buscar uma abordagem e metodologia que nos mostrassem os movimentos da política, da mesma forma que desejávamos estar em contato com os atores envolvidos nas políticas de avaliações locais. A abordagem em questão autorizou-nos a estar em contato com as diversas secretarias municipais de educação dos municípios catarinenses de 2017 a 2020, compreendendo os diferentes demarcadores temporais e nos relacionando com diferentes atores inseridos nestes contextos locais.

Nas pesquisas da área de Educação são três as fontes possíveis de informação: documentos, sujeitos e espaços. Chizzotti (2016) apresenta três elementos que devem ser considerados no trabalho com as fontes, independente de quais delas sejam utilizadas:

- ✓ considerar que as informações, apesar de terem uma preexistência, possuem um elemento de construção pelo pesquisador que é determinante durante todo o desenvolvimento da pesquisa;
- ✓ considerar que as informações não se referem a acontecimentos fixos e isolados, captados em um instante, mas a fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos;
- ✓ considerar que para coletar informações sobre esses fenômenos é preciso ultrapassar sua essência imediata.

Observando essas considerações e a natureza da pesquisa que desenvolvemos, bem como o tipo de informações que nos propusemos coletar, as fontes utilizadas foram sujeitos e documentos.

Quadro 1: Fontes de pesquisa

SUJEITOS	DOCUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • os atores envolvidos nos processos das políticas de avaliação em larga escala locais que possuíam algum tipo de responsabilidade e/ou • atores que eram legalmente responsáveis pela ALE local (como por exemplo os secretários municipais de educação). 	<p>Os documentos compõem três conjuntos de informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • documentos oficiais relativos às ALE locais; • informações via <i>sites</i> das secretarias de educação e empresas parceiras; • notícias jornalísticas de circulação local sobre as ALE;

Fonte: Elaborado pela autora

Essas fontes de informação foram levantadas e organizadas no transcorrer da pesquisa, tanto os sujeitos como os documentos foram sendo escolhidos e delimitados conforme a pesquisa evoluía.

A escolha pelos instrumentos de coleta de informações foi guiada pelo tipo de fonte que elegemos como necessária para este estudo, e para cada fonte elegemos instrumentos diferentes. Junto aos sujeitos optamos por coletar informações via roteiro de entrevista e roteiro para contato telefônico, e quanto aos documentos desenvolvemos roteiros para análise textual de documentos.

A escolha pelo roteiro de entrevista como instrumento de investigação justifica-se pela importância atribuída ao fato de que esse instrumento possibilitou um contato direto com os sujeitos dos quais desejávamos obter as informações, e a situação de proximidade permitiu esclarecer dúvidas emergentes enquanto o sujeito falava. Assim, as entrevistas possibilitaram um contato direto com os sujeitos da pesquisa, permitindo um maior aprofundamento das questões investigadas.

Em sentido mais amplo, pode-se dizer que entrevistas consistem em uma conversa entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a obter informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2006). A intencionalidade do pesquisador vai além de mera busca de informações; ele pretende criar uma situação na qual o entrevistado sinta-se bem para falar (SZYMANSKI, 2002). Nessa situação, as percepções do outro e de si estão em jogo (expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e para o entrevistado).

Em alguns casos, as entrevistas fazem emergir sentimentos de insegurança por parte do entrevistado, por este estar em uma situação de desigualdade de poder em relação ao entrevistador. Segundo Szymanski (2002), nesse caso o entrevistado pode esconder informações que considera ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou pode incluir informações que podem trazer uma visão mais favorável deles. Por esse ângulo, Garret (1967) sugere que sejam afastados os receios do entrevistado e do entrevistador, e que se encontrem as várias pretensões de ambos. Ainda que tenhamos cuidado, tais riscos não se excluem totalmente.

Optamos por desenvolver entrevistas semi-estruturadas, as quais obedecem a um roteiro que é criado e utilizado pelo pesquisador e que pode facilitar a abordagem que faz, além de assegurar, durante a entrevista, que os pontos relevantes e de interesse para a pesquisa sejam contemplados. Contudo, o pesquisador deve tomar cuidado para não analisar apenas os temas previamente estabelecidos, mas também explorar as estruturas de relevância dos entrevistados (MINAYO, 2006). Com isso em mente, nesta pesquisa, utilizamos de entrevista semi-estruturada mediante roteiro por acreditarmos que essa nos dá flexibilidade na articulação e condução da entrevista. O Roteiro de Entrevista foi utilizado junto aos atores envolvidos nos processos das políticas de avaliação em larga escala locais de SC.

Também, elaboramos um Roteiro para Ligação Telefônica. Não o consideramos como um roteiro de entrevista, mas foi construído levando em consideração a forma de elaborar e fazer as perguntas de acordo com o roteiro de entrevista semi-estruturada¹⁸.

A análise textual de documentos tem sido utilizada com frequência em pesquisas de natureza qualitativa. Em geral, ela é aplicada junto a outros instrumentos e técnicas de pesquisa indicando aspectos a serem focalizados por esses outros instrumentos, ou ainda como forma de complementar as informações obtidas mediante o uso deles (ALVES-MAZZOTTI, 1999; LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Esse tipo de análise consiste em tratar o material “bruto” para que este possa ser reelaborado e armazenado de acordo com as intenções da pesquisa, a fim de facilitar ao pesquisador a obtenção do máximo de informações necessárias ao seu estudo.

Os roteiros de análise documental ajudam a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e/ou amplo de informações variadas. Esse instrumento tem uma forte indicação para esta pesquisa pelo fato de que boa parte das informações encontra-se distribuída nos três tipos de documentos previstos para estudo. Vale ressaltar que a coleta e análise

¹⁸ Sobre a elaboração e utilização destes roteiros falamos no item 2.3.1

documental aconteceu conforme as informações nos eram fornecidas pelos sujeitos, e os documentos foram incluídos na pesquisa para dar suporte ou informações adicionais sobre o que os sujeitos nos falavam¹⁹.

Como possuímos uma diversidade de documentos para ajudar a explicar o cenário de circulação das ALE, e estes são utilizados para dar suporte a outras informações coletadas via ligação telefônica e/ou entrevistas não criamos um padrão comum de roteiro de análise textual para todos os documentos. Para cada situação o documento será utilizado de uma forma, por exemplo, o roteiro de análise para a discussão das soluções e pacotes educacionais²⁰ é o mesmo, descrever informações dos *sites* de cada uma das empresas buscando aproximações e distanciamentos entre elas. Porém, outros documentos como o Plano de Educação do Município²¹, o qual é utilizado de modo a embasar ou aguçar a discussão acerca de elementos que os sujeitos trataram, para documentos desse tipo, o roteiro guia a leitura crítica e a partir da dela se julgássemos necessário, recortávamos trechos e incluíamos no texto da tese. Diante disso, no decorrer da tese, conforme os documentos são utilizados, explicamos como foram analisados da mesma forma que apresentamos sistematizações e o *link* para o documento “bruto”.

Com relação à análise, podemos dizer que a pesquisa segue traços da Teoria Fundamentada, defendida por Kathy Charmaz (2009), na medida em que utilizamos em todo o trabalho os componentes da prática da Teoria Fundamentada teorizados por Glaser e Strauss (1967, 1978 e 1987):

O envolvimento simultâneo na coleta e na análise de dados. A construção de Códigos e categorias analíticas a partir de dados, e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas. A utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise. O avanço no desenvolvimento da teoria em cada passo da coleta e da análise de dados. A redação de memorandos para realizar categorias, especificar suas propriedades, determinar relações entre as categorias e identificar lacunas. A amostragem dirigida à construção da teoria, e não visando a representatividade populacional. A realização de revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente. (CHARMAZ, 2009, p.19).

Assim, segundo essa Teoria, a análise das informações coletadas pressupõe a classificação, categorização, descrição das informações de modo a identificar dimensões,

¹⁹ No item 2.3.1 falamos mais sobre esse processo.

²⁰ Sobre isso, tratamos no capítulo 4.

²¹ Sobre isso, tratamos no capítulo 3.

categorias, tendências, padrões, relações entre as informações e, então, responder aos objetivos da pesquisa, construir os resultados e elaborar as conclusões (DUARTE, 2014).

Para proceder com o tratamento e análise das informações coletadas utilizamos a técnica da categorização temática (ou codificação) e a utilização de critérios e categorias de análise *a posteriori*, ou seja, como resultado de várias leituras das informações coletadas. A análise foi iniciada por uma codificação mais descritiva e próxima dos termos utilizados pelos atores respondentes e passou, em seguida, à categorização analítica, na qual procuramos formas novas, mais teóricas, para compreensão das informações coletadas (GIBBS, 2009). Ainda, para organizar as informações e facilitar a análise, construímos quadros de análise que vão sendo revelados no decorrer do texto desta tese.

Abaixo, encontra-se um quadro indicativo das fontes de informações e instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, articulados aos objetivos específicos. Esse quadro é uma forma de sintetizar e exemplificar como os procedimentos de pesquisa ajudaram-nos a concretizar cada um dos objetivos, e serviu de guia no caminhar da pesquisa

Quadro 2: Quadro indicativo das fontes de informações e instrumentos de coleta articulados aos objetivos específicos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		FONTE DE PESQUISA INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES	
		Documentos	Sujeitos
1.	Revelar as razões contextuais, os fatores e as formas de adesão as políticas de avaliação em larga escala pelos contextos locais catarinenses.	Roteiro de Análise • Documentos Oficiais de governo • Sites diversos • Notícias jornalísticas	Roteiro para Ligação Telefônica • Membros das secretarias municipais de educação
2.	Explorar que interesses e demandas os municípios catarinenses querem atender ao traçarem o objetivo de avaliar a rede de ensino.	Roteiro de Análise • Documentos Oficiais de governo • Sites diversos • Notícias jornalísticas	Roteiro de Entrevista • Secretários de Educação e/ou coordenadores das ALE locais
3.	Caracterizar os atores envolvidos nos processos de tradução das políticas de avaliação em larga escala em Santa Catarina.	Roteiro de Análise • Documentos Oficiais de governo • Sites diversos • Notícias jornalísticas	Roteiro para Ligação Telefônica • Membros das secretarias municipais de educação Roteiro de Entrevista • Secretários de Educação e/ou coordenadores das ALE locais

Fonte: Elaborado pela autora

A coleta de informações da pesquisa foi iniciada em março de 2017 e finalizada em novembro de 2020. Durante todo esse tempo estivemos em contato com as secretarias municipais de educação de Santa Catarina. A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo que a segunda dependia da primeira. A primeira parte correspondeu a ações para identificar quais municípios desenvolviam ALE locais; assim, realizamos um mapeamento das políticas de avaliação em larga escala locais no contexto catarinense. Na segunda parte, na qual buscamos entender “como, por que, e para que” as avaliações aconteciam, entrevistamos atores locais envolvidos com os processos da política. É sobre a descrição dessas duas etapas e a delimitação da amostra que tratamos a seguir.

2.3.1 Mapeamento das iniciativas municipais de políticas de avaliação em larga escala

Para o mapeamento das políticas de avaliação em larga escala locais buscamos por informações das secretarias municipais de educação de todos os 295 municípios catarinenses. Foi uma busca longa e tateante para a qual desenvolvemos três processos de coleta distintos.

No primeiro momento, elaboramos um Questionário *Online*²² (na plataforma *Google docs*) (apêndice A) e enviamos por *e-mail* para as secretarias. O questionário contém seis questões amplas de múltipla escolha, de modo que poderia ser preenchido facilmente por algum profissional das secretarias de educação. A pergunta principal é: “o seu município possui alguma avaliação municipal de desempenho escolar?”.

Antes de enviarmos o *e-mail* ao universo da pesquisa, realizamos a coleta de informações via questionário-piloto. O procedimento visava perceber as possibilidades de coleta e análise de informações que a utilização do questionário *online* nos proporcionaria. Para isso, escolhemos cinco municípios com os quais tínhamos algum tipo de contato por meio de membros da secretaria para fazer a aplicação piloto dos questionários. No entanto, mesmo com algum tipo de proximidade e contato telefônico prévio, não obtivemos nenhuma resposta do questionário-piloto. Entendemos que o questionário *online* não era o instrumento que nos ajudaria a encontrar as informações.

No segundo momento buscamos, no Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina (DOM/SC), que atualmente é veículo de publicação oficial de 538 entidades situadas em 256 municípios do Estado²³, documentos que tratavam das políticas de avaliação em larga escala

²² Agradeço à colega Marília Segabinazzi (na ocasião doutoranda do PPGE/UDESC e integrante do OPE), pois juntas pensamos e implementamos o questionário *online*.

²³ Informação retirada do site oficial <https://www.diariomunicipal.sc.gov.br/site/>

contratadas pelas prefeituras. Junto a isso, também buscamos informações nos *sites* das prefeituras e secretarias municipais de educação, bem como em *sites* de notícias sobre possíveis contratações de serviços e realização de avaliações municipais.

Nesse processo, observamos que os *sites* das Secretarias Municipais de Educação ainda são incompletos, com pouquíssimas informações, salvo algumas exceções. Quanto a isso, entendemos que se trata de uma ferramenta com grande potencial para ser um canal oficial de comunicação direta entre secretaria e comunidade escolar, o que aproximaria os atores e os sujeitos escolares.

Mesmo com limitações, nesse levantamento encontramos um total de 32 municípios que tinham contratado serviços de avaliações municipais. Essas informações eram importantes e já sinalizavam uma expansão das avaliações locais. Ainda insegura com algumas informações, e com a intenção de encontrar também avaliações que tivessem sido criadas pelas próprias secretarias, entendemos que precisávamos dar outro passo.

Decidimos contatar cada uma das Secretarias Municipais dos 295 municípios catarinenses via ligação telefônica²⁴. Para nortear a coleta, construímos o “Roteiro para contato telefônico com Secretarias Municipais de Educação” (apêndice B). A tarefa era:

1. buscar nos *sites* das prefeituras e secretarias municipais de educação o contato telefônico;
2. contatar cada um dos municípios e perguntar se o município tem algum tipo de avaliação em larga escala em nível municipal, e se essa avaliação é via contratação de serviços ou se foi construída pela própria secretaria;
3. para os 32 municípios que tinham informações já coletadas, também telefonar e confirmá-las;
4. registrar o contato da pessoa que atendeu ao telefone, para quando necessário retornar a ligação falar com a mesma pessoa.

Visando organizar e sistematizar as informações coletadas diante desses três processos, construímos o “Quadro de Políticas de Avaliação em Larga Escala Locais” (apêndice C) com os 295 municípios catarinenses listados, divididos em blocos por número de habitantes e região geográfica. Pelo tamanho desse quadro não é possível partilhar essa informação no corpo deste texto, no entanto, para que possam figurar a composição deste, a seguir, apresento um esboço.

²⁴ Tarefa desafiadora para a qual tive a alegria de contar com a parceria da colega Priscila Preuss (na ocasião bolsista de iniciação científica do OPE) que auxiliou na realização da primeira metade das ligações telefônicas. Registro meu agradecimento pelo empenho e dedicação.

Quadro 3: Excerto do Quadro de Políticas de Avaliação em Larga Escala Locais

N.	Município	Mesorregião	Tem ALE? S/N/Simulado	ALE foi Comprada ou Criada? comprada de quem? Qual? Ano?	Contato: Site ou Fone - Nome/Fone/email	Observação
Mais de 500mil habitantes						
1	Joinville	Norte Catarinense	Sim/Simulado	Criada pela Secretaria de Educação	site: https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/sed/#funcionamento Fone: (47) 3431-3038	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
Mais de 200mil habitantes						
2	Florianópolis	Grande Florianópolis	Sim	Criada - Prova Floripa (teve parceria com CAEd/UFJF) Também fazem as provas fornecidas pela Granfpolis.	site: http://www.provafloripa.caedufjf.net/	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
3	Blumenau	Vale do Itajaí	Sim	Criada - Sistema municipal de avaliação institucional participativa – SIMAIP desde outubro de 2013.	site: http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/semad Fone: (47) 3381-7024	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
4	São José	Grande Florianópolis	Sim	Criada, Prova São José. Desde 2015 Também fazem as provas fornecidas pela Granfpolis.	---	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
5	Chapecó	Oeste Catarinense	Sim	Criada - pela secretaria de educação	site: http://info.chapeco.sc.gov.br/educacao Fone: (49)3321-8580	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
6	Criciúma	Sul Catarinense	Sim	Criada - AMAC - Avaliação Municipal da Alfabetização de Criciúma	site: http://www.criciuma.sc.gov.br/site/noticia/prova_a_mac_testa_conhecimentos_de_alunos_no_ciclo_de_alfabetizacao/C3%A7ao-12429 Fone: (48) 9159-7426 / 9169-6876 (não funciona o número do site) – Prefeitura: 3431.0200 SE: 34033850	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
7	Itajaí	Vale do Itajaí	Abstenção	---	Site: https://educacao.itajai.sc.gov.br Fone: (47) 3249-3300	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa
Mais de 100mil habitantes						
8	Jaraguá do Sul	Norte Catarinense	Sim	Criada - Prova Jaraguá	site: http://www.jaraguadosul.sc.gov.br/prova-jaragua Fone: (47) 2106-8122	Informações confidenciais por questões éticas da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

No decorrer da coleta, algumas secretarias pediram que enviássemos por *e-mail* a solicitação das informações e a minuta do projeto. Para estes casos, elaboramos um ofício em nome do OPE e assinado por mim, que foi enviado por *e-mail* (apêndice D). Nessa situação, algumas informações foram recebidas via *e-mail*. Contudo, a grande maioria dos municípios que solicitaram informações adicionais não retornou com a resposta, e quando telefonamos novamente disseram-nos que estavam ocupados e que não podiam nos atender, ou que não queriam participar da pesquisa. Diante disso, no quadro, preenchemos como municípios que se abstiveram.

Creio ser importante registrar o enfrentamento de desafios impostos por este tipo de pesquisa de mapeamento. Realizei, planejei e organizei a coleta. Na primeira metade das ligações telefônicas eu obtive ajuda, e em todas as demais para 160 municípios a coleta foi solitária. Guiada pelas questões éticas que esse tipo de pesquisa comporta, e mantendo o rigor na coleta e constituição da amostra como padrão de conduta, os contatos via ligação telefônica acontecerem em três épocas distintas: de novembro de 2017 até março de 2018; novembro de 2018 até abril de 2019; e de agosto a outubro de 2020. Esses períodos foram escolhidos diante de outras demandas acadêmicas que o doutoramento exigiu.

Confesso que é impossível contabilizar quantas ligações foram feitas para as secretarias, visto que tivemos alguns óbices dentre os quais: o número do telefone estava errado no *site* e/ou não existia, o que nos fazia contatar diferentes setores dos municípios até conseguir o número da secretaria de educação; quando telefonávamos não encontrávamos as pessoas que poderiam nos dar informações naquele momento, o que nos fazia telefonar em outros dias e horários; o horário de atendimento das secretarias de educação são distintos e os *sites* não continham essa informação, de modo que precisávamos ligar em dias e horários diferentes até que alguém nos atendesse; em municípios menores, com menos de 10 mil habitantes, a secretaria de educação comumente está junto à escola, então, os horários das aulas também influenciavam (nesses casos, eram-nos fornecidos contatos privados de celulares, e quando ligávamos, como as pessoas não reconheciam o número, não atendiam). Enfim, foi um trabalho tateante e desafiador, mas estou contente e confiante nas potencialidades dele.

Com base nas informações dos 295 municípios identificamos que 110 possuem algum tipo de avaliação em larga escala municipal, e esta é a empiria que compõe a análise e as interlocuções tecidas nesta tese.

2.3.2 Conhecendo as políticas de avaliação em larga escala locais

Na intenção de conhecer como acontecem as avaliações em larga escala locais nos contextos municipais catarinenses construímos um Roteiro de Entrevista (apêndice E) a ser realizado com os atores envolvidos nos processos das políticas de avaliação em larga escala locais que possuíam algum tipo de responsabilidade e/ou atores que eram legalmente responsáveis pela ALE local.

Sabíamos que não poderíamos entrevistar todos os municípios que possuem avaliações locais, então, o desafio era escolher, a partir do mapeamento, quais municípios seriam entrevistados. Assim sendo, cientes das limitações físicas e temporais, inicialmente trabalhamos com os critérios de exclusão. São eles:

1. Municípios que não se mostraram disponíveis para dar informações, de acordo com as ligações telefônicas realizadas no mapeamento inicial;
2. Municípios que não aceitaram participar da pesquisa;
3. Municípios que não queriam conceder entrevistas.

Nas análises que se sucederam durante todo o processo de pesquisa, percebemos que as avaliações que nos foram relatadas nas ligações telefônicas eram semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros. Assim, fomos desvelando um cenário com cinco possibilidades distintas de tradução de ALE. Diante desse cenário, contatamos os municípios a fim de saber da disponibilidade de conceder entrevista, elencamos cinco municípios como amostra desse cenário e os entrevistamos. No capítulo 3 exploramos os motivos, conexões e características dessa amostra de cinco entrevistas.

Na elaboração do Roteiro de Entrevista procuramos elencar aspectos que consideramos importantes e, para uma melhor sistematização, organizamos em dois blocos aglutinadores. São eles:

- ✓ Bloco 1 – Descrição da operacionalização da política;
- ✓ Bloco 2 – Intenções na realização da política.

Cada bloco possui cinco questões-chave, as quais foram desmembradas em questões específicas. No momento da entrevista fazíamos as perguntas chave, e caso após a fala do entrevistado o entrevistador considerasse que algo não havia sido tratado, este deveria fazer as perguntas específicas que não tinham sido contempladas. As questões-chave são as seguintes:

1. Como se deu o processo de organização da avaliação em larga escala municipal?

2. Como se dá o processo de realização das avaliações?
3. Como e para que os resultados são utilizados?
4. Que pessoas e funções estão envolvidas em todo o processo de organização, realização e divulgação dos resultados das avaliações?
5. O que motiva a Secretaria Municipal de Educação a criar e realizar sua própria avaliação?
6. Vocês possuem algum tipo de parceiro no processo de criação e realização da ALE?
7. Por que é importante ter uma avaliação municipal?
8. Que ambições a secretaria tem com as ALE?
9. Como você acha que essa avaliação pode ou vai ajudar a melhorar o contexto educacional local?
10. Que tipos de ALE ou sistemas de avaliações inspiram vocês a criar ou adquirir seu próprio modelo de avaliação?

Entendemos ser interessante apontar alguns passos que foram dados frente à realização das entrevistas. Inicialmente, realizamos duas entrevistas-piloto de modo a perceber as possibilidades de coleta e análise de informações que a utilização deste roteiro de entrevista nos proporcionaria. Organizamos a realização de entrevistas-piloto, com a preocupação da adequação deste roteiro, e a de que através dele pudéssemos perceber o que o roteiro nos permitiria desenvolver, para que após a ida a campo pudéssemos reelaborá-lo conforme a necessidade.

Optamos por realizar as entrevistas-piloto de duas maneiras: uma presencial, na própria secretaria municipal de educação, e a outra *online*, via videochamada, pelo aplicativo *WhatsApp*. Elas aconteceram em outubro de 2019, e transcorreram bem, sem contratempos. O roteiro de entrevista estava adequado, bem como as duas formas possíveis de realização.

A intenção era realizar as demais entrevistas em abril de 2020, no entanto, devido à Pandemia COVID-19, o projeto necessitou ser revisto e adaptado à situação. Com isso, as entrevistas foram concretizadas em setembro e outubro de 2020.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência. O sujeito entrevistado escolheu, entre as três plataformas *WhatsApp*, *Skype* ou *Zoom*, a que era de sua preferência. Para auxiliar na análise das entrevistas e não “perder” informações, optamos por gravá-las por meio de um equipamento de gravação de voz e/ou vídeo. Essas gravações serviram para a transcrição de cada uma das entrevistas na íntegra (apêndices F, G, H, I, J), reproduzindo exatamente a fala

dos sujeitos. Enviamos as transcrições individualmente para cada um dos sujeitos da pesquisa via *e-mail* para a leitura, aprovação e, caso desejassem alterar alguma informação, poderiam fazê-lo. Para a análise das entrevistas construímos o “Quadro Descritivo Analítico para Pesquisa Empírica” (apêndice L). A seguir constam as informações sobre as gravações e transcrições.

Quadro 4: Quadro Síntese de informação - Gravações e Transcrições das entrevistas

Código do município	Entrevista	Gravação	Transcrição	
EBP	WhatsApp	39min	10 páginas	
EBN	Zoom	54min	14 páginas	
EJS	Presencial	49min	13 páginas	
EO	WhatsApp	39min	8 páginas	
ET	Zoom	38min	10 páginas	
Total:	5 Municípios	---	3h 40min	55 páginas

Fonte: Elaborado pela autora

Em virtude de questões éticas, para preservar a identidade dos sujeitos, optamos por não identificar o nome dos municípios cujos atores locais da ALE nos concederam entrevista. Por isso criamos uma sigla/codínome para cada um, estes estão representados na coluna “código do município”, no quadro 4. Nos municípios EBP e EJS, dois gestores educacionais concederam-nos entrevista ao mesmo tempo, assim, diferenciamos em 1 e 2, por exemplo, EPB1 e EPB2. Também, na análise das informações coletadas aparecerão alguns trechos das entrevistas concedidas pelos municípios estudados, dessa forma, vamos nos referir a eles com a sigla/codínome do município, e o ano da entrevista seguido de “informação verbal”, tal como a ABNT orienta; por exemplo, “EJS1, 2019, informação verbal”. Todos os trechos derivam da transcrição de cada uma das entrevistas, e todas as transcrições encontram-se em apêndice.

Importante salientar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UDESC (anexo A). A identidade de cada um dos sujeitos está preservada de modo que criamos codinomes para cada um deles. Para além, todos os termos éticos foram devidamente assinados pelos sujeitos da pesquisa, e encontram-se arquivados junto com os demais materiais; assim permanecerão por cinco anos. Todos foram lidos em conjunto com o entrevistado antes de iniciarmos a entrevista e, na ocasião, foram enviados por *e-mail* para a assinatura. São eles:

- ✓ Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas (anexo B);
- ✓ O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice M);
- ✓ Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações (anexo C).

Nesta sessão nos detemos a descrever os processos da pesquisa e como a empiria foi constituída. O desenho metodológico foi acontecendo conforme íamos a campo. Conforme as informações surgiam, íamos delimitando os próximos passos. Acredito que esse desenho demonstra a “vigilância epistemológica” (LOPES, 2007; TELLO 2012, MAINARDES, 2018) que acreditamos ser necessária na produção científica.

Fazer ciência pressupõe rigor metodológico e, de fato, nos esforçamos neste sentido e estamos confiantes de que existe alguma riqueza na empiria que compusemos. Por esse motivo, empenhei-me em colocar em apêndice e anexo tudo que foi utilizado para a coleta, bem como as informações coletadas e sistematizadas, para que esse material também possa servir para outros pesquisadores. As informações não estão escondidas em meus arquivos (exceto as confidencias e de proteção dos sujeitos), elas estão aqui para serem exploradas e confrontadas.

Conforme relatado nesse capítulo, buscamos ultrapassar formas de análise superficiais das políticas educacionais, baseando-nos em aportes teóricos e prático-metodológicos que nos permitiram envolver diferentes aspectos constitutivos do objeto de estudo.

A coleta de informações aproximou-nos dos sujeitos e seus discursos, sendo esses pontos importantes para a discussão da realização de políticas de avaliação em larga escala locais no contexto catarinense.

Na intenção de superar fragmentações e buscar caminhos para uma análise interativa com o objeto pesquisado é que propusemos a utilização de roteiro para ligação telefônica, entrevista e roteiros para a análise textual de documentos como instrumentos de coleta de informações. As questões das entrevistas foram definidas na medida em que o estudo foi desenvolvido e com a nossa inserção nos espaços estudados, ao passo que a análise dos documentos foi se intensificando e suscitando demandas mais imediatas.

Sabemos, de antemão, que esta pesquisa se apresenta ampla. Entretanto, o próprio campo teórico e as pesquisas que viemos desenvolvendo apontam para a necessidade de

investigações que consigam colocar em foco as relações e os processos da política, suas interpretações e traduções; enfim, trabalhos que alcancem seus resultados a partir da análise da complexa rede de fatores que compõem um contexto.

Findo este capítulo com os versos que ousei rabiscar em meu diário de bordo da pesquisa:

*“A passos curtos e às vezes largos, juntos ou
separados, firmes ou nem tanto.
O caminho é diverso e é nós quem o traçamos,
então continuamos a caminhar...
O caminho nos mostra que na pesquisa os
detalhes não são apenas detalhes, são
refinamentos que nos fazem diferentes.”*

3. ADESÃO ÀS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES

*“O global acontece localmente”
(SANTOS: 2001, p. 79).*

Neste capítulo, guiando-nos a partir da epígrafe de Boaventura de Souza Santos, e considerando que as políticas educacionais se movimentam em fluxos globais atravessadas por uma complexa rede de atuação, é que discutimos as razões contextuais e os fatores de adesão às políticas de avaliação em larga escala pelos contextos locais catarinenses. Nessa direção, revelamos os tipos de avaliações desenvolvidas bem como uma “variedade de interesses, de compromissos, de finalidades” (BALL, 2014, p. 36) presentes nessas traduções locais.

3.1 ALE NO BRASIL COMO RESPOSTA À POLÍTICA GLOBAL: IMPULSIONANDO POLÍTICAS LOCAIS

Frente à tendência global do trânsito e mobilidade de políticas educacionais, é substancial pensar em como e quando as avaliações em larga escala foram incorporadas na agenda educacional brasileira para tê-las como ponto de partida e como cenário de referência na discussão das apropriações locais em contextos municipais. Assim, interessa-nos aqui recapitular alguns aspectos marcantes nos movimentos de adesão às avaliações em larga escala nos países da América Latina, o que ajuda a compreender a adesão brasileira a essas avaliações. Também, abordar alguns fatores de influência na adesão e continuidade das avaliações. A intenção não é fazer um relato cronológico e histórico, mas trazer alguns acontecimentos que parecem ter influenciado e marcado a adesão e recontextualização.

No levantamento de informações, acessamos os *sites* oficiais dos órgãos envolvidos na realização de políticas de avaliação em larga escala. Como exemplo, no contexto internacional, a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) com as informações sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP²⁵), com informações do PISA Brasil e sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Também navegamos em outros *sites* nos quais obtivemos informações sobre políticas educacionais e avaliações. No decorrer do texto vamos demarcando os *sites* visitados em notas de rodapé.

