



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



WYRLANNY DO SOCORRO FONTES MOREIRA LEAL

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

Teresina

2022

WYRLANNY DO SOCORRO FONTES MOREIRA LEAL

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

Teresina

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Sistema de Bibliotecas da UFPI – SIBi/UFPI
Biblioteca Setorial do CCN

L433p Leal, Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira.
Política de avaliação em larga escala: percepções e desafios de professores do ensino fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) / Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal . – 2022.
138 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes”.

1. Avaliação Educacional. 2. Prática Docente. 3. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. I. Guedes, Neide Cavalcante. II. Título.

CDD 371.26

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes. CRB/3-1461

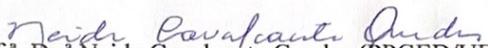
WYRLANNY DO SOCORRO FONTES MOREIRA LEAL

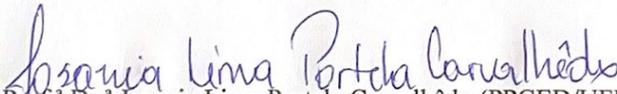
**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES E
DESAFIOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)**

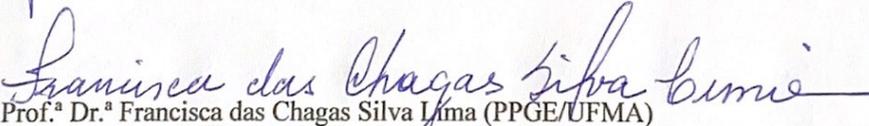
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência.

Aprovada em: 31 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes (PPGED/UFPI)
Presidente (Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo (PPGED/UFPI)
Examinadora Interna


Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas Silva Lima (PPGE/UFMA)
Examinadora Externa

FOME DE EDUCAÇÃO

Até quando o Brasil vai suportar
ver seu povo carente de saber,
tanta gente sem ler, sem escrever,
sem escola decente pra estudar,
pois até a merenda escolar
alimenta a tal corrupção.
Num lugar em que tudo dá no chão
na escola deveria ter fartura.

**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

Se o Brasil começasse a dar valor
a quem nunca se sentiu valorizado
invertendo o que ganha um deputado
pela esmola que ganha um professor.
Pode até me chamar de sonhador
por sonhar que um dia essa nação
passará por uma transformação
e os livros serão a nossa cura.

**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

Sobra tanta coragem pra lutar,
o que falta é oportunidade.
Sobra o sonho de entrar na faculdade
pela falta do dinheiro pra pagar.
Falta tudo pra quem vê tudo faltar,
sobra tudo pra quem tem tudo na mão.
Só não falta em tempo de eleição
blá-blá-blá, lenga-lenga e muita jura.

**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

A caneta é capaz de transformar
e mudar o destino de um povo.
Quem viveu só comendo o puro ovo
pode um dia provar do caviar.
Já vi gente que, por ter como estudar,
se mudou do barraco pra mansão.
Batalhando com total dedicação
conseguiu ter a vida menos dura.

**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

Esse povo que tem tanto pra dar
não recebe o que tem pra receber.

Não consigo aceitar ou entender,
ninguém venha querer me explicar.
Eu não posso e nem vou me conformar
com a cruz que carrega o cidadão
pelo peso dessa desinformação
castigado pela falta de cultura.
**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

A nação que investe em sua gente
nunca tem desperdício ou prejuízo.
Observo atento e analiso:
só se muda agindo diferente.
O poder de um povo está na mente,
é a chave que abre essa prisão,
é a luz que aponta a direção
pra seguir por qualquer estrada escura.
**Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.**

Bráulio Bessa - Um carinho na alma

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias.
(BOURDIEU, 1997, p.57)

Aos meus pais **Wassermann Moreira** (*in memoriam*) e **Wagna Moreira**, quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação que sempre tiveram para comigo. Sempre me ensinaram a agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo.

Ao meu filho **Hélio Júnior**, que vibrou em cada etapa do processo de seleção, sempre presente nessa jornada, por vezes ouvindo pacientemente textos imensos, sempre me encorajando e apoiando. Não imaginas, meu filho, quão importante fostes durante esse processo.

À minha irmã **Wylla Moreira**, companheira, amiga, parceira em todos os momentos e ao meu sobrinho **Wassermann Neto** pelas palavras de apoio, sempre pontuais e inteligentes.

Ao meu esposo **Hélio Vaz** pelas incontáveis aulas e reuniões do NUFAGEC que assistiu pacientemente pelas plataformas digitais. Graças à união de todos, os obstáculos foram ultrapassados, vitórias foram conquistadas e alegrias divididas.

AGRADECIMENTOS

Apesar dos dias difíceis vividos nos anos de 2020 e 2021 em função da crise sanitária mundial e dos diversos acontecimentos políticos e econômicos ocorridos no país, é importante agradecer a todos que contribuíram e me fortaleceram durante o processo de elaboração desta dissertação de mestrado.

Durante esse percurso, muitas pessoas colaboraram para meu amadurecimento. Mas não é apenas ao concluir a caminhada que somos capazes de reconhecer e agradecer àqueles que contribuíram conosco. Percebemos isso ao longo do próprio caminho. Uma conversa rápida, uma dica de leitura, uma observação mais crítica, uma palavra amiga ou apenas o escutar de nossos desabafos já nos ajudam e muito. Logo, sei nesse pequeno espaço, reservado aos agradecimentos, será impossível contemplar a todos e que injustiças serão cometidas. Por isso, peço desculpas e quero que saibam que mesmo não nomeando, sou muito agradecida a diversas pessoas que, em nosso encontro, breve ou longo, calmo ou tenso, contribuíram comigo e com meu aprendizado. Pois, o que é a vida senão um constante aprender uns com os outros? Mas, no que me permite a memória alcançar, quero especificar alguns agradecimentos:

A Deus, pela vida e proteção. À minha família, o melhor de mim e meu maior orgulho; e por me ensinarem que o amor também se expressa no ato de cuidar. Obrigada por manterem a união e a alegria durante a pandemia, suavizando o dia a dia. Esse difícil período reforçou os nossos vínculos de lealdade, cumplicidade e proteção, o verdadeiro sentido de família.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, pelo acolhimento, pelo incentivo, pelo apoio em todos os momentos do meu processo formativo, pelo reconhecimento de todo o esforço e dedicação empreendidos no desenvolvimento deste estudo, mas, principalmente, pelo compromisso incansável em defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social para todos.

Aos professores do Programa, todo o meu carinho, admiração e gratidão pelos aprendizados partilhados. Pelo enriquecimento do estudo com as preciosas contribuições da banca de qualificação sou muito grata. Aos colegas dos grupos de pesquisa NUFAGEC, agradeço pelos estudos e produções coletivas. Em especial, às professoras Dr.^a Neide Cavalcante Guedes e Dr.^a Hilda Mara Lopes Araújo pela inspiração, compromisso e criticidade na condução do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e

Currículo. À mestra, amiga e fonte de inspiração Socorro Brito, Dryelle, Tiago, Lia, Laurilene, Rogéria, obrigada pela amizade, por acreditarem e torcerem por mim.

Aos novos amigos e colegas que a trajetória do mestrado e da vida colocou em meu caminho e que, com muito carinho e respeito, também me permitiram partilhar de suas vidas, pela solidariedade, reflexões e disponibilidade em compartilhar livros, informações e contatos. Em especial a Odilanir, nossa “fada dos PDFs” e aos amigos do grupo de estudos “Corredor”, pela partilha de saberes, angústias e apoio em todos os momentos dessa jornada.

Aos interlocutores dessa pesquisa, que enriqueceram esse estudo e sem os quais não seria possível realizá-lo, a vocês minha gratidão. Aos meus colegas de trabalho, na pessoa da Diretora Marlene, pela compreensão e disponibilidade em suprir algumas ausências no cumprimento das atividades profissionais.

Concluo meus agradecimentos com um trecho da música “Como uma Onda” de Lulu Santos: ***“Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia. Tudo passa, tudo sempre passará. A vida vem em ondas como um mar, num indo e vindo infinito. Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo, tudo muda o tempo todo no mundo”***. Não podemos e nem devemos esquecer de tudo que vivemos enquanto humanidade durante a pandemia, mas que possamos continuar acreditando, sempre, em dias melhores.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

LEAL, Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira. **Política de Avaliação em Larga Escala: Percepções e Desafios de Professores do Ensino Fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Dissertação de Mestrado em Educação. 130f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

O estudo intitulado “POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: percepções e desafios de professores do Ensino Fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” associado à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED/UFPI tem como objetivo geral: compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o Saeb na tomada de decisões da sua prática; descrever a percepção dos professores acerca da relevância do Saeb para melhoria do Ensino Fundamental; e analisar os desafios postos pelo Saeb a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando como problemática: Quais os desafios e as percepções dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental na operacionalização do Saeb? Partimos do pressuposto de que as avaliações em larga escala se constituem em modelos elaborados, organizados e padronizados com o objetivo de aferir a proficiência das disciplinas de Português e Matemática para verificar o desempenho dos alunos nas habilidades e descritores definidos e aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional) alinhados aos testes realizados internacionalmente. No tacer da metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, obtendo como propósito se envolver com o campo da pesquisa para compreender os movimentos e as narrativas dos atores sociais no seu contexto. Para isso, construímos o nosso estudo no viés teórico-metodológico da Etnometodologia, pois ela apresenta dentro do seu cenário epistemológico a valorização das ações corriqueiras e coloca as interpretações das pessoas como essenciais para compreender a realidade social. O campo empírico são duas escolas da Rede Municipal de Teresina - PI, tendo como interlocutores três professores do 5º ano com participação em duas ou mais edições do Saeb. Utilizamos como dispositivos de produção dos dados a Observação Participante, o Memorial de Prática e a Entrevista Narrativa. Na análise dos dados fizemos uso da Abordagem do Ciclo de Políticas na concepção de Ball (2011) e Mainardes (2013), que oferecem elementos teóricos-metodológicos para a análise da política de avaliação em uma perspectiva ampla e crítica, subsidiando a compreensão das políticas para os sujeitos nela envolvidos e da análise de conteúdo das narrativas a partir das concepções de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os achados revelam, dentre outras coisas, a crescente legitimação das avaliações de larga escala como elemento central na formulação das políticas educacionais, cada vez mais alinhadas ao ideário mercadológico internacional. Assim, firmando os resultados do Saeb e do IDEB como instrumentos definidores da qualidade educacional brasileira, impactando e redirecionando a prática do professor na busca para alcançar as metas estabelecidas, gerando pressões e inquietações para alcançar os índices impostos pela escola e pelos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Política de Avaliação. Saeb. Ciclo de Políticas. Cotidiano Escolar. Prática Docente.