Nas décadas 1980 e 1990, os países da América Latina passaram por um período de reestruturação política, o que gerou a necessidade de uma agenda de reformas do Estado. A urgência da modernização na gestão pública impulsionou as iniciativas de avaliação das ações de governo e de políticas públicas, utilizando-as como meio para dinamizar e legitimar a reforma do Estado. As avaliações foram inseridas e usadas como instrumento gerencial, configurando-se como fontes instrumentais de informações para tomadas de decisão. No campo educacional as avaliações tornaram-se estratégias de governo para incitar mudanças e monitorar a eficácia educacional (ALTMANN, 2002).

No período pós-reforma, as avaliações educacionais tomaram forma via políticas de avaliações em larga escala que foram disseminadas no continente. O México deu início a experiências de avaliações em 1972 e Cuba em 1975, com o Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação. Nos anos 80 foi desenvolvido, na Costa Rica, o Programa de Provas Nacionais do Ministério da Educação Pública Federal e, no Chile, o Sistema de Mediação da Qualidade da Educação. Nos anos 1990 as avaliações em larga escala chegaram às escolas da Colômbia (1990), Argentina (1993), Uruguai, Bolívia (1994), Equador (1995), Peru (1996) e Brasil (1990).

A ideia de descentralização da gestão pública com a participação social e de atores externos no desenvolvimento do Estado fez uso da responsabilização via avaliações de desempenho como estratégia para o provimento da qualidade educacional. A modernização dos sistemas de ensino estaria vinculada à descentralização, à autonomia e à responsabilização (SAVIANI, 2008). Esse cenário de novas relações políticas e sociais propiciou a adoção de modelos globais de políticas de avaliação educacional e isso passou a representar as próprias reformas dos sistemas de ensino, assim como avanços e desenvolvimento econômico.

²⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre os sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino, com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais.

a globalização imaginada na educação afetou a agenda de forma tão significativa como a pressão real para harmonizar ou alinhar os sistemas de ensino com sistemas na mesma região ou no mesmo 'espaço educativo' (NOVOA; LAWN 2002). (STEINER-KHAMSI, 2012, p.4, tradução nossa²⁶).

Pode-se dizer que os Estados Unidos (EUA) e a Inglaterra tiveram grande influência nas reformas educacionais da América Latina com suas pesquisas e relatórios sobre eficácia escolar da década de 1960. O Relatório Coleman, publicado em 1966 nos EUA, objetivava compreender as relações entre as características das escolas e o resultado do desempenho dos diferentes grupos de alunos, bem como os motivos da falta de disponibilidades educacionais iguais em instituições educacionais públicas para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade. Trata-se de uma pesquisa encomendada pelo governo americano. (BROOKE, 2011).

A Inglaterra teve a publicação do Relatório Plowden em 1967, o qual abordou uma revisão do estado da arte da pesquisa sobre a qualidade da escola primária, procurando identificar tendências e sugerir mudanças. Também foi uma pesquisa encomendada pelo governo local, o britânico. Ambas as pesquisas utilizaram de testes padronizados de leitura e matemática, implementados junto a estudantes de escolas primárias e secundárias (BROOKE, 2011).

Do mesmo modo, as reformas educacionais foram influenciadas pelo Relatório da Conferência Mundial de Educação Para Todos de Jomtien, em 1990²⁷, quando foram estipuladas diretrizes para a formação de recursos humanos produtivos e especializados, e o princípio da oferta de educação de qualidade com equidade. Esse tipo de relatório, aos olhos de Roger Dale e Susan Robertson (2006), são prescritivos e refletem a harmonização a partir de uma perspectiva teórica.

As reformas educacionais nos países latino-americanos também sofreram influência de decisões políticas e econômicas e, nesse contexto, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE passaram a ter centralidade nos assuntos relacionados à reforma educacional, e

²⁶ Original: Imagined globalisation in education has affected agenda-setting as significantly as the real pressure to harmonise or align the education systems with systems in the same region, or in the same 'educational space' (Novoa and Lawn 2002).

²⁷ A conferência reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial com o Banco Iberoamericano de Desenvolvimento (BID). Esse caminho também redirecionou o aporte financeiro internacional. Essas agências fixaram orientações políticas para a transformação dos sistemas educacionais na América Latina, destacando em suas proposições a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social da região bem como enfatizaram a necessidade do acompanhamento dos resultados da aprendizagem. (MENDONÇA, 2014)

passaram a ser indutores de políticas públicas educacionais junto a esses países (PEREIRA, 2009), sendo que uma das estratégias motivadas foi a implementação de avaliações em larga escala.

Nessa conjuntura, o Brasil adere às avaliações em larga escala e cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual obteve caráter normativo na portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994²⁸. O Brasil inicia o processo de tradução, em seu território, da política global em movimento, e desde então vem operando mudanças significativas no entendimento e na utilização dos resultados dessas avaliações nacionais. Tal fato tem propiciado alterações nas políticas de avaliação em larga escala, e a visibilidade atual do Saeb tem gerado sua expansão e impulsionado novas formas de abrangência das ALE.

O Plano Decenal de Educação para Todos expressa um conjunto de compromissos derivados do acordo subscrito pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, em 1990. O plano fundamentou as razões para a criação do Saeb em especial no que se referia à importância de monitoramento, por parte do Estado, para a eficácia das políticas públicas. Por esse ângulo, o Saeb foi previsto para contemplar três eixos para a educação básica: o eixo da democratização da gestão, o eixo da valorização do magistério e o eixo qualidade do ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Segundo os sites oficiais²⁹ do governo brasileiro, o Saeb objetiva realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

As avaliações do Saeb compreendem toda a educação básica com a aplicação de provas de matemática e língua portuguesa e a realização de questionários socioeconômicos junto aos alunos, professores e equipe diretiva. Inicialmente, o caráter da avaliação era amostral e bianual. Com o passar do tempo, o Saeb passou por intensas reformulações, tanto em termos de forma, como de utilização de resultados, sendo que algumas o aprimoraram

²⁸ <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1994/12/27>

²⁹ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

em termos de métodos e técnicas de operacionalização, e outras no ajuste à lógica de governos (FREITAS, 2007).

Mais recentemente, o governo federal brasileiro emitiu o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018³⁰, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica de modo a atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este decreto apresenta mudanças na estrutura das avaliações em larga escala; basicamente une as três avaliações anteriores e as amplia para a educação infantil. As mudanças entraram em vigor no ano de 2019, ocasião na qual 34,4 milhões de estudantes realizaram as provas³¹.

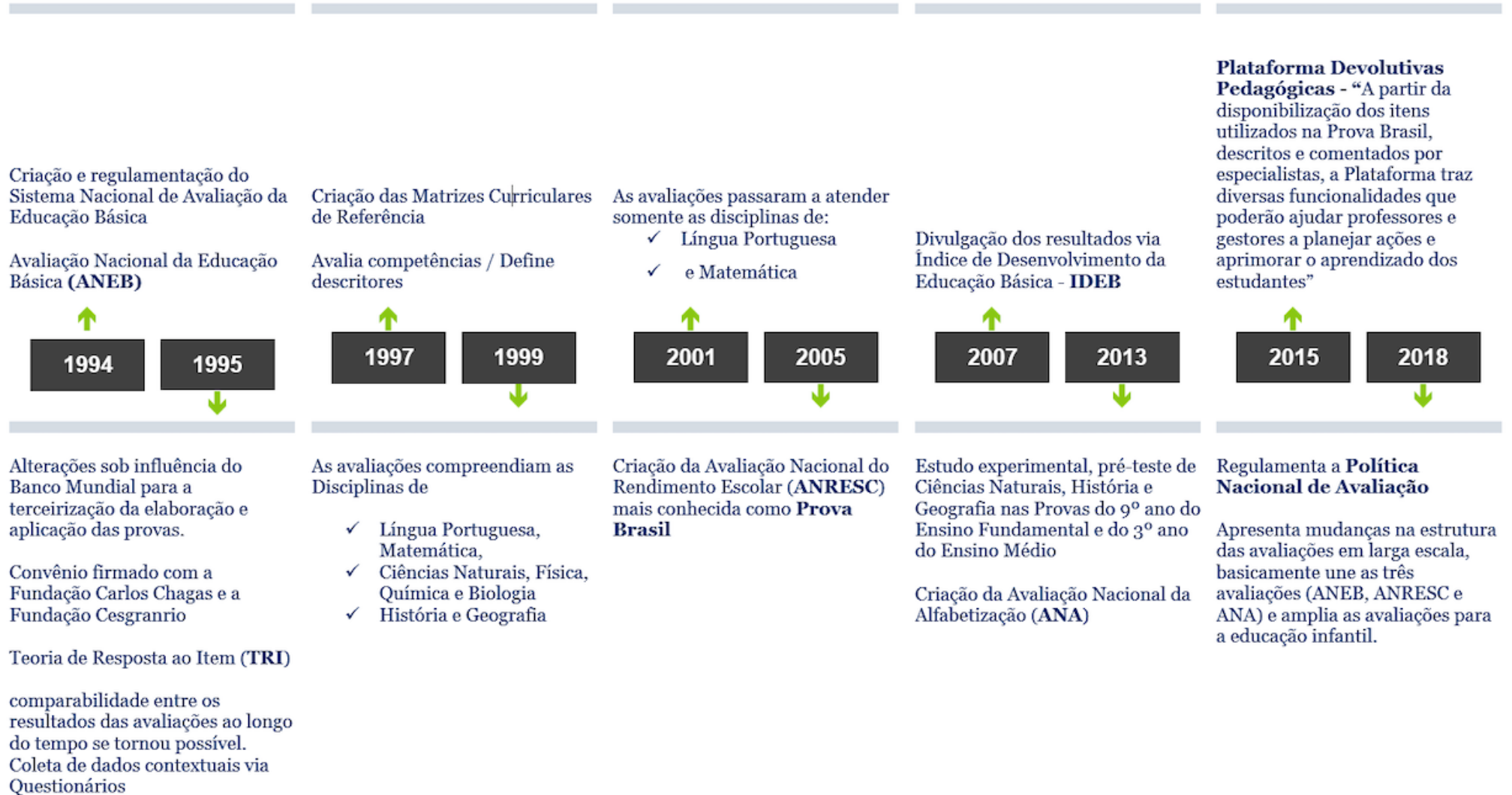
A fim de sinalizar e apresentar as transformações ocorridas na avaliação em larga escala do contexto brasileiro, organizou-se uma linha do tempo, compreendendo os 30 anos do Saeb (1990 – 2020):

³⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%209.432%2C%20DE%2029,que%20lh e%20confere%20o%20art.

³¹ Apresentação Ideb e Saeb 2019 - <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

Figura 2: Linha do Tempos Saeb

Linha do tempo



Fonte: Elaborado pela autora

No contexto internacional, nos anos 2000, a OCDE lançou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como a avaliação internacional que balizaria a educação mundial. Participam dessas avaliações os 35 países-membro da OCDE e também países não-membros que são convidados a participar. A última edição, em 2018, aconteceu em 79 nações e teve a participação de 600 mil estudantes³².

O PISA foi criado sob o argumento da necessidade de produzir indicadores internacionais que possam contribuir para a discussão da qualidade da educação mundial e de cada um dos países participantes, separadamente. No site oficial³³, é expresso que, por ser uma iniciativa de avaliação comparada, a implementação do PISA também intenta contribuir no subsídio de políticas de melhoria do ensino básico global. Ou seja, na própria justificativa de desenvolvimento desta avaliação já é apresentado o discurso de que um agente externo busca elementos para interferir em políticas locais.

As avaliações do PISA são voltadas a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As provas são aplicadas de forma amostral, acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Nas avaliações de 2015³⁴, foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. O Programa também realiza a implementação de questionários específicos para alunos, professores e para as escolas, visando coletar informações para a elaboração de indicadores contextuais que possam ser utilizados para relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

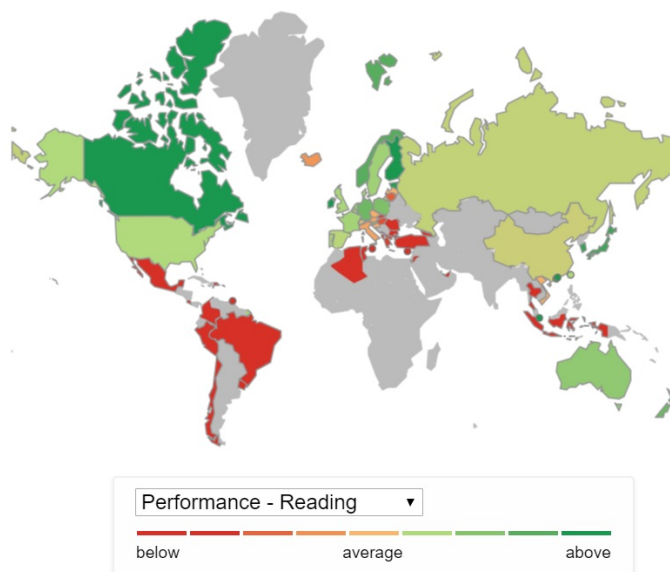
No ano seguinte à realização das provas, são divulgados os resultados por meio de um ranking que lista a posição de todos os países que participaram da avaliação. De acordo com o PISA, o Chile é considerado o melhor modelo de educação na América Latina, visto que é o mais bem colocado dentre os países deste continente na última edição do programa. Já o Brasil apresentou queda na pontuação nas áreas de conhecimento avaliadas. Na Figura 3, por exemplo, podemos ver uma das formas de divulgação da pontuação em contexto global.

³² Informações do relatório “PISA 2018 Insights and Interpretations”
[<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>]

³³ <https://www.oecd.org/pisa/>

³⁴ Segundo a OCDE em 2015, mais de meio milhão de estudantes, representando 28 milhões de jovens de 15 anos em 72 países e economias, realizaram o teste de duas horas acordado internacionalmente. Os alunos foram avaliados em ciências, matemática, leitura, resolução de problemas colaborativos e alfabetização financeira.

Figura 3: Pisa 2015: Desempenho em Leitura



Fonte: Site Oficial PISA <http://www.oecd.org/pisa/data/>

Além disso, são produzidos relatórios e uma série de publicações da OCDE, como o “PISA em Foco”, que traz textos curtos, baseados em dados provenientes das avaliações. Nessas publicações são tratados assuntos referentes à educação escolar, ao melhoramento de desempenho, disciplinas escolares, desempenho de professores, dentre outros aspectos. Também, as equipes de cada país responsável pela participação no PISA são orientadas a realizar a tradução das publicações para a língua oficial do país e a divulgação em seu contexto local. No site oficial do PISA³⁵ e da OCDE³⁶, é possível encontrar as publicações originais na língua inglesa.

Nessa mesma linha de divulgação de resultados, no Brasil, a partir do Saeb, são gerados diferentes relatórios e índices, dependendo da etapa da educação básica, os quais foram aprimorados desde a criação do sistema. Dentre eles existem Relatórios³⁷ destinados às secretarias de educação; Boletim Escolar da alfabetização por escola, cidade e rede de ensino.

Os resultados da Prova Brasil são divulgados em todo o território nacional para cada escola participante separadamente, bem como por município, estado e região do país. São divulgados via Boletim de Desempenho por Escola³⁸ e Plataforma Devolutivas Pedagógicas³⁹.

³⁵ Ver <http://www.oecd.org/pisa/>

³⁶ Ver <http://www.oecd.org/>

³⁷ Dentre os relatórios, o mais recente é Relatório SAEB ‘Panorama da década’.

³⁸ <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>

³⁹ https://www.youtube.com/watch?time_continue=184&v=5huevdQI9YM

Além disso, os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁰, criado em 2007. Esse, é o resultado de maior visibilidade e que causa maior impacto e mobilização nacional visto que são amplamente divulgados em alguns setores da sociedade civil, dentre eles a mídia, que utiliza o IDEB via ranking e competição (FREITAS, 2007).

A produção de relatórios e índices em conjunto com a divulgação para a sociedade civil mostra-nos, como demonstraram Schriewer (2000) e Mundy e Murphy (2000), como os agentes internacionais e nacionais agem em nome da globalização na construção de um modelo internacional de educação a nível discursivo. Isso se vê quando os países, ao participam do PISA, dizem buscar situar o desempenho de seus alunos no contexto educacional internacional. Através disso, buscam ter a oportunidade de participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas em fóruns e eventos internacionais que reúnem especialistas em educação envolvidos com o PISA e representantes dos países membros da OCDE.

O Brasil, por exemplo, é convidado a participar do PISA, e no contexto local o INEP é o responsável pela coordenação das atividades relativas ao Programa. No *site* oficial do governo brasileiro⁴¹ é apresentada a argumentação de que a participação do Brasil nesse Programa é importante para que o governo federal possa utilizar os resultados como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas.

A partir das informações do Saeb e do PISA no processo de recontextualização e tradução da política global em circulação, podemos ver que a identidade e a ideologia das avaliações são as mesmas, no entanto, no decorrer do tempo, foram ampliadas e ganharam novas formas na utilização dos resultados. Os testes são os principais instrumentos de avaliação e foram inseridos também questionários socioeconômicos com o propósito de abordar fatores contextuais da escola, perfil de professores e práticas docentes, bem como perfil e características socioculturais dos alunos e suas famílias (DUARTE; LUNARDI-MENDES, 2018). Ou seja, adaptações das políticas de avaliação em larga escala em movimento acontecem tanto em contexto nacional como em contexto internacional.

Na primeira década do Saeb, o Banco Mundial protagonizou orientações educacionais atreladas a empréstimos e parcerias econômicas, as orientações se sucederam nas diferentes fases da política de avaliação, desde as ações iniciais até as reformulações como por exemplo, visando à terceirização da elaboração e aplicação dos testes bem como, a estratégia de mensurar resultados, o Brasil aderiu a metodologia Teoria de Resposta ao Ítem (TRI) (ALTMANN,

⁴⁰ <http://ideb.inep.gov.br/> e <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

⁴¹ Ver <http://portal.inep.gov.br/pisa>

2002). O Banco Mundial neste contexto influenciou desenvolvendo o seu papel de agente financeiro

mas também de agente responsável pela transferência ou importação/exportação de políticas, de novas técnicas e “boas práticas” entre diferentes países e de criação de mecanismos capazes de espalhar as reformas neoliberais globalmente (Ball, 2014) e controlar a sua realização (HOSTINS; HOEPERS, 2017, p. 4).

A partir da sua segunda década, aconteceram reformulações de desenho e estrutura do Saeb. Esse foi o período em que as políticas de avaliação foram fortalecidas nos países latinos e ganharam mais visibilidade em seus contextos (MENDONÇA, 2014) e, também, em contexto internacional, com a criação do PISA. No trânsito em diferentes contextos, as ALE encadearam um conjunto de transformações, configurando-se como uma estratégia utilizada para o impulsionamento de políticas educacionais sob o discurso da existência de uma agenda global para a educação. Também, promovendo a sensação de que a adesão de soluções educacionais globais é fundamental para o desenvolvimento econômico e social local, estimulando assim o sentimento de pertencimento de países menos desenvolvidos economicamente via adesão de políticas educacionais globais (DUARTE; LUNARDI-MENDES, 2018).

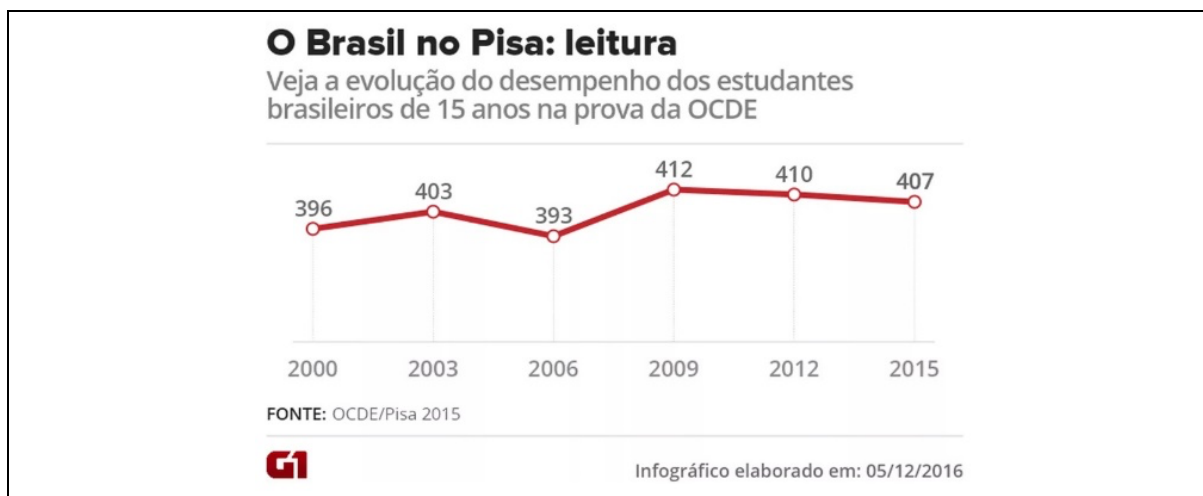
Diante do exposto acreditamos que, da mesma forma que existe um contexto de pressão externa e internacional que exerce força sobre os agentes e formuladores de políticas locais, também temos a presença da pressão e influência interna. No contexto local, a mídia ocupa diferentes posições, e em uma linha tênue tem atuado no sentido de pressionar e sustentar os formuladores de políticas, e de informar e guiar o leitor no entendimento do contexto educacional local (BONAMINO; SOUSA, 2012). A fim de exemplificar as pressões e prescrições internas via circulação midiática, apresentamos as seguintes manchetes.

Figura 4: Manchete - PISA e Chile



Fonte: <http://www.24horas.cl/nacional/pisa-chile-tiene-el-mejor-rendimiento-de-latinoamerica-pero-esta-debajo-del-promedio-de-la-ocde-2213598>

Figura 5: Manchete - O Brasil no PISA



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>

Figura 6: Manchete - Desempenho de estudantes brasileiros no PISA

ESTADÃO .Edu

Brasil está entre os piores do mundo em avaliação de educação

Pisa analisa desempenho dos estudantes das redes pública e privada de 70 nações; confira a colocação do País em Matemática, Leitura e Ciência

Luisa Martins, O Estado de S. Paulo
06 Dezembro 2016 | 11h00
Atualizado 07 Dezembro 2016 | 08h09

SIGA O ESTADÃO

Fonte: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao,10000092814>

Figura 7: Manchete - Chile em destaque na América Latina no PISA

GAZETA DO POVO EDUCAÇÃO ASSINE

Educação chilena é a melhor da América Latina com modelo oposto ao do Brasil

Com mensalidade nas universidades públicas e sistema de vouchers para alunos de escolas, o país andino talvez tenha o que ensinar

Saiba quem dos seus amigos leu

Angela Corrêa [01/06/2017] [09h25]

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-chilena-e-a-melhor-da-america-latina-com-modelo-oposto-ao-do-brasil-5otfucsyzefqd4a7x6v51lo8s>

Figura 8: Manchete - Ranking da educação com 36 países - Brasil em penúltimo



Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>

A atuação da mídia na divulgação dos resultados do PISA, via ranqueamento e interpretações dos dados, mobiliza e influencia a opinião popular (FREITAS, 2007). No Brasil, por exemplo, em meio à crise política e econômica atual, podemos perceber que parte da mídia exerce posição tendenciosa ao utilizar o ranqueamento internacional como artifício para compor a crítica ao sistema educacional brasileiro. Nos discursos é constante a presença de elementos que julgam alunos, culpam professores, responsabilizam famílias, comparam escolas e mostram metodologias “mágicas” para a melhoria da qualidade educacional (DUARTE; GAMA, 2015). Além disso, propõem soluções baseados em exemplos de “melhores práticas” protagonizadas em países economicamente desenvolvidos.

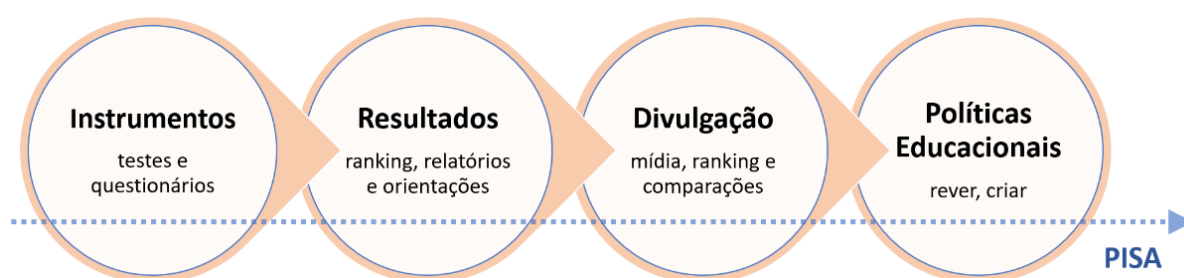
À vista disso, as relações econômicas e sociais e a gama de influências externas e internas, juntas, atuam como agentes importantes nas tomadas de decisões locais. O que permite dizer que

a dependência dos criadores de melhores práticas, ou padrões internacionais, é muitas vezes uma manobra política para ajudar a construir alianças políticas ou econômicas em apoio de agendas de reforma contestadas. Em suma, a globalização não é uma força externa, mas sim uma retórica induzida internamente, mobilizada em momentos particulares de conflitos políticos prolongados, para gerar pressão na reforma e

construir coalizões de defesa de políticas. (STEINER-KHAMSI, 2012, p.9, tradução nossa⁴²).

Duarte e Lunardi-Mendes (2018) explicaram que a ALE como reforma viajante passou por processos de tradução e interpretação nos três países-foco do estudo realizado, Estados Unidos, Chile e Brasil, e evidenciaram que as políticas de avaliação em larga escala impõem um padrão de forma e utilização nas Américas, o qual procuramos expressar na figura a seguir.

Figura 9: Padrões de forma e utilização de Políticas de Avaliação em Larga Escala



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Duarte e Lunardi-Mendes (2018)

Existe um padrão entre as formas de organização das ALE, a presença de um consenso referente aos instrumentos de avaliações; nos três países estudados são utilizados testes com questões de múltipla escolha e questionários socioeconômicos. Levando em conta tornar as avaliações úteis para a sociedade, os resultados são expressos de diferentes formas, desde notas, relatórios e prescrições, até rankings comparativos. A fim de torná-los públicos, os resultados são divulgados via órgãos institucionais e, nesse contexto de popularização das ALE, a mídia noticia gerando rankings, publicizações e comparações, mobilizando a sociedade. Ao fim desse ciclo, políticas educacionais são criadas e reformadas. Perpassando o curso dessas ações, encontra-se o PISA como mobilizador de políticas educacionais internacional.

⁴² Original: “The reliance of policy makers on 'best practices', or 'international standards', is often a political manoeuvre to help build political or economic alliances in support of contested reform agendas. In short, globalisation is not an external force, but rather a domestically induced rhetoric mobilised at particular moments of protracted policy conflict, to generate reform pressure and build policy advocacy coalitions.” (STEINER-KHAMSI, 2012, p.9).

A adesão brasileira às políticas de avaliação em larga escala provocou desdobramentos educacionais nunca vistos. Testemunhamos as repercussões dos testes internacionais e locais na (re)formulação de políticas educacionais (BONAMINO, 1999; PERBONI, 2016); na organização das escolas, nas metodologias de ensino, na discussão do currículo (SOUSA, OLIVEIRA 2003; SOUSA, 2012; FRANCO 2001, 2003, 2007; DUARTE, 2015); na atuação e formação de professores (FERNANDES, 2004, 2005). A criação, expansão e fortalecimento das avaliações em larga escala tomaram proporções complexas e perturbadoras, muitas ainda desconhecemos.

Ball (1992) nos diz que, para tentar compreender as políticas educacionais globais e seus movimentos, o contexto local de tradução importa, e que “o estudo das relações complexas entre ideias globais, sua disseminação e recontextualização em ambientes locais torna-se uma tarefa fundamental” (VERGER, 2019, p. 3).

Aqui se faz necessário elucidar que compreendemos que a criação do PISA foi um demarcador importante no movimento da política de avaliação em larga escala, no entanto, o Saeb não derivou do PISA, pelo contrário, ele foi criado e regulamentado em 1994 no Brasil, enquanto o PISA foi instituído somente em 2000, seis anos após a regulamentação do Saeb, ou seja, a tradução no território brasileiro da ALE iniciou antes da criação de uma ALE internacional. Isto posto, entendemos que o PISA e o Saeb são duas forças de contextos diferentes que se movem no sentido de propagar avaliações com a ideia de melhorar a qualidade da educação. Elas são interdependentes, mas dialogam e interagem no processo de tradução e atuação na política.

Por conseguinte, acreditamos que se faz necessário entender dois pontos importantes de mobilidade de políticas que influenciam na resposta a política global que estamos considerando. Primeiro, que os organismos internacionais são atores políticos externos que impulsionam políticas educacionais, como é o caso das avaliações em larga escala, em especial o PISA como um exemplo de avaliação e como influenciador no processo de adesão de outras políticas educacionais em âmbito internacional. Segundo, no caso brasileiro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em seu contexto nacional, atua como um impulsionador de políticas locais. Nessa conjuntura, vele inferir que a crescente realização de avaliações em larga escala locais protagonizadas por municípios brasileiros é um marco do impulsionamento de políticas educacionais desde o início da segunda década do Saeb.

Diante desse terceiro contexto, de tradução da política global que está sendo desvelado, entendemos que a mobilidade e empréstimo de políticas está viajando para um novo contexto no Brasil, para o contexto local de municípios, o qual desvela um cenário novo e singular de

realização de avaliações em larga escala. Nessa viagem, as ALE já chegam aos municípios como uma política em transformação. Na sessão a seguir tratamos dos processos de adesão e traduções de ALE nos contextos municipais catarinenses.

3.2 O CURSO DAS TRADUÇÕES LOCAIS: AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA ENCONTRADAS

A organização administrativa brasileira possui diferentes contextos, o que implica em diferentes realidades educacionais; logo, estimula a incluir na agenda de pesquisas educacionais os movimentos das políticas globais dentro do contexto nacional. Por sua vez, essa situação dinâmica do contexto nacional encoraja-nos na busca de conhecimento sobre os contextos específicos em que as ALE têm sido disseminadas e adotadas. Especialmente no caso das políticas de avaliações em larga escala, as quais são impulsionadas pelo governo federal, Sousa (2018, p. 867) diz que

O governo federal, sob a diretriz de imprimir qualidade à educação, difunde e legitima a ideia de monitoramento e avaliação, privilegiando as avaliações externas e em larga escala de desempenho dos alunos como principal via para sua produção, além de induzir estados e municípios, não só a se atentarem aos resultados das avaliações nacionais, a **criarem sistemas próprios, que tendem a reproduzir objetivos e procedimentos delineados pelas avaliações nacionais.** (grifo nosso).