LEAL, Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira. **Política de Avaliação em Larga Escala: Percepções e Desafios de Professores do Ensino Fundamental sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Dissertação de Mestrado em Educação. 130f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

ABSTRACT

The study outlined as the "Large-Scale Assessment Policy: The Saeb in focus", associated with the line of research Teacher Education and Teaching Practices of the Graduate Program in Education - PPGED/UFPI has the general objective: to understand the challenges posed by the Basic Education Assessment System (SAEB) to teachers of the 5th year of elementary school and as specific objectives: to identify how teachers of the 5th year of elementary school conceive the SAEB when making decisions about their practice; understand the perception of teachers about the relevance of SAEB for improving Elementary Education; and to analyze the challenges posed by SAEB from the narratives of teachers of the 5th year of Elementary School, considering the issue as: What are the challenges and perceptions of teachers of the 5th year of Elementary School in the operationalization of SAEB? To develop the research we used the contributions of Afonso (2000), Angrosino (2009), Azevedo (2008), Ball (2016), Bourdieu (2002), Bolivar (2012), Coulon (2017), Demo (1999), Dias Sobrinho (2002), Flick (2009), Freitas (2005), Gamboa (2006), Garfinkel (2018), Geertz (2012), Giddens (2003), Mainardes (2013), Oliveira (2000), Passeggi (2008), Sant `Anna (1998), Sousa (2010), Vianna (2005), among others. In the weaving of the methodology, we carried out a qualitative research, aiming to get involved with the field of research to understand the movements and narratives of social actors in their context. And for that, we built our study on the theoretical-methodological bias of Ethnomethodology, as it points out, within its epistemological scenario, the valuation of everyday actions and places people's interpretations as essential to understand social reality. The Empirical Field are two schools in the Municipal Network of Teresina-PI, having as interlocutors three 5th grade teachers and participating in two or more editions of the SAEB. As data production devices we are using Participant Observation, Practice Memorial and Narrative Interview. In the data analysis, we are using the Policy Cycle Approach in the conception of Ball (2011), bringing the readings and reflections of Mainardes (2013), who offer theoretical and methodological elements for the analysis of the evaluation policy in a broad and critical, supporting the understanding of the policies for the subjects involved in it, and the analysis of the content of the narratives from the conceptions of Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The partial findings reveal, among other things, a stagnation of the teaching work in the search for results and consequent pressures to overcome the IDEB indexes, bringing concerns to the teacher's teaching, demanding practices and work alternatives that are capable of meeting the demands placed by the school and education systems.

Keywords: Evaluation Policy. Saeb. Policy Cycle. School. Daily School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 - Doença do Coronavírus 2019

ENADE - Exame Nacional da Educação Superior

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PISAL - *Programme for International Student Assessment*

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

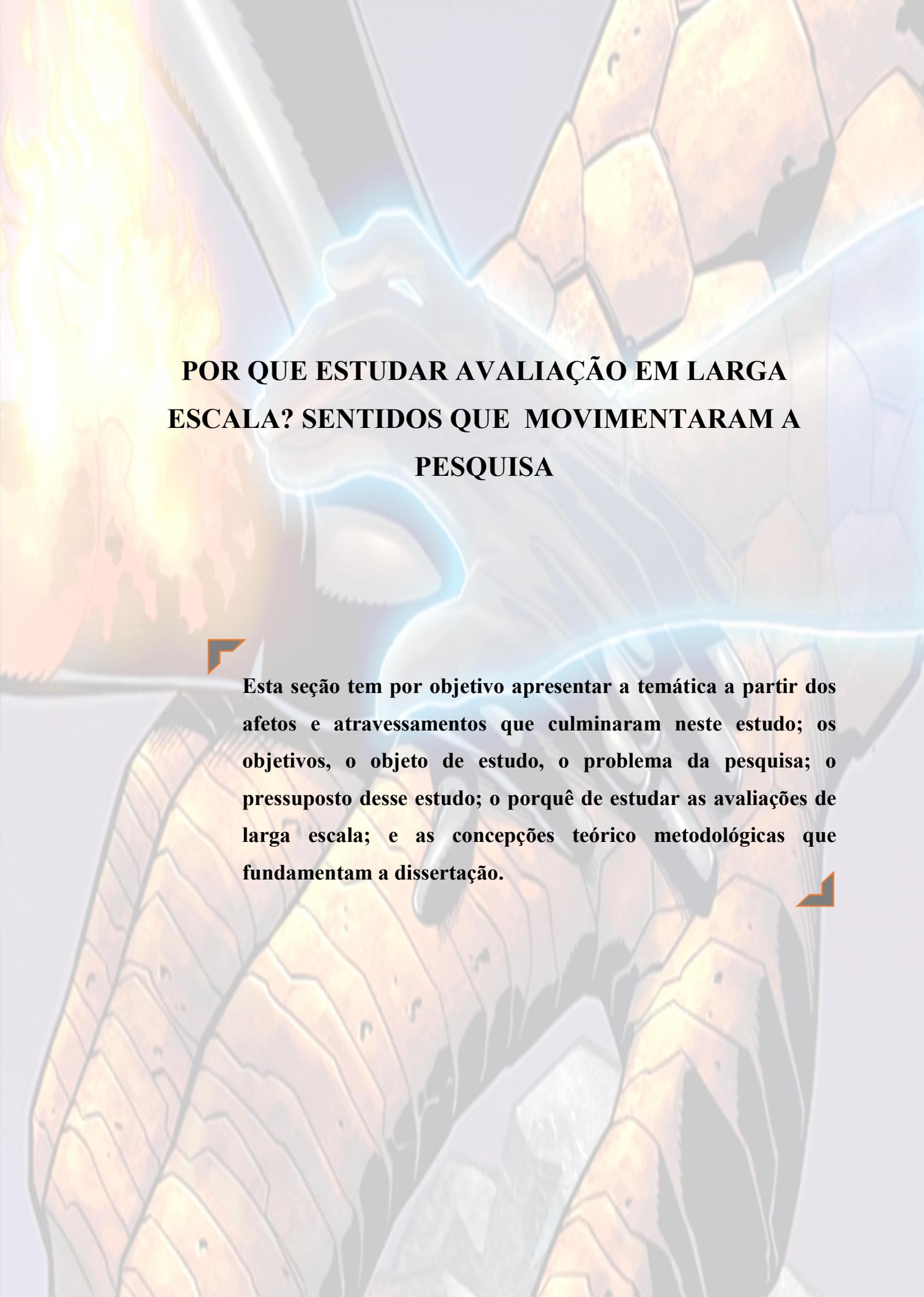
TIMMS - *Trends in International Mathematics and Science Study*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação dos contextos do Ciclo de Políticas.....	37
Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão.....	45
Figura 3 - Ambiente da sala de aula da Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão.....	45
Figura 4 - Fachada da Escola Jornalista Deoclécio Dantas.....	47
Figura 5 - Pátio interno da Escola Jornalista Deoclécio Dantas.....	47
Figura 6 - Edições do Saeb de 1990, 1993, 1995 e 1997.....	103
Figura 7 - Edições do Saeb de 1999, 2001, 2003 e 2005.....	104
Figura 8 - Edições do Saeb de 2007, 2009, 2011 e 2013.....	105
Figura 9 - Edições do Saeb de 2015, 2017, 2019 e 2021.....	106

SUMÁRIO

1 POR QUE ESTUDAR AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA? SENTIDOS QUE MOVIMENTARAM A PESQUISA	16
1.1 Escrevivências, afetos e atravessamentos	16
1.2 Os sentidos que movimentaram a pesquisa: Por que estudar avaliação em larga escala? ...	19
2 TECENDO UM MODELO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO	24
2.1 Compreendendo a Etnometodologia.....	27
2.1.2 O Ciclo de Políticas.....	36
2.1.3 O Campo Empírico.....	42
2.1.4 Interlocutores da Pesquisa.....	48
2.1.5 Os Dispositivos para Construção e Análise dos dados.....	57
3 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO: QUANTIFICAR OU QUALIFICAR?	68
3.1 A Avaliação Educacional.....	69
3.2 Importância da Avaliação em Larga Escala.....	83
3.3 O Ciclo de Políticas como instrumento para analisar a política de avaliação Saeb.....	92
4 O SAEB ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	99
4.1 O Contexto da Prática presente nas Narrativas de professores.....	108
4.2 Desafios e enfrentamentos da prática no contexto atual	112
4.3 Interferências externas e internas no trabalho do professor	116
5 NOTAS CONCLUSIVAS: UM RIO QUE NÃO É MAIS O MESMO	124
REFERÊNCIAS	130



POR QUE ESTUDAR AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA? SENTIDOS QUE MOVIMENTARAM A PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar a temática a partir dos afetos e atravessamentos que culminaram neste estudo; os objetivos, o objeto de estudo, o problema da pesquisa; o pressuposto desse estudo; o porquê de estudar as avaliações de larga escala; e as concepções teórico metodológicas que fundamentam a dissertação.

1 POR QUE ESTUDAR AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA? SENTIDOS QUE MOVIMENTARAM A PESQUISA

1.1 Escrevivências¹, afetos e atravessamentos

Filha de militar, inicio meus estudos em uma escola pública administrada pelo exército brasileiro, especificamente pelo 2º Batalhão de Engenharia e Construção (2º BEC) e lembro-me das rotinas, do hasteamento das bandeiras do Brasil e do Exército enquanto estávamos enfileirados no pátio, a mão no peito enquanto cantávamos os hinos e de como saíamos em filas para a sala de aula, sem conversas, sem risadas, como pequenos soldadinhos e soldadinhas. Nossos recreios eram sempre silenciosos e monitorados, lá aprendi muito sobre disciplina e comportamento. Alguns desses aprendizados trago comigo até hoje, outros tive que desconstruir na minha caminhada pessoal e profissional, pois percebi que aprendemos mais e melhor pelo diálogo, pelo olhar empático do outro.

Curso o ensino fundamental II e o ensino médio em escola particular e resgato da memória a dificuldade que tive em me adaptar a toda aquela liberdade: o recreio já não era silencioso, conversavam na entrada, durante as aulas, os professores nos faziam perguntas e eu me encolhia para que não me vissem, não me sentia confortável com aquela nova rotina. me foi caro desconstruir alguns padrões de comportamento e me adaptar ao novo, experiência que me ajudou a superar barreiras, limites e a seguir acreditando que somos seres em construção permanente e que foi a capacidade de adaptação, a resiliência e a determinação que me trouxeram até aqui.

Não escolhi a Pedagogia, a Pedagogia me escolheu. Minha mãe criou uma pequena escola e desde os 13 anos a educação passou a fazer parte da minha vida. Eu costumava ajudar, a princípio, com trabalhos burocráticos e por vezes ajudava em sala de aula. Aos 18 anos, a pedido de minha mãe, que precisava de uma pedagoga, fui convencida a fazer vestibular para Pedagogia, com a promessa de que ao concluir o curso poderia escolher outra profissão. Inicio o curso imaginando que ao final dos quatro anos estaria livre para fazer outra coisa, pensava em Direito na época. No terceiro período do curso tive meu primeiro encontro, de fato, com a profissão, o que me atravessaria para vida. A Pedagogia me apresenta um olhar diferente, questionamentos novos e o desejo de contribuir, de melhorar a escola que já era parte da minha vida. A partir de então fui tocada de forma definitiva pela profissão docente.

¹ “Escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva [...] (EVARISTO, 2017d).

Meu primeiro contato efetivo com o exercício da docência foi como estagiária voluntária e a partir de então a docência faz parte da minha vida: a princípio na iniciativa privada e posteriormente como professora efetiva da rede pública municipal, atuando na educação básica há 16 anos e vivenciando nessa caminhada o chão da escola² na sua multiplicidade de pensamentos, práticas e olhares.

Estávamos conversando durante o intervalo quando uma colega e professora de matemática do 5º ano partilhou suas angústias e passou a relatar como se sentia pressionada nos anos de aplicação das avaliações do Saeb³; como focava nos conteúdos cobrados nos testes; que pouco utilizava o livro didático (que era substituído por simulados com questões similares às das provas); que era importante para a escola manter o *ranking*, compreendido a partir de Ball (2002) como performatividade⁴, que garante uma bonificação mensal aos professores cujas turmas alcançassem as metas postas pelo sistema. O intervalo acabou, mas as inquietações da colega provocaram em mim reflexões que foram se expandindo a cada nova conversa sobre o Saeb.

As conversas relacionadas a avaliação de larga escala passaram a instigar observações, produzindo novas conversas de como esses modelos impactavam as turmas do 5º ano nos conteúdos das outras disciplinas e na ação docente. Em meio a essas discussões, o interesse pelo tema foi-se delineando numa crescente, considerando a necessidade de compreender com rigor e clareza como essas práticas de avaliação em larga escala se efetivavam, o que culminou neste estudo.

As discussões em torno da Avaliação Institucional em Larga Escala, no século XXI, passaram a figurar no cenário educacional brasileiro promovendo debates e reflexões acerca da sua relevância. Segundo Mainardes (2006, p.53), nesse processo de discussão “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação”.

² Expressão que passou a ser utilizada com frequência pelos professores da rede pública de ensino do Piauí a partir de 2015 após a implantação do Programa de Formação Continuada para professores da Rede Estadual, intitulado “No Chão da Escola”. Segundo o antropólogo Alexandre Pereira (2017, p.150), “Chão da Escola” diz respeito a “concretude das relações vividas” no dia a dia das escolas em oposição a “visão ideal de escola que se situa apenas no nível do discurso”.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁴ 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". (BALL, 2002, p. 4)

É fundamental o papel da escola no processo avaliator, visto que todos os profissionais precisam ser responsáveis pelo processo educativo, com o propósito de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos, o que implica passar pela prática docente e pedagógica do professor e pelo conjunto das políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira. A utilização de avaliações em larga escala como instrumento para entender melhor os processos e resultados dos sistemas educacionais tem sido uma crescente em países de diversas culturas e orientações ideológicas evidenciando-se na gradativa participação nas avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (Pisa1)* e o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)*. Na concepção de Ferrer e Arregui (2003, p. 15),

[...] tais confluências acerca das avaliações é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos, ou seja, melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizados [...] e outros.

Nesse sentido, as pesquisas e os debates acerca das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro têm se configurado como imprescindíveis devido a sua complexidade enquanto política pública cuja responsabilidade é demonstrar o processo de aprendizagem dos alunos em determinados campos do conhecimento. Nessa perspectiva, e considerando o objeto desta investigação, que é a relação entre o Saeb como política de avaliação da educação básica e os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessa política, questionamos: Quais os desafios postos aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do Saeb?

Partimos do pressuposto de que as avaliações em larga escala constituem-se em modelos elaborados, organizados e padronizados com o objetivo de aferir a proficiência das disciplinas de Português e Matemática para a verificar o desempenho dos alunos nas habilidades e descritores definidos e aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional) alinhados aos testes realizados internacionalmente.

Considerando o questionamento e seu pressuposto, este estudo tem como objetivo geral: compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, e de maneira específica: identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o Saeb na tomada de decisões da sua prática; descrever a percepção dos professores acerca da relevância do Saeb para melhoria do Ensino Fundamental; e analisar os desafios postos pelo Saeb a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

1.2 Os sentidos que movimentaram a pesquisa: Por que estudar avaliação em larga escala?

O Saeb, enquanto política de avaliação de larga escala, utilizado pelos sistemas de ensino para avaliar a qualidade da educação brasileira, configura-se como um elemento fundamental na tomada de decisões do trabalho pedagógico, sendo inegável a sua relevância para a compreensão da realidade que envolve os processos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo de avaliação é utilizado pelo governo através dos sistemas de ensino como parâmetro de elaboração e implantação das políticas educacionais. Considerando o argumento, Oliveira e Rocha (2007) ressaltam que a avaliação em larga escala tem sido utilizada pelo MEC (Ministério da Educação) de maneira massiva com o objetivo de promover uma percepção ampla da realidade educacional brasileira visando o diagnóstico da educação nacional para implementar melhorias qualitativas e quantitativamente. A avaliação em larga escala tem sido utilizada como parâmetro inicial para o planejamento e o redirecionamento das ações educacionais e as políticas a serem implementadas. Esse modelo avaliativo tem como característica a padronização dos exames, acontece de forma amostral ou censitária, e avalia além da sala de aula o sistema de ensino em todas as esferas, municipal, estadual e federal.

Nesse sentido, consideramos o Saeb um sistema avaliativo e parte fundamental para a composição do IDEB, instrumento elaborado pelo INEP, utilizado com indicador pelo MEC que coaduna dados do Saeb, fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar) obtidos e coordenados pelo Censo Escolar da Educação Básica, que combinados concebem os padrões de medidas que balizam as metas a serem alcançadas na educação básica com a finalidade de acompanhar e garantir a melhoria da qualidade educacional brasileira. Ressaltamos a necessidade de pesquisar sobre essa temática na perspectiva de compreender como os resultados podem interferir no processo pedagógico e na escola enquanto espaço formativo.

Enquanto professora da educação básica, que trabalha no ensino fundamental, etapa submetida ao Saeb, que no cotidiano escolar compartilha das vivências e angústias relatadas e observadas acerca desse modelo de avaliação sistêmica, por vezes questionei e inquietei-me frente às movimentações sentidas e partilhadas na escola, que me atravessam como professora e me impulsionaram a buscar respostas para desenvolver esse estudo.

Assentados em um contexto que vislumbra a política de avaliação como um instrumento direcionador e definidor das políticas educacionais e suas implicações no ambiente escolar, e considerando as ideias de Luckesi (1985, p. 49) de que “o conhecimento só nasce da prática

com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade”, o presente estudo se movimenta na direção e na busca pela compreensão dos desafios postos aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do Saeb. Neste sentido, faz-se necessária a identificação e compreensão dos desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, seus significados e sentidos, a partir da narrativa dos professores que vivenciam no cotidiano escolar as avaliações de larga escala, trazendo suas percepções acerca da relevância desse modelo de avaliação para a melhoria da aprendizagem, como interferem nas suas práticas e na dinâmica da sala de aula.

Para a compreensão do objeto de estudo, é imprescindível vivenciar o campo em uma imersão que possibilite alcançar a essência, ir além do aparente, exigindo que partamos do empírico para construir elucubrações descritivas e assim possamos compreender plenamente o objeto do seu estudo.

Ao iniciar o caminho da pesquisa, é fundamental que a pesquisadora tenha uma visão coerente com os pressupostos teóricos e metodológicos adotados e nessa perspectiva a Etnometodologia, segundo Coulon (1995, p. 102), nos orienta que:

Os trabalhos de sociologia da educação raramente fogem a um certo fisicalismo objetivista, que tende a representar-se o mundo como constituído de uma série de classificações objetivas, independentes da intervenção do sociólogo. Por isso a etnometodologia nos parece extremamente fecunda. Abrindo a "caixa-preta" da instituição escolar, a etnometodologia permite que se veja, segundo a expressão de Mehan, toda uma maquinaria interacional habitualmente dissimulada, feita de relações verbais e não verbais. Ela mostra como os fatos educativos "objetivos" emergem das atividades estruturantes que são a seguir escondidas por um processo de reificação.

Dito isso, entendemos que a Etnometodologia, enquanto teoria do social, nos permite compreender o objeto de estudo de forma densa e profunda, consentindo adentrar o campo no seu cotidiano, identificando sentidos e significados construídos a partir dos etnométodos. Dizendo de outra forma, vislumbramos a sociologia do cotidiano com suas representações individuais e coletivas como relevantes para nos lançarmos à procura do que nos move e impulsiona como pesquisadores, a perceber/sentir as nuances do cotidiano, lugares-comuns recheados de conhecimentos práticos e saberes diversos.