Esse é o caso dos municípios catarinenses que caminham para a adesão e tradução, em seus contextos específicos, das políticas de avaliação em larga escala em movimento. Nós mapeamos as ALE em desenvolvimento nesses municípios, o fizemos em uma auditoria mais geral de todas as formas de avaliações que estavam ativas em cada um dos 295 municípios contatados. Abrangemos em nossa pesquisa os municípios que diziam fazer algum tipo de avaliação organizada pela secretaria municipal de educação. Os atores da política, ao nos relatarem as avaliações, usavam diferentes nomenclaturas, tais como: avaliação em larga escala, simulados, testes diagnósticos, avaliação de desempenho, testes e provas. Nas descrições, percebemos similaridades nas formas de realização dessas avaliações, ou seja, os nomes eram diversos, mas as estratégias eram semelhantes, o que já sinaliza interpretações e traduções locais. Independente da nomenclatura utilizada, os municípios aderiram às políticas de avaliação em larga escala realizando avaliações locais, assim, optamos por incluir todas essas avaliações em nossa análise.

O mapeamento revelou que os municípios catarinenses aderiram às ALE nacionais, além de realizarem e elaborarem propostas locais. Na última realização do Saeb, em 2019, somente 12 municípios não obtiveram a nota do IDEB. Segundo publicação oficial do INEP⁴³, tal fato correu devido a: 1) número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados fossem divulgados; 2) não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Esses municípios estão listados no quadro a seguir:

Quadro 5: Lista dos municípios que não possuem IDEB 2019.

MUNICÍPIOS QUE NÃO POSSUEM IDEB 2019			
n.	Município	n.	Município
1	Anita Garibaldi	7	Macieira
2	Bandeirante	8	Mirim Doce
3	Bela Vista do Toldo	9	Painel
4	Capão Alto	10	Paraíso
5	Ermo	11	Passo de Torres
6	Jardinópolis	12	Rio dos cedros

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Quanto à realização de políticas de avaliação em larga escala locais, encontramos 110 iniciativas municipais de ALE, o que representa que mais de 1/3 dos municípios catarinenses (38%) desenvolvem ALE locais. Essa adesão às ALE expressa que a regulação avaliativa para a educação básica é centralizada no contexto nacional, da mesma forma que repercute nos diferentes contextos administrativos com

a difusão de crenças e ideias relativas à avaliação em larga escala; a estimulação de sentimentos, atitudes e comportamentos favoráveis à prática dessa avaliação; a realização de aprendizagens concernentes à gestão educacional e à disciplina das relações federativas no setor educação; e a disseminação de determinados valores (FREITAS, 2007, P. 175).

Revelou-se na pesquisa que as avaliações foram incorporadas no contexto dos municípios catarinenses, mostrando que a política em movimento tem potência e incita a necessidade de observarmos em ação “traçando como as forças econômicas e sociais, as

⁴³ Informação encontrada em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem” (TAYLOR et al. 1997, p. 20 *apud* BALL et al. 2016, p. 14). Nessa direção, a primeira categoria descortinada no mapeamento é quanto à natureza da ALE. Identificamos que os municípios catarinenses têm interesse na realização de avaliações em larga escala locais de duas formas, são elas:

- ✓ a iniciativa do município em **idealizar e criar sua própria** política de avaliação em larga escala;
- ✓ a **contratação de serviços via pacotes educacionais e parcerias** para a realização das avaliações em larga escala locais.

Os municípios que dizem **criar sua própria avaliação em larga escala** totalizam 61 iniciativas, o que representa 56% do número total de municípios que realizam ALE, ver quadro a seguir.

Quadro 6: Lista dos municípios catarinenses que idealizam e criaram sua ALE local.

MUNICÍPIOS QUE IDEALIZAM E CRIAM SUA PRÓPRIA ALE			
n.	Município		n. Município
1	Florianópolis		32 Ibiam
2	São José		33 Presidente Castello Branco
3	Nova Trento		34 São Joaquim
4	Joinville		35 Correia Pinto
5	Jaraguá do Sul		36 São José do Cerrito
6	São Francisco do Sul		37 Bom Jardim da Serra
7	Guaramirim		38 Rio Rufino
8	Porto União		39 Criciúma
9	Itapoá		40 Imbituba
10	Garuva		41 Orleans
11	Irineópolis		42 Cocal do Sul
12	Timbó Grande		43 Jacinto Machado
13	Bela Vista do Toldo		44 Pescaria Brava
14	Chapecó		45 Praia Grande
15	Caçador		46 Treze de Maio

MUNICÍPIOS QUE IDEALIZAM E CRIAM SUA PRÓPRIA ALE				
n.	Município		n.	Município
16	Xanxerê		47	Timbé do Sul
17	Joaçaba		48	Ermo
18	Capinzal		49	Blumenau
19	Seara		50	Gaspar
20	Lebon Régis		51	Barra Velha
21	Catanduvas		52	Taió
22	Treze Tílias		53	Bombinhas
23	Ouro		54	Massaranduba
24	Caibi		55	Benedito Novo
25	Arabutã		56	Rio dos Cedros
26	Modelo		57	Trombudo Central
27	Bandeirante		58	Agronômica
28	Belmonte		59	Dona Emma
29	Formosa do Sul		60	São João do Itaperiú
30	São Bernardino		61	Mirim Doce
31	Jupia			

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa

Na realização de ações avaliativas próprias, esses municípios ressignificam políticas macro e transferem para seus contextos locais processos da política. Parece-nos que nesses contextos busca-se encontrar um ponto de equilíbrio entre as “políticas globais” e as políticas/atuações locais. Ao optar por criar suas ALE, os atores locais dizem-nos que o contexto também cria a política, “que o contexto precede a política” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p.36), molda, realoca e dá autonomia ao ator na tradução de uma política global. É o contexto local agindo na formulação, tradução e atuação da própria política, são as dinâmicas do contexto dando forma à tradução das ALE. Além disso, vale lembrar que, conforme explicita Lunardi Mendes e Pletsch (2015, p.5),

Os municípios, o menor ente político da Federação, diante das regulações e orientações nacionais, foram obrigados a escolher os caminhos possíveis diante de suas realidades locais, na busca por adequar os sistemas de ensino a essa nova realidade. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa muitos dos agentes que na contemporaneidade tem reivindicado

a expansão e difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros agentes resultantes da organização da sociedade civil sensível aos desafios de se pensar e fazer educação pública.

No caso estudado, por mais que essa situação figure sinais de autonomia, os artefatos dessas ALE locais também contam com a utilização de instrumentos avaliativos tradicionais, como as provas de múltipla escolha, destinados aos estudantes da educação básica. Isso acontece independente de já existirem evidências das limitações desse tipo de avaliação, como a de que as provas “criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular” (FREITAS 2016, p.144).

Todos os municípios que criaram suas ALE locais adotaram como instrumento avaliativo provas de múltipla escolha. As disciplinas de português e matemática são priorizadas, em alguns casos apostam na elaboração de provas interdisciplinares com foco em português e matemática. Somente os municípios de Bandeirante, Jacinto Machado, Bom Jesus, EJS⁴⁴, EO e ET declararam elaborar provas compreendendo todas as disciplinas curriculares.

Consequentemente, os estudantes ainda são os sujeitos avaliados para dizer se a totalidade do trabalho escolar desenvolvido nas escolas garante qualidade educacional ou não. Ou seja, o foco ainda reside unicamente no desempenho de estudantes para validar a educação local, não trazendo sinais de inovação.

A argumentação sobre a definição de provas de múltipla escolha para estudantes como forma eficaz de avaliar a educação é reproduzida nos contextos locais. A idealização de avaliação propagada pelo PISA e Saeb são recontextualizadas nesses contextos, no entanto, permanecem com a expectativa de que avaliações dessa natureza “têm potencial de incidir na qualidade da educação, tomando-se como principal evidência dessa qualidade o desempenho de alunos em testes cognitivos, como expressão de suas aprendizagens” (SOUSA, 2018, p. 864).

Embora “haja sempre espaço para a invenção dentro dos termos das estruturas formais” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 131) da política, na criação de ALE próprias a atuação é marcada sem originalidade. Essas traduções locais reiteram que as políticas de avaliação em larga escala naturalizaram um conjunto de práticas e estratégias, as quais prescrevem sobre as atuações. São sinais da “política global” em circulação.

Mesmo assim, a tentativa de protagonismo dos municípios ao criarem suas avaliações deve ser vista como avanço no sentido da materialização da política. Mostra-nos que os atores

⁴⁴ Os atores locais das ALE destes municípios, identificados por siglas/codínome, foram entrevistados e em virtude de questões éticas, para preservar a identidade dos sujeitos, optamos por não identificar seus nomes, por isso criamos uma sigla/codínome. No capítulo anterior abordamos esse assunto.

locais estão na busca do autogoverno no exercício das atividades educacionais, desvelando o contexto e a atuação local como um possível agente de mudança.

Os municípios consagram a participação dos professores das escolas e turmas a serem avaliadas na tradução da política de avaliação em larga escala, fazem isso quando os acionam para atuarem na organização curricular e elaboração das questões das provas. Os professores são ativos no processo da política local em nove municípios, são eles: Xanxerê, Imbituba, São Joaquim, Bombinhas, Jacinto Machado, Timbé do Sul, Mirim Doce, Ermo e Ouro. Ambos os municípios declararam que durante todos os processos da política de avaliação existe a atuação dos professores. Nesses contextos, parece-nos que as atuações são coletivas -e ousaríamos dizer colaborativas-,

mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, mas também na interação e na inter-relação entre diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 14).

O contexto é um fator mediador na tradução de políticas, e as suas especificidades ajudam a constituir as políticas em desenvolvimento. A tradução da ALE mobilizada pelas secretarias municipais de educação “é única para cada município; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter” (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 63). Cada tradução desvela novas possibilidades e limites: dos municípios, elencados nove acreditam que, para avaliar a educação local, é necessário desenvolver duas avaliações anuais, e essas avaliações servem para a feitura de um parâmetro entre os diferentes tempos escolares. Os municípios de Joaçaba, Barra Velha, Bombinhas, Massaranduba, Treze Tílias, Trombudo Central, Caibi, Arabutã e Ermo declararam realizar a avaliação no primeiro e segundo semestres letivo, com cada uma das turmas, por mais que essa atividade demande um expressivo trabalho de organização por parte da secretaria de educação.

O município de Blumenau apresentou um diferencial significativo que produz novos processos de traduções e atuações. Desde 2013, o Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa - SIMAIP foi instituído pela Lei Complementar nº 910, de 14 de outubro de 2013⁴⁵, com a finalidade avaliar as unidades educacionais de Blumenau. Com a regulamentação dessa lei de avaliação municipal, vemos que a ALE passa de estratégia de governo para

⁴⁵ Acesso a lei: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2013/91/910/lei-complementar-n-910-2013-institui-o-sistema-municipal-de-avaliacao-institucional-participativa-simaip-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-de-blumenau-e-da-outras-providencias>

estratégia municipal, ou seja, independente dos governantes eleitos, a avaliação deve ser realizada. Tal fato possibilitou-nos “compreender (não necessariamente aceitar) o papel nuclear que vem sendo atribuído, pelo poder público, à avaliação, sendo esta entendida como instrumento capaz de informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais” (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p.104).

Devido às especificidades desse município, nós o procuramos a fim de realizar entrevista com os atores responsáveis envolvidos no processo da política, no entanto, nossa solicitação não foi aceita. Diante disso, buscamos documentos de regulamentação dessa política e notícias jornalísticas, e percebemos que a ALE vai além de provas de múltipla escolha de português e matemática para os alunos, conta também com questionários *online* para gestores, professores, grupo operacional, pais e/ou responsáveis legais e alunos maiores de 12 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU, 2015⁴⁶).

Blumenau inaugurou um sistema *online* para a feitura dos questionários, o qual automaticamente computa e tabula os dados, gerando gráficos por dimensão e questões avaliadas. Esse sistema foi feito a partir da parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Gestão Governamental (BLUMENAU, 2015⁴⁷). Em nosso mapeamento, somente no município de Blumenau encontramos um sistema gerado para a coleta e análise das informações, os demais municípios que criaram suas próprias ALE ainda não realizaram ações desse tipo, apenas EJS relatou utilizar um *scanner* e *software* para fazer a leitura dos cartões-resposta das provas.

A regulamentação de uma ALE local em Blumenau marca a importância dada a esse tipo de avaliação, da mesma forma que sinaliza que a organização municipal assumiu as ALE como instrumento útil e fundamental para a gestão educacional. Segundo a Secretária Municipal de Educação, o SIMAIP “É uma forma que o Poder Executivo tem para ouvir o que os pais estão pensando das escolas e das creches em três dimensões: pedagógica, infraestrutura e ambiente e gestão escolar, em que eles vão poder dizer se estão satisfeitos ou não” (BLUMENAU, 2018⁴⁸). Aqui a política, como um processo interpretativo que se concentra nos

⁴⁶ Informação encontrada em apresentação de PowerPoint da Secretaria de Educação de Blumenau. Link: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/eventos-cee/seminario-de-sistemas-estaduais-e-municipais-de-ensino/seminario-blumenau/1180-sistema-municipal-de-avaliacao-institucional-participativa-simaip-simone-janice-bretzke-probst/file>

⁴⁷ Informação encontrada em notícias do *site* da Prefeitura Municipal de Blumenau. Link: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/unidades-da-rede-municipal-de-ensino-passam-por-avaliacao-institucional9>

⁴⁸ Informação encontrada em notícias do *site* da Prefeitura Municipal de Blumenau. Link: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semec/rede-municipal-de-ensino-de-blumenau-passa-por-avaliacao-institucional26>

significados, valores e crenças (LENDVAI; STUBBS, 2012), convida a observar os significados que são comunicados, lidos e atuados pelos sujeitos envolvidos com a política.

Na direção de regulamentação de avaliações locais, os municípios de Bom Jardim da Serra, Presidente Castello Branco e EJS já deram alguns passos, aprovando a ALE no Conselho Municipal de Educação. O município EJS declarou que a avaliação local está presente também no Plano Municipal de Educação e no Plano de Ação da Secretaria. Na busca pelos documentos relativos à ALE desses municípios, não encontramos documento disponível na *internet* que trate dessas ALE. A este ponto vale ressaltar que os *sites* das secretarias de educação ainda possuem poucas informações e não são caracterizados como instrumento de comunicação entre secretaria e comunidade escolar, por mais que tenham potencial para.

Ao depararmos-nos com o Plano de Educação de cada um dos municípios, constatamos que unicamente sinalizam que o município deve avaliar a educação básica, contudo, a ênfase é dada ao Saeb e PISA. No Plano de Educação de Presidente Castello Branco (Lei n 1.841/2018, de 26 de dezembro de 2018⁴⁹), é firmado como meta para o trabalho escolar desenvolvido nas escolas municipais

Contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Ideb. (PRESIDENTE CASTELLO BRANCO, 2018).

Em Bom Jardim da Serra a Lei n. 1.383/2020⁵⁰ expressa que

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BOM JARDIM DA SERRA, 2020).

Na tradução dessas ALE locais vê-se o PISA e Saeb como “dispositivo de sensibilização, enfatizando as travessias de significado e relações de poder que a prática da tradução encerra” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 16). A referência às avaliações realizadas pela OCDE e INEP evidencia que, gradualmente, se propagou o valor das ALE na esfera da formulação de políticas educacionais “e se assimilou uma dada visão do que constitui o fazer avaliativo” (SOUSA, 2018 p. 868).

⁴⁹Informação encontrada em: <https://www.castellobranco.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/122257>

⁵⁰Informação encontrada em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-bom-jardim-da-serra-sc>

Em outra direção, 51 iniciativas, ou seja, 46% dos municípios que dizem desenvolver ALE locais **realizaram algum tipo de contratação de serviços via pacotes educacionais e/ou parcerias**. Veja a lista de municípios a seguir

Quadro 7: Lista dos municípios catarinenses que contrataram serviços via pacotes educacionais e parcerias para a realização de ALE locais

MUNICÍPIOS QUE CONTRATARAM SERVIÇOS VIA PACOTES EDUCACIONAIS E PARCERIAS				
n.	Município		n.	Município
1	Palhoça		27	Maracajá
2	Navegantes		27	Botuverá
3	Tijucas		29	Riqueza
4	Campos Novos		30	Lindóia do Sul
5	Pomerode		31	Ipira
6	Penha		32	Erval Velho
7	Sombrio		33	Piratuba
8	Orleans		34	Major Gercino
9	Santo Amaro da Imperatriz		35	Zortéa
10	Garopaba		36	Anitápolis
11	Balneário Piçarras		37	Leoberto Leal
12	Papanduva		38	São Bonifácio
13	Presidente Getúlio		39	Iomerê
14	Santa Cecília		40	Princesa
15	Corupá		41	Peritiba
16	Lauro Müller		42	Bom Jesus
17	Governador Celso Ramos		43	Rancho Queimado
18	Nova Trento		44	Celso Ramos
19	Campo Alegre		45	Santa Terezinha do Progresso
20	Canelinha		46	Palmeira
21	Guaraciaba		47	Urupema
22	Alfredo Wagner		48	Ouro Verde
23	Monte Castelo		49	Alto Bela Vista

MUNICÍPIOS QUE CONTRATARAM SERVIÇOS VIA PACOTES EDUCACIONAIS E PARCERIAS					
n.	Município		n.	Município	
24	Antônio Carlos		50	Paial	
25	Palma Sola		51	Santiago do Sul	
26	Paulo Lopes				

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa.

Dentre os parceiros das prefeituras é possível identificar as seguintes presenças:

Figura 10: Empresas parceiras das prefeituras na realização de ALE locais



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa

A narrativa institucional para o desenvolvimento de ações em conjunto com esses órgãos, em alguns casos, está relacionada a vínculos, metas e interlocuções estipulados pelos governantes municipais. Esse é o caso de EBP, que relatou que a parceria com a Editora Positivo foi gerada a partir de um encontro entre representante da empresa com o prefeito do município,

[...] na realidade o XX (falou o nome e referiu-se ao representante da Editora Positivo) que hoje é o gerente em Curitiba, **ele veio fazer uma visita para nós, não sei por que cargas d'água, mas enfim ele apareceu aqui para fazer uma visita.** Ele veio

fazer uma visita para o prefeito e para mim, e aí, na época, o prefeito nosso gostou muito do Sistema. (EBP2, 2020, informação verbal⁵¹, grifo nosso).

Em outros termos, são escolhas políticas determinadas por governantes municipais e cumpridas pelas secretarias de educação, exemplificando o que já vem sendo dito sobre as influências de acordos entre empreendedores, fundações, organizações, agências internacionais e negócios educacionais globais sobre as políticas neoliberais (VERGER; LUBIENSKI; STAINER-KHAMSI, 2016). Sobre isso também tratamos, a seguir, no capítulo 4.

A tradução das ALE locais estão contribuindo para transformações na educação e abrindo possibilidades para um mercado educacional. Esses órgãos emergem também como atores das políticas locais, e a relação entre público e privado descortina um cenário de atores públicos e atores privados que redesenham e rearticulam relações entre estado e organizações. Na perspectiva de Ball, essa relação público-privado

[...] é complexa, multifacetada e transversal aos diferentes e múltiplos níveis no campo da política: institucional, nacional e internacional. Ela produz mudanças na concepção do estado, por meio de uma retórica de parcerias, expansão, diversificação e lucratividade, mudanças organizacionais no setor público (recalibração) e novas formas de estado como governança, networks, filantropia e administração da performance. (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 75).

O Anglo Sistema de Ensino, no contexto catarinense, atuou unicamente durante o ano de 2019 contratado pelo município ET. Por mais que a secretaria de educação relate satisfação com a atuação do Anglo, o contrato não foi renovado visto que o Anglo decidiu que não trabalharia com o sistema público de ensino. Veja relato a seguir:

Fico triste que este ano nós não estamos com a Anglo para dar essa continuidade... que acaba ficando fragmentado, porque a gente estava com a Anglo tínhamos todo o material, que era muito bom, foi feito esse diagnóstico, e o interessante seria dar continuidade. Mas, por motivos deles mesmo... Nós podemos prolongar por um ano o contrato, não precisaria fazer o processo licitatório de novo, **tínhamos o direito de fazer a prorrogação, nós queríamos continuar.** Mas infelizmente no final do ano de 2019 eles vieram com essa notícia, no final de outubro, que eles não tinham mais o sistema público. **Então foi por causa deles e não do município. Foi bem complicado, porque foi final de ano, foi outubro, e organizar todo um processo licitatório em um mês...** Então assim, a gente até atrasou esse ano para a entrega devido ao atraso do material, porque realmente eles vieram dar a notícia para a gente no final de outubro do ano passado. **Eu não sei qual foi o motivo deles,** de procurar o município no ano anterior, fazer toda a propaganda, fazer todo o processo licitatório, e depois de um ano, dizer que não tem mais o sistema público? Para a gente, até hoje

⁵¹ A partir de agora, aparecerão alguns trechos das entrevistas concedidas pelos municípios estudados. Vamos nos referir a eles com a sigla/codínome do município, o ano da entrevista seguido de “informação verbal” (tal como a ABNT orienta). Esses trechos derivam da transcrição de cada uma das entrevistas. Todas as transcrições encontram-se em apêndice. No capítulo anterior versamos sobre a realização destas entrevistas.

fica esse ponto de interrogação “o que houve?” “o que que eles queriam?” porque, foi bem triste, assim, era uma empresa bem legal de trabalhar. (ET, 2020, informação verbal, grifo nosso).

A empresa Anglo decide por romper o vínculo com o município e afirma que foca seus investimentos somente na educação privada. Essa situação reflete o quanto as conexões público-privado são superficiais e vulneráveis aos interesses e jogadas de mercado. Com isso, vemos sinais de que “princípios e lógicas orientados para o mercado estão moldando os parâmetros de formulação de políticas (TAYLOR; HENRY, 2000 *apud* VERGER, 2019, p. 12).

Outras três empresas também atuam, cada uma delas, em apenas um município: o Programa InDICA, da Editora Opet, foi contratado pelo município de Garopaba; o Sistema de Ensino NAME da Pearson é contratado há 5 anos pelo município de Bom Jesus; e o SIM, Sistema de Ensino da FTD, foi contratado por ET de 2015 a 2018, e recontratado em 2020 após a saída do Anglo.

Apresenta-se um fato peculiar sobre a recontratação do FTD em ET; atores locais argumentaram que a parceria se reestabeleceu porque, no processo licitatório, acrescentaram uma cláusula sobre a necessidade de apresentar os resultados das avaliações realizadas com os estudantes. Isso foi necessário, pois nos anos anteriores o FTD avaliou, mas não apresentou nenhum tipo de devolutiva da avaliação “[...] eles não davam a devolutiva. E nós queríamos uma devolutiva porque, senão, não tem sentido, né! Fazer uma avaliação diagnóstica e externa e depois não ter uma devolutiva?! (ET, 2020, informação verbal). A alegação incita reflexões sobre as estratégias utilizadas pelas empresas contratadas na realização de ALE, parece que as intenções no ato de avaliar são distantes das intenções da secretaria de educação. Nesse jogo, as diferenças entre público e privado determinam o que é tido como efetivo ou satisfatório na performance de avaliar.

O Hábile está presente em 48 municípios. É uma avaliação que faz parte das ações desenvolvidas pela Editora Positivo junto à educação brasileira via diferentes articulações como o Sistema Aprende Brasil e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). No ADE da Associação dos municípios da região da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS⁵²), o Instituto Positivo e o Instituto Ayrton Senna trabalharam em parceria e atuaram nos 22 municípios da associação. No capítulo a seguir, damos continuidade a esse debate.

⁵² <https://www.granfpolis.org.br>

A avaliação Hábile, em alguns casos, entra no contexto escolar mesmo que não seja uma estratégia adotada pela secretaria de educação local, visto que ela compõe um pacote mais amplo em que, se o pacote é adquirido, a avaliação deve ser realizada. Isso nos permite visualizar que as avaliações em larga escala são de interesse do empresariado e constituem-se como importante meio de acesso aos contextos locais, abrindo portas para a influência sobre a formulação e execução de políticas e a contratação de serviços educacionais.

Em suma, essas duas formas de ALE presentes nos contextos locais catarinenses configuram-se como resposta à política de avaliação em larga escala em circulação. E essa resposta nos mostra que as ALE vem se fortalecendo, se expandindo e se transformando. A transformação fica a cargo dos atores via interpretação e tradução da política. Essa atuação e tradução também revelam desdobramentos dessas respostas à política.

3.3 O COMPROMISSO EM AVALIAR: A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E SIGNIFICADOS

Os relatos sobre as justificativas de adesão às ALE caminham para a associação entre qualidade educacional local e avaliação, porém, essa justificativa também integra a fala dos atores que advogam sobre a não adesão ou descontinuidade das ALE; por exemplo, municípios que realizaram avaliações em larga escala e não deram continuidade à política alegando que a ALE não é um elemento útil para a avaliação das escolas da rede.

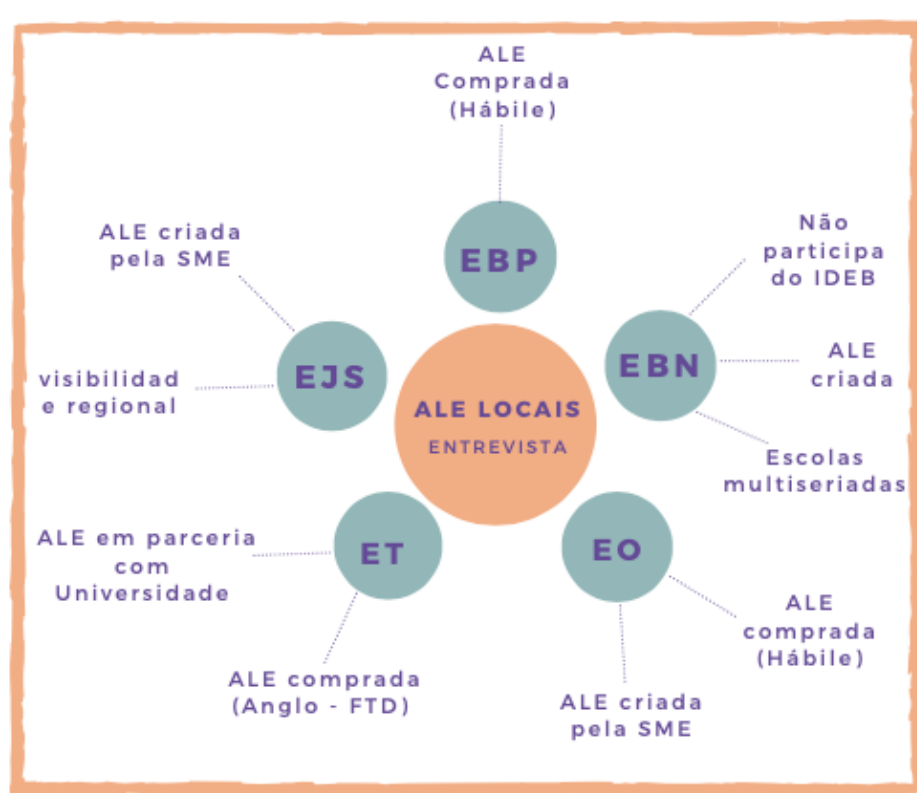
Houve municípios que realizaram as avaliações do Hábile, mas decidiram por finalizar a parceria visto que, na interpretação dos atores locais, o resultado dessa avaliação não representou o trabalho escolar desenvolvido nas escolas, e assim resolveram por criar sua própria ALE local, na crença de que, ao envolver os professores e comunidade escolar local na organização e realização de ALE próprias, estariam de fato mais próximos do real trabalho escolar.

Também, dentro de uma mesma secretaria de educação existem opiniões e atuações diferentes sobre a política; o caso do município de ET é um exemplo tendo em vista que a ALE, em parceria com a FTD, era realizada em todo o ensino fundamental desde 2015 e, em 2017, a coordenadora pedagógica municipal do ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano – EF1) não deu continuidade à realização das atividades do FTD nessa etapa de ensino. Diante disso, o convênio com o FTD foi mantido somente para o ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano – EF2), e para o EF1 estabeleceu-se uma parceria com uma universidade comunitária sediada no município. Aqui vemos que atores colegas de trabalho reajustam e realocam suas políticas locais conforme as percepções e intenções de cada setor organizacional.

Desdobramentos como os citados aqui revelam que na formulação de políticas locais também são envolvidos processos de negociações, contestações e lutas entre os diferentes grupos na tradução de política “global”. Tal fato mostra-nos que “a política não é “feita” em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes; dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p.15).

Nessa direção e com expectativa de discutir os interesses na adesão às ALE e a complexidade dos processos de tradução das políticas locais, optamos por explorar as intenções e demandas em avaliar presentes nos contextos locais. Para isso, entrevistamos atores locais envolvidos nos processos da política de cinco municípios que possuem ALE. A escolha por esses municípios foi guiada pela especificidade que apresentavam, em especial porque queríamos encontrar os diferentes atores e contextos que estavam em jogo na tradução da política. Na figura a seguir identificamos as especificidades desses contextos.

Figura 11: Contextos locais explorados



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa.

Desejávamos dialogar com os municípios que desenvolvem ALE das duas naturezas que a pesquisa revelou: ALE criadas e ALE contratadas via serviços e parcerias. Junto a isso,

optamos por municípios que tinham outras questões em evidência na tradução e atuação, como a sobreposição de avaliações locais (EO); experiência com três tipos de parceiros diferentes no desenvolvimento de ALE (ET); contexto escolar caracterizado por escolas multisseriadas (EBN); ALE criada e que atingiu visibilidade regional (EJS) e município que contratou e desenvolve todas as atividades previstas pelo Hábile (EBP).

Essas especificidades mostraram-se como terrenos férteis a serem explorados. Adiantamos que a discussão não caminha para uma perspectiva de comparação, mas, sim, utilizamos esses casos como diferentes experiências de ALE que possibilitam vislumbrar o modo como as políticas de avaliação em larga escala movimentam-se e são traduzidas em contextos locais.

Chegamos até EO por sabermos que possuía uma avaliação criada pela secretaria municipal de educação, no entanto, nas conversas iniciais, identificamos que havia uma sobreposição de ALE, pois além do município criar sua própria ALE, também realizava a avaliação do Hábile por ter adquirido o pacote educacional Sistema Aprende Brasil da Editora Positivo. Na fala dos atores locais envolvidos na política percebemos que o foco das ações da secretaria estava envolto pela avaliação formulada por eles, e o Hábile era realizado apenas para cumprir o que estava no contrato:

o Hábile ele só vem, aplico rotineiramente como vem apresentado pela metodologia lá no seu tempo... eles pegam, imprimem, aplicam, porém aquilo ali para nós foi um adicional do adicional. Nós não levamos aquilo ali como completo. Nós criamos a nossa prova. (EO, 2019, informação verbal).