O presente estudo parte da premissa de que somos professores da educação básica, vivenciamos o dia a dia do chão da escola onde somos atravessados por sentimentos e questionamentos, dentre os quais destacamos os impactos produzidos pelas avaliações de larga escala no ambiente escolar e os movimentos produzidos por esses modelos de avaliação no cotidiano da escola.

Nesse sentido também somos movidos durante a pesquisa a enxergar as diversas maneiras de fazer e pensar as avaliações de larga escala a partir do cotidiano do professor, da escola, do aluno, pois é através do sentir que o rotineiro nos possibilita as vivências que construímos nas tessituras da pesquisa, que atravessam o real, o afetivo, o verdadeiro, o concreto, o factual e tangível que o campo nos possibilita experienciar e que nos coloca na condição de pesquisadores do cotidiano escolar.

Ao vivenciar o cotidiano da escola e os atravessamentos que só a experiência da sala de aula proporciona, é fundamental que o professor se adeque aos novos contextos educativos, remodelando fazeres no sentido de adaptá-los aos novos enredos culturais e sociais, vivenciando desafios minuciosos como o ajustamento da rotina escolar posto pelos sistemas de ensino em atendimento às novas demandas avaliativas da educação brasileira, em particular o Saeb 5º ano, gerando no professor angústias e reflexões acerca dos processos avaliativos de larga escala.

Partindo do entendimento de que o cotidiano da escola é tudo aquilo que acontece no dia a dia e representa as distintas maneiras de os professores se combinarem às políticas que lhes são impostas, corroboramos com o pensamento de Certeau (1994) no sentido de que os sujeitos habitam os lugares por meio de práticas cotidianas, os transformando diariamente em micro ações adequadas, que não rompem com os lugares de poder, mas os tornam vivos em situações de apropriação.

Em nossa itinerância docente vivenciamos as exigências postas pela escola para manter os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os professores das turmas que são submetidas às avaliações de larga escala precisam dominar as matrizes de referência e os descritores das disciplinas de Português e Matemática, conhecer as escalas de proficiência para cada área de conhecimento do 5º ano do ensino fundamental, e direcionar o planejamento de ensino para contemplar os descritores que compõem as avaliações sistêmicas.

Evidenciamos que os professores do 5º ano (em ano de Saeb) experienciam em seu fazer docente interferências externas (sistemas de ensino e escola) e internas (pressões e cobranças) por resultados satisfatórios nas avaliações do Saeb e por consequência no aumento dos índices do IDEB, promovendo inquietações no professor e exigindo práticas docentes alternativas que sejam capazes de dar conta das exigências colocadas pela escola e pelo sistema de ensino. Neste sentido, Sousa (2014, p.405), aponta que “[...] há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar [...] e, ainda, o modo como vêm e concretizando a gestão das escolas e da carreira docente”.

Sendo assim, os movimentos e tessituras gerados no cotidiano escolar para alcançar os objetivos a serem atingidos nas avaliações de larga escala e, posteriormente apresentados através do IDEB, geram inquietações e rearranjos que nos fazem questionar enquanto professores da educação básica todos os desafios que são submetidos às turmas de 5º ano – professores e alunos – em período de aplicação do Saeb.

Diante da importância da temática, considerando que as avaliações de larga escala vêm protagonizando os cenários das políticas educacionais e como elas afetam o dia a dia das escolas, consideramos de extrema relevância compreender como se constitui essa relação entre os professores, os alunos, as escolas e o uso das avaliações de larga escala como recurso fundamental para a qualidade da educação básica.

Neste sentido a presente dissertação está organizada em cinco seções. Na seção I- POR QUE ESTUDAR AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA? SENTIDOS QUE MOVIMENTARAM A PESQUISA, apresentamos a temática a partir dos afetos e atravessamentos que culminaram neste estudo; os objetivos, o objeto de estudo, o problema da pesquisa; o pressuposto desse estudo; o porquê de estudar as avaliações de larga escala; e as concepções teórico metodológicas que fundamentam a dissertação. Na seção II-TECENDO UM MODELO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO, apresentamos a Etnometodologia enquanto abordagem teórico-metodológica; o Ciclo de Políticas como perspectiva analítica; o campo empírico; os dispositivos de construção e análise dos dados; os interlocutores deste estudo. Na seção III - A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO: QUANTIFICAR OU QUALIFICAR?, trazemos reflexões acerca das avaliações educacionais destacando a importância da avaliação em larga escala e o Ciclo de Política como ferramenta de análise da política do Sistema de avaliação da Educação Básica – Saeb. Na seção IV- O SAEB ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE discutimos o processo de implementação do Saeb; reflexões respaldadas nas narrativas dos professores acerca dos desafios presentes na sua prática frente ao contexto atual; as intervenções externas e internas no trabalho docente. Seção V- NOTAS CONCLUSIVAS: UM RIO QUE NÃO É MAIS O MESMO evidenciamos os achados desta pesquisa, buscando responder a nossa questão inicial de investigação, bem como a consecução dos objetivos definidos no início deste trabalho.

A ânsia de compreender, que para tantas almas nobres substitui a de agir, pertence à esfera da sensibilidade. Substituir a inteligência à energia, quebrar o elo entre a vontade e a emoção, despindo de interesse todos os gestos da vida material, eis o que, conseguido, vale mais que a vida, tão difícil de possuir completa, e tão triste de possuir parcial. (PESSOA, 1996, p. 243)

TECENDO UM MODELO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO

Apresentamos nesta seção a Etnometodologia enquanto abordagem teórico-metodológica; o Ciclo de Políticas como perspectiva analítica; o campo empírico; os dispositivos de construção e análise dos dados; os interlocutores deste estudo.

2 TECENDO UM MODELO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO

Na história da educação brasileira sempre prevaleceu a ideia de que os feitos educacionais poderiam ser explicados por meio da pesquisa analítica quantitativa. Embora a pesquisa qualitativa tenha buscado garantir ao longo da história o seu espaço de compreensão das práticas sociais em todos os seus aspectos, estes resultados não conseguiam extrair uma maior e mais plena compreensão da prática social, levando-se em consideração as inúmeras características a serem observadas em cada fenômeno intimamente dependente do momento e lugar no qual ocorre.

Um dos principais obstáculos da pesquisa relacionada à educação é capturar o dinamismo dessa vivência social, desvencilhando assim a complexidade relacionada ao seu objeto de estudo em sua realidade histórica. O fluxo linear e constante presente na pesquisa já não interage com a percepção atual do educador, pois o que acontece no fenômeno educacional, muitas vezes, é resultado da ação diversa de inúmeras variáveis contidas no fenômeno, atuando e interagindo ao mesmo tempo e de forma constante.

Os fenômenos socioculturais, devido a sua complexidade, distanciam-se das características das manifestações físicas e biológicas, justificando assim a procura de uma maior e mais abrangente flexibilidade na metodologia das pesquisas qualitativas, em particular nas relacionadas à Educação. O sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo devem ser perfeitamente separados e, dessa forma, os valores e preferências pessoais do pesquisador educacional não influenciarão de forma significativa o ato de compreender o objeto.

Na área da Educação, como em todos os campos do conhecimento humano, tem-se consciência de que não é exatamente assim que o conhecimento se origina e se processa. Ele precisa de uma interrogação e das inquietações do pesquisador, do conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto, atuando como um suporte na construção do saber acerca do objeto de estudo, inserido no contexto histórico. Nas pesquisas qualitativas educacionais, geralmente são as múltiplas ações das diversas variáveis presentes no fenômeno, agindo e interagindo simultaneamente, que possibilitam ao pesquisador através da análise de dados, apresentar conclusões ou soluções alternativas apropriadas para assinalar novas propostas com o objetivo de compreender, inovar, definir ou elucidar determinadas situações vivenciadas no cotidiano.

Entre as inúmeras abordagens que nascem para se sobrepor à pesquisa de cunho positivista, estão metodologias diversas e diferentes, na tentativa de anular limitações até então inseridas no contexto da pesquisa educacional, sobretudo, na análise do conhecimento escolar ou qualquer outro objeto de estudo, onde há a necessidade de o pesquisador colocar-se sumariamente no meio da cena estudada.

A pesquisa do tipo qualitativa se diferencia pelos enfoques abordados como, por exemplo, a pesquisa participativa, a pesquisa ação, a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, e a etnometodologia, dentre outros, conquanto há uma certa literatura disponível, uma vez que não estamos cientes da existência de uma obra que contenha informações técnicas acerca dos princípios que regem e que permitem que tais metodologias possuam uma identidade definida e não apenas encaradas como um enfoque dentro do amplo contexto da pesquisa qualitativa. Angrosino (2009, p.8), contribui nessa direção ao apontar algumas características básicas da pesquisa qualitativa como subsídio básico para uma melhor compreensão dela. São elas:

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, com o os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Sendo assim, em estudos de natureza qualitativa existe geralmente uma busca de se capturar o modo como os sujeitos da pesquisa encaram os pontos-base que estão sendo focalizados na temática do estudo e a avaliação dos dados tende a seguir um caminho indutivo. Os estudos de cunho qualitativo se solidificam fundamentalmente do micro para o macro contextos e, por esse motivo, o olhar atento e a compreensão do fenômeno são indispensáveis ao processo.

Neste sentido, adentar o campo para observá-lo em todas as direções, vivenciar e experienciar os movimentos para compreender o modo de agir utilizados por seus atores sociais constitui-se como elemento fundamental para a compreensão dele.

Considerando o objetivo definido para este estudo, faz-se necessário atentar para os métodos de produção e análise dos dados, sendo, portanto, indispensável o equilíbrio entre envolvimento e alienação que, conforme Norbert Elias (1998, p.108), “enquanto instrumento de pensamento ‘envolvimento’ e ‘alienação’ se demonstrariam ineficazes se fossem utilizados

para delinear uma divisão entre dois conjuntos de fenômenos independentes”. Considerando o pensamento do autor, apreendemos ser necessário que o pesquisador esteja envolvido no contexto do campo para fazer análises que não sejam de curto prazo, ou seja, o pesquisador está demasiadamente envolvido com o próprio objeto o que faz com ele não consiga fazer uma sociologia processual. Todavia, o pesquisador social necessita realizar a alienação, distanciando-se do campo onde está inserido para que possa observar os movimentos dos atores sociais na relação direta com o campo e assim compreendê-los.

Nesta direção Norbert Elias (1998, p. 120) nos aponta que

[...] não há razão para supor que os dados sociais, as relações das pessoas, sejam menos acessíveis à compreensão humana do que as relações dos fenômenos não humanos ou que a capacidade intelectual das pessoas, enquanto tal seja desproporcional à tarefa de desenvolver teorias e métodos para o estudo dos dados sociais em nível de competência comparável àquele alcançado no estudo dos dados físicos.

Portanto, podemos considerar que nas Ciências Naturais a natureza do objeto presta maior grau de certeza devido a exploração dos métodos, fato que não desmerece os dados sociais e nem que suas relações sejam menos compreensíveis que os fenômenos não humanos. A diferença reside na situação do pesquisador e suas atitudes em relação ao objeto.

Ademais, existe nas pesquisas de cunho social a preocupação em retratar fidedignamente a perspectiva dos interlocutores diante dos fatos inseridos em seu contexto social característico, uma vez que suas raízes se originam da Fenomenologia, metodologia investigativa onde são apresentadas diversas e diferentes variáveis. Para Giddens e Turner (1999, p. 9):

Certas tradições filosóficas, antes pouco conhecidas ou até ignoradas, passaram a se destacar: a fenomenologia, particularmente a associada aos escritos de Alfred Schütz; a hermenêutica, como a desenvolvida na obra de Gadamer e Ricoeur; e teoria crítica, sobretudo a representada em época recente pelos trabalhos de Habermas. Além disso, tradições de pensamento mais antigas, como o interacionismo simbólico nos Estados Unidos e o estruturalismo ou pós-estruturalismo na Europa, se revitalizaram e começaram a ser examinadas com novo interesse. Acrescentem-se a elas tipos de pensamento mais recentemente desenvolvidos como a etnometodologia, a teoria da estruturação e a "teoria da prática", associada em particular a Bourdieu. Embora pareça impressionante o surgimento de tantas tradições e escolas de pensamento na teoria social, persiste ainda uma espécie de "ortodoxia", apesar de cultivada por menos estudiosos que antes.

Em meio às diferentes concepções, pensamentos e teorias, o espaço escolar tornou-se ao longo do tempo um campo privilegiado de estudos e historicamente, a partir da década de 1950, o pesquisador iniciou a sua busca nas manifestações espontâneas e nas relações pessoais cotidianas entre as pessoas, que determinam o movimento das inúmeras variáveis contidas no objeto de investigação.

Adicionalmente, é necessário ressaltar as características histórico-sociais vivenciadas à época, onde existia uma grande preocupação com o advento de interesses dos pesquisadores acerca dos movimentos sociais presentes naquele contexto como a discriminação racial e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, bem como a busca inquietante e constante de pesquisadores da área da Educação pelas inúmeras facetas da realidade do cotidiano escolar associado às práticas específicas vivenciadas no âmbito da sala de aula.

Essa análise do cotidiano da escola favorece a concepção de diferentes aspectos relacionados aos professores e alunos, levando-se em consideração as diversas formas arquitetadas e/ou adotadas a partir de padrões tradicionalmente usados de forma decisiva na construção da postura docente, assim como o entendimento bem mais aguçado da forma pela qual o discente percebe a sistematização do conhecimento escolar.

Na tessitura da pesquisa, tencionamos compreender os desafios que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental enfrentam com a política de avaliação do Saeb no desenvolvimento da prática docente. De início, justificamos nossa opção pela pesquisa qualitativa discorrendo sobre suas características e evidenciando sua importância para este estudo. Nas subseções a seguir realçamos a Etnometodologia como teoria e abordagem social empírica, o ciclo de políticas, o campo empírico e os dispositivos de análise de dados de modo a destacar suas contribuições para este estudo.

2.1 Compreendendo a Etnometodologia

Muitos estudos seguem modelos tradicionais de pesquisa que encaminham o leitor sempre para uma possibilidade de investigação na qual a intervenção seja possível. A perspectiva que utilizamos, por se tratar de objetos que têm por base os contextos sociais, busca avançar no sentido de permitir ao pesquisador evoluir tendo sempre o cuidado de esclarecer o sentido de compreender para os estudos etnometodológicos que vão para além daquilo que os outros já viram, ou seja, o pesquisador precisa estar atento a tudo o que ali se passa, se repete, se cria, se renova.

Nessa linha de construção nos apoiamos em Garfinkel e Coulon para fortalecer nossa maneira de compreender a ação das suas formas comuns, isso porque enquanto etnometodólogos valorizamos as ações corriqueiras dos atores sociais em suas interações dialógicas cotidianas em contextos sociais tão distintos e diversos, e a compreensão das ações sociais torna-se dependente da análise do raciocínio prático desenvolvido pelos agentes e dos procedimentos por eles utilizados para alcançar seus fins e atribuir sentido às suas práticas

sociais. “É sobre esta forma de linguagem do senso comum, a linguagem do cotidiano, que o pesquisador social deve debruçar-se, porque é ela a base para o entendimento das ações sociais práticas”. (GARFINKEL, 1992)

A Etnometodologia, conforme esclarece Coulon (1995, p. 20), “vai tentar compreender como vêem, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação” através do “raciocínio sociológico prático” que são os métodos empregados pelos atores sociais nas suas ações cotidianas. Compreender no viés etnometodológico implica vivermos o campo de forma densa, observá-lo como membro para apreendermos as expressões indiciais que ali se manifestam.

Portanto, para a Etnometodologia só é possível compreender um fato social quando me torno membro desse grupo, o que para Coulon (1995a, p.48) é “[...] alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe naturalmente a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”, o que o habilita a interpretar as indicialidades⁵ presentes nas relações entre os atores, ou seja, apropriar-se das expressões utilizadas nas interações do grupo nas suas tarefas costumeiras.

Em síntese, compreender é comprometer-se ética e metodologicamente com o campo, incorporando suas indicialidades ao se tornar membro, permitindo-lhe – estando no lugar do outro – fazer e pensar como ele, respeitando (o outro) em suas múltiplas dimensões sem julgar ou avaliar suas ações, mas compreendê-las.

A pesquisa científica se configura como instrumento imprescindível na esfera educacional, firmando-se como movimento de investigação de grande importância na construção do conhecimento e como atributo intelectual no avanço da ciência. Nesse sentido, pesquisar constitui-se em um processo sistematizado e organizado de permanente e inacabada reflexão, isso porque é através das inquietações ou de um problema que buscamos responder, que se dá a pesquisa científica, tendo como finalidade nos apresentar as características e/ou concepções de determinados sujeitos acerca da realidade que se apresenta, compreendendo, analisando e descrevendo os dados percebidos pelo pesquisador.

Os conhecimentos científicos na perspectiva de Gamboa (2014, p. 184-185) “[...] não se elaboram mecanicamente, aplicando elementos já prontos e acabados, eles se constroem com a participação intensa do investigador, sujeito do processo cognitivo”, sendo assim, o fazer científico exige do pesquisador uma postura que o leve para além da aplicação de técnicas ou aportes teóricos. Faz-se necessário compreender o contexto para interpretá-lo, considerar que

⁵ Expressões [...] que tiram o seu sentido do próprio contexto. (COULON, 1995, p. 32)

o homem produz símbolos para comunicar sua realidade, que os fenômenos não são isolados e devem ser compreendidos e interpretados dentro de um contexto de significados capazes de dar conta da sua complexidade. A pesquisa qualitativa carece do coletivo, numa partilha entre pesquisador, sujeito e fenômeno, considerando-se que é o olhar do pesquisador que compreende, interpreta e dá sentido ao mundo e aos fenômenos.

O desenvolvimento de uma investigação requer tomada de decisão quanto ao caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento, exigindo do pesquisador um conjunto de competências intelectuais que o oriente na escolha do melhor caminho a ser percorrido. Assim, esta pesquisa se insere nos aportes da Etnometodologia enquanto teoria do social e abordagem teórico-metodológica de pesquisa empírica, tomando de empréstimo alguns instrumentos de pesquisa utilizados na Etnografia por exigir que os fenômenos sejam observados em seus ambientes culturais assegurando a validade de suas expressões e discursos.

Ao adentrar o campo da investigação científica, é imprescindível que o pesquisador tenha conhecimento e compreensão das diversas formas de conexões epistemológicas e abordagens metodológicas para perceber a abrangência de suas opções e mais bem avaliar as implicações e limitações do aporte metodológico a ser utilizado, ou seja, o desenvolvimento de uma investigação exige tomada de decisão quanto ao caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento. (GAMBOA, 2006)

Assim, a construção teórico-metodológica deste estudo se fundamenta na Etnometodologia enquanto postura epistemológica que rompe com o modelo de fazer pesquisa sociológica tradicional de caráter positivista se distanciando dessa forma e passando a valorizar as ações corriqueiras, atribuindo valor à interpretação das ações dos indivíduos no seu contexto social.

A Etnometodologia, nascida na escola de Chicago na década de 1960, tem como precursor Harold Garfinkel, sociólogo cujo primeiro trabalho publicado em 1949 em foi um artigo sobre os homicídios inter e intra-raciais. Segundo Coulon (1995), Garfinkel baseia-se nas ideias de William Thomas que concebe os atores como parte ativa na definição das situações, ou seja, os atores de um fato através de suas interações definem as situações, sendo os mesmos definidores do seu cotidiano e das instituições. Segundo Coulon (1995, p.20), a Etnometodologia vai tentar compreender como é que os indivíduos veem, descrevem e pressupõem em conjunto uma definição da situação.

Para uma melhor compreensão da Etnometodologia, faz-se necessário que se perceba como essa absorveu os avanços da Filosofia ocidental do início do século XX, em especial, da

Fenomenologia alemã e do Empiriocriticismo-Pragmatismo inglês e norte-americano, contrapondo-se ao padrão positivista de ciência presente na Sociologia tradicional que vigorava na época. Para Coulon (1995), o objeto de estudo da Etnometodologia não é algo constante e imutável, mas sim uma realização alcançável mediante um processo socialmente construído. Sendo assim, percebe-se que uma diversidade de elementos teóricos se apresenta estruturada na constituição dessa nova concepção de pesquisa que a Etnometodologia, enquanto teoria do social, se dispõe ao ser e apontar uma nova atitude intelectual.