Na entrevista, EO assume que o Hábile, enquanto avaliação, não se constitui como ferramenta útil para avaliar a educação básica; em contrapartida, os atores locais despendem esforços para desenvolver sua própria avaliação. Os atores de políticas “estão sempre posicionados” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 46), e ao falar sobre o que o Hábile gera ao município, o ator local utilizou as seguintes palavras “só o diagnóstico aqui pra nós, só!” (EO, 2019, informação verbal). Aqui, “nós” refere os profissionais da secretaria da educação, e o “só” faz transparecer escassez de significado e finitude.

Já a avaliação criada por eles gera outro tipo de repercussão, pois é através do resultado da avaliação que o município planeja suas atividades, realiza a formação de professores e trabalha na organização curricular. Essa sobreposição revela que existem interações e acomodações entre políticas obrigatórias (nesse caso referimo-nos ao Hábile em EO, visto que é realizado unicamente por estar previsto em contrato prévio) e histórias, intenções e

compromissos institucionais que pertencem ao trabalho de interpretação e tradução da política (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016).

O município ET já experimentou três parceiros diferentes para avaliar o ensino fundamental. Do 6º ao 9º ano teve um ano de contrato com a Anglo e entre contratação, renovações e recontração totalizou cinco anos com a FTD. Para a avaliação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, possui parceria com uma universidade comunitária sediada no município. Essas diferentes parcerias mostram que ET, ao operar com um constante olhar sobre as ALE, criou uma agenda institucional estratégica de tradução, atuação e intercâmbio de políticas que não foi igualada a nenhum município catarinense investigado.

Ainda referente à contratação de serviços educacionais, entrevistamos EBP tendo em vista que o município adquiriu o pacote educacional Sistema Aprende Brasil em virtude de articulações do prefeito municipal com a Editora Positivo. A Secretaria Municipal de Educação adotou o sistema em 2017 e, desde então, desenvolve a avaliação Hábile em todas as escolas da rede. Para EPB2, a parceria com a Editora Positivo também se deu devido a outros dois fatores. O primeiro deles é a insatisfação com os livros didáticos “[...] a gente trabalhava com os livros didáticos, e a gente não estava tendo um resultado bom, favorável, que fosse...” (EPB2, 2020, informação verbal), a qual baseou a escolha pelo sistema de ensino apostilado.

O argumento de defesa pela escolha do sistema apostilado está cercado pelo entendimento de que a apostila foi criada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que validaria seu conteúdo. Igualmente, o fato dos estudantes individualmente poderem manusear seu próprio material de acordo com suas subjetividades no processo de aprendizagem:

A nossa apostila é toda dentro da Base Nacional Curricular Comum. Ela foi elaborada toda junto com a base. Então, ela tá dentro da base normal como outro livro didático qualquer, a diferença é que é trabalhado na apostila, e a criança usa a própria apostila para fazer as atividades. Não tem muita diferença de um livro didático, eu acho que é bem mais aprimorado também. (EPB2, 2020, informação verbal).

Na direção de que municípios estão “operando com um constante olhar sobre seus ombros em relação o que seus vizinhos estão fazendo” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN 2016, p. 59), o segundo fator de adesão e parceria com a Editora Positivo está associado à experiência de outros municípios da região que manifestaram satisfação com os serviços prestados pela Editora Positivo:

Como nós já tínhamos outros municípios da nossa região, aqui da AMFRI⁵³, que já trabalhavam com o Sistema Aprende Brasil, nós entramos em contato, fomos visitar as escolas, vimos como funcionava. Eles nos relataram como isso melhorou o aprendizado deles. E aí a gente resolveu, então, numa reunião com prefeito, secretário de administração, a secretaria de educação com todos os assessores, resolvemos adquirir o Aprende Brasil, o apostilado Aprende Brasil (EPB2, 2020, informação verbal).

A narrativa para a adesão à ALE é baseada em elementos que não estão diretamente relacionados ao ato de avaliar. A avaliação entra nesse contexto local em razão da aquisição de um sistema apostilado. Essa manobra de inserção de uma política educacional acena que, gradativamente e com mais intensidade, a formulação de políticas ocorre em espaços paralelos para e através de instituições e mecanismos que atuam na arena educacional (HOSTINS, 2011).

As avaliações em larga escala também foram incorporadas em contextos locais caracterizados pela presença de escolas multisseriadas. Parente (2014) descreve as escolas multisseriadas como “uma junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço” (p.4), que é o caso de EBN, que possui seis escolas de anos iniciais do ensino fundamental, abarcando 250 estudantes entre o 1º e 5º ano nas escolas situadas no interior da cidade.

A secretaria municipal de educação idealizou uma ALE mobilizada por duas razões: primeiro, para avaliar a aprendizagem e desempenho dos estudantes; segundo, acompanhar o trabalho do professor:

a ideia seriam duas coisas importantes: seria avaliar o aluno realmente para ver se o município está caminhando num passo certo; e em certo modo também estar acompanhando um pouco o professor. Como ele não tem nenhum tutor junto com ele, não tem nenhum diretor junto com ele, ele abre e fecha a escola, ele vem e vai, a gente não tem nenhum acompanhamento. A gente acredita que ele estava trabalhando, que ele vai fazer a coisa. Então, é uma forma de acompanhar o próprio professor, se realmente ele tá caminhando e está fazendo. (EBN, 2020, informação verbal).

Nesse contexto, a ALE entra em jogo para suprir uma necessidade de acompanhamento por parte da gestão educacional devido à peculiaridade das escolas de serem multisseriadas e estarem situadas no interior. A intenção relatada pelos atores para os próximos anos é aproximar a avaliação local ao formato da Prova Brasil; aqui, percebemos a influência do Saeb, por mais que o município não participe das avaliações nacionais.

O município EJS criou sua ALE em 2015 e já apresentou diferentes etapas de desenvolvimento, entre elas a aplicação das provas em escolas nos municípios vizinhos, a

⁵³ Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí.

criação de escalas de habilidades e competências para componentes curriculares, relatórios de resultados das avaliações por escola com sugestões da secretaria, visita de membros da secretaria para as escolas com a devolutiva das avaliações. A avaliação é municipal, no entanto, a visibilidade é regional e serve de exemplo e inspiração para os municípios em seu redor.

Nesse “processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 15) que a tradução imprime, encontramos nas cinco experiências de ALE exploradas algo que as une, o IDEB. A fala de EO é precisa: “a minha preocupação, se você notou, é o IDEB [...] Esse foi o meu objetivo, se tiver que colocar, seria essa a minha preocupação e a responsabilidade (EO, 2019, informação verbal). Todos os cinco contextos demonstraram preocupação e necessidade de atendimento às metas de rendimento estipuladas pelo governo federal para a evolução do IDEB, e esta situação mobilizou os atores locais a incorporarem em seus contextos a prática de avaliar. A centralidade conferida ao IDEB mostra o poder propulsor que uma avaliação em larga escala emprega, não só de atenção dos gestores aos índices, mas também “de ter induzido a ampliação de propostas de avaliação em âmbito de estados e municípios brasileiros” (SOUSA, 2018, p. 867).

Tais movimentos que as secretarias de educação vêm fazendo na direção de atender a política de avaliação em larga escala de contexto nacional são semelhantes e acontecem de forma sistematizada. Os contextos locais, ao aderirem às ALE e alterarem suas estratégias educacionais, fabricam uma resposta à política a fim de prestar contas ao Estado, fortalecendo o que já vem sendo dito sobre o Saeb: que este compõe uma estratégia política de controle e centralização do poder público (FREITAS, 2013).

Pesquisas que focam na realização e incidência do Saeb nas redes escolares (DUARTE, 2014) afirmam que a política se concretiza na escola e que o trabalho escolar - o qual é composto por um conjunto de atores, de alunos, pais, professores, funcionários e comunidade escolar que tornam real o trabalho da escola (THULER, 2001) - vem sofrendo mudanças em sua estrutura, organização e funcionalidade. Esses impactos das ALE no trabalho escolar são tratados em diferentes pesquisas no Brasil, - a título de indicar alguns estudos, Bauer (2010), Bonamino (1999), Duarte (2014), Freitas (2002), Gatti (2013), Horta Neto (2013), Silva (2005), Sousa (2013), Werle (2010) - mostram que o Saeb também causa impactos nocivos ao trabalho escolar, como por exemplo o estreitamento de currículo, ranqueamento, resultados artificiais, responsabilização, intensificação do trabalho do professor.

Por mais que as avaliações passem por processos rígidos de formulação e realização, Ravich (2011) diz que estes não estão imunes a erros humanos nem a problemas técnicos, logo, defender que é um instrumento plenamente eficaz é um equívoco. Nessa direção é que optamos

por mostrar os limites das políticas de avaliação não na intenção de demonizá-las, mas de mostrar que elas não avaliam toda a complexidade que envolve o trabalho escolar, de modo que não podem ser entendidas como única estratégia para falar em qualidade na educação. Compreender essas limitações das avaliações em âmbito local e global se faz importante em vista de aprendermos para quê as avaliações servem e não servem.

No caso das avaliações locais exploradas, percebemos que elas repercutiram em duas situações: no trabalho pedagógico, com a organização das provas e os conteúdos trabalhados em sala de aula de modo a atender as ALE; e na gestão educacional local, que vincula o resultado das avaliações com as atividades de formação continuada de professores. De antemão é possível visualizar que essas repercussões refletem a centralidade do mecanismo da ALE em iniciar e dar formas à atuação em políticas (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016).

Os atores locais de EJS declararam que estimulam os professores a trabalharem no cotidiano escolar com avaliações semelhantes ao Saeb e à ALE local, pois na crença deles trata-se de modelos de provas contextualizadas; o estímulo é para que trabalhem com os conteúdos, o formato das provas e das questões. Acreditam que esse estímulo já gerou resultados materiais como, por exemplo, a reativação dos laboratórios de ciências para a feitura de experimentos. Também acreditam que após os primeiros resultados da ALE local surgiu um movimento por parte dos professores que se efetivou em mudanças na forma de condução das aulas. Essas situações mostram como, no entendimento de EJS, a ALE é mais do que uma tática de avaliar a educação local, ela é uma forma de mudar a estratégia pedagógica nas escolas, porque a ALE “faz com que o professor mude a sua prática em sala de aula” (EJS1, 2019, informação verbal) dizem eles.

Em EPB defende-se a utilização de modelos de provas e questões semelhantes ao Saeb nas avaliações regulares da aprendizagem, pois para eles “o formato da Prova Brasil é diferente das do cotidiano escolar” (EPB1, 2020, informação verbal), assim, o estímulo se faz necessário para que o aluno se familiarize com os instrumentos avaliativos do Saeb.

A gestão educacional de EO, pode-se dizer, foi impactada pela ALE; primeiro, devido à recorrente preocupação da secretaria em melhorar o IDEB e vincular toda e qualquer ação a melhora deste índice; segundo, porque a formação de professores foi intensificada após o primeiro resultado da ALE local. Na intenção de “desestabilizar o professor, porque eles estavam um pouco acomodados” (EO, 2019, informação verbal) e visando melhorar o IDEB, EO contrata o Sistema Aprende Brasil, “alterando a metodologia de ensino municipal” (EO, 2019, informação verbal) ao adotar o sistema apostilado, e cria uma ALE local. Os movimentos da gestão educacional são direcionados pela busca por melhorar a educação municipal no ponto

de vista de que o IDEB é o indicador a ser seguido e que os professores são os responsáveis direto pelos resultados educacionais. Em gestões educacionais desse tipo, voltadas a metas e índices, corre-se o risco de avaliações sobreponham-se às discussões pedagógicas, esvaziando o sentido de se fazer escola (CASTRO; REIS; CARDOSO; NUNES, 2020).

Ver as mudanças que a ALE, como uma estrutura externa, trouxe para a profissão docente, para o trabalho pedagógico e gestão educacional como uma resposta à política local mostra a força de prescrição que os governos têm sobre as atuações, orientando para práticas em direção “ao que Barker (2010, p.100) chama de ‘perseguição implacável do inatingível’; ou seja, uma melhoria constante em resultados de exames e outros desempenhos” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 22). Nessa direção presume-se que os atores da política e as escolas envolvidas “podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas” (Ibde. p. 22).

Nos processos de criação de significados e de reivindicações vemos que o significado das políticas “nunca é singular, mas sempre plural e contestado” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 14). Vê-se quando contextos locais dizem aderir às ALE na intenção de melhorar o IDEB tendo em vista que os índices atuais não são satisfatórios, e/ou quando a adesão às ALE está na outra direção, na direção de manter-se no topo das cidades com os melhores índices do Estado de Santa Catarina.

É nessa segunda direção que EJS atua, “nós já temos um IDEB consideravelmente bom, fica cada vez mais difícil você subir a régua, né! E aí você precisa buscar novas formas de trabalhar e de incentivar e mostrar isso em sala de aula para os alunos” (EJS1, 2019, informação verbal). Esses casos são exemplos de como, em termos de políticas, as posições em tabelas classificatórias “geram uma quantidade extraordinária de atividades” (BALL; MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 58), produzindo contextos de perturbações, interpretações e “recepções” de significados da política os quais se manifestam de forma peculiar. Para Probyn (1993, p. 167),

O discurso de “padrões” trabalha para articular uma versão específica e uma visão do que a escolaridade é e deveria ser – mais, mais alto, melhor! Tal discurso existe em um nível abstrato na política educacional, mas tem a capacidade de organizar e reorganizar, formar e re-formar, posicionar e identificar qualquer e quem quer que exista dentro de seu campo e tem uma “materialidade pesada e temível.”.

No processo de tradução das avaliações em larga escala, a arte do comprometimento se faz presente (FREEMAN, 2004), o comprometimento com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dos alunos. No que tange às culturas profissionais, aquelas que se referem às variáveis de valores e envolvimento dos profissionais da educação (BALL,

MAGUIRRE, BRAUN, 2016), de modo genuíno (e com brilho no olhar) os atores locais envolvem-se com a tradução de uma política global na gana de contribuir para a qualidade educacional local. Não se pode negar a “dimensão afetiva do contexto” (Ibden p. 64), e isso é algo que não se pode tirar desses atores que, inclusive, tomam decisões difíceis e às vezes contraditórias na crença de que estão fazendo o melhor para determinada situação. Não podemos deixar de mostrar as subjetividades desses atores que assumem para si a reponsabilidade da educação local, por isso convidamos a ouvir suas vozes:

O nosso objetivo mesmo era reconquistar o brilho da educação municipal [...] Então esse foi o nosso objetivo, vamos fazer a capacitação com os professores, vamos fazer formações, só que também vamos avaliar os nossos alunos, né. [...] nosso grande objetivo ter esse feedback de saber como está o nível dos nossos alunos (ET, 2020, informação verbal).

Acho que o principal é sempre o mesmo, é tentar melhorar a qualidade, a qualidade do ensino e da aprendizagem. Do ensino é conseguir dar ferramentas para o professor, que ele consiga perceber onde ele precisa melhorar ou como trabalhar para atingir alguns resultados, e na aprendizagem é que o aluno tenha aquilo com... que tenha significado para ele, que realmente ele consiga reter o conhecimento e não apenas passar por ele (EJS1, 2019, informação verbal).

Eu acho que a primeira, a primeira expectativa da gente é ver realmente se a criança aprendeu, porque para nós o mais importante é a aprendizagem do aluno. Então, nesse tipo de avaliação, nesse tipo de... o que interessa para nós, a nossa expectativa, nossos objetivos é ver se a criança aprendeu (EPB2, 2020, informação verbal).

[...] são dados, e dados são importantes para pensar a educação do município. Saber no que pode melhorar para as crianças, onde a secretaria está falhando e onde pode melhorar (EBN, 2020, informação verbal).

Como Ball e colaboradores defendem, “A política é fácil, as atuações não são.” (2016, p. 22). Embora se reconheça as diferenças e especificidades das traduções, os resultados das avaliações locais podem trazer informações consideráveis sobre o contexto educacional e subsidiar tomadas de decisão e atuações. Estudos revelam que as ALE também impactam positivamente no currículo, nas práticas pedagógicas e na proposição de estratégias de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem (BROOKE; CUNHA, 2011; BAUER et al., 2016).

Ao identificar e explorar os processos de adesão às ALE, rastrear relações e interesses, bem como as formas de desenvolvimento, enfatizamos “a natureza fluída e dinâmica da

‘política’, onde os significados são constantemente transformados, traduzidos, distorcidos e modificados” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 15). E, é através da mistura de diferentes posições e perspectivas que percebemos a constante mobilidade da política global em diferentes contextos, em um movimento híbrido repleto de forças atuantes, de características comuns, mas ao mesmo tempo tão singulares:

A política não existe em algum outro lugar de forma acabada, mas é produzida no ato da transferência. A política não está disponível para ser olhada e aprendida, mas é produzida o ato de olhar. A política é o resultado de uma série de comunicações, não a sua origem. A questão tem a ver com germinação, não com disseminação. (FREEMAN, 2004, p. 2).

É nessa direção que no próximo capítulo tratamos dos atores e das atuações no processo de colocar a política em prática.

4. A POLÍTICA ENCENADA: ENTRE CENÁRIOS E ATUAÇÕES

“a prática pode realmente ultrapassar a política”

(WOODS, 2011)

Neste capítulo a ênfase principal é dada aos instrumentos e processos das políticas locais de avaliação em larga escala e as atuações que permeiam os movimentos dessas políticas. Por entendermos que para compreensão da política é necessário ir além da descrição e identificação de suas práticas é que o fazemos. É preciso atentar para a tradução e atuação considerando os vários aspectos constitutivos desse processo.

No esforço da atividade complexa de analisar as repostas às políticas de avaliação em larga escala em movimento (conforme o capítulo 3), nossos dados indicam que são múltiplos os atores envolvidos nas políticas locais, e que estes se posicionam de forma diferente e assumem posturas diversas em relação à política. Assim, compreender quem são e qual o papel que desempenham nos processos da política faz-se necessário. Desse modo, no decorrer deste capítulo descreveremos processos enquanto tecemos observações e conexões, identificamos os atores envolvidos, suas relações e ações no processo de tradução de ALE.

4.1 A POLÍTICA EM PRÁTICA: PROCESSOS E ATUAÇÕES LOCAIS

A tradução de políticas pode chamar a atenção e tornar visível o trabalho dos atores, esses que são os tradutores, agentes e mediadores da política. John Clarke reconhece-os como “aqueles agentes translocais que mediam linguagens, contextos, locais e níveis” (2005, p. 8). Nessa pesquisa, ao buscarmos os movimentos das ALE, diferentes atores desvelaram-se, com diferentes intenções, demandas e estratégias que cercam suas atuações. Novos atores, díspares dos já previstos foram revelados, descortinou-se um cenário de atores públicos e atores privados complexificando o espaço educacional, este que envolve

[...] uma “leitura ativa” de vários atores políticos e públicos políticos relevantes, que são tanto intérpretes como criadores de “novos” significados. A política neste sentido é sempre múltipla e modificadora, transformando tanto o conteúdo como o contexto da política (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 14).

A atuação de múltiplos atores nas atividades da política nos contextos locais estudados possui características comuns, o que não nos permite olhá-las como iguais, visto que a tradução e “os efeitos das políticas são mediados pelo contexto local” (DUARTE; LUNARDI-MENDES, 2019). Vários nomes, cargos e funções nos foram relatados nas entrevistas, e entendemos que correspondem aos atores envolvidos na política de avaliação em larga escala local. Os nomes que os entrevistados referiram estão aglutinados na figura a seguir.

Figura 12: Atores locais



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa.

A partir desses atores que nos foram apresentados, passamos a investigar cada um deles, suas atribuições e trabalho desenvolvido na tradução da ALE, no entanto, na medida em que nos aproximávamos, percebíamos um delineamento e uma conexão muito forte entre eles. Em alguns casos dois atores com funções distintas desenvolviam a mesma atividade, o que acontecia devido ao manejo de carga horária com as outras atribuições que possuíam; em outra situação, percebemos que o nome do cargo era diferente, mas a função frente à realização das ALE era a mesma, o que ocorreu em EJS, que organiza o trabalho da secretaria em assessores pedagógicos por área do conhecimento, enquanto em ET o trabalho é organizado em coordenadorias pedagógicas para cada etapa da educação básica.

Esses meandros da atuação nas ALE fez-nos entender que os atores são posicionados de forma diferente e assumem ações diversas, e que os limites do tempo e do espaço “tornam impossível explorar todas as complexidades e as nuances envolvidas em atuações das políticas”

(BALL; MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 67). Diante disso, tivemos de fazer escolhas na forma de manusear nossas informações, na forma de organizá-las e elucidar neste texto. Você verá, conforme o capítulo progride, que optamos por discutir a atuação de políticas a partir de algumas situações e acontecimentos narrados, circunstâncias identificadas, bem como os processos de realização da política.

Ball e colaboradores já sinalizaram que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (216, p. 14), logo, no tratamento das informações coletadas, consideramos que também é o caso das políticas de avaliação em larga escala. Falo isso tendo em vista que, ao atentarmos para os processos que envolvem os instrumentos utilizados para avaliar os estudantes nos contextos locais, vimos que estes são semelhantes, independentemente dos diferentes contextos e atores envolvidos. Ver quadro síntese a seguir.

Quadro 8: Roteiro de Análise: instrumentos e processos das ALE locais

INSTRUMENTOS E PROCESSOS DAS ALE LOCAIS							
	EJS - criada	EO - criada	EBN - criada	EBP- Hábile	ET - Anglo	ET - FTD	ET – Universiade Comunitária
Série	4º ao 9º ano	3º ao 9º ano	1º ao 5º ano	4º e 8º anos	6º ao 9º ano	6º ao 9º ano	1º ao 5º ano
Disciplinas	todas	todas	todas - peso maior para português e matemática	português e matemática	todas	todas	português e matemática
Periodicidade	Bianual	Semestral	Semestral	Anual	Semestral	Ssemestral	Anual
Instrumentos	Prova Cartão-resposta	Prova Cartão-resposta	Prova uma questão discursiva	Prova Cartão-resposta Questionário contextual	Prova Cartão-resposta	Prova Cartão-resposta	Prova <i>online</i>
Metodologia	TRI e Teoria Clássica	Selecionam os conteúdos conforme o Plano de Ensino do semestre	Selecionam os conteúdos do planejamento dos professores.	TRI	--	--	--
Resultados	Relatório para escolas índice para secretaria.	Gráficos de desempenho por escola.	Conversa individualmente com cada professor.	Relatório com média do município, da escola, da turma e do aluno.	Relatório apresentado pela Anglo em reunião com os professores do município. Diagnóstico por disciplina, por série, habilidades atendidas e não atendidas, o que precisa melhorar.	na primeira contratação FTD não apresentou os resultados. Na segunda, as provas não foram aplicadas ainda.	A universidade leva o resultado para a coordenadora pedagógica do EF1.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa.

Já é sabido⁵⁴ que as provas são os instrumentos utilizados nas avaliações em larga escala locais, porém aqui queremos chamar a atenção para o modo como essas avaliações são organizadas e como acontecem. No quadro 8, é possível visualizar que existe um padrão quanto aos instrumentos utilizados, que são as provas de múltipla escolha e cartão-resposta; no entanto, por mais que haja um entendimento coletivo de que esse seria o instrumento “ideal” para avaliar a educação básica, percebemos que em algumas situações possuem especificidades.

Esse é o caso de EBN, que organiza a prova levando em consideração os conteúdos do planejamento semestral dos professores da rede e junto a isso, inclui uma questão discursiva a qual versa sobre o assunto/tema trabalhado no semestre. O município relatou que trabalham com Projetos semestrais nos quais abordam assuntos específicos escolhidos pelos professores em conjunto com os alunos, de modo que todas as escolas da rede operam ações em torno do mesmo assunto, porém cada escola organiza seu próprio Projeto.

O caso mostra-nos a iniciativa e a preocupação dos atores locais em considerar as aprendizagens dos estudantes para além dos conteúdos das disciplinas escolares; eles afirmam valorizar e incentivar o desenvolvimento de habilidades que envolvem articulação de ideias e atitudes individuais. A intervenção em Projetos e a inclusão dessa proposta nas ALE locais mostra que essas traduções também dão valor simbólico à política (BALL; MAUIRRE; BRAUN, 2016) e estão relacionadas aos artefatos e tecnologias utilizadas em sua realização.

Quando se estabelece relações entre o fazer cotidiano das escolas e as ALE, reconhece-se que a escola, enquanto instituição, propicia múltiplas aprendizagens, e que nela existe um currículo oculto que se ensina por meio de ações, de atitudes, de valores e de formas de viver, e cujo planejamento e organização ainda pouco se conhece (DUARTE, 2014).

No município EBP, que possui a avaliação Hábile, ao falarmos sobre o cartão-resposta, a coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação demonstrou preocupação e até mesmo um desconforto. Ela diz pedir para os professores da rede, no decorrer do ano letivo, ensinarem aos alunos como funciona o cartão-resposta e como preenchê-lo, e a utilizarem o instrumento em outras atividades da escola; segundo ela, isso é necessário para que os alunos se familiarizem com o instrumento “porque realmente ele é bem diferente daquele dia a dia da sala de aula” (EBP1, 2020, informação verbal).

A preocupação de EBP1 também está relacionada ao desempenho dos estudantes na Prova Brasil, e no decorrer de toda a entrevista ela relacionava as atividades cotidianas dos

⁵⁴ Abordamos no capítulo 3.

professores e da escola com a Prova Brasil e conectava a ALE nacional com a ALE local. Para ela, o Hábile é um teste para as crianças do município se prepararem para a Prova Brasil:

eu tenho que fazer vários simulados para minha criança ou meu aluno, enfim, estar apto a realizar uma Prova Brasil sem entrar em pânico, né! Então, por exemplo, nós temos uma escola que ela sempre faz, ela faz o cartão-resposta para que as crianças tenham esse hábito de saber onde tem que pintar, onde não tem que pintar, o que tem que fazer, né? [...] Então se a pessoa não está habituada a isso, realmente ela sabe que complica um pouquinho. (EBP1, 2020, informação verbal).

Essas múltiplas táticas e estratégias para fazer a ALE acontecer “gotejam, infiltram, e escorrem para a prática” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 71) de sala de aula. O manuseio das provas pelos professores e a necessidade de atendimento ao que compõem as avaliações indica que os movimentos dos professores são prescritos pelos instrumentos adotados na realização de ALE.

No momento em que é solicitado ao professor adaptar a rotina de sala de aula de modo a atender avaliações em larga escala, percebe-se que a “sua criatividade é fortemente moldada ou articulada com as possibilidades da política” (Ibden, p. 93). As táticas de tradução funcionam também para produzir respostas comuns aos estímulos da política, fazendo com que a atuação dos professores seja de receptor da política, e que suas ações sejam de dependência das avaliações em larga escala local e nacional. Ademais, os instrumentos avaliativos, enquanto artefatos da política, da forma como são privilegiados têm contribuído “para um novo tipo de profissionalismo técnico e um processo de atuação que se articula no âmbito dos procedimentos e das manipulações da avaliação” (Ibden, p. 123).

O papel e o trabalho das escolas e dos professores⁵⁵ têm sido cada vez mais prescritos pelo governo central (BALL, 2012), todavia, a atuação dos professores é modificada em cada contexto, em alguns locais sua atuação é direcionada e guiada pela tradução das ALE feita pelos dirigentes municipais, em outros, a atuação é cercada por entusiasmo. À medida que a atuação nas escolas não era o foco central da tese, não dialogamos com os professores de sala de aula, por isso, para falar do seu papel na atuação na política de avaliação em larga escala local, o que trazemos à tona são os relatos dos gestores educacionais frente à questão.

⁵⁵ Consideramos que o professor exerce um trabalho próprio, o trabalho docente; trabalho este que está, sim, envolto pelas questões da gestão escolar, da gestão da sala de aula. Como destaca Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é um investimento da subjetividade desse ator, é a junção do sujeito e a situação, ou seja, perpassa, além do trabalho realizado no espaço escolar, o trabalho subjetivo, de construção do conhecimento para si enquanto profissional. O trabalho docente deve sempre ser uma ação profissional regida por saberes profissionais (DUARTE, 2014, p.59).

A fala de EJS1 afirma que os professores se empenham em demonstrar o seu trabalho na ALE local tendo em vista que esta exhibe se a atuação desse professor está em congruência com o esperado e entendido como qualidade da educação. Considerando esse relato, é possível inferir que no caso de EJS os professores identificam-se com a política tendo em vista que “permitiu fazer o ensino “adequado”, se envolver com estudantes de formas excitantes e crescer e se desenvolver por meio de um trabalho com política criativo e produtivo” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 87).

Nesta linha, em EJS os professores de ciências, estimulados pelo assessor pedagógico desta área disciplinar na secretaria, passaram a desenvolver projetos de ciências e, por isso, reativaram os laboratórios; também estimularam professores de educação física e artes, o que resultou em uma mudança na cultura dos componentes curriculares.

Mudamos também a cultura de alguns componentes curriculares como educação física, que achava que não precisava fazer prova. Que não tinha como ser avaliada, né? Educação física, arte, ensino religioso... então, quebramos um pouco também essa questão de... de que todas os nove componentes são igualmente importantes. E que todos se complementam e todos tem conteúdo né, vamos dizer assim, para ser trabalhado, e o aluno precisa dar valor a todos elas. (EJS1, 2019, informação verbal).

Para o gestor municipal, essas são respostas aos movimentos da tradução da ALE local, em especial porque, na visão dele, as provas desenvolvidas bianualmente baseadas nos descritores do SAEB e nos descritores elaborados pelo município para as demais disciplinas, aproximaram a prova do contexto das escolas da rede. Para ele, um dos fatores que contribuem para o entusiasmo dos professores é a feitura dos relatórios que derivam das avaliações locais.

Os relatórios são elaborados para cada uma das trinta escolas da rede individualmente, e neles são apresentados os resultados por componente curricular, exibindo cada descritor e qual o desempenho da turma nele. EJS2 acredita no potencial deste relatório para que a secretaria observe que ações “precisa tomar para melhorar em determinadas unidades, determinados bairros ou determinadas turmas” (EJS2, 2019, informação verbal). Também, acredita que pelo fato desse relatório não apresentar nenhum índice de todas as escolas e, sim, unicamente o desempenho daquela unidade escolar, faz com que os professores sintam-se auxiliados e apoiados pela secretaria, tendo em vista que a secretaria não pretende que as escolas se comparem com as vizinhas.

EJS possui um índice, mas serve unicamente para trabalho interno na secretaria, não é divulgado para as escolas e nem para a comunidade.