Partindo do princípio de que os fenômenos não são isolados ou analisados, e sim compreendidos e interpretados por meio da recuperação de contextos de significados ou de horizontes de interpretação – considerando a subjetividade como resultado da concordância dos membros do grupo em que o fenômeno foi revelado ou manifestado – a Etnometodologia nos traz um novo olhar para as pesquisas sociais, possibilitando ao pesquisador uma aproximação com o fenômeno para compreendê-lo de forma mais densa, a partir de suas práticas sociais.

A Etnometodologia entende que o ator social, mesmo sem dominar a teoria, compreende o que faz, sendo capaz de emitir opiniões sobre os fatos sociais. Nessa perspectiva, esse indivíduo compreende seu cotidiano, sendo capaz de fazer e falar sobre suas ações sociais, com sentido, acerca de suas interações com os outros indivíduos. Sendo assim, podemos dizer que os etnometodólogos buscam compreender os métodos que os indivíduos empregam para dar sentido às suas ações cotidianas e às interações com outros atores sociais.

Assim, a Etnometodologia corresponde ao raciocínio sociológico prático empregado pelos membros da sociedade que podem ser observados nas ações cotidianas, visto que o seu ponto central para as pesquisas qualitativas de cunho sociológico é a investigação das atividades práticas e do raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores sociais no seu cotidiano.

O termo Etnometodologia significa o estudo dos etnométodos e para tanto busca descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores sociais dão às suas ações e esperam desvendar os raciocínios práticos que as orientam. Neste sentido, “o estado prático que caracteriza a pesquisa Etnometodológica se concretiza através da descrição das situações pela fala das pessoas, que descreve e ao mesmo tempo constitui a realidade social”. (CAVALCANTI, 2016, p.25)

Segundo Coulon (1995), a Etnometodologia é mais que apenas uma teoria constituída, pois cria uma perspectiva nova de pesquisa, uma inovação na postura intelectual, demonstrando a possibilidade de compreender e apreender adequadamente o que improvisamos

para organizar a vivência social. Pode-se dizer, neste contexto, que a Etnometodologia é uma expressão usada não somente com o intuito de definir procedimentos seguidos pelo pesquisador, mas delimitar e determinar o campo de investigação e os processos desenvolvidos pelos participantes que serão estudados em sua vivência cotidiana.

Na visão dos etnometodólogos, a Etnometodologia consiste na análise das atividades realizadas no dia a dia, quer elas sejam “triviais ou eruditas.” Estas reflexões encontram eco nos registros e relatos de resultados alcançados com o uso da pesquisa etnometodológica ou mesmo dos procedimentos etnográficos, empregados para desvendar o dia a dia dos eventos cotidianos da prática social.

Podemos afirmar então, com base no exposto, que a Etnometodologia é o estudo científico de meios do “fazer simples” que os indivíduos comuns empregam, para realizar suas ações cotidianas satisfatoriamente na realização de suas tarefas cotidianas comuns, trazendo o modo como os atores sociais fabricam o seu social.

Com o intuito de compreender com mais profundidade as bases teóricas que dão suporte à Etnometodologia, apresentamos a Fenomenologia Social, o Interacionismo Simbólico e a Teoria da Ação. Salientamos que outras contribuições referenciais, dentre os quais destacamos a Linguística e a Etnografia, se aproximaram e colaboram no sentido de evidenciar suas possíveis relações, mas não serão trazidas por não fazerem parte deste estudo.

Na **Teoria da Ação Social** de Talcott Parsons, de quem Garfinkel foi aluno e influenciado, ainda que contraposto, o dissenso residia no entendimento que Parsons tinha com relação à racionalidade, considerando-a como imprescindível para a conduta humana. Desse modo, contrário ao entendimento que Parsons tinha da dinâmica social, para o qual os modelos normativos da ação humana contemplavam mais uma regulação apriorística das atividades da conduta humana do que uma construção processual como enxergava o precursor da Etnometodologia. (COULON, 1995)

Na **Fenomenologia Social** de Alfred Schutz, a concepção de interpretação do mundo se dá por meio de categorias e construtos do senso comum que refletem os recursos com os quais os agentes interpretam suas situações vividas de ação e interação com o campo social. Segundo Schutz, os objetos que orientam os agentes se constituem no fluxo das experiências intermediadas por uma sequência de operações subjetivas, tendo o conceito de construção (ou constituição) particular significação nesse contexto. Assim, a preocupação garfinkeliana com a questão da ação humana começa a tomar um contorno diferente daquele presumido por Parsons, na medida em que aquele desloca a sociologia para o terreno do raciocínio prático do

senso comum diante das situações mundanas enfrentadas pelos indivíduos. (COULON, 1995; GIDDENS, 2003; HERITAGE, 1999)

As influências advindas da Fenomenologia, conforme ressalta Guedes (2021, p. 5), permitiram à Etnometodologia “voltar sua atenção para a estrutura e as condições que tornam a interação social estável e possível, uma vez que os indivíduos tomam a realidade como dada sem necessariamente se exigir explicação durante a ação”.

O **Interacionismo Simbólico**, que constituiu-se como um dos principais pilares da Etnometodologia, nascido na Escola de Chicago a partir da obra de George Herbert Mead, reside na atribuição de significado (em termos específicos, rótulos) às ações e às falas dos indivíduos em circunstâncias de interação, as quais, mesmo à luz de normas socialmente estabelecidas, nunca são definidas unilateralmente, muito menos reificadas objetivamente, mas sempre são sustentadas comportamentalmente em processos de negociação de significados. (COULON, 1995)

Nesse sentido, Coulon (1995, p.22) realça a necessidade de

[...] se preservar a integridade do mundo social para estudá-lo, e levar em conta o ponto de vista dos agentes sociais, pois é através dos sentidos que atribuem a objetos, indivíduos e símbolos que os rodeiam, que eles fabricam o seu mundo social

Corroborando as ideias do autor, Guedes (2021, p.5) destaca que a Teoria da Ação como base constitutiva da Etnometodologia requer uma compreensão no sentido de que toda ação social é interpretada com base na subjetividade do indivíduo considerando sua percepção sobre o ambiente no qual esse indivíduo está inserido, isso porque a essência dessa ação está na sua sensibilidade em relação ao significado das coisas e seres presentes no ambiente bem como a comunicação que ali se estabelece.

Para reafirmar essa perspectiva, Heritage (1999, p 325) salienta que a teoria da ação constitui

[...] essencialmente uma teoria da motivação da ação e era dominada por duas preocupações fundamentais. A primeira é que a vida humana não deve ser entendida meramente como uma questão de adaptação passiva às pressões do ambiente. [...] A segunda preocupação de Parsons foi derivada da célebre discussão hobbesiana do caos no "estado de natureza".

Instituída na lógica da mutualidade existente entre o objetivo e o subjetivo, o Interacionismo Simbólico advoga em defesa da compreensão de que os indivíduos são como intérpretes na concepção do mundo vivido. Compreendem que há permanentemente um papel criativo na elaboração social da vida cotidiana. Essas concepções, absorvidas e adaptadas ao cerne da Etnometodologia, buscam fortalecer mutuamente a objetividade e a subjetividade existentes nas interações espaço temporal presentes entre os indivíduos, posto que a realidade

é observada como uma construção social através das relações sociais dos indivíduos que compreendem a realidade subjetiva como atribuída de objetividade e a legitimam atribuindo-a uma possível materialidade. Desse modo, oportunizando a convivência por meio de uma malha de significados compartilhados e ajustados no conjunto de conhecimentos dos sujeitos e nas particularizações que perpassam o universo social, possibilitando as interações intersubjetivas junto a esses sujeitos.

Considerando o conjunto epistemológico apresentado, apreendemos que, de acordo com as perspectivas aqui citadas e que explicam, em termos de origem, o nascimento da concepção etnometodológica, que não se trata de um método, mas de uma teoria do social, uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa, situando-se no âmago do seu arbítrio, o estudo dos métodos que são empregados por seus membros, de forma conjunta na organização e definição das atividades práticas diárias.

A Etnometodologia é assim compreendida por investigar os métodos. Logo, não faz sentido entendê-la como um método em si, isolado. (SHARROCK, 2003) Ontologicamente, podemos apontar no processo de relação dos indivíduos no desenvolvimento das práticas cotidianas duas demandas imediatamente colocadas ao programa etnometodológico: a diferenciação entre o conteúdo e a forma em que se dão as interações sociais. No que compete ao conteúdo, temos o que é feito na interação social de acordo com a compreensão dos indivíduos que dela participam. Com relação à forma, o olhar volta-se para como as atividades são realizadas.

Para um melhor entendimento da teoria do social, faz-se necessário trazer o vocabulário que a Etnometodologia modelou para si e, que por vezes, foram adequados de outras teorias sociais, construindo os seguintes conceitos-chave: *a prática/ realização*; *a indicialidade*, *a reflexividade*; *a relatabilidade ou accountability* e *a noção de membro*. A seguir, apresentamos os cinco conceitos-chave utilizados pela Etnometodologia, esclarecendo que neste estudo faremos uso dos conceitos de prática e realização, indicialidade e membro.

A **prática/realização** compreende os comportamentos do dia a dia dos atores sociais, seus fazeres cotidianos que acontecem em situações práticas e corriqueiras. Para Coulon (1995, p.30), é “o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática”. Por práticas e realizações podemos compreender no contexto etnometodológico, as ações contínuas e infinitas dirigidas por organizações ou indivíduos que compartilham saberes internalizados. Essas atividades práticas revelam as regras e o *modus operandi* dos indivíduos envolvidos nas interações sociais contextualizadas, levando, dessa forma, a uma lógica

circular para o entendimento da relação entre essas práticas e as propriedades estruturais que estas congregam. (COULON, 1995; GIDDENS, 2003)

O conceito-chave **indicialidade**, segundo Coulon (1995, p.33), é um termo adaptado da Linguística que corresponde a “[...] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação”. A indicialidade de uma palavra ou de uma atividade diz respeito a reafirmação da posição utilizada em um termo ou procedimento laboral, uma vez que os mesmos contêm significados distintos conforme a situação particular em que está sendo utilizada, necessitando que seja ordenado, ou seja, colocar na ordem correta em que se apresenta a interação linguística. A indicialidade na perspectiva etnometodológica considera a linguagem um fenômeno cujo sentido é sempre local, onde não há espaço para abstrações, ou seja, uma palavra ou expressão só pode ser observada a partir da sua condição existencial e no contexto da sua exposição. Conforme Coulon (1995, p. 37), “as expressões indiciais não constituem expressões parasitas no decorrer de nossas conversas de cada dia. São, pelo contrário, elementos constituintes desse discurso constituído graças ao seu uso”.

A **reflexibilidade**, segundo a Etnometodologia, está relacionada diretamente a uma ação de comunicação, ou seja, não é somente descrever algo, mas fazer parte desse algo. Segundo Coulon (1995, p. 41), “a reflexividade designa, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social [...] as descrições do social se tornam, assim que proferidas, partes constitutivas daquilo que descrevem”. Para Garfinkel (1967), “a reflexividade compreende as propriedades racionais reconhecíveis por parte dos indivíduos a partir do senso comum que estes têm das coisas que dizem ou fazem nos seus contextos de interação”. Neste sentido, a reflexividade se dá na habilidade dos indivíduos descreverem e/ou produzirem uma ação frente suas interações.

Essa reflexividade propicia uma segurança ontológica para a ação dos sujeitos (GIDDENS, 2003), proporcionando aos indivíduos utilizar a chamada “cláusula do et cetera”, através da qual os indivíduos, tomados da certeza de que apesar de circunstâncias desconhecidas há uma compreensão do senso comum de como devem agir e falar diante de tais situações, oportunizando uma certa previsibilidade de como reagir conforme as ações que virão a partir de tais interações. Como afirma Garfinkel (1967), “membros sabem, requerem, contam com, e fazem uso desta reflexividade para produzir, realizar, reconhecer, ou demonstrar adequabilidade-racional-para-fins-práticos dos seus procedimentos ou achados”.

A **accountability** ou **relatabilidade** refere-se à forma como os atores sociais relatam as ações individuais ou sociais após refletirem sobre elas, buscando compreender como os sujeitos descrevem os significados e sentidos que constroem após refletirem sobre eles.

Coulon, (1995, p. 46) nos diz que “tornar o mundo visível significa tornar a minha ação compreensível, descrevendo-a, pois eu mostro o seu sentido pela revelação a outrem dos processos pelos quais eu a relato”. O conceito de relatabilidade (*accountability*) é diretamente relacionado ao conceito de reflexividade por apoiar-se na lógica de que se há uma reflexividade consciente, esta pode ser minimamente descrita mediante a linguagem, tornando-a, portanto, inteligível e descritível – ou seja, relatável. (COULON, 1995)

A relatabilidade está para além das descrições, são incessantes confirmações de que o mundo se constitui em um processo permanente de organização através do uso da linguagem, do senso comum, das ações cotidianas e práticas, dos procedimentos mais primários que constituem a malha das interações sociais.

A **noção de membro** “no vocabulário etnometodológico não se refere à pertença social, mas ao domínio da linguagem natural” (COULON, 1995, p. 47). Sendo assim, conhecer a linguagem de um grupo é determinante para que o indivíduo se torne membro e possa filiar-se a ele, o que, segundo a Etnometodologia, requer desse indivíduo a compreensão da linguagem desse grupo ou instituição. A noção de membro corresponde à inserção de um indivíduo num específico contexto de grupo (uma instituição social, por exemplo), mediante o acesso a uma (ou a um conjunto de prática(s), a partir do domínio de uso da linguagem natural. (COULON, 1995)

Independentemente de serem indivíduos leigos ou profissionais, a noção de membro não é associada a coletivos organizados, mas a coletividades, nas quais a questão da intersubjetividade formulada e sustentada a partir do senso comum, da reflexividade pressuposta nas ações e falas das interações, e da relatabilidade que estas interações podem disparar enquanto metaconversações (ROBICHAUD, GIROUX, TAYLOR, 2004), são administradas puramente de acordo com a capacidade que os indivíduos têm de dominar naturalmente um “[...] conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades”, de uso da linguagem, para dar sentido ao mundo que as cercam. (COULON, 1995, p. 48)

A compreensão dos conceitos-chave é fundamental para o entendimento desta teoria do social considerando que eles nos possibilitam descortinar e esclarecer como são construídas as compreensões do campo e dos atores sociais à luz da Etnometodologia. Por não ser uma metodologia de pesquisa, a Etnometodologia toma de empréstimo os dispositivos de produção de dados, conforme Angrosino (2009, p.26) pontua: “os etnometodólogos usam o método etnográfico para lidar com o que é mais facilmente observável, concebido como o dado mais real”. Assim, tomamos de empréstimo da Etnografia métodos que nos permitem adentrar o

campo, possibilitando a compreensão de como são organizados os grupos sociais e como os mesmos operacionalizam o cotidiano a partir da sua cultura, valores, normas e crenças.

A Etnografia, usada pela Antropologia para investigações sociais, surge como fórmula passível de adaptação às pesquisas na Educação pelo seu caráter múltiplo, não apenas de cunho descritivo, mas também com a capacidade de permitir o pleno entendimento dos processos educacionais. Nesses estudos, as características etnográficas são usadas como forma de registro descritivo de todos os dados analisados e disponíveis no contato direto com a área de investigação.

Com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre etnografia, Geertz (1973) afirma que, para se entender plenamente o que é a ciência, é preciso adquirir a visão primeiramente para as teorias científicas ou suas descobertas, isto é, deve-se analisar o que os integrantes da ciência produzem. Na mesma linha de raciocínio, Spradley (1980) confere à Etnografia uma definição mais simples e elementar, articulando ser ela a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. O que importa ao etnógrafo educacional é adquirir da realidade cotidiana vivenciada no cotidiano escolar as principais formas de interpretação vivencial, a fim de ampliar a compreensão de todas as variáveis nela contida, quer seja no âmbito da escola ou em outros locais onde essa realidade é efetivada.

Entendemos que nessa perspectiva de pesquisa qualitativa, a Etnometodologia enquanto abordagem teórico-metodológica e teoria do social possibilitará compreender as dinâmicas e configurações movidas pelas avaliações de larga escala na escola e seu impacto no fazer diário do professor com vistas a manutenção do IDEB considerando a observação da vivência no campo e das atividades práticas e a valorização das ações cotidianas em seu contexto social para interpretar os fenômenos sociais.

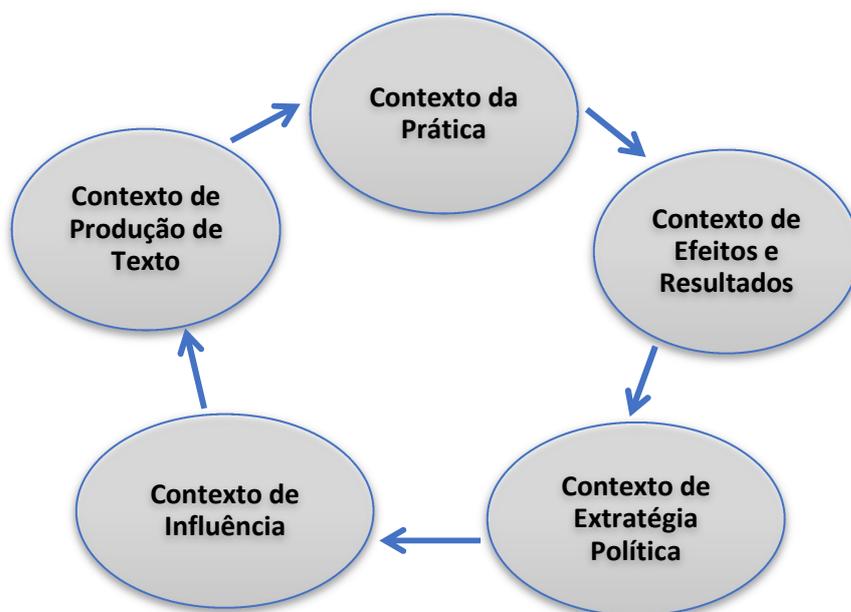
2.1.2 O Ciclo de Políticas

O Ciclo de Políticas é uma abordagem analítica formulada por Stephen Ball e J. Bowe cujo objetivo é apresentar-se como um método de análises das políticas educacionais de modo a proporcionar maior compreensão de como esses processos de elaboração e implementação das políticas educacionais se constituem em níveis mundial, nacional e local, favorecendo um panorama claro de como esses processos são elaborados e desenvolvidos em todas as esferas. O ciclo de políticas destaca-se como instrumento de análise por adotar uma abordagem que revela a complexa e controversa teia que envolve as políticas educacionais fazendo emergir como são processadas as micropolíticas e as relações dos profissionais que operam essas

políticas localmente apontando a importância de uma articulação no desenvolvimento das análises políticas em nível micro e macro.

Para uma melhor compreensão do processo de formulação das políticas educacionais, o Ciclo de Políticas nos traz cinco contextos que se apresentam de forma cíclica e em uma relação mútua, constituindo-se em um conjunto de elementos que nos permite uma análise crítica dos movimentos dos programas e políticas educacionais, que são: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Para uma melhor compreensão dos contextos do Ciclo de Políticas conforme descrito por Ball (2011), apresentaremos como ele se constitui através da Figura a seguir.

Figura 1 - Representação dos contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Ball (2011).

Segundo Mainardes (2006, p. 96), “é no contexto de influência “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Sendo assim, é neste contexto que acontecem as disputas das diversas arenas onde são concebidas a construção e os discursos das políticas educacionais. Temos aqui um jogo de poder através de discursos e disputa de interesses das mais diversas

ordens como os partidos políticos, representantes da sociedade civil e os legislativos federal, estadual e municipal. Para Mainardes (2006, p.51),

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna apud Ball, 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais [...] que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. [...]. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo”.

Frente a esse contexto, compreendemos que o processo de formulação das políticas educacionais não se limita a contornos locais, estaduais ou nacionais, e que esses sofrem influências de diversos organismos internacionais que operam diretamente na elaboração e nos direcionamentos dessas políticas, seja através do fluxo ou empréstimo de ideias que são apresentadas como soluções e repassadas mercadologicamente pelos organismos acadêmicos que vendem tais discursos.