Temos o índice, mas o nosso objetivo não é ranqueamento, então, em nenhum momento a gente divulga um ranking das escolas municipais. O nosso objetivo aqui, é a escola avaliar o seu resultado com o seu resultado anterior e com o seu resultado do IDEB. **É ela se avaliar como única e não comparada com outra.** (EJS1, 2019 grifo nosso).

Diferentemente de EJS, o município de EO opta em estimular o ranqueamento. Para EO, o ranqueamento gera ações que estimulam o trabalho do professor, o índice “desestabiliza os professores”, e este é o caminho para a qualidade na educação. Inclusive a adesão à ALE foi estimulada porque enquanto secretário de educação percebeu que em EO “a qualidade de ensino está desfavorável levando em conta os outros municípios” (EO, 2019, informação verbal). A partir daí, a secretaria passou a atuar na direção de criar sua ALE local, tornando-se também uma formuladora de política. Os resultados da ALE local são divulgados por amostragem para diretores das escolas, organizados por disciplinas, e o gestor municipal “mostra onde estava fraco e onde tinha que intensificar” (EO, 2019, informação verbal) as atividades escolares.

Durante a entrevista, quando falamos sobre as ambições da secretaria para o futuro da educação local, ele disse:

Eu acho que a partir daqui a gente vai ter um município bem mais qualificado na sua qualidade de ensino. É só amostragem também, vai ser bem mais enfatizada, acredito. **Vamos chegar próximo aqui de uma competição regional de aprendizagem pro futuro. Eu acho que isso que é importante né.** (EO, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Por mais que o ranqueamento entre os municípios seja estimulado por EO, no contexto local é elaborado um gráfico de desempenho por escola, mas este não é divulgado em nenhum momento, é instrumento de trabalho somente para a secretaria. Aqui vemos ressignificações de atuação e de contexto; o formulador de política local diz acreditar na força mobilizadora do ranqueamento, mas em sua rede de atuação não trabalha nessa direção.

Até aqui podemos ver que as “dinâmicas do contexto dão forma à atuação de políticas” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 37) na medida em que os delineamentos são assumidos pelos atores locais. Por mais que apresentem similaridades quanto aos instrumentos utilizados, não se caracterizam como iguais ou complementares. Se em alguns contextos a política é diretiva para os professores, em outros ela pode ser em parceria com os professores.

O instrumento, a forma de elaboração e utilização mostram sinais de que a mobilidade da política, articulados à atuação, desvelam um cenário de possibilidades de ajustamentos à lógica da educação local. Nessa direção, vale lembrar que, para Azevedo,

[...] as avaliações tanto podem compor processos democráticos, formativos e participativos, de corte progressista, como podem responder a procedimentos referenciados em modelos competitivos e de medidas de performance, baseados em benchmarking⁵⁶, indicadores e testes de alto impacto (high-stakes testing). (2016, p. 1415)

Nos processos de avaliações aqui explorados, em alguns casos sobressaem-se sinais de um discurso de performatividade⁵⁷ e rendimento, e em outros os sinais indicam congruência entre concepções educacionais mais progressistas e de discursos humanistas (JEFFREY, 2002).

No município ET, o qual experienciou três parceiros diferentes, Anglo, FTD e universidade comunitária sediada no município, percebe-se como os atores locais tradutores da política alteram a dinâmica de tomada de decisão, da mesma forma que mostra como estão vulneráveis às intenções dos empreendedores políticos. As provas contratadas via pacotes educacionais são diferentes, entretanto, realizadas na mesma rede de ensino. Tanto a Anglo quanto o FTD desenvolvem provas semestrais englobando todas as disciplinas escolares, já a dinâmica da avaliação desenvolvida em parceria com a universidade comunitária é anual e contempla somente português e matemática, e a prova é desenvolvida com uma tecnologia educacional diferente das outras duas. Todos os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental são levados até a universidade e lá, em um laboratório de informática, fazem a prova digital em um sistema criado pela instituição.

A universidade fez todas as provas, foi feito dentro da universidade mesmo, todas as nossas crianças do fundamental 1 foram encaminhadas, **foi uma dinâmica bem complicada, bem difícil...** Então nós trouxemos todas as crianças do fundamental 1, dentro da universidade, no laboratório de informática. Eles tiveram tudo no laboratório de informática. As provas, conforme eles faziam, já ia direto para a universidade os resultados. Depois eles trouxeram o resultado para a coordenadora. Então todas as crianças do 1º ao 5º ano fizeram essa prova dentro da universidade. A prova era de português e matemática. (ET, 2020 grifo nosso).

Em termos gerais, ET mostrou-se incomodada com a dinâmica de ter de levar todos os estudantes até a universidade. Vale lembrar que os alunos do ensino fundamental 1 têm entre

⁵⁶ “*Benchmark*, em inglês, significa “medir a qualidade de uma coisa, comparando-a com outra coisa de um padrão aceito” (AZEVEDO, 2016, p. 1410).

⁵⁷ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial” (Ball, 2002, p. 4).

5 e 10 anos de idade, logo, são crianças que precisam de autorização dos pais para saírem das escolas, e existe toda uma logística e burocracia à qual a escola deve atender para poder deslocar as crianças. Aqui, essa dinâmica mostrou-se desafiadora para a instituição escola, porém, mesmo assim, a secretaria de educação apoiou e acolheu a estratégia requerida pela universidade.

Nesse caso, as provas *online* e *softwares* de medição implantados como instrumentos para colocar a política em prática mostram que “as tecnologias de monitoramento que são utilizadas estão se tornando cada vez mais refinadas, cada vez mais específicas.” (BALL; MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 123) e impactando no trabalho escolar.

Ainda, referente às tecnologias educacionais, verificamos que na avaliação criada por EJS é empregada a Teoria de Resposta ao Item (TRI⁵⁸) para computar os dados do cartão-resposta. Essa é a mesma tecnologia utilizada pelo SAEB desde 1995, cuja adesão foi influenciada pelas organizações internacionais, e desde então o Brasil “vem valorizando e incentivando o uso dessa teoria nas avaliações educacionais” (VALLE, 2000, p. 88). O interesse de EJS frente à utilização da TRI está vinculado ao contato que eles tiveram com um professor universitário de estatística que atua junto ao INEP no trabalho acerca das provas do Saeb. Esse professor auxiliou EJS no aperfeiçoamento da ALE local; os entrevistados disseram-nos:

Nós fizemos algumas disciplinas do doutorado que ele ministrava na universidade bem específicas na parte da estatística, eu sou da área da matemática. E aí fomos em quatro ou cinco pessoas aqui da secretaria e fizemos as disciplinas do doutorado de estatística. Aí são três ou quatro disciplinas que nós participamos, e daí tinha toda a forma de fazer a sistematização dos dados estatísticos. **Se tem uma pessoa que nos ajudou muito, muito, nesse processo é o professor** (falou o nome do professor). E hoje, a qualquer momento se a gente precisa, a gente liga. Ele é nosso padrinho aqui! E aí ele, ele é um grande estudioso e conhecedor dessa área. **Ele inclusive, ele faz esse trabalho da Prova Brasil, do Inep, ele dá assessoria no INEP e na Prova Brasil.** Então ele é a pessoa que nos orientou muito no início para darmos esse pontapé inicial e fazermos já da forma correta, fazer a interpretação dos dados de maneira certa, análise. (ESJ1, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Além disso, exprimem que alguns fatores relacionados à prova também foram pensados levando-se em conta as discussões com o referido professor: “a própria organização da prova. Nós não tínhamos pensado em itens de ligação...” (EJS2, 2019, informação verbal), e a partir desse movimento impulsionado pela atuação intelectual no contexto de formulação de

⁵⁸ TRI emprega um modelo de variáveis latentes para representar a relação entre a probabilidade de um estudante responder corretamente a um item e seus traços latentes (habilidades). (VALLE, 2000).

políticas, os atores locais de EJS sentiram-se motivados e alegaram que “depois disso, nós fomos realmente para a aula, e nos profissionalizamos aqui para poder fazer isso, e hoje, nós temos um resultado bem satisfatório” (ESJ1, 2019, informação verbal).

Aqui o professor universitário atua como intelectual da política, ele estimula e dá suporte para que a política aconteça, ou seja, as ALE não são encenadas em isolamento dentro das secretarias e escolas, para colocar a política em prática se entrecruzam atores profissionais da educação, entusiastas, empreendedores e intelectuais. Deveras, esses atores e os diferentes elementos que constituem as políticas locais, aos olhos de Latour (2005), transbordam e se encontram em situações já vividas em algum outro lugar, e algum outro tempo.

Em termos gerais, as formas como as políticas de avaliação em larga escala no contexto brasileiro são interpretadas e atuadas sofrem influência de variados fatores, como retratado no movimento das ALE nos últimos 30 anos. No entanto, o que mudou, em especial no contexto local dos municípios, “é a forma como esses atores interagem” (Verger, 2019, p. 8), e nos atos que envolvem colocar a política em prática, esses “formuladores de políticas locais estão conscientes dos recursos disponíveis e das necessidades materiais” (Ibden, p. 14).

Nesse rumo, os atores locais estão cientes das limitações dos recursos humanos e não-humanos que a secretaria de educação detém pois, quando nos falamos sobre os processos de realização da ALE, sinalizam a deficiência de recursos humanos disponíveis:

[...] é uma demanda de tempo e trabalho muito intensa para elaborar os itens. É um processo que a gente fica enclausurado, dentro de nós mesmos, avaliando e construindo os textos, procurando informações. Esse é realmente um processo... realmente muito trabalhoso. (EJS1, 2019, informação verbal).

Sinalizam a sobrecarga de trabalho na gestão educacional e a falta de profissionais que possam trabalhar na tradução da ALE local, “A equipe é boa, a equipe trabalha. A gente não dá conta de tanto trabalho” (EJS1, 2019, informação verbal). Essa situação está também presente nos outros contextos explorados; em nenhum deles existe uma equipe ou funções que unicamente trabalhem com as ALE e o que dela deriva, o trabalho com as avaliações acontece em meio a outras funções e atribuições. Em EJS afirmam que “uma meta futura é estabelecer um departamento, uma comissão, uma coisa assim, para tratar da prova dada a amplitude que ela tá tomando” (EJS2, 2019, informação verbal).

O ideal seria isso, que nós tivéssemos pelo menos duas pessoas que pudessem se dedicar a isso. Até porque um ano seria elaboração dos itens, um pré-teste que não

precisaria nem ser com tantos alunos, talvez, mas era o ideal que a gente calculou na época. E no ano seguinte a organização da aplicação em todas as unidades escolares. **Por que, mais ou menos do 4º ao 9º ano nós envolvemos aí 13 mil alunos.** (EJS1, 2019, informação verbal, grifo nosso).

Para EPB, além da falta de recursos humanos, a contratação do Sistema Aprende Brasil já supre a intenção do município em adotar a ALE e a necessidade de recursos não-humanos,

[...] e junto daí, vem o Hábile também que já é composto no próprio contrato. Junto já vem essa avaliação do Hábile, junto com esse contrato. É um pacote só. Entendeu? [...] É realmente uma avaliação feita pela própria Positivo, para nós é muito bom, porque é uma avaliação externa que já está inclusa nesse pacote e que nós não precisaríamos de dispor de mais material, ou mesmo financeiramente, de mais dinheiro, de mais verba, para poder fazer, ela já está dentro desse pacote que a gente comprou da Positivo. (EPB2, 2020, informação verbal).

Com isso observamos que recursos não-humanos “também formam parte da rede de atuações de políticas” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 58). Tudo isso enfatiza ainda mais as materialidades da atuação, sendo que a disponibilidade de recursos humanos e não-humanos faz parte da mobilidade e da tradução de políticas, e não pode ser ignorada. Esses recursos podem ser forças “invisíveis”, mas ainda assim atuam e contribuem para narrativas institucionais e tomadas de decisão pelos formuladores de políticas.

Interessados em identificar os atores envolvidos nos processos de elaboração, aplicação e correção das provas, percebemos que existe um conjunto de táticas e estratégias que são comuns e que definem “condições estreitas e bem definidas para a atuação da política” (Ibden, p.133). Em dois contextos, quem aplica as provas são os próprios professores da turma; aqui acredita-se que manter o professor com os alunos contribui para que os alunos ajam naturalmente e não “se sintam pressionados”; caso contrário, tal fator poderia interferir na performance.

Nos outros três contextos as provas são aplicadas por profissionais da secretaria da educação ou profissionais da gestão da escola. Aí a ideia é que o aplicador não seja o professor da turma avaliada. Nesses contextos, acredita-se que o procedimento fornece mais seriedade ao processo de feitura da avaliação, não havendo o risco de o professor da turma manipular as provas e influenciar no desempenho dos seus alunos. Essa situação reforça a crença na política global como modelo de ALE, tendo em vista que o PISA e o Saeb propagam essa mesma estratégia.

Observamos que cada vez mais há conjuntos de regulamentos, exigências e expectativas construídas no entorno da política de avaliação em larga escala, com isso, “a ênfase das

intervenções está em uma criatividade muito limitada. Elas envolvem uma inventividade possível” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 122). No entanto, o significado real das políticas globais varia nos diferentes contextos onde as políticas são introduzidas (VAVRUS; BARLETT, 2006).

Os contextos locais explorados desenvolvem estratégias e atuam movidos por influência de atores externos, como com os resultados bianuais do IDEB, atuação de definidores de políticas como o prefeito de EPB que decidiu por firmar contrato com a Editora Positivo, empreendedores políticos que se vinculam à rede pública de ensino por caminhos diversos⁵⁹; mas os atores locais também o fazem movidos pela atuação deles mesmos e de seus pares, como quando falam sobre a ALE local dando sentido de trabalho em equipe, quando convidam professores a participar no processo de elaboração das provas (capítulo 3), quando atuam como negociantes e interpretadores da política. Assim, constata-se que os atores locais, incluindo os formuladores de políticas locais, os professores, os diretores das escolas e assim por diante, sempre transformam os modelos oficiais entregues a eles por meio da dinâmica de interpretação e de tradução (ANDERSON-LEVITT, 2003, p. 4).

4.2 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO PRODUTO: VENDENDO E LUCRANDO COM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No capítulo anterior versamos sobre como aconteceu o processo de contratação do Sistema Aprende Brasil em EBP. No município, um representante da Editora Positivo visitou o prefeito da cidade, e a partir disso é que a avaliação em larga escala foi adotada. A forma como o município aderiu à ALE é um exemplo claro de que

a interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma “cadeia de gênero”, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, “muitas vezes contraditórias e sempre socialmente incorporadas” (HODDER, 2003, p. 156). Envolve “vender política para a equipe” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 69).

A Editora Positivo vendeu o Sistema Aprende Brasil junto com a ideia de avaliar, o prefeito interessou-se no programa e, em cadeia, acionou sua equipe, que foi convidada a aderir e “implementar” tal sistema. Nesse instante, juntos, os atores externos e atores locais formam uma agenda institucional para o município. Nessa situação o prefeito atua como definidor da

⁵⁹ Ver sessões a seguir

política, e o representante da Editora Positivo como empreendedor; ambos “são locais-chave na articulação discursiva da política” (Ibden, p. 77), logo, desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado.

Esse não foi um caso isolado no contexto dos municípios catarinenses. Entre os municípios identificados em parceria com a Editora Positivo, outros dois disseram que a adesão aconteceu depois que um representante da empresa encontrou-se com membros da prefeitura; são eles, Zortéa e Vale do Itajaí. Normalmente esses representantes, nesse tipo de situação, são caracterizados por serem pessoas carismáticas, Ball, Maguirre e Braun (2016, p. 80) reconhecem-os por terem “personalidades persuasivas e agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de políticas e sua atuação”.

Há questões importantes na ação dos empreendedores políticos, que comumente nessas situações fazem a manipulação de materiais e tecnologias educacionais para propagandear soluções utilizando “melhores práticas” como modelo de boa política e educação de qualidade. Nessa encenação, são apresentados mecanismos tentadores e talvez decisivos para a atuação de governantes locais (VERGER, 2016). Nesse terreno de diálogo entre atores públicos e atores privados, “novas vozes e interesses são representados dentro do processo político e novos nós, de poder e influência, são construídos ou revigorados no domínio da política” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 77).

A participação de atores externos na atividade de assessoria e consultoria orientada para diferentes políticas, com base na mobilidade de soluções educacionais de um contexto para outro, cria uma agenda complexa para a educação (BEECH, 2012). Nesse compilado de forças heterogêneas na atuação de políticas, abrem-se espaços para “*policy makers*, especialistas em educação, intelectuais, funcionários do governo e de organizações não governamentais, entre outros, na acomodação de ideias e práticas sugeridas” (HOSTINS 2017, p.5), e consequentemente no trânsito e na proposição de recomendações para políticas locais.

Nessa conjuntura faz-se necessário conhecermos as empresas que estão atuando no contexto catarinense, os produtos utilizados pelas secretarias de educação e a argumentação e defesa feitas pelas empresas para que os produtos sejam adquiridos. Seguramente, não há espaço aqui para expressar um sentido pleno de todos os serviços educacionais relacionados às políticas avaliações em larga escala, mas daremos alguns exemplos de situações e empresas atuantes nos contextos catarinenses.

Para isso, analisamos as informações nos *sites* das referidas empresas⁶⁰, em *sites* de notícias, e articulamos com as informações que nos foram fornecidas nas entrevistas. No caso dos dois municípios com o Sistema NAME da Pearson e do Programa inDICA da Editora Opet⁶¹, valemo-nos apenas das informações obtidas na *internet* na medida em que não entrevistamos os atores locais envolvidos nos processos da política; estes afirmaram não terem tempo de nos atender, ou não estarem interessados na pesquisa.

Sobre a Anglo Sistema de Ensino, prevalecem as informações fornecidas na entrevista. Não encontramos informações sobre o serviço que era fornecido às escolas públicas nos *sites* da empresa. Infere-se que isso ocorreu devido à relatada (na entrevista) mudança de foco na atuação da empresa quanto às políticas educacionais, a qual excluiria o ensino público. Entramos em contato via *e-mail*, no entanto, até a escrita da tese, não recebemos retorno.

Sabemos que ET estava satisfeito com a parceria com a Anglo Sistema de Ensino que foi desfeita por iniciativa da empresa contratada (capítulo 3). O pacote adquirido incluía material didático (apostilas) e avaliação em larga escala realizada em todas as turmas entre o 6º e 9º do ensino fundamental, bimestralmente, contemplando todas as disciplinas escolares. A devolutiva contava com relatório do município e por escola, o qual foi apresentado por um representante da Anglo em reunião com os gestores educacionais do município, equipe diretiva das escolas e professores.

Já sobre o SIM Sistema de Ensino do FTD Educação, encontramos algumas informações no site oficial da empresa⁶². Detectamos que recentemente o site foi editado, tendo em vista que quando iniciamos a pesquisa não tínhamos encontrado informações sobre este sistema, contudo, no início do ano de 2021, o site do FTD passou a apresentar algumas informações sobre o SIM. Nesse ínterim, havíamos enviado *e-mail* para o FTD, e não recebemos retorno, assim como ocorreu no caso da Anglo.

Basicamente, a proposta do FTD é semelhante à do NAME e do Sistema Aprende Brasil. Ofertam um pacote educacional que inclui consultoria especializada, avaliação educacional, formação continuada e eventos formativos. A chamada no *site* é:

⁶⁰ Todas as empresas foram nomeadas no capítulo 3o. Ver figura 10.

⁶¹ Agradeço à colega Priscila Preus que compartilhou comigo o *link do folder online* que a Editora Opet forneceu a ela.

⁶² https://sites.ftd.com.br/area-publica/?utm_source=site_institucional&utm_medium=logo&utm_campaign=area_publica&_ga=2.267342926.1778853275.1624908085-1813710333.1624908085#lp-pom-block-1112

Figura 13: Promoção do pacote educacional SIM da FTD Educação



Fonte: <https://sites.ftd.com.br/>

A chamada é enfática e expressa a intenção do FTD em fazer parceria com municípios e, nesse processo, também avaliar a rede. A avaliação que fazem, segundo relato de ET, acontece em todas as turmas do 6 ao 9 ano do ensino fundamental e aborda todas as disciplinas. No entanto, no *site*, não encontramos nenhuma informação que tratasse da avaliação referida na entrevista. No *site* fala-se em avaliar, e esse avaliar estaria atrelado ao IDEB. Eles dizem: “a FTD Educação oferece materiais e recursos elaborados para contribuir com a melhoria do Ideb de seu município e para que os alunos desenvolvam **atitudes e valores** significativos para viver em harmonia na sociedade” (grifo nosso).

Na sequência falaremos sobre a vinculação entre IDEB e as avaliações locais, todavia, o que chama a atenção aqui é que articulam o IDEB ao desenvolvimento de atitudes e valores. Essa conexão entre avaliação em larga escala e as subjetividades formativas dos estudantes só a FTD apresenta dentre os empreendedores políticos que atuam nas ALE locais. Entendemos que tal conexão é um pouco falha, partindo do pressuposto das pesquisas que afirmam que IDEB induz raqueamento e competição (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, 2007; PERBONI, 2016).

A partir disso, emergem questões importantes sobre a maneira que pensamos as políticas que se concretizam na escola, e os ideários e concepções de fazer escola e fazer educação de qualidade. Esse é o reflexo de que “a escola é constantemente interrompida ou confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes” (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 102).

O uso na narrativa de vínculos como esses frequentemente é utilizado para fazer a política palatável e assim fazê-la acontecer (Ibden). Não podemos afirmar se esse é realmente o caso, pois não temos mais elementos para tal debate considerando-se as escassas informações sobre o SIM e a inexistente informação sobre as avaliações nos *sites* da empresa. Apesar disso,

entendemos ser pertinente lançar a questão, tendo em vista as diferentes racionalidades que estão em jogo no processo de tradução e atuação de políticas, questões essas que têm peso e são também fontes de morosos debates.

Consta que o Programa inDICA – Gestão da Educação, foi criado na intenção de fornecer “informações claras e relevantes, obtidas a partir de uma metodologia confiável, com alta qualidade e segurança”⁶³. Para isso, propõe uma avaliação da aprendizagem que deve ser realizada com os estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental com provas de português e matemática que seguem a mesma estrutura pedagógica do Saeb. O programa organiza as ações a serem realizadas em cada município a partir dos resultados da referida avaliação; entendem que os “dados lidos cientificamente permitem conhecer o cenário e planejar as ações de ensino-aprendizagem de forma efetiva e tangível”⁶⁴. Defendem que

a avaliação externa oferece as informações necessárias para auxiliar o gestor da escola, a equipe pedagógica e o professor **na definição de um projeto de intervenção pedagógica**, cujo propósito seja identificar que ações desenvolver para **eleva os níveis de desempenho dos alunos**.⁶⁵ (grifo nosso).

Nos trechos observamos que a narrativa segue um discurso de “métodos de modelos de negócio de gestão e mudança” (BALL, 2014, p. 159), com uma linguagem gerencialista que utiliza verbos e expressões que transmitem uma sensação de urgência e de velocidade. É nessa direção que os empreendedores de políticas atuam construindo uma nova gramática e um novo léxico da vida organizacional, incitando um tipo específico de reflexão e significado organizacional (JESSOP, 2002).

O Programa inDICA é composto por material didático para os alunos e professores, formação para equipe pedagógica das escolas, avaliação e relatórios das avaliações, bem como um portal na *web* de acesso para os profissionais da educação e os alunos. Os resultados das avaliações congregam sete relatórios, são eles: 1) relatório da rede de ensino; 2) relatório de proficiência da rede; 3) relatório de proficiência da escola; 4) relatório de alunos por nível de habilidade cognitiva; 5) relatório da turma; 6) mapa individual de proficiência (relatório do aluno) e 7) relatórios gerenciais. Cada um possui gráficos e organizações diferentes, e a sua criação é justificada por constituírem-se como uma “ferramenta de análise e de planejamento pedagógico”. Veja a seguir alguns exemplos.

⁶³ <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

⁶⁴ <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

⁶⁵ Informação contida no folder de divulgação da avaliação do programa.

Figura 14: Programa inDICA: relatório de alunos por nível de habilidade cognitiva

Matemática

5º Ano Segmentos Avaliados	INDICADOR DE DESEMPENHO POR NÍVEL				
	ALUNOS (Nº)	Baixo	Básico	Adequado	Avançado
Turma A 253	18	2 alunos (11,1%) 174	4 alunos (22,2%) 215	12 alunos (66,7%) 279	0 alunos (0,0%) 0
Turma B 241	22	5 alunos (22,7%) 170	4 alunos (18,2%) 211	12 alunos (54,5%) 271	1 alunos (4,5%) 351
Turma C 252	22	2 alunos (9,1%) 164	6 alunos (27,3%) 205	13 alunos (59,1%) 280	1 alunos (4,5%) 344
Turma D 251	22	2 alunos (9,1%) 175	4 alunos (18,2%) 208	16 alunos (72,7%) 271	0 alunos (0,0%) 0
Sua Escola 249	84	11 alunos (13,0%) 170	18 alunos (21,3%) 209	53 alunos (63,0%) 275	2 alunos (2,3%) 347
Sua Cidade 249	84	11 alunos (13,1%) 170	18 alunos (21,4%) 209	53 alunos (63,1%) 275	2 alunos (2,4%) 347

Distribuição dos alunos da escola por nível de habilidade: Matemática

Fonte: <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

Figura 15: Programa inDICA: mapa individual de proficiência

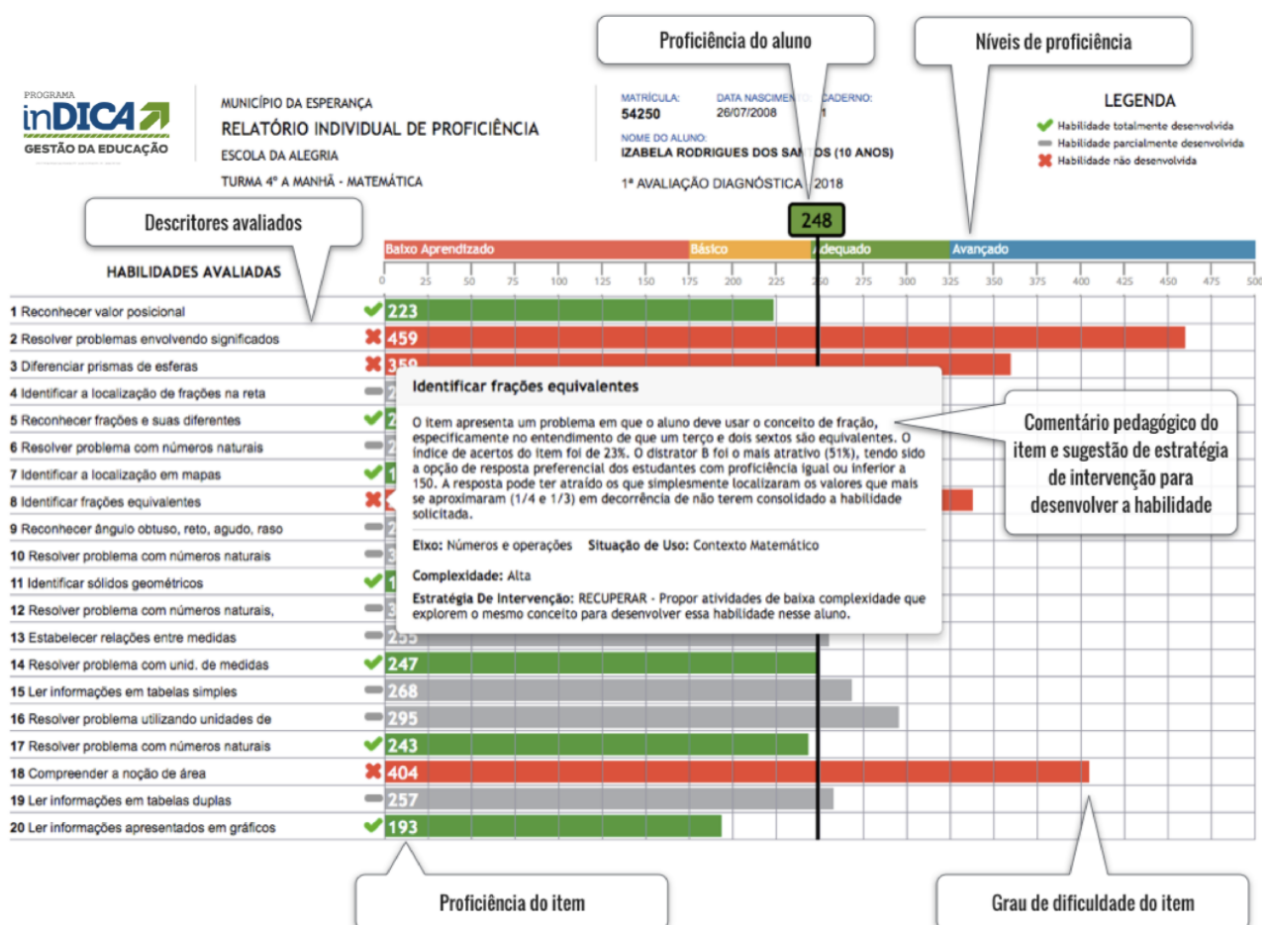
Fonte: <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

Figura 16: Programa inDICA: relatórios gerenciais

FORMULÁRIO PARA ENCAMINHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

... Ações realizadas a partir do resultado da avaliação.

Avaliação

EXTREMA - 2017

Os alunos que apresentaram baixo rendimento (nível baixo e básico) nessa avaliação externa já foram identificados em avaliações internas e/ou situações de acompanhamento como conselhos de classe ou reuniões com corpo docente e pais/responsáveis? Aponte alguma distorção caso haja.

Sim, alguns dos alunos com baixo rendimento estão inseridos em outras situações de avaliações com rendimentos inferiores ao necessário, são atendidos por reforço

Que ações serão realizadas pela gestão da escola para auxiliar na recuperação dos alunos com baixo rendimento?

Como citado na questão acima, alguns dos alunos já são atendidos por reforço escolar individual, atividades diferenciadas, em alguns momentos e atendimento com a psicopedagoga.
Aproveitando os resultados recebidos desta avaliação, procuramos reforçar mais o atendimento à estas crianças a fim de que as mesmas tenham melhor aproveitamento escolar.
Planejamento e utilização do caderno de PIP, fazendo maior intervenção às dificuldades específicas.

Que ações serão realizadas pela coordenação (orientação pedagógica) da escola para contribuir na recuperação dos alunos com baixo rendimento?