No contexto de influência a legitimação dos conceitos que se destacaram nos embates, positiva ou negativamente, de interesse específicos a determinados grupos tornando o discurso político legítimo, está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

No contexto de produção de texto, a preocupação se expressa em articular a linguagem dos textos produzidos de forma compreensível ao público em geral, isto é “os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2006, p. 97), tendo em vista que o contexto de influência é composto por uma infinidade de documentos, tais quais, como afirma Mainardes (2006), “os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.”, nos levando a compreender que as dinâmicas que envolvem este contexto são complexas e por vezes não revelam seus interesses de forma clara, sendo apresentados como resultados de debates e embates que atendem as necessidades educacionais, sendo propagados e apresentados à sociedade como necessários, corroborando com Bowe; Ball; Gold (1992) que diz: “os textos

políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Neste contexto, podemos considerar os textos políticos como capazes de impactar as políticas educacionais por produzirem, ocasionalmente, limitações materiais e de viabilidade, podendo ocasionar consequências ao contexto da prática.

A abordagem do contexto da prática pode ser entendida como um espaço de ressignificação dos textos políticos, onde os atores envolvidos diretamente no processo educativo, como os professores e diversos profissionais do espaço escolar, ao receberem os textos políticos, produzem análises sobre eles desenvolvendo conflito, o que resulta na adaptação destes textos à realidade local. De acordo com Mainardes (2006, p.59), “o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Neste sentido, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”. Sendo assim, é nesta arena que as políticas educacionais serão executadas e poderão sofrer as consequências e/ou influências dos atores envolvidos através das suas leituras, interpretações e até recriações dos textos políticos, uma vez que eles irão impactar diretamente nas práticas dos professores e interferir no cotidiano das escolas. Sendo assim:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al. 1992, p. 22)

É no contexto da prática que os profissionais assumem um certo protagonismo revelando que não são ingênuos, mas atores atuantes nas interpretações sobre os textos políticos e os diversos contextos de influência a que estão submetidos eles, assumindo um papel determinante na aplicação das políticas educacionais por meio das leituras e releituras acerca desses textos e trazendo implicações na efetivação dessas políticas através das suas análises e redirecionamentos.

Em seu livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, de 1994, Ball incorporou ao ciclo de políticas os contextos dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, após identificar a necessidade das análises serem feitas considerando que as políticas

não apresentam somente resultados e sim efeitos, e que seria mais oportuno em face da complexidade das mesmas – que envolvem valores sociais relevantes como a justiça, a igualdade e a liberdade do indivíduo – uma compreensão mais densa dessas análises incorporando duas novas facetas a serem entendidas em duas categorias, a geral e a específica.

A categoria geral pode ser compreendida quando os efeitos das políticas se evidenciam através de pontos de mudanças específicas que podem ser observadas na prática e tornam-se grupos de análise. Já o efeito das políticas específicas observados de forma isolada podem ser mais restritos ao passo que os efeitos gerais, em virtude da sua abrangência, tendem a ser mais consideráveis devido a possibilidade de impactarem a prática do professor. Sendo assim, o que nos apresenta Ball é o seguinte:

[...] sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54)

Ball (1994a) nos remete a uma reflexão capaz de vislumbrar questões mais amplas acerca das políticas educacionais ao apresentar a diferença entre os efeitos de primeira ordem, que para o autor dizem respeito a mudanças de ordem prática e estrutural e são visíveis em pontos específicos ou sistêmico, e os de segunda ordem, que estão relacionados aos resultados apresentados nos parâmetros das mudanças de ordem social, de oportunidades e justiça social.

Segundo Mainardes (2007, p. 31), podemos considerar que o contexto dos resultados ou efeitos está relacionado às políticas que “[...] deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes”. Sendo assim, podemos considerar que este contexto nos remete às práticas, como são interpretadas as políticas escritas, como esses textos são utilizados no ambiente escolar diante das diferenças que se apresentam durante a implementação desses textos e que não são previstas por quem os produzem.

O contexto da estratégia política, de acordo com Mainardes (2007, p.31), “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Ao descrever esse contexto, o autor nos leva à compreensão de que ele se relaciona ao entendimento dos professores e suas ações diante das políticas apresentadas, das dificuldades enfrentadas e do processo de adequação pelo qual passam os professores diante das dificuldades que se

apresentam. Ou seja, podemos dizer que o contexto da estratégia tem uma relação direta entre o discurso observado a partir da prática do professor. Assim, segundo Mainardes (2006, p.60),

[...] a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Sendo assim, este contexto requer um pesquisador comprometido com a ética face à compreensão das dificuldades que se apresentam no desenvolvimento da implementação das políticas estudadas. Ou seja, “o aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão ética”. (MAINARDES, 2011, p.41)

Ressaltamos, ainda, a necessidade de observarmos as diferentes facetas políticas existentes e caracterizadas pelas políticas propostas, as políticas de fato e as políticas em uso, que se apresentam da seguinte forma:

A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referir-se-ia aos discursos das políticas e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (BALL apud MAINARDES, 2007, p. 27).

Dessa forma, podemos considerar a existência de mediações entre a política proposta e a política realizada, ou seja, o que está delineado nos projetos nem sempre se reflete na execução do mesmo. O Ciclo de Políticas constitui-se num relevante referencial analítico permitindo uma análise densa e crítica acerca da trajetória dos programas e das políticas educacionais de avaliação de larga escala considerando esses modelos de avaliação sistêmica no contexto da prática capaz de redirecionar as políticas educacionais.

Para estudarmos as avaliações de larga escala enquanto política educacional adotaremos a Abordagem do Ciclo de Políticas que, por se constituir em um método analítico das políticas visando compreender como são formuladas e executadas em diversos contextos, este método de análise vem sendo aplicado em vários países nas pesquisas de cunho educacional. Sendo assim, adotamos a utilização do Ciclo de Políticas de autoria do sociólogo Stephen Ball e Richard Bowe, amparados pelas lentes de Mainardes, por entendermos os contributos desse modelo analítico para a compreensão das avaliações de larga escala, especificamente o Saeb 5º ano, enquanto política educacional.

Nessa perspectiva, Mainardes e Gandin (2013, p.120) consideram que a abordagem do ciclo de políticas

[...] tem contribuído para a elevação da qualidade da pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil, principalmente por fundamentar uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade (contexto de influência, produção do textos, e contexto da prática), bem como por inspirar uma análise que contempla o espaço escolar e social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas. Além disso, a abordagem do ciclo de políticas tem contribuído para superar a ideia de que as rearticulações apenas acontecem quando a política chega à escola. A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção de texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam.

Deste modo, concebemos que a abordagem analítica do ciclo de políticas contribuirá para a compreensão das análises acerca das avaliações de larga escala - Saeb 5º ano, permitindo ao pesquisador um olhar sobre os aspectos macro e micro contextuais das políticas educacionais e suas rearticulações no ambiente escolar. Analisar as políticas educacionais a partir do ciclo de políticas nos possibilitará compreender como elas são concebidas nas diversas arenas de embates que se iniciam no contexto de influência e são interpretadas e adaptadas no contexto da prática, espaço onde serão executadas.

2.1.3 O Campo Empírico

A produção do conhecimento empírico na área da Educação nos diferentes campos dos saberes e aprendizagens exige compreender e apreender acerca do contexto empírico onde o objeto problema e fenômeno da pesquisa emerge, se manifesta de modo a conhecer de forma densa a realidade social produzida através das experiências como fonte de afetos, sensações, emoções e percepções do conhecimento humano no interior do campo.

A escola, enquanto campo empírico, traz as experiências coletivas dos atores sociais em interação, o que possibilitará compreender os fatos, as ações desenvolvidas, os sentidos, significados e influências que envolvem o fenômeno estudado no espaço, lugar e território onde o pesquisador tem que adentrar em um movimento de inserção como conquista e confiança para ser aceito como membro filiado partícipe do grupo de modo a sentir, perceber as particularidades, singularidades e o todo em densidade do objeto de estudo.

A empiria observada e vívida privilegia a compreensão das ações coletivas dos atores sociais, permitindo a investigação dos fenômenos sociais com ênfase na linguagem cotidiana e no senso comum prático. A partir do método aplicado entende-se que as descrições do social feitas por seus membros, quando elas são manifestadas, se constituem em partes do próprio social vivido a ser desvelado pelo pesquisador através da observação participante.

A adesão, vinculação, aceitação e interação do pesquisador no universo, cenário que se estuda requer rigor ético de aproximação, envolvimento e distanciamento reflexivo para ressignificação e redirecionamento da produção do conhecimento científico tendo como foco o método, questionamentos e objetivos da pesquisa

Nesta perspectiva, a Etnometodologia objetiva estudar os “etnométodos” que se constituem nos métodos utilizados pelos atores sociais durante o “raciocínio sociológico prático”⁶, ou seja, a Etnometodologia é a ciência que estuda os métodos que os indivíduos utilizam nas suas ações rotineiras. Os etnometodólogos não tem a pretensão de corrigir a sociologia tradicional nem produzir uma nova metodologia. Assim, Garfinkel nos apresenta sua orientação metodológica ao dizer que: “nosso trabalho não consiste em modificar, elaborar, contribuir, detalhar, dividir, explicar, sustentar a relação com o raciocínio sociológico profissional. Sentimos apenas indiferença por estas tarefas”. (GARFINKEL; SACKS, 1970, p. 345)

Nesse sentido, objetivamos compreender o campo a partir da observação dos atores sociais através da linguagem dos métodos utilizados estabelecidos entre seus pares, cabendo a nós pesquisadores promover uma escuta sensível, densa, consciente, considerando que a escuta do outro exige escuta de si, ou seja, o autoconhecimento. A escola como campo empírico se constitui em um contexto de constante comunicação oral, escrita e gestual.

Pensar acerca do contexto empírico enquanto campos simbólicos nos quais os sujeitos convivem em constante interação, mediados pela linguagem e, assim, constroem significados e sentidos para suas práticas cotidianas, faz dele um espaço de aprendizagem e geração de conhecimento, envolvendo negociação e troca contínuas. As demandas, desafios e exigências da contemporaneidade em meio à crise sanitária pandêmica sobre os sistemas organizacionais educativos exigem ressignificação e reelaboração das práticas com base em protocolos de inovação e mudança em razão do ambiente complexo e paradigmático de insegurança, competitividade, controle e regulação em que vivem sugerindo novas formas de pensar o campo no sentido de aprender e compreender. Este contexto