Como Orientadora meu trabalho é em conjunto com o professor. Assistir aulas, acompanhar os alunos com baixo rendimento no reforço escolar, conversar sempre que necessário com esses alunos, visando entender em suas particularidades o que está atrapalhando e dificultando o aprendizado. Esse acompanhamento é contínuo com ambos (profs e orientação pedagógico), auxiliando o professor em seu planejamento diário, trazendo materiais que venham enriquecer o mesmo.

Que ações serão realizadas pelos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos?

Aos alunos, serão oferecidas atividades focadas nas dificuldades específicas das questões com baixo rendimento.
Acompanhamento especial em leituras e interpretações de exercícios matemáticos ou outros.
Utilizar jogos a fim de exercitar o raciocínio lógico das crianças, fazendo dinâmicas em grupo utilizando materiais lúdicos.

Descreva a forma de acompanhamento, apontando um cronograma de trabalho dessas ações.

- *Iniciar o trabalho específico utilizando as dinâmicas de grupo e, com o lúdico, apresentar a dificuldade encontrada nas avaliações.
- *Em sala de aula, fazer leitura de texto onde esteja inserida a dificuldade a ser trabalhada, fazer dinâmica de grupo a fim de chegarmos à conclusão esperada.
- *Registro através de exercícios em caderno, xerox ou apostila do conteúdo trabalhado.

Fonte: <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

O oferecimento desses relatórios com uma gama de *softwares* de rastreamento e revisão, ambientes virtuais de aprendizagem e controle do trabalho escolar são altamente prescritivos. Para Lockmann,

o refinamento na produção destes dados estatísticos sobre alunos, escolas e suas comunidades tem força de verdade e produz processos de subjetivação, constringendo professores a agirem de determinadas formas e a conduzirem suas ações e práticas a partir dessas verdades. (2017, p. 4).

Esses relatórios mostram-se prescritivos no modo de organizar as informações, prescritivos quando explicam o que deve ser feito acerca de cada dado, e prescritivos quando criam um relatório para que o gestor escolar explique para a empresa contratada qual serão as estratégias adotadas a partir dos relatórios. No nosso entendimento, nesse último a editora Opet “avança o sinal vermelho” ao pedir para a secretaria que preste contas sobre seu trabalho. Nessa direção, Hostins e Rochadel (2019) indagam: “Quem determina o que conta como efetivo ou satisfatório na performance e o que é considerado válido como medida e indicador?” (p. 72).

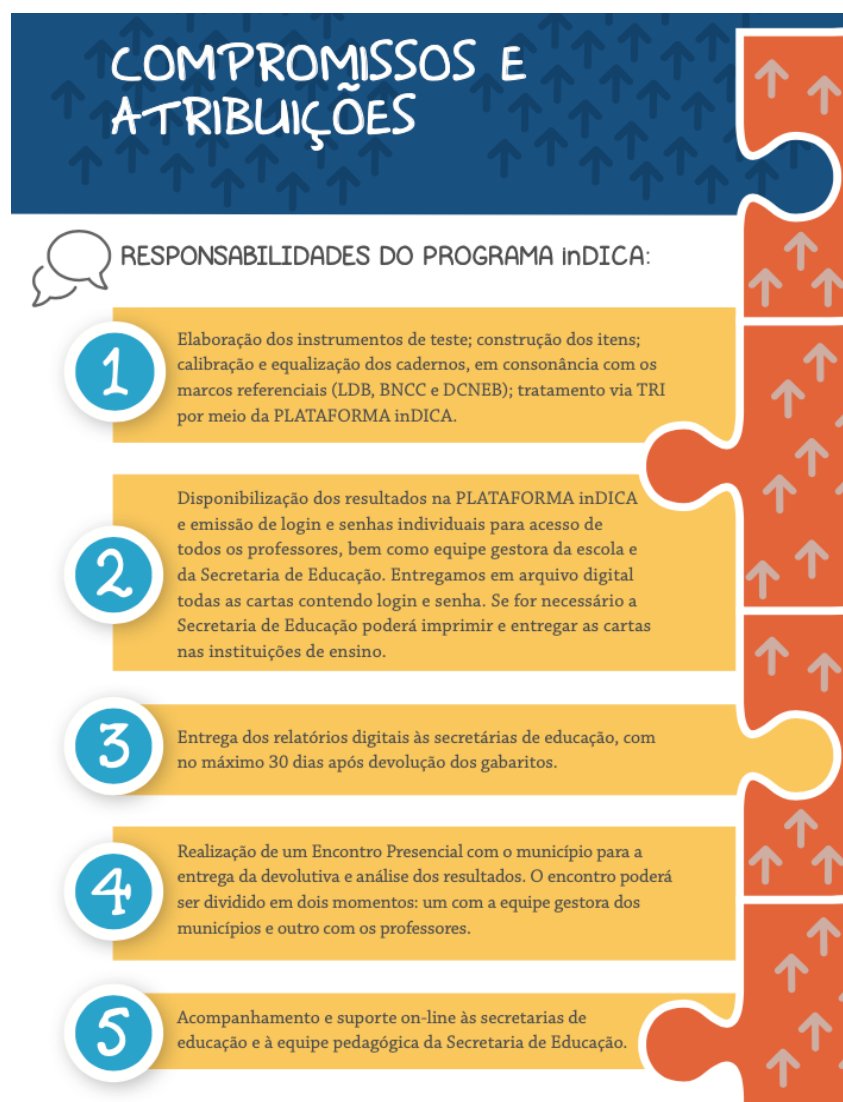
Essas informações prescritivas devem ser vistas e interpretadas com cuidado pelos atores da política, tendo em vista que

Ela envolve a utilização e reutilização de significações consideradas ou aceitas como corretas pela política. **Essas versões não estão “fora da verdade”** (‘outside the truth’), **mas elas também não rendem uma simples verdade ou uma conta direta à política.** Elas são produzidas propositadamente no sentido de “prestarem contas”. A veracidade não é o ponto chave, mas a sua efetividade para o mercado ou para a regulação. Significa dizer que para ser auditada ou avaliada uma organização transforma a si mesmo.” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019 p. 72 grifo nosso).

Trazemos outras figuras para o debate; a primeira lista quais são as atividades desenvolvidas pelo Programa inDICA e a segunda lista as atribuições da secretaria de educação quando adquirido o pacote; ambas compõem o *folder*⁶⁶ de divulgação do programa.

⁶⁶ Segue o link do folder online <https://www.editoraopet.com.br/indica/>

Figura 17: Programa inDICA: compromissos e atribuições



Fonte: Folder de divulgação do Programa inDICA – Gestão da Educação

Figura 18: Programa inDICA: responsabilidade dos municípios



Fonte: Folder de divulgação do Programa inDICA – Gestão da Educação

Destaca-se na composição desse material o que é esperado na atuação da gestão educacional local. Ao observar essas duas figuras juntas, inferimos que a Editora Opet é responsável por todo o trabalho intelectual e pedagógico de uma política de avaliação em larga escala, enquanto a gestão educacional do município desenvolve um trabalho técnico e provedor de recursos. Essa situação figura que, ao adquirir a política de avaliação em larga escala do Programa inDICA a secretaria está comprando “conhecimento de política”.

Nessa situação, podemos ver que o trabalho, que é de responsabilidade do Estado, está sendo exportado para o setor privado (BALL, 2014). Isso reforça o que já vem sendo dito por Mahony, Menter e Hextall (2004) sobre os representantes do setor privado que vêm operando dentro do governo e fazendo parte da comunidade de criação de políticas.

Essa forma de atuação do setor privado na educação via auxílio pedagógico, técnico e intelectual é uma forma sofisticada de atuação, e a narração é parte importante do trabalho deles. Os empreendedores

recorrem a ideias díspares, exemplos de “boas práticas” e outros recursos para produzir algo original, e, crucialmente, eles são capazes de traduzir isso em um conjunto de posições, papéis e relacionamentos organizacionais que “atuam” sobre a política (BALL; MAGUIRRE; BRAUNS, 2016, p.80).

Empresas como as que atuam no contexto local de municípios catarinenses defendem as parcerias público-privado na educação usando argumentos como os aqui expressos, de qualidade, aprendizagem, desenvolvimento profissional, enquanto beneficiam-se de contratos de prestação de serviços educacionais (ROBERTSON; VERGER, 2012), o que acontece em diferentes contextos, diferentes tempos, e movimentos.

As agências, instituições, organizações tanto públicas como privadas, no contexto de expansão das ALE, tornam-se atores centrais na tradução da política “tendo por referência de qualidade a aferição da performance e métodos de *benchmarking*” (AZEVEDO, 2016, p. 1417). Diante desse cenário, devemos ainda considerar que a criação da política e dos significados atribuídos a ela “nunca é um processo apolítico” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 14), por mais que formuladores de políticas, empreendedores e conselheiros queiram sugerir que seja o caso.

Tais alegações alinham-se discursivamente com a proposta da Pearson, o pacote de solução educacional NAME, o qual propõe desenvolver “palestras, cursos, consultorias e treinamentos para as escolas, com o intuito de aprimorar professores e diretores, além de tirar

dúvidas sobre o material”⁶⁷. O pacote é composto pelos cinco serviços apresentados na figura abaixo.

Figura 19: Pacote Educacional NAME



Fonte: Site da solução educacional NAME, <https://www.netname.com.br/>

Igualmente ao Programa inDICA os serviços estão relacionados a pedagogia, currículo e avaliação, ou seja, abarcam e atuam sobre o trabalho escolar, trabalho docente e de gestão educacional. Aqui, a avaliação também é eixo importante de atuação da empresa na educação local, inclusive a partir dela é elaborado um plano de ação a ser desenvolvido nas escolas. No *site* está presente a seguinte afirmação: “o ensino de qualidade requer também uma linha contínua de avaliação”.

Por isso, incluem no pacote educacional três tipos de avaliação, a primeira chamam de avaliação diagnóstica para todas as turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, a qual está relacionada aos conteúdos bimestrais; a segunda é “Simulado ANA” para os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, como o próprio nome já diz, é uma prova preparatória para a participação dos alunos na ANA⁶⁸ e, por fim, a “Prova Brasil Premiada”, que segue os moldes do Saeb.

⁶⁷ Informações contida no site <https://www.netname.com.br/solucao-educacional.html>

⁶⁸ “ANA – A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação.” Informações do site <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>

A avaliação, que envolve todas as habilidades e competências avaliadas pela Prova Brasil, é aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com exclusiva ferramenta TRI – Teoria de Resposta ao Item, 100% fiel ao método de correção do exame. Isso significa mais agilidade na correção, confidencialidade nas informações e melhor preparo para os alunos. E o melhor de tudo: os melhores alunos são premiados⁶⁹.

A Prova Brasil Premiada serve também como propaganda do pacote em várias partes do *site* do NAME e no *site* da empresa Pearson (a qual congrega outros projetos e programas); nesses espaços, evidenciam e fazem referência à referida avaliação. Para participar dela o município parceiro do NAME deve se inscrever em uma plataforma específica a que somente os gestores educacionais têm acesso. A participação é regida por um regulamento específico⁷⁰, a prova, toda a logística e as formas de realização seguem o modelo da Prova Brasil realizada pelo MEC. São premiados quatro grupos distintos:

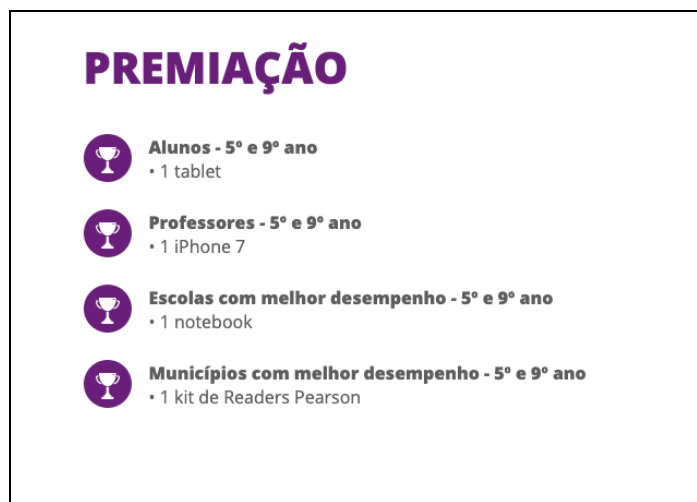
- ✓ estudantes - para o primeiro colocado no *ranking* geral de pontuação da prova do 5º e do 9º;
- ✓ professores de português e matemática do 5º ano e professores de português, matemática, história, geografia e ciências do 9º ano - da sala de aula com a melhor classificação;
- ✓ escola - com melhor desempenho de acordo com a classificação geral dos alunos;
- ✓ e os dois primeiros municípios com melhor desempenho total.

O nome de todos os premiados de 2019 está divulgado no site do NAME e, segundo a empresa, os premiados “são reconhecidos nacionalmente”; os prêmios foram os seguintes:

⁶⁹ <https://www.netname.com.br/solucao-educacional.html#>

⁷⁰ O regulamento pode ser acessado por ele site <http://provabrasil.netname.com.br/projeto>

Figura 20: Prova Brasil Premiada do NAME– Premiação 2019



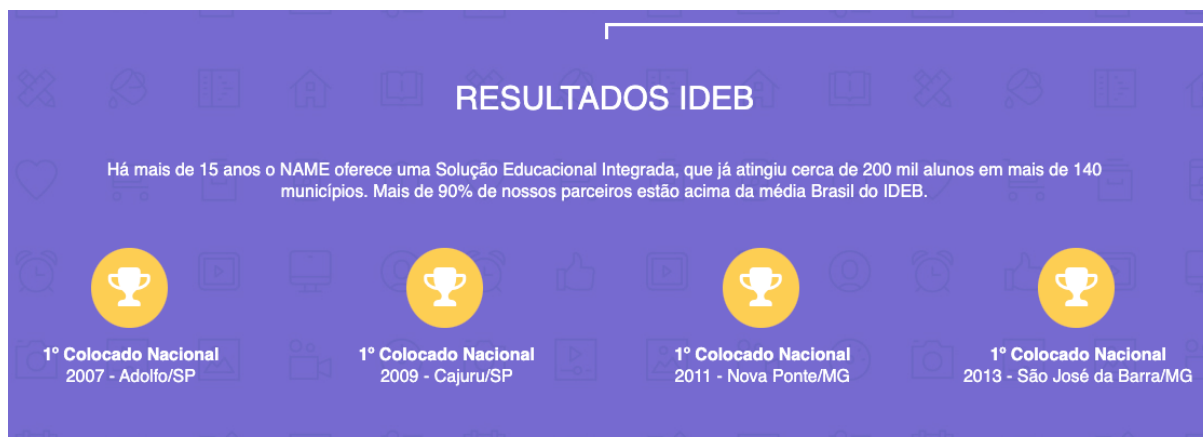
Fonte: Site da Prova Brasil Premiada, <http://provabrazil.netname.com.br/projeto>.

Não há nada de novo no movimento de julgamento e premiação através dos resultados das ALE, já vimos isso no contexto de outros países como os Estados Unidos e Chile (RAVITCH, 2011; HESS, 2003; CARNOY; LOEB, 2014). No próprio território brasileiro tal postura já é adotada no âmbito das avaliações estaduais de São Paulo e Minas Gerais (BROOKE; CUNHA, 2011), porém, no contexto local, é inaugurado recentemente. Nessa lógica que parece ser traduzida e ressignificada em um novo contexto vale lembrar que

Subjacente a essa prática está a aceitação de resultados desiguais de alunos e escolas, resultando em prêmios para alguns e castigos para outros. A associação de incentivos aos resultados das avaliações assenta-se na expectativa de que a avaliação gere competição e a competição gere qualidade. (SOUSA, 2018, p. 871).

A competição mostra-se como ação importante da Pearson, pois além de estimular a disputa entre os contextos locais que aderem ao pacote NAME com a realização da Prova Brasil Premiada organizada por eles, também incitam competição frente aos resultados da Prova Brasil em contexto nacional. Conexões no *site* estabelecem relações entre o pacote de solução educacional NAME e o *ranking* de escolas mais bem colocadas no IDEB. Um grande espaço é utilizado para mostrar os primeiros colocados, ver figura abaixo.

Figura 21: NAME – Resultados do IDEB



Fonte: Site do NAME <https://www.netname.com.br/o-name.html>

A Pearson⁷¹ é “o maior *edu-business*⁷² do mundo” (BALL, 2014, p. 189), diante disso, por mais que esteja presente apenas em um município no contexto catarinense, não podemos deixar passar despercebida ou reduzir a sua força e expressão. Segundo informações do *site*, o NAME atua na educação brasileira há 15 anos. Durante todo esse tempo são ofertadas soluções para políticas educacionais nacionais e locais, ligados à competitividade na busca por elevar a qualidade e padrões educacionais. A atuação da Pearson é global, nacional e local, ou seja, atua na mobilidade e trânsito da política nos diferentes contextos e tipos de política. Ball (2014) demonstra preocupação frente à amplitude de atuação da Pearson, alegando que existe uma série de consequências e influências nas políticas educacionais.

A Pearson é um ator da globalização em um sentido muito real, por meio de seus sistemas de publicação, de avaliação e de qualificação, ensino de língua inglesa e administração e produtos de gestão. Ela opera em todos os três “sistemas de mensagens” educacionais – pedagogia, currículo e avaliação, e junta todos eles, globalmente, por meio de uma variedade de mídias, dentro de seus produtos e plano de crescimento nos negócios. Seu trabalho em publicações, currículo e avaliação contribuem para definir que conhecimento cultural vale a pena, e esses produtos têm investido dentro deles concepções específicas de processo e de organização educacional. (p. 204 grifo nosso).

Como a Pearson, outras corporações educacionais estão ganhando autoridade em estruturas de governança em virtude do conhecimento científico que possuem e dos antecedentes de resolução de problemas educacionais (KECK; SIKKINK, 1998; HAAS, 2004).

⁷¹ “Em julho de 2010 a Pearson, estabeleceu uma parceria estratégica com o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e adquiriu os sistemas de aprendizagem escolar do SEB (por 326 milhões de libras); isso serve 450mil alunos de escolas públicas e privadas no Brasil” (BALL, 2014, p. 201).

⁷² Expressão do inglês para “negócio em educação”.

Esse é o caso do Grupo Positivo no Brasil, que foi criado em 1972 como uma gráfica e um curso preparatório para o vestibular na cidade de Curitiba e hoje “está presente em mais de 40 países com uma diversidade de produtos e serviços desenvolvidos⁷³” dentre os quais escolas e universidades próprias, editora, está presente na indústria de computadores e na área de tecnologia educacional, e oferece pacotes educacionais para o setor público e privado no contexto brasileiro, entre outras articulações e atuações⁷⁴. O Grupo afirma que “Consolidou sua liderança em todas as áreas em que atua: Ensino, Soluções Educacionais, Tecnologia, Gráfica, Cultura e Entretenimento”.

Tendo em vista essas duas corporações educacionais, a atuação da Pearson em contexto global e a atuação e forte influência do Grupo Positivo no Brasil fazem-nos ver que “nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82), existe todo um apanhado de atuação que precede a política, e as conexões de mercado entram em cena.

Percebe-se que o interesse reside na formulação de políticas e em colocá-las em prática. Os atores externos, como os empreendedores e negociantes de políticas e *edu-business*, “desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução ou visitas de corretagem a outras escolas que estão experimentando ideias de políticas ou são modelos de “boas práticas”. (Ibid p. 82).

O Sistema Aprende Brasil é a estratégia de atuação da Editora Positivo (pertencente ao Grupo Positivo) em contextos educacionais municipais, e está presente em 48 contextos locais catarinenses. É a empresa com maior número de parcerias no estado, atua desde em municípios com menos de 10 mil habitantes, até em municípios com mais de 100 mil habitantes. Esse sistema oferece “um conjunto específico de soluções para a **rede de ensino pública**: Livro Didático Integrado, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil Digital e os sistemas **hábile** e **simeB**” (grifos do próprio *site*⁷⁵). A avaliação Hábile ganha destaque no pacote educacional, e apresentam-na como uma “ferramenta para a gestão e mensuração do avanço da educação”, e toda vez que o nome da avaliação aparece em qualquer sessão do *site* ela está em destaque, com as letras em negrito.

⁷³ Informação presente no site <https://www.meupositivo.com.br/institucional/grupo-positivo>

⁷⁴ Outras formas e estratégias de atuação na área educacional estão presentes no vídeo institucional da Editora Positivo, na página oficial no *Youtube*.
https://www.youtube.com/watch?v=hmrt00mX48Y&list=PLLEkMFD_eTjY45cdpL_6TenkncUQKGpg9&index=5

⁷⁵ Informação presente no site <http://sistemaaprendebrasil.com.br/conheca/> (grifos do autor)

O Hábile, segundo declarações de EBP, é uma avaliação desenvolvida junto aos alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental. As provas são de português e matemática, e acontecem anualmente, visando à preparação para a Prova Brasil que ocorre com os estudantes do 5º e 9º anos. Também aplicam questionários aos estudantes sobre as suas condições de vida. Segundo informações do próprio pacote educacional, o Hábile é fundamentado em:

- ✓ na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB nº 9.394/96);
- ✓ no Plano Nacional de Educação (PNE);
- ✓ nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN);
- ✓ na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- ✓ nas Matrizes de Referência do Saeb, PISA;
- ✓ na proposta curricular do Sistema de Ensino Aprende Brasil.

A chamada que o *site* do Hábile faz referente à harmonização de suas ações com os reguladores da educação nacional sustenta e dá credibilidade à avaliação em larga escala elaborada por eles. Burch (2006) já sinalizou que esta é uma estratégia recorrente dos fornecedores de serviços educacionais, eles têm buscado alavancar regulamentações, leis e decretos como parte da estratégia de *marketing* de suas empresas. No contexto atual brasileiro, falar que o produto educacional está de acordo com a BNCC e com as avaliações em larga escala nacionais e internacionais é uma tática que visa chamar a atenção para o produto e encorajar os gestores educacionais a aderirem aos pacotes e avaliações em larga escala, em especial porque, nos últimos anos, os debates sobre a BNCC foram acalorados, reverberando em aprovação recente. Nessa direção, vale ressaltar que as atuais modificações educacionais brasileiras têm contribuído para a atuação do mercado privado na educação pública, seguindo um caminho de privatização.

No entendimento da Editora Positivo, as informações fornecidas pelo Hábile permitem comparação: na mesma direção do NAME, o Hábile é utilizado como instrumento que gera competitividade e seleção de melhores estudantes. O Hábile propicia dois níveis de comparação; primeiro, a comparação do desempenho dos alunos nos diferentes níveis de ensino, entre turmas, e entre os próprios alunos; segundo, é possível comparar os resultados com avaliações nacionais e internacionais. Ver figura a seguir.

Figura 22: Hábile – Comparação de resultados



Fonte: Vídeo institucional na página do *youtube* do Sistema Positivo de Ensino⁷⁶.

Na figura são apresentadas as políticas de avaliação em larga escala presentes no contexto brasileiro que possuem maior visibilidade, o SAEB e Prova Brasil para a educação básica, ENEM para o ensino médio e o PISA como índice internacional. Relacionar a ALE local a essas avaliações nacionais e à internacional mostra que existem pressões que estão relacionadas à padronização nos diversos âmbitos educacionais e que os municípios são chamados a desempenhar. Nesse cenário, as atuações locais estão inscritas em narrativas políticas grandiosas sobre a política que liga o trabalho escolar e docente com os alunos aos processos de globalização e competitividade (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016). Vale destacar que nesse âmbito “a política, então, não pode ser reduzida a um algoritmo (interações, comunidade, aprendizado, influência ou qualquer outro), **mas também a escola não pode ser reduzida à política**”. (Ibid, p. 101, grifo nosso).

Com isso em mente e observando o tempo de atuação da Editora Positivo junto aos municípios catarinenses, percebemos que existem parcerias de até treze anos, ver quadro a seguir.

Quadro 10: Lista de municípios e tempo de parceria com a Editora Positivo

n.	Município	Tempo de parceria com a Editora Positivo
1	Ipira	13 anos
2	Riqueza	12 anos
3	Lindóia do Sul	10 anos

⁷⁶ Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOAQP7gWyqg>

n.	Município	Tempo de parceria com a Editora Positivo
4	Piratuba	
5	Erval Velho	8 anos
6	Alto Bela Vista	
7	Papanduva	7 anos
8	Monte Castelo	
9	Paial	
10	Iomerê	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas na pesquisa.

Os contratos entre as secretarias de educação e a Editora Positivo são anuais e podem ser renovados e/ou recontratados, dessa forma, perceber que esse pacote educacional está presente há tanto tempo em um mesmo município causou-nos estranhamento, parece que os municípios têm um tipo de fidelidade à Editora Positivo, parece-nos que a empresa já faz parte da estrutura organizacional local, dado o tempo de atuação. A recorrente atuação da Editora Positivo nesses municípios sinaliza a nova forma de privatização em curso, esta que “não é feita retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de ‘soluções’ políticas e via colaboração de vários tipos com o setor público” (BALL, 2014, p. 162).

As articulações público-privado são oportunidades de lucro, e por isso empresas estão atuando como empreendedoras políticas. Aqui exploramos os pacotes educacionais que utilizam de avaliações em larga escala como tática para atuar nas políticas locais e influenciar nas estratégias de desenvolvimento futuras dos contextos educacionais locais. Pudemos dialogar com as informações referentes aos pacotes educacionais da Anglo, SIM da FTD, inDICA da Editora Opet, NAME da Pearson e Hábile da Editora Positivo, todas elas utilizam métodos semelhantes para atuar na educação local, ofertam material didático, assessoria pedagógica e avaliação em larga escala, e com esses três componentes criam um círculo de atuação prescritiva e reguladora.

Os empreendedores políticos que atuam nos contextos estudados estão “realizando pesquisa e avaliação, projetando programas, oferecendo conselhos e fazendo recomendações, elaborando e intermediando contratos de terceirização, redigindo relatórios de escopo” (BALL, 2014, P. 170). Nessa conjuntura parece que

tratar de negócios é o futuro da educação, enquanto burocracia e tradicionais formas de profissionalismos fazem parte do passado. Num contexto em que as metas,

obrigações e disposições envolvidas no propósito de a educação “ser como um negócio e parecer como um negócio” são celebradas na política como “um bom negócio” (BALL; GRIBB, 2005, p. 117). (HOSTINS; ROCHADEL, 2019 p. 73).

Como um panorama podemos ver teias de relações entre atuações de atores públicos e privados, os quais mobilizam diferentes recursos para a solução de questões educacionais. Nesse trânsito, a política avaliação em larga escala torna-se terreno fértil para a atuação.

4.3 MOBILIDADE DE POLÍTICAS: AS REDES DE CONEXÃO E ESTÍMULOS

No processo de coleta de informações, ainda na primeira parte das ligações telefônicas para as secretarias municipais de educação, ouvíamos algumas siglas, e a mais recorrente entre elas foi Granfpolis. Intrigados com o que ouvíamos, passamos a buscar informações sobre, reconhecendo que na pesquisa sobre tradução e atuação de políticas muitas vezes é necessário pesquisar em lugares alternativos, em especial porque suspeitávamos que ela estava envolvida nos processos de tradução das políticas de avaliação em larga escala. Assim o fizemos, e constatamos que Granfpolis é a sigla da Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis. Na sequência, descobrimos que a associação possui vínculo com os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), que por vez possui vínculo com o Instituto Positivo e que, juntos, realizaram avaliações do Hábile nos municípios da Granfpolis.

A partir daí, um cenário de atuação estratégica na gestão educacional dos municípios foi sendo revelado como uma outra forma de tradução das políticas de avaliação em larga escala. Por mais que esse não seja o foco desta pesquisa, acreditamos que ele revela pontos importantes para o debate, por isso, o abordaremos nesta sessão.

A Granfpolis enquanto associação visa integrar os 22 municípios da região da Grande Florianópolis, “auxiliando na promoção e desenvolvimento integral”⁷⁷. Frente a isso, também atua nos assuntos relativos à educação desses municípios. A seguir incluímos os referidos municípios.

⁷⁷ Informação do site <https://www.granfpolis.org.br/>

Figura 23: Municípios que compõem o ADE da Granfpolis



Fonte: Relatório de Resultados 2015/2016 –ADE/Granfpolis.

Em 2015, a Granfpolis adere ao ADE, sendo o primeiro a ser realizado no estado de Santa Catarina. O ADE, por sua vez é, uma proposta elaborada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação⁷⁸. Foi aprovada e normatizada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 23 de janeiro de 2012⁷⁹.

Os ADEs coadunam duas parcerias distintas, instituições privadas e não governamentais e o poder público. Tal coalizão proposta pelo ADE é apresentada como

[...] ferramenta para o fortalecimento e o estímulo à cooperação e ao associacionismo entre os entes federados, particularmente entre municípios, tendo em vista a organização de seus sistemas de ensino e a melhoria da qualidade social da educação. (CARVALHO; PERONI, 2019, p. 59).

A instituição apoiadora que atua no ADE da Granfpolis é o Instituto Positivo, que é definido como uma Organização da Sociedade Cível de Interesse Público (Oscip). O instituto

⁷⁸ Conforme informado no *site*, “Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

⁷⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2023,da%20qualidade%20social%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.

faz parte do Grupo Positivo, atuando como “gestor do Investimento Social Privado do Grupo Positivo⁸⁰”. Com isso, a Granfpolis gerencia as atividades do ADE em conjunto com o Instituto Positivo. Segundo os *sites*, todas as ações são “pensadas e executadas em conjunto”⁸¹.

Convém destacar que os ADEs foram planejados e criados com a finalidade específica de apoiar municípios em ações para a obtenção de indicadores educacionais conforme o IDEB, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da educação (CARVALHO; PERONI, 2019). Logo, podemos inferir que a organização e regulamentação dos ADEs no contexto nacional é também uma resposta à política de avaliação em larga escala em movimento. Da mesma forma, ao visualizar a composição do ADE no contexto da Granfpolis e a parceria com o Instituto Positivo, já podemos perceber por que os atores locais, ao falarem-nos sobre as ALE locais, referiam-se à Granfpolis.

Em 2016, foi realizada em 20 municípios da associação a avaliação do Hábile. Foram aplicadas provas nas disciplinas de português e matemática para alunos do 2º ao 5º ano das escolas municipais. A avaliação envolveu 18 mil alunos⁸² e fazia parte da Meta 1 “Instituir, implementar e consolidar processo em larga escala, de “Avaliação Externa Territorial de Aprendizagem Escolar” (INSTITUTO POSITIVO, GRANFPOLIS, 2017, p.10). Para que a avaliação acontecesse no mesmo período em todos os municípios, em uma das reuniões da Granfpolis, entre a equipe do ADE e os secretários de educação dos municípios e/ou representantes das secretarias, o Instituto Positivo ofereceu treinamentos relativos aos instrumentos utilizados na avaliação em larga escala Hábile.

Esse endosso dado ao Hábile pelos atores externos às escolas ecoou, e o Instituto Positivo utiliza-se de um produto educacional vendido pela corporação educacional do qual faz parte. Nessas condições, a avaliação foi utilizada também como uma tática para a produção de artefatos e para o empréstimo de ideias e práticas.

No momento em que a oratória faz parte da atuação dos empreendedores políticos, nesse caso, no momento de “treinar” os atores das secretarias de educação, “eles “interpretam” a política em relação aos recursos e definem limites ou abrem possibilidades para o trabalho de tradução” (BALL; MAGUIRRE; BRAUNS, 2016, p.86). Junto a isso, podemos pensar que os atores locais das secretarias de educação, nesse momento, atuam como agentes de política, aplicadores de políticas, e/ou como “líderes adequadamente ajustados” (WRIGHT, 2001; BUCKLES, 2010).

⁸⁰ <https://institutopositivo.org.br/>

⁸¹ <https://institutopositivo.org.br/atuacao/ade-granfpolis/>

⁸² <https://www.granfpolis.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42699/codNoticia/413640>

No relatório das atividades relativas aos anos de 2015 e 2016, período em que a avaliação Hábile foi trabalhada, a Granfpolis, em conjunto com o Instituto Ayrton Senna, mostraram os resultados da avaliação. Na ocasião, disseram que a avaliação “proporcionou uma “fotografia” da região”. A seguir apresentamos alguns dados sobre o relatório.

Figura 24: Parte dos resultados da avaliação Hábile no ADE da Granfpolis

DADOS DO TERRITÓRIO	
✓ 92% dos municípios contam com cargos comissionados e em função gratificada.	✓ 91% utilizam mais de 80% dos recursos do Fundeb para o pagamento dos profissionais do Magistério.
✓ 100% apresentam distorção idade/ano.	
✓ 83% não possuem sistema municipal de avaliação.	✓ Em 68% a maioria das disciplinas dos anos finais são ministradas por professores sem licenciatura na área em que atuam.
✓ 78% têm nota abaixo da média, em Matemática, na Prova Brasil.	
✓ 70% não têm critérios definidos para a escolha da direção das escolas.	✓ 94% não possuem espaço físico para ampliar a jornada da Educação Fundamental.

Fonte: Relatório de Resultados 2015/2016 –ADE/Granfpolis.

No mesmo relatório afirmam que “Após o término do estudo, foram definidas estratégias e metas para a melhoria do ensino público”. Isso aconteceu nos encontros que se sucederam à realização da avaliação.

Como vimos até aqui, o primeiro passo para negociar a tradução da política de avaliação em larga escala no contexto dos municípios que compõem a Granfpolis já havia sido dado. O segundo foi dado logo após a realização do Hábile, em mais um encontro dos membros envolvidos no ADE. Nesse, o Instituto Positivo, “na direção de solucionar as defasagens diagnosticadas” com a avaliação do Hábile, aciona o Instituto Ayrton Senna⁸³ para ofertar programas de soluções educacionais aos municípios da Granfpolis. Dentre os programas estão: Acelera, Se Liga e Fórmula da Vitória todos eles idealizados pelo Instituto Ayrton Senna (PREUSS, 2019). Vale lembrar que,

Em termos gerais, mais do que a consistência interna das ideias de políticas, a forma como essas ideias são formuladas e apresentadas afeta as decisões dos formuladores de políticas sobre comprar ou não uma determinada política (VERGER, 2019, p. 11).

⁸³ Conforme informação do *site*: o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>

Usando das palavras de Ball (2014) “isto é, a venda de política como uma mercadoria de varejo” (p. 157), as políticas de avaliação em larga escala são acionadas como importante meio de acesso aos contextos municipais, abrindo portas para a indução de contratação de serviços e pacotes educacionais. Carvalho e Peroni (2018) revelam que a atuação empresarial na educação brasileira não se apresenta como algo novo, visto que empresários empenham-se em traduzir seus interesses e objetivos em leis, demarcando seu campo político no decorrer da história brasileira, “porém, o protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação pública é um elemento novo em nossa história e, por isso, merece reflexões” (p. 1).

O município, o “ente mais frágil da federação”⁸⁴ e que tem a maior responsabilidade da educação básica, que é o ensino fundamental, é alvo do *edu-business*. O mercado reconhece a vulnerabilidade de municípios e utiliza-se disso para estimular parcerias.

Utilizo-me do exemplo da pesquisa recente de Carvalho e Peroni (2019) sobre o ADE da Granfpolis a fim de transmitir algo sobre essa amplitude ou intensidade. As autoras apresentam documentos e argumentações de que o município de Governador Celso Ramos⁸⁵, em 2018 adquiriu, junto à Editora Positivo, “um composto pedagógico destinado ao uso no processo educacional dos alunos da educação infantil e ensino fundamental da rede pública de ensino do município de Governador Celso Ramos-SC”. Para elas, por mais que o Extrato de Inexigibilidade de Licitação não apresente o nome Sistema Aprende Brasil, indagam se, de fato, não foi esse o produto adquirido. Frente às informações que apresentamos anteriormente, junto-me às autoras e indago se essa contratação está vinculada, ou mesmo deriva do desenvolvimento da Meta 1 do ADE da Granfpolis.

O relevante dessa discussão é que a compra desse suposto “sistema de ensino” por parte dos municípios representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos: reforça o apoio às “soluções” de mercado na educação pública, na mesma medida em transfere parte da autoridade para o domínio privado (ROBERSTON; VERGER, 2012). (CARVALHO; PERONI, 2019, p. 74).

As observações expostas nessa sessão não garantem respostas conclusivas, mas permitem-nos visualizar a amplitude que as avaliações em larga escala estão atingindo, as formas em que as políticas de avaliação estão sendo utilizadas, os contextos em que entram em cena. Da mesma forma, mostram um conjunto de atores externos à escola que, via ALE, aproximam-se dela por diferentes vias e, conseqüentemente, aproximam-se do ideal de se fazer

⁸⁴ Expressão utilizada pela pesquisadora Elma de Carvalho na ocasião do Seminário “Conversas sobre Pesquisa: Privatização da Educação Básica”, realizado nos dias 03 de dezembro de 2019, na Universidade do Estado de Santa Catarina - Centro de Ciências Humanas e da Educação, em Florianópolis

⁸⁵ Município integrante da Granfpolis.

escola e das concepções em jogo. Claramente as situações aqui tratadas mostram um refinamento da tradução e atuação de políticas de avaliação em larga escala nas novas formas de parcerias público-privado.

Nesse capítulo, procuramos trazer situações e acontecimentos sobre os processos da política de avaliação em larga escala nos contextos catarinenses a fim de desvelar os atores que estavam envolvidos na política. A intenção é mostrar como a política acontece e é encenada nos contextos locais. As informações coletadas nas diferentes fontes de pesquisa indicam que os atores das ALE locais estão posicionados de forma diferente e assumem distintas posições em relação às políticas. Tais atores encontram-se em momentos heterogêneos que envolvem os processos de colocar a política em prática, e nessas ocasiões acontecem intercâmbios e conexões que vêm a refletir na tradução e atuação.

As atuações não são clássicas, elas são complexas e simples ao mesmo tempo; algumas vezes, contam com processos de subjetivações, outras, nem tanto; algumas são autorais, enquanto outras não envolvem o processo criativo. De forma ampla, as atuações são compostas por várias partes que interagem e se movimentam. Por sua vez, os papéis atribuídos as avaliações em larga escala nos diferentes contextos estudados combinam com as atuações e, a partir disso, a política acontece.

Diante disso, a seguir, realizamos um exercício para representar e ilustrar o vasto cenário de atuação que a pesquisa desvelou. Somos sabedoras dos riscos que esse tipo de tentativa comporta, mas optamos por arriscar e o fazemos na intenção de visualizar as atuações que estão em jogo no ato de tornar a política real. Fazemos isso tendo em mente que o processo da política é “interativo e aditivo, feito de interpretações e traduções, que são infligidas por valores e interesses existentes [...], pelo contexto, pela história e pela necessidade” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 99), logo, é uma figura possível dentro do que a pesquisa mostrou-nos.

Figura 25: Atuações envolvidos na tradução de ALE nos contextos locais catarinenses



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações da pesquisa

A atuação nas políticas de avaliação em larga escala dos contextos locais estudados está dividida em dois núcleos preponderantes, os quais estão ligados à natureza das políticas de avaliação em larga escala locais - a iniciativa do município em idealizar e criar sua própria política de avaliação em larga escala; e a contratação de serviços via pacotes educacionais e parcerias para a realização das avaliações em larga escala locais -. Assim, coexistem duas forças de atuação, atores públicos e atores privados.

Como mencionamos no início desse capítulo, dentre a diversidade de funções e cargos nomeados em virtude das atividades que desenvolvem junto à ALE, optamos por não os identificar na figura, e priorizamos as formas de atuação. Nessa direção, é visível que as atuações se repetem entre os atores públicos e privados. No núcleo dos atores privados, a especificidade da atuação centra-se nos empreendedores políticos, afinal, esta é a meta das corporações educacionais, é empreender na educação defendendo a mobilidade de políticas para, então, lucrar.

Como especificidade na atuação pública apresentam-se duas atuações (um pouco contraditórias entre elas), primeiro, é neste núcleo que se centra o definidor de política, o que acontece tendo em vista que, para as políticas serem traduzidas, algum representante do governo deve agir; em outra direção, é também neste núcleo que se encontram os receptores de política. Nesse sentido, as atuações são moldadas pelas possibilidades da política, não deixando espaço

para a criatividade dos atores locais. Em meio a prescrições e padronizações, os atores são “sufocados”, e passam a fazer parte da política como receptores.

Entre os dois núcleos principais nós temos duas atuações cruciais para a conexão público-privado. Eles interpretam a política definindo limites e abrindo possibilidades para a tradução, eles são os narradores e os negociantes de políticas. Esses atores aparecem externamente aos núcleos principais tendo em vista que a atuação deles é dinâmica e instável, originando-se de ambos os núcleos tanto dos atores públicos, como o dos atores privados.

Por fim, incluímos o terceiro núcleo, que está emergindo da parte inferior da figura; ele representa todas as forças externas ao contexto educacional local mas que, direta ou indiretamente, influenciam no processo de tradução de política. Esse núcleo está em direção às conexões existentes entre os diferentes atores da política justamente por carregar uma variedade de atores, e em diferentes âmbitos, pode dialogar com os demais núcleos.

Diante do exposto, visualizamos que existem diferentes racionalidades envolvidas na tradução de uma política global nos contextos locais catarinenses. Entendemos que nesses contextos criou-se uma composição complexa da agenda de mobilidade de políticas. As diversas formas em que as políticas são colocadas em prática e os atores envolvidos nesse processo mostram como os modelos globais são recontextualizados no processo de tradução. Os contextos locais estão introduzindo instituições e atores com poderes de transformação e agência (VERGER, 2019).

5. CONSIDERAÇÕES

*“como ela se move, ela se transforma”*⁸⁶

(Cowen 2009)

É com essa epígrafe, que também compõe o título dessa tese, que apresentamos as palavras finais. A transformação de uma política ao longo do tempo é sucintamente resumida na frase de Robert Cowen: "como ela se move, ela se transforma". As políticas de avaliação em larga escala, como políticas globais, movem-se há algum tempo, entretanto, no cenário brasileiro, ganharam mais força e expressão nos últimos trinta anos e adentraram em um novo contexto. Os municípios aderiram às ALE e estão traduzindo-as em seus contextos locais. Esse é o sinal de que certas reformas que foram disseminadas em todo o mundo agora estão amadurecendo e sendo ressignificadas por diversos e diferentes atores.

Esta tese oferece uma leitura sobre encontros específicos com a política de avaliação em larga escala nos contextos locais catarinenses, a partir de nossa experiência, de nossos estudos, e dos resultados da coleta de informações. Rastreamos relações e movimentos da política de avaliação em larga escala, mapeamos e exploramos iniciativas locais, identificamos os atores que colocam a política em prática e, nesse percurso, foi possível conhecer e compreender aspectos do que é igual, do que é diferente e do que foi transformado na tradução das ALE.

A política avaliação em larga escala e os diferentes contextos que a colocam em prática, o internacional, nacional e, no caso aqui explorado, as iniciativas locais, estão todos conectados. Nos diferentes contextos, as ALE passam por mediações locais e traduções dos movimentos não-lineares e dialéticos da política, não como polaridades culturais (BECK, 2006), mas como políticas interligadas e reciprocamente interpretadas.

No mapeamento, trouxemos cidades e ALE locais como exemplos de traduções de políticas, porém, essas são muito sensíveis ao tempo. Por exemplo, a cidade de Florianópolis possuía uma avaliação local (Prova Floripa⁸⁷) com uma certa tradição e visibilidade, e esta foi extinta, tendo sua última aplicação em 2017. Por mais que tenha sido abolida, a ALE ainda faz

⁸⁶ Tradução nossa. Original “as it moves, it morphs”.

⁸⁷ <http://www.provafloripa.caeduff.net>

parte da análise. As secretarias de educação estão em constante movimento, e a adesão, continuidade e descontinuidade das ALE também se movem com tomadas de decisão dos atores locais.

Assim, esse mapeamento é um retrato das ALE ativas entre os anos de 2016 e 2020, e não temos a intenção de aqui propor um retrato acabado; pelo contrário, o mapeamento representa escolhas políticas, em circunstâncias específicas, uma vez que os processos de adesão e tradução de políticas os quais procuramos descrever “movimentam-se incrivelmente rápido” (BALL, 2014, p. 12). Desse modo, trata-se de um retrato possível da realidade que nos apresenta mecanismos da mobilidade de políticas de avaliação em larga escala, bem como elementos chave de interpretação e tradução nos processos da política.

O mapeamento revelou que os municípios catarinenses aderiram às ALE nacionais e internacionais, além de realizarem e elaborarem propostas locais. Nesse caso, foram descortinados cenários de resposta à política global com duas naturezas de tradução, a criação de ALE locais e a parceria público-privado na realização de ALE. O conjunto de relações e movimentos que a política de ALE vem formando em contextos locais ficam marcados e visíveis.

Acompanhamos que nessas duas naturezas de avaliação assume-se que as provas de múltipla escolha ainda são os instrumentos considerados efetivos para avaliar a educação, focando unicamente no desempenho dos estudantes, não apresentando sinais de inovação. Inovou-se quando, ao criar ALE própria, os municípios optaram por incluir todas as disciplinas nas avaliações, escolheram a periodicidade e mobilizaram estratégias diferentes para regulamentar, organizar e tratar dos resultados. As avaliações nos contextos locais repercutiram em duas situações, no trabalho pedagógico, e na gestão educacional local que vincula o resultado das avaliações com as atividades de formação continuada de professores.

Esses elementos mostram sinais de que a mobilidade da política articulada à atuação desvela um cenário de possibilidades de ajustamentos à lógica da educação local. As atuações locais sempre transformam “os modelos oficiais” por meio da dinâmica de interpretação e tradução. No processo de tradução das ALE, o sentido e significado das políticas globais varia conforme são incorporados nos contextos.

Exploramos uma nova geração de políticas educacionais globais com a adesão e a tradução das ALE em contextos locais municipais. Para além do mapeamento e identificação das iniciativas, percebeu-se que os atores são peças-chave nesse novo desenvolvimento de ALE. Os formuladores de políticas locais adotam políticas educacionais globais de forma voluntária. Eles assumem que avaliar faz sentido, eles assumem que essas novas formas de gerenciamento

da educação são as que eles querem adotar. Nas cinco situações de ALE locais das quais nos aproximamos e com cujos atores da política dialogamos, estes disseram querer avaliar e despendem esforços para isso, ainda que os motivos e ambições não sejam os mesmos.

A pesquisa também responde a uma tendência global de articulações público-privado na educação. As ALE vêm sendo utilizadas por atores externos como instrumentos para adentrar nos contextos municipais, abrindo possibilidades para um mercado educacional. Essas políticas estão ajudando a produzir novos tipos de atores sociais, e alguns destes são parte de uma classe de serviço global que está desconectada das identidades nacionais e locais; como exemplo, assistimos à atuação da Pearson. A influência destes e de outros atores globais nos sistemas educacionais locais nem sempre é fácil de ser observada, tendo em vista as camadas que precisam ser descortinadas para chegar até o órgão principal de atuação.

Tais movimentos de abertura para o privado na educação estão trazendo novas fontes e formas de autoridade para o processo político e o processo educacional, redimensionando o estabelecimento de agendas educacionais. Situação esta que ultrapassa os limites da democracia, tendo em vista que atores externos estão atuando como influenciadores e formuladores de política mesmo que estes não tenham sido eleitos para tal em pleito.

Diante disso, penso que os municípios, ao realizarem políticas locais próprias, também ratificam o discurso global, importando fórmulas sugeridas pelo contexto nacional e internacional, submetendo as ALE a outras redes de relações existentes no contexto local. Nessa direção de influências, Biesta (2018, p. 817) sugere que

Embora os sistemas educativos tendem a estar fortemente arraigados na história e identidade nacional, não somente como resultado, mas também como um fator de construção nacional (veja-se GREEN, 1990), nas últimas décadas se presenciou um aumento na globalização das políticas e práticas educativas (veja-se, por exemplo, RIZVI & LINGARD, 2009). Ainda que a globalização da educação seja em parte o resultado de processos relativamente “espontâneos”, e embora se conte com uma clara evidência dos efeitos do “empréstimo de políticas” (veja-se PHILIPS, 2005; PHILIPS & OCHS, 2004), a globalização cada vez mais pronunciada dos discursos e práticas da educação também se deve a intervenções concretas e específicas levadas a cabo por organismos e organizações supranacionais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE.

Ao revelar os modos de tradução das ALE locais também pudemos acompanhar a presença e influência constante das avaliações em larga escala de contexto internacional e nacional PISA e Saeb, respectivamente. Ambas as avaliações são forças ativas que coabitam o “imaginário” dos atores locais como exemplos de formato e organização de avaliação e do significado de qualidade da educação. O fazer avaliativo local está impregnado de forças

externas impulsionadas por organizações internacionais e diferentes âmbitos de governo na esfera nacional.

Os municípios, quando dizem criar uma ALE para atender às avaliações nacionais e internacionais, ajustam-se à política global em movimento como forma de responder a ela, inclusive enquanto buscam se preparar para as avaliações e, assim, melhorar seus índices e tudo que isso envolve. Ao aderirem às ALE, os municípios ajustam-se aos padrões implícitos pelos sistemas externos de avaliação, o que contribui para a “contínua normalização, harmonização e unificação da esfera educativa” (BIESTA, 2018, p. 818).

A influência de atores e forças externas que acompanham a mobilidade de políticas produz um encontro ou uma colisão entre diferentes linguagens - locais, nacionais e internacionais -, nos contextos em que as políticas de avaliação em larga escala são adotadas. Em certa medida, essas linguagens podem aproximarem-se ou distanciarem-se; esse é o trabalho de tradução do ator local, a encenação local é o que será capaz de mostrar se a linguagem acompanhará a linguagem dominante ou não. Assim, fica destinado ao ator local a determinação do que será assumido, tendo em vista que as atuações são inventivas, porém direcionadas por uma lógica de competitividade e conformidade.

A tese que desenvolvi explora as adesões das ALE nos contextos locais catarinenses na ambição de compreender a circulação de políticas globais e os modos de tradução e atuação nesse processo. Sustento que os contextos importam quando falamos de políticas educacionais, e que as ações e escolhas privilegiadas na tradução falam sobre a política e sobre a atuação.

Diante da diversidade de elementos que o estudo revelou, atestamos que as ALE tornaram-se objetos de desejo dos atores locais; com isso, é reducionista pensar que as ALE são unicamente imputadas pelo global enquanto o próprio contexto local quer assumir para si o avaliar, tendo em vista que esta é uma característica do modo de fazer a política local, as próprias estruturas locais já estão condicionadas a desejar o externo.

Pensando na globalização como um elemento latente dos últimos trinta anos, o avanço das tecnologias, criação de diferentes modos de conectividade, a rapidez e dinamicidades de alcançar informações globais via *internet* impulsiona a adesão a “coisas globais” nos diferentes cenários da vida humana, desde o consumo de cultura e entretenimento, até exemplos de gestão e organização da sociedade.

É insustentável supor que esses elementos que compõem a sociedade atual não influenciam nas escolhas educacionais locais. O mundo se conecta, e por meio desta conexão os cenários locais apropriam-se do que está em movimento no global. Os atores locais, quando optam por desenvolver uma política de avaliação em larga escala, estão encharcados de

elementos de globalização, e por mais que tenham intenções genuínas na tradução da ALE local, não são atores ingênuos, quase todos aqueles com os quais conversamos nos diferentes momentos da pesquisa estão incorporados nos discursos de políticas prevalentes. Evidente que, como mostramos na pesquisa, eles são influenciados por fatores e atores externos da mesma forma que são constantemente confrontados com expectativas contraditórias, e é nessa arena de possibilidades e enfrentamentos que eles atuam com o que percebem ser significativo, ter sentido e ser relevante no cenário local.

Nas encenações, a tradução das ALE acontecem em meio a complexos e sofisticados sistemas que interagem e congregam “práticas confusas de racionalidade e materialidade do mundo” (LAW, 2007, p.2). Na complexidade que o espaço educativo emprega, as ALE, impulsionadas por sistemas globais, e no caso brasileiro também nacional, encontraram na política de avaliar um meio de gerar e acionar medidas educacionais nos diversos âmbitos do fazer escola. Por meio das ALE abrem-se caminhos para a prescrição e atuação na educação pública.

As ALE internacionais e nacionais, de acordo com a forma que dialogam, funcionam e a visibilidade que atingiram, mobilizando diferentes ações como ranqueamento, competitividade, bonificação, entre outros; impulsionaram as ALE locais. Ou seja, nesse cenário criou-se uma narrativa de relação direta entre política de avaliação em larga escala e qualidade educacional.

A narrativa gira em torno do que o ato de avaliar faz e é capaz de transformar. É essa narrativa que os atores locais incorporaram, e surgiu dela a intenção de aderir e criar políticas de avaliação em larga escala próprias. Por uma consequência dessa narrativa, os municípios aderiram às ALE para atender às políticas internacionais e nacionais e suas demandas, e o fazem acreditando na potencialidade da ALE para melhorar a educação básica.

Dessa forma, podemos dizer que esse novo contexto de abrangência das ALE no cenário brasileiro é um resultado da narrativa que compõe a necessidade de avaliar e o que dela é gerado. O movimento da política global de avaliação em larga escala mobiliza pessoas, impacta contextos, e torna as ALE ícones, objetos de desejo; e nessa direção os atores educacionais intentam assumi-las e desenvolvê-las em seus respectivos contextos de atuação.

No trânsito da adesão às políticas de avaliação em larga escala, existe uma unidade do que é avaliar a educação básica; ao mesmo tempo, existem transformações que estão a cargo dos atores locais ao colocarem a política em prática.

Para além consideramos que, por mais que na tradução os atores tenham mobilizado subjetividades locais, a política por si só já adentrou no contexto local, e parece que “é isso o que realmente importa”, fazer as ALE transitarem, pois independente da forma que elas

acontecem, é o avaliar e o que resulta desse avaliar que é propagado. É a ideia da avaliação e o que é mobilizado junto com ela que importa, a concepção de educação que foca na mensuração é que compõe o desafio.

Entendemos que o propósito de avaliar reflete a concepção de educação que se tem. Pode-se trabalhar um conceito estreito de educação, voltado para o ensino de habilidades de leitura e matemática, ou um conceito amplo de educação multilateral. Ter isso em mente é importante para perdermos a ingenuidade em relação às políticas de avaliação vigentes em nosso país.

Nessa esfera, torna-se importante a concepção de Biesta (2018, p. 828): “a atual cultura da medição funciona em escala mundial e, como resultado, contribui para a convergência de sistemas nacionais de educação para uma definição particular da boa educação promovida pelos sistemas de medição globais”.

Nesta tese procuramos argumentar que a mobilidade de políticas acompanha práticas culturais, políticas e sociais complexas e, como tal, está longe de ser um processo técnico e mecânico de cima para baixo e exclusivamente formal. Em direção oposta, procuramos explorar as atuações e as lógicas pelas quais as avaliações são incorporadas nos contextos locais, envolvendo outros fatores do contexto nessa análise como, por exemplo, prioridades locais, interações com os atores da política e o modo como pensam o seu trabalho e a ALE.

À vista disso, nossa preocupação em desvelar as traduções em contextos locais utilizando fontes de informação variadas também se deu por reconhecermos, junto a teóricos da área, a necessidade de pesquisar em locais alternativos ou incomuns sobre como os processos políticos são produzidos e traduzidos. É por meio do entendimento de fluxos, atores e cenários que somos capacitados a “ver a política como um movimento constate entre o formal e o informal, as práticas institucionalizadas e as não oficiais, o trabalho escrito e a realidade” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 20). Dessa forma, afirmamos que a integração e articulação na condução da pesquisa entre teoria e método foi, portanto, central.

Os dispositivos descritos e trabalhados nesta tese destinam-se a promover processos de análise, explicação, compreensão e debate. Além de todos os dispositivos aqui discutidos, disponibilizamos todo o material coletado e tabulado durante os modos de fazer a pesquisa em anexo e apêndice. Estão abertos a críticas, emendas, novas interpretações e interlocuções, e o fizemos justamente para incentivar novos olhares e reações que possam, junto conosco, debater as traduções de ALE em contextos locais.

As traduções e atuações não terminam, a política não estagna, tudo se move e transforma-se, assim é a evolução da vida e do mundo. A pesquisa revelou-se plural e cíclica, e o material coletado sugeriu também que algumas mudanças profundas estão ocorrendo no que significa educar, aprender e avaliar.

Em março de 2020, o planeta foi abalado por um vírus desconhecido até então. Vivemos a “Pandemia COVID-19”⁸⁸, que causou mudanças repentinas e profundas na organização e funcionamento social. O mundo parou, as pessoas pararam, as escolas pararam, mas a educação não. As crianças e os jovens continuaram crescendo em seus lares, logo a educação se fez de outra forma. A escola precisou se reinventar, precisou chegar a todos e a cada um dos alunos sem que eles saíssem de casa. Professores reformularam seus trabalhos, alunos tiveram suas rotinas escolares radicalmente alteradas, famílias precisaram se reinventar.

A pesquisa também foi feita nesse cenário de crise sanitária mundial. Em entrevista, EBN gentilmente contou-nos sobre novas traduções e atuações que estavam sendo encenadas no contexto local. A seguir trago trechos inteiros da entrevista.

Então assim, veio a questão da pandemia né, como nós temos assim lugares muito longínquos no nosso município, tem crianças, por exemplo, que do centro até a escola é 25-30 km, mas no meio do mato. Então, tem lugares que não têm acesso à internet, ou se tem acesso à internet, é só no celular. Então, a gente teve que pensar em algo para trabalhar na pandemia, como fazer. E a gente resolveu montar módulos, a gente dividiu nosso planejamento em módulos. Esses módulos são de 15 dias, 15 dias letivos, ou seja, três semanas. E a gente organizou os professores em grupos, por exemplo, três professores montam o módulo do 1º aninho, três professores montam o módulo do 2º aninho... Então a gente unificou o ensino na pandemia. (EBN, 2020, informação verbal).

Esses módulos, eles são todos... eles têm todo um protótipo, um modelo pronto que sai daqui da secretaria para poder ficar igual. Com logo da prefeitura, com os dizeres do decreto, porque que estamos no não-presencial, aquela coisa toda né, para deixar bem claro. E junto com isso, o professor, todos os dias, ele grava um vídeo, como se estivesse em sala de aula, então todos os dias os nossos professores mandam vídeo para casa. Porque a gente fez uma pesquisa e 95% dos alunos têm acesso a algum tipo de internet. Então assim, as nossas apostilas, todas elas são impressas, nosso material é todo impresso, autoexplicativo, porque o pai que não tem acesso à internet pode ler, responder e pode fazer, então a gente sempre pensa nisso. E é claro que a gente sempre dá as dicas [...]. Tanto é que no final de cada atividade diária o professor tem que colocar um link. Por exemplo, ah estudei fração, então eu vou achar um link bem bacana para o aluno do 3º ano tentar entender o que é fração, tem um mundo, né. A gente já sabia que o YouTube era o mundo, mas com a pandemia a gente descobriu que é o mundo e mais alguma coisa. **Tem muito professor se descobrindo e aprendendo.** Chegou o final desses 15 dias, o pai vem para a escola, porque daí os

⁸⁸ Solidarizo-me aos familiares e afetos dos 4 milhões de mortos em decorrência do COVID-19 no mundo e dos 533 mil mortos no Brasil (número em 12 de julho de 2021).

professores vão nas escolas, que é o ponto melhor, eles devolvem a apostila preenchida e buscam a apostila nova. No tempo que a criança tá desenvolvendo a apostila, agora ela tá desenvolvendo a apostila 10 em casa, ela tá estudando e fazendo e tal. E no dia 6 de outubro o pai vai para escola buscar a apostila 11 e devolver a 10. Aí o professor corrige. E essa avaliação em tempos de pandemia a gente estudou e pensou bastante, né? **Porque a gente chegou à conclusão de que a nota maior, se a gente fosse dar uma nota, teria que dar para o pai ou para a mãe, né. Porque, se a criança não fez, a culpa é de quem?** Se eu vou dar um zero para a criança que não fez nada da apostila, de quem você acha que seria a culpa? Do pai, né. Então o zero ia ser para o pai e não para a criança, né. Porque aqui a gente tá falando de criança, a gente não tá falando de adolescente, de alguém que tem 12, 13 ou 15 anos e já consegue se organizar. A gente tá falando de crianças com no máximo 10 anos. Então é complicado isso, né? A gente pensou nisso muitas vezes... (EBN, 2020, informação verbal, grifos nossos).

EBN relata uma reestruturação do modo de fazer escola, e no relato inclui elementos contextuais importantes para a tomada de decisões; esse é o poder criativo dos atores locais. Ela traz elementos sobre o entendimento de aprendizagem, de trabalho do professor, de motivações do trabalho docente, do contexto escolar e familiar, e a relação com o desenvolvimento das crianças, ou seja, para traduzir um novo modo de fazer escola em meio à pandemia, o ator local precisou mobilizar conhecimentos diferentes sobre um mesmo contexto. É a escola fazendo sentido e sendo sentida.

EBN, ET e EPB relataram que as ALE que seriam realizadas em 2020 foram canceladas tendo em vista que, para eles, como os alunos teriam de fazer as avaliações em casa, os resultados poderiam ser facilmente manipulados e não representariam o real desempenho escolar dos estudantes. Aqui vemos novas traduções e atuações acerca das ALE e, junto a isso, o sentido de avaliar. Fischman (2020⁸⁹) aponta que, nos Estados Unidos, no contexto da Pandemia COVID-19, atores locais tiveram de criar novas estratégias para conduzir a educação, e nesse cenário o diálogo sobre qualidade mudou de rota; o foco desviou-se das avaliações em larga escala e do esforço para atingir as pontuações e metas requeridas para melhorar o desempenho em avaliações como o PISA.

No cenário brasileiro, em meio às dificuldades enfrentadas pelos profissionais do campo da educação, dentre as quais falta de estrutura para trabalhar, necessidade de aprender sobre tecnologias em pouco tempo, dificuldades dos alunos, enfrentamentos de ordem emocional, para citar alguns; também podemos perceber que as ALE não estão em foco nesse momento.

No contexto de reinvenção incidem novas traduções e atuações no cenário educacional, seja global, nacional ou local. Os caminhos das ALE estão sendo transformados de modo a

⁸⁹ Educação no mundo em tempos de Pandemia: horizontes e desafios: ANPED Nacional, 8 jul. 2020. 1 vídeo (1h:33min). [Live]. Disponível em: <https://youtu.be/9OeFWecGon8> Acesso em: 8 jul. 2020. Participação de Gustavo Fischman, Tristan McCowan, Geovana Lunardi, Stephanie Gasse.

atender a uma nova realidade e a uma demanda imediata. Os horizontes sobre as avaliações em larga escala estão incertos, e essa pode ser uma oportunidade para se pensar sobre as finalidades educacionais e o próprio sentido das avaliações, ajudando a redimensionar a função social da escola e, também, as políticas avaliativas em nível global.

No mais, devemos continuar lutando pela democratização da educação, defendendo a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Encontramo-nos nas trincheiras, com bandeira em punho, sempre!

*Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño⁹⁰*

(Todo cambia - Julio Numhauser)

⁹⁰ Tradução nossa “O caminhante muda o seu rumo / Mesmo que isso lhe traga problemas / E assim como tudo muda / Não é estranho que eu mude também”

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a Nova Gestão Pública e a pós-burocracia em educação. In: **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 26, p. 127-138, 2018.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 28, n.1, 2002. p.77-89.

ANDERSON-LEVITT, K. M. **Local meanings, global schooling: anthropology and world culture theory**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

AVELAR, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(29) Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas práticas’**. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24. 2016. Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1407-1442. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-008.pdf.

BALL, S. J. **Educação global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. Policy actors: Doing policy work in schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 625-639. 2011

BALL, Stephen J; Maguirre, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016

Ball, Stephen J: Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In Stephen J. Ball; J. Mainardes. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, a./v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL. S. J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL. S. J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S. J., GOLD, A. (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992, p. 6-23.

BAUER, A.; GATTI, B. A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013

BAUER, Adriana, HORTA NETO, João Luiz (coordenadores). **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros : mapeamento e caracterização das iniciativas em curso : relatório final : resultados do survey : volume I /**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 315-344, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores): **Pesquisa qualitativa: imagem e som: um manual**. RJ, Petrópolis: Vozes, 2007.

BECK, U. **Cosmopolitan vision**. Cambridge: Polity Press, 2006.

BEECH, J. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. **Research in Comparative an International Education**, v.1, n.1, p. 2-13, 2006

BEECH, J. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. **Research in Comparative and International Education**, v. 1, n. 1, p. 2-13, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>

BIEBER, T. Playing the multilevel game in education – the PISA study and the Bologna process triggering Swiss harmonization. In: MARTENS, K. et al (Eds.). **Transformation of Education Policy**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. P. 105-131

BIESTA Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. In: **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 815-832 | out./dez. 2018 Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33482>

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**. V.42 n.147, p.808-825 set/dez. 2012

BONAMINO, Alicia C. de; CRESO, Franco. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, Junho 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>.>

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 36(128) 377-401. 2006

BROOKE, Nigel P.; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, Matheus. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011.

BURCH, P. E. **Hidden markets: the new educational privatization**. 1. Ed. New York: Routledge, 2009

CANÁRIO, Rui. **A escola tem future? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2006

CARNOY, M.; LOEB, S. A **responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA**. Santiago do Chile: Preal, 2004.

CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002. Eric Ferdinando Kanai Passone *Cadernos de Pesquisa* v.44 n.152 p.424-448 abr./jun. 2014

CARNOY, M.; RHOTEN, D. What does globalisation mean for educational change? A comparative approach. **Comparative Education Review**, v. 46, n.1, p. 1-9, 2002

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. A crescente influência do empresariado na elaboração e na execução de políticas públicas para a educação básica brasileira: um estudo sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). In: **Anais XII ANPED-Sul**. Porto Alegre: Anped, 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de desenvolvimento da educação (ades) e a influência do empresariado na educação básica pública brasileira. In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 58-79, Setembro/Dezembro 2019

CASTRO, Pedro Alves; REIS, Nadson Santana; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto. In: **Revista entreideias**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 8-112, maio/ago 2020

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio: **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARKE, J. **What's culture got to do with it?** Paper presented to Research Seminar Anthropological Approaches to Studying Welfare, University of Aarhus, Denmark, 16-18 November, 2005.

COWEN, Robert. The transfer, translation and transformation of educational process: And their shape-shifting? **Comparative Education**, v. 45 (3): 315-327. 2009

DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-149, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>

DUARTE-ANTUNES, A. B.; LUNARDI-MENDES, G. M. Políticas de avaliação em larga escala no contexto catarinense: em busca das traduções locais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1077-1092, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15116. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15116>. Acesso em: 3 jul. 2021.

DUARTE, Adriene Bolzan Antunes; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça: Movimentos globais, adesões locais e ressignificações das avaliações em larga escala nas américas. In: **IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**. 10 a 12 de Set. de 2018. Lisboa, PT.

DUARTE, Adriene Bolzan Duarte Antunes. (2019). Construindo narrativas: as produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala no Brasil. In: **Educação especial e/na educação básica : entre especificidades e indissociabilidades** [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Maria. ISBN 978-85-8203-113-1 (recurso eletrônico)

DUARTE, Adriene Bolzan Duarte. A Participação de escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2014. 249p. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DUARTE, Adriene Bolzan Duarte. As ações de rotina no desenvolvimento do trabalho escolar: condicionantes para autonomia escolar. 2011. **Trabalho de Conclusão de Curso** – Pedagogia Licenciatura Plena, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DUARTE, Adriene Bolzan; GAMA, M. E. R. . Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, p. 1-15, 2015.

DUARTE, Adriene Bolzan; MENDES, G. M. L. . Avaliação em Larga Escala: o que dizem as produções acadêmicas. In: **III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação ? COLBEDUCA**, 2017, Florianópolis. III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação ? COLBEDUCA, 2017. v. 2.

DUARTE, Adriene Bolzan. O debate da avaliação em larga escala no Brasil: características, referências e tendências. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação ? COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar - CIEE.**, 2018, Braga. IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação ? COLBEDUCA e II Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar - CIEE., 2018. v. 3. p. 1-16.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. In.: **Estudos em Avaliação**, n.124. ISSN 0100-1574. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>>. Acesso em: 18. mai. 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Escolas em ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1100/1100.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

FERRAROTTO, Luana. Promase: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FIGUEIREDO, Dione M. L. Gestão municipal, qualidade de ensino e a avaliação do rendimento escolar em um município de São Paulo. 2008. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2008.

FISCHMAN, G.; TOPPER, A.; SILOVA, I.; GOEBEL, J. & HOLLOWAY, J. Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. **Journal of Education Policy**, 2018. DOI: 10.1080/02680939.2018.1460493

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In.: **Brasileira de Educação – ANPED**, no 17. Rio de Janeiro/BR: Editora Autores Associados. 2001.

FRANCO, Creso. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** n.55. 2007.

FRANCO, Creso. O referencial teórico na construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001. In.: **Estudos e Avaliação**, no28. São Paulo/BR: Editora Fundação Carlos Chagas. 2003.

FREEMAN, R. **Research, practice and the idea of translation**. Consultation paper, University of Edinburgh, 2004. Disponível em: <<http://www.pol.ed.ac.uk>>.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas/BR: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2007.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, 43(148), 348-365. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas Empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

GANFPOLIS. **Relatório de atividades e prestação de contas: exercício 2016**. Disponível em http://www.granfpolis.org.br/uploads/1542/arquivos/1151088_Relatorio_2016.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

GARRETT, A.. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1967.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed (Coleção Pesquisa Qualitativa), 2009.

GIMENES, Nelson S.; SILVA, Vandre G.; PRINCIPE, Lizandra; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GLASSER, B. **Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory**. Mills Valley, CA: Sociological Press. 1978.

GLASSER, B. e STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine. 1967.

HESS, Frederick M. (2003). Refining or Retreating? High-Stakes Accountability in the States. En: Peterson, Paul E. and West, Martin R. (editors), **No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability**, Washington, Brookings Institution Press, 2003.

HORTA NETO, João L. As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. **Tese** (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HOSTINS, R. C. L., HOEPERS, I. S. Transferência e mobilidade de políticas de Educação Superior na América Latina em tempos neoliberais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25(120). 2017.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. In: **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947

HOSTINS, Regina Célia Linhares. A tradução da política de avaliação pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil In: **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)** 2017, vol. 10, n.o 2 l rase.ase.es l ISSN 1988-7302

JEFFREY, Bob. Performativity and primary teacher relations. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 5, p. 531-546, 2002

JESSOP, B. **The future of the Capitalist State**. Cambridge: Polity, 2002

KECK, M. E.; SIKKINK, K. **Activists beyond borders: advocacy networks in international politics**. Ithaca: Cornell University Press, 1998

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LAW, John. **Actor Network Theory and Material Semiotics**, ' version of 25th April 2007, available at <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>,

LENDVAI, Noémi; STUBBS, Paul, 2012. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. In: **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

LIMA, Erisevelton S. O diretor e as avaliações aplicadas na escola. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOCKMANN, Kamila. A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: uma diáde que produz efeitos na escola In: **38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

LOPES, A. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. In: Lopes, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 27-56.

MACHADO, C., ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MAHONY, P. MENTER, I. HEXTALL, I. Building dams in Jordan, assessing teachers in England: a casa study in edu-business. **Globalisation, Societies and Education**, v.2, n.2, p. 277-96, 2004

MAINARDE, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAINARDE, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Mainardes, J; Gandin, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: C. Tello & M. L. P. Almeida. (Orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (pp. 143-168). Campinas, Mercado das Letras. 2013.

MAINARDES, J., & Tello, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(75). 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>

MAINARDES, J.; STREMEL, S. (Eds.). Education Policy research: epistemological and theoretical issues. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 270 p. **Praxis educativa**, vol. 15, e2016203, 2020 UNLPam

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da pesquisa educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230034 . 2018.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 106. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTO**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4 - 14, jan/abr. 2009

MAZZOTTA, M. J. da S.; SOUSA, S. Z. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MENDONÇA, Liliane de Paula. A reforma educacional na América latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais. 2014. 92p. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MUNDY, K., Murphy, L. Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. **Comparative Education Review**, 45(1), 85-126. 2000.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Política de Avaliação e performatividade: gerencialismo, bipoder e controle social. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 248-266, jan/abr. 2021

OVANDO, Nataly G. A avaliação na política educacional de municípios sul-matogrossenses. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014

PECK, J. ; THEODORE, N. Mobilizing policy: models, methods, and mutations. **Geoforum**, v.41, n.2, p. 169-174, 2010

PERBONI, Fabio. Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros. 2016. 268p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

PEREIRA, João márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. 382f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009.

PHILLIPS, D. Toward a Theory of Policy Attraction in education. In: **The global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers' College Press, 2004. p. 54-65.

PHILLIPS, D.; OCHS, K. Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices. **Comparative Education**, v. 39, n. 4, p. 451-461, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>

PLETSCH, Marcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre Políticas E Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-12, 2015.

PREUSS, Priscila Aguiar Souza. Avaliações externas em larga escala das escolas da microrregião de florianópolis: das motivações globais para as escolhas locais. 2018. 51 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** - Curso de Pedagogia, FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000061/00006186.pdf>. Acesso em 05 maio 2019.

PROBYN, E. **Sexing the self: gendered positions in cultural studies**. New York: Routledge, 1993.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre/BR: Sulina, 2011. ISBN 978-85-205-0632-5. [The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education]

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

ROBERTSON, S. L.; BONAL, X; DALE, R.: GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: H. Lauder et al., (eds.): **Education, Globalization and Social Change**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Changing geographies of power in education: the politics of rescaling and its contradictions. In: KASSEM, D.; MUFTI, E.; ROBINSON, J. (Eds.). **Education studies: issues and critical perspectives**. Buckinghamshire: Open University Press, 2006. p. 221-233.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. Governing education through public-private partnerships. In: ROBERTSON, S. L. et al. (Eds.). **Public private partnerships in Education: new actors and modes of governance in a globalizing world**. London: Edward Elgar, 2012. p. 21-42.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: _____ (Org.). **Globalização. Fatalidade ou Utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SCHRIEWER, J. World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. In T. S. Popkewitz (Ed.), **Educational knowledge: changing relationships between the state, civil society, and the educational community** (pp. 305-343). Albany: State University of New York Press. 2000.

SCHRIEWER, J.; MARTINEZ, C. Constructions of internationality in education. In: STEINER-KHAMSI, G. (ed.). **The global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers' College Press, 2004. p. 29-53.

SILOVA, I. From Sites of Occupation to Symbols Of Multiculturalism: Transfer of Global Discourse and the Metamorphosis of Russian Schools in Post-Soviet Latvia, Greenwich, CT: **Information Age Publishing**. 2005

SILVA, Maria J. de A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-87.

SOUSA, S.Z.; KOSLINSKI, M.C. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. In: SETTON, M.G.J. **Mérito, desigualdade e diferença: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2017.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Revista Estudos em Avaliação**, n.119. 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. In: **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 863-878 | out./dez. 2018 Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil**. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 24. n. 84. p. 873-895, 2003.

SOUSA, Sandra Z.; PIMENTA, Claudia O.; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, Sao Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, janeiro, 2010

SPILLANE, J. P. **Standards deviation: how schools misunderstand education policy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004

STEINER-KHAMSI, Gita. **The Global politics of educational borrowing and lending**. New York: Teachers College. 2004.

STEINER-KHAMSI, Gita. **World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education**. London; New York: Routledge & Taylor & Francis Group. 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora (Série Pesquisa em Educação, 4). 2002.

TAKAYAMA, K. Politics of externalization in reflexive times: reinventing Japanese education reform discourses through “Finnish success”, **Comparative Education Review**, 54 (1): 51-75. 2010.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012

THURLER, M. G.. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2001

VALLE, Raquel da Cunha. Teoria de Resposta ao item. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 21, 2000. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/issue/view/195>

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. Comparatively knowing: making a case for the vertical case study. **Current Issues in Comparative Education**, v. 8, n. 2, p. 95-103, 2006.

VERGER, A., Bonal X., y Zancajo. A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(27),
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

VERGER, Antoni, LUBIENSKI, Christopher. & STEINER-KHAMSI, Gita. (Eds.). **World yearbook of education, 2016: The global education industry**. London: Routledge. 2016.

VERGER, Antoni. **A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave**. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, jan./abr. 2019 Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead ofPrint, v. 14, n. 1, jan./abr. 2019 Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

VERGER, Antoni. Et al. **The privatization of education: a political Economy of global Education Reform**. New York: Teachers College. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.1, p.53-69, jan/abr. 2007

WALDOW, F. What PISA did and did not do: Germany after the ‘PISA-shock’ (Review Essay). **European Educational Research Journal**, 8(3), 2009, p. 476-483. doi: 10.2304/eeerj.2009.8.3.476

WERLE, Flávia O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flavia O. C.; THUM, Adriane B.; ANDRADE, Alenis C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WOODS, P. A. **Transforming education policy: shaping a democratic future**. Bristol: Policy Press, 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE - AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

20/03/2018

Avaliações Externas e em Larga Escala

Avaliações Externas e em Larga Escala

Olá,

O Observatório de Práticas Escolares é um grupo de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - que quer conhecer as iniciativas municipais de avaliação educacional. E, neste trabalho, estamos estudando as avaliações externas ou em larga escala no âmbito dos municípios catarinenses. Exemplos de avaliações externa e em larga escala são a Prova Brasil, o Enem ou ainda avaliações municipais desenvolvidas ou adquiridas pelas gestões dos municípios.

Sua participação, respondendo o questionário que segue, será de grande valor para o andamento dessa etapa da investigação.

Atenciosamente

Prof^a. Dra. Geovana Mendonça Lunardi-Mendes e Colaboradores

***Obrigatório**

Município *

Sua resposta

Contato *

Sua resposta

O seu município possui alguma avaliação municipal de desempenho escolar?

- ☐ Sim, temos nossa própria prova de avaliação municipal do desempenho escolar.
- ☐ Não realizamos nenhum tipo de avaliação municipal própria.



20/03/2018

Avaliações Externas e em Larga Escala

O seu município possui alguma iniciativa de preparação para as avaliações municipais e/ou nacionais?

- ☐ SIM, as escolas elaboram iniciativas próprias de preparação para os testes nacionais.
- ☐ Não realizamos nenhum tipo de avaliação municipal própria ou de atividades preparatórias para as provas nacionais.

Que tipo de atividades são realizadas a fim de preparar para as avaliações municipais e/ou nacionais?

- ☐ Prova Municipal
- ☐ Aulas Preparatórias
- ☐ Adaptações curriculares
- ☐ Reuniões de discussão dos resultados
- ☐ Formação de Professores
- ☐ Outro:

A gestão municipal realiza alguma atividade gerencial em relação a essas provas?

- ☐ Sim; Reuniões para tratar do desempenho dos alunos nas avaliações.
- ☐ Sim; Estabelecimento de metas internas.
- ☐ Não realizamos nenhuma atividade de gestão referente a essas avaliações.
- ☐ Outro:

20/03/2018

Avaliações Externas e em Larga Escala

Algum tipo de material específico para atividades referentes às avaliações municipais e/ou nacionais foi adquirido pelo município?

☐ Sim

☐ Não

Caso tenha respondido sim na questão anterior, especifique.

Sua resposta

O município contou com algum tipo de serviço de assessoramento, consultoria ou pacote de serviços específicos para avaliações municipais e/ou nacionais?

☐ Sim, serviços públicos ;

☐ Sim, de entidades sem fins lucrativos;

☐ Sim, serviços privados;

☐ Não.

☐ Outro:

Que tipo de serviço?

Sua resposta

Existe interesse em compartilhar suas experiências com o OPE e discutir com nossos pesquisadores o tema das avaliações em larga escala ou ainda, realizar alguma atividade oferecida pelo nosso grupo em seu município ? *

☐ Sim, gostaríamos de receber os pesquisadores do OPE/UDESC em nosso município, conversar sobre nossas práticas em um seminário local.

☐ Não

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA CONTATO TELEFÔNICO COM SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Quadro de Apoio para a contato telefônico
<p>1. Organização da ligação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrar no site da Secretaria de Educação de cada um dos municípios e buscar informações sobre Avaliação em Larga Escala. • Caso não encontre informações, buscar o contato telefônico da secretaria e ligar. • Caso não encontre o número telefônico da Secretaria Municipal de Educação, ligar para a prefeitura e pedir o contato. • Caso tenha alguma observação sobre esse processo, anotar na última coluna do Quadro ALE.
<p>2. Preâmbulo da Ligação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, como aluna da UDESC, membro do OPE e integrante do Projeto de Pesquisa sobre Avaliação em Larga Escala. <p style="text-align: center;"><i>‘O Observatório de Práticas Escolares é um grupo de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC que quer conhecer as iniciativas municipais de avaliação. E, neste trabalho, estamos estudando as avaliações externas ou em larga escala no âmbito dos municípios catarinenses. Exemplos de avaliação externa e em larga escala são a Prova Brasil, ANA e Enem, além de avaliações que podem ser promovidas pelos próprios municípios’.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dizer que estamos fazendo um levantamento dos municípios catarinenses que possuem avaliação em larga escala em nível municipal, e que queremos fazer algumas perguntas.
<p>3. Perguntas para fazer no momento da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • O seu município possui alguma avaliação municipal de desempenho escolar? (aqui você pode utilizar: avaliação de desempenho, avaliação municipal, avaliação em larga escala municipal, simulado ou preparação para a Prova Brasil...) • Foi comprado algum tipo de material específico para atividades referentes às avaliações municipais e/ou nacionais? O quê? De quem? Que ano? (pode dar exemplo do Positivo, sistema Hábile) • Foi vocês que criaram e implementaram esta avaliação municipal? (caso não tenham comprado) • Pedir o nome, contato telefônico e email desta pessoa que respondeu às perguntas. • Agradecer as informações e dizer que em outro momento entraremos em contato, e que se quiserem entrar em contato com o OPE fiquem à vontade. Se surgir interesse pode dar o email do ope ou (adrienebd@gmail.com) ou o telefone do OPE • Anotar todas essas informações no Quadro ALE, e se tiver observações sobre a ligação deve colocar na última coluna do quadro.

APÊNDICE C - QUADRO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA LOCAIS

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/13LOKouMXiB_o1iebHf_m8TDo7NN9sAO5?usp=sharing

APÊNDICE D - OFÍCIO DIGITAL - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA LOCAIS



Florianópolis, XX de XX de XX.

A Secretaria Municipal de Educação de XXX

CONVITE

Sou Adriene Duarte, doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e faço parte do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE), conversamos por telefone sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Segundo solicitado, envio convite.

Estamos estudando as Iniciativas de Avaliação da Educação Básica realizadas pelas Secretarias de Educação dos Municípios Catarinenses. Buscamos por avaliações semelhantes a Prova Brasil, avaliações em larga escala, avaliações de desempenho das escolas, simulados, dentre outras formas, de abrangência municipal.

Desta forma, gostaríamos de saber se Secretaria de Educação do Município XXX desenvolve algum tipo de avaliação de desempenho das escolas municipais.

Essa ação de pesquisa, faz parte de um Projeto de Pesquisa maior intitulado “Do global ao local: as Políticas de Avaliação em Larga Escala no contexto catarinense”. Este projeto visa realizar aprofundamento sobre os conceitos de empréstimo e transferência de políticas tomando como exemplo o caso das Avaliações em Larga Escala. Do mesmo modo que pretende investigar os municípios catarinenses que incorporaram e estabeleceram políticas e iniciativas de avaliação próprias. Para tanto a pesquisa ancora-se metodologicamente numa etnografia em rede, com uma perspectiva de análise de política pautada nos estudos de Política de Atuação de Stephen Ball além dos estudos de Empréstimo e Tradução de Políticas.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição.

Atenciosamente,

Adriene Bolzan Duarte Antunes

OPE: Sala 103, FAED - UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007
Florianópolis, SC - Brasil
CEP 88035-901

www.ope.education
+55 (48) 3664-8589
o.praticasescolares@gmail.com

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

Iniciativas Municipais de Avaliação em Larga Escala

(vrs03 05mar20)

QUADRO DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
1. Agendamento da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Secretaria Municipal de Educação do Município. Perguntar sobre o/os responsáveis/líderes da política de avaliação em larga escala municipal. • Entrar em contato com o/os responsáveis/líderes da política de avaliação em larga escala municipal, para agendar a entrevista. • Confirmar o agendamento da entrevista com um dia de antecedência.
2. Organização da Realização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro, termo de consentimento livre esclarecido. • Seguir o Quadro de apoio para a Realização de Entrevista.
3. Preâmbulo da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, como doutorando em Educação na UDESC e como membro do OPE. • Apresentar as intenções do OPE em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista. • Oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver a entrevista.

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Cidade:							
Desempenho no IDEB	2011:		2013:		2015:		2017:
Local da entrevista:							
Entrevistadora:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)			
Nome:			
Cargo:			
Função:			
Contatos:	Sec.:	()	Cel.: ()
	WhatsApp:	()	Outro: ()
Email:			

BLOCO 1 - DESCRIÇÃO DA OPERACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA

- | |
|--|
| <p>1. Como se deu o processo de organização da avaliação em larga escala municipal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando começou? Quantas vezes foram implementadas? • Como organizaram? Quem organizou? • Quais documentos têm? |
|--|

- | |
|---|
| <p>2. Como se dá o processo de realização das avaliações?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipos de avaliações são realizadas? • Que instrumentos? (conteúdos, disciplinas...) • Como as provas são elaboradas? Quem elabora as provas? • Como as provas são realizadas? Quem realiza as avaliações? • Que escolas participam das avaliações? • Que estudantes devem fazer as provas? |
|---|

- | |
|---|
| <p>3. Como e para que os resultados são utilizados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como vocês organizam os resultados? Quem organiza? • Como os resultados são divulgados? Como o resultado chega as escolas? |
|---|

- | |
|--|
| <p>4. Que pessoas e funções estão envolvidas em todo o processo de organização, realização e divulgação dos resultados das avaliações?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pessoas/funções organizam a ALE? • Que pessoas/funções organizam os instrumentos de avaliação? • Que pessoas/funções realizam as ALE? • Que pessoas/funções participam das avaliações? • Que pessoas/funções participam da análise dos resultados? • Que pessoas/funções realizam a divulgação dos resultados? • Como vocês envolvem a comunidades escolar? |
|--|

BLOCO 2 – INTENÇÕES NA REALIZAÇÃO DA POLÍTICA
<p>5. O que motiva a Secretaria Municipal de Educação a criar e realizar sua própria ALE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguem algum exemplo de avaliação? Nacional? Outros municípios? • Está vinculado a alguma política do governo local?
<p>6. Por que é importante ter uma avaliação municipal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a avaliação municipal trás e apresenta de diferente de uma avaliação nacional por exemplo? • Por que é importante fazer esse tipo de ALE e não outro? (pressupondo que seguem o mesmo modelo do SAEB)
<p>7. Que ambições a secretaria tem com as ALE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que a secretaria espera das escolas quando divulga os resultados? • O que a secretaria espera dos professores quando divulga os resultados? • O que a secretaria espera da comunidade escolar quando divulga os resultados?
<p>8. Como você acha que essa avaliação pode ou vai ajudar a melhorar o contexto local?</p>
<p>9. Que tipos ALE ou sistemas de avaliações inspiraram vocês a criar seu próprio modelo de ALE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que outras iniciativas municipais de ALE vocês conhecem?
<p>10. Vocês têm algum tipo de parceiro nesse processo de criação e realização da ALE?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a entrevista for comprada perguntar por que esse parceiro? Como conheceram esse parceiro? • Quando a entrevista for com municípios que criaram sua avaliação perguntar por que criar?

APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – EBP

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1fS9vPzIfvm5bpPAKYGABHt5ZgzGiVO3i?usp=sharing>

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EBN

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1T4pBLIEnuvqhtMvNac3eP64S8QFmiMIH?usp=sharing>

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EJS

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KDjkC3CnRuUBlrrXObIQMaGYjWV5fBCC?usp=sharing>

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - EO

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1k4zj1JPDM43msdGd_GIYXSWTLAFev6u?usp=sharing

APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ET

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1G3qnljgtRgTqnGiLAWFc-VSo8qkSIi5f?usp=sharing>

APÊNDICE L - QUADRO DESCRITIVO ANALÍTICO PARA PESQUISA EMPÍRICA

Para acessar o documento, escaneie o QR Code



Ou acesse o link do Google Drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1W5tjrpVjD48WeEul1Twl-3A7fyprYeDI?usp=sharing>

APÊNDICE M - O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “A Circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses”, que fará entrevista, tendo como objetivo geral compreender como se dá a circulação e recontextualização de Políticas de Avaliação em Larga Escala em contextos locais específicos. E como objetivos específicos: 1) Identificar aspectos que marcam a construção de políticas de avaliação em larga escala em contextos locais específicos; 2) Compreender de que forma as políticas de avaliação em larga escala circulam entre os contextos locais do Estado de Santa Catarina; 3) Compreender que intenções e demandas os municípios catarinenses querem atender para se colocar o objetivo de avaliar as escolas; 4) Identificar os sujeitos envolvidos no processo de criação e implementação de políticas de avaliação em larga escala em contextos locais específicos.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização das entrevistas, utilizando roteiro de entrevista, gravador e caderno para registro. Estas medidas serão realizadas via ligação de vídeo por WhatsApp, Skype ou Zoom de acordo com a preferência do entrevistado. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos. Ao iniciar a entrevista, a entrevistadora deverá apresentar-se como doutoranda em Educação na UDESC e como membro do grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares OPE. Deverá apresentar as intenções do OPE em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista. E deverá oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver a entrevista. Neste momento, a entrevistadora deverá deixar claro que, caso exista qualquer tipo de desconforto por parte do entrevistado no momento da entrevista, esta poderá ter uma pausa ou até mesmo ser cancelada. O roteiro de entrevista foca na Política de Avaliação em Larga Escala Local e sobre as estratégias de realização, no entanto, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de alguns momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e profissional, especialmente por não conhecermos os sujeitos e não estarmos a par de qualquer desafio anterior. Ao ocorrer esse desconforto, a entrevista poderá ser interrompida, caso o entrevistado desejar. Ainda, caso o entrevistado decida cancelar a entrevista por qualquer motivo, a entrevista será cancelada e as informações deste município não serão incluídas na pesquisa. **É importante deixar claro que, a concessão da entrevista é voluntária e valorizamos os sujeitos que se dispõe a participar dela. Assim tomaremos todo o cuidado para que o sujeito se sinta bem e confiante no nosso trabalho. Por fim, o nome dos sujeitos não será revelado em nossa pesquisa, manteremos o mesmo em anonimato. A identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou codinome.**

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão que a partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor utilização dessas políticas educacionais em suas práticas.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de doutorado Adriene Bolzan Duarte Antunes e a professora orientadora Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Adriene Bolzan Duarte Antunes

NÚMERO DO TELEFONE: 48 3321-8540

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 2007 Itacorubi, Florianópolis / SC. Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), sala 103. Florianópolis

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso


Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

ANEXO A – COMPROVAÇÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA DA UDESC

Portal do Governo Brasileiro





Cadastros

Público

Pesquisador

Alterar Meus Dados

 principal

 sair

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES - Pesquisador | V3.2

Sua sessão expira em: 30min 14

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses

Pesquisador Responsável: ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

Área Temática:

Versão: 4

CAAEE: 30616220.1.0000.0118


Submetido em: 26/09/2020


Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1512969

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A Circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, XX /XX / XXXX.

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:|

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

ANEXO C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "**A Circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses**", e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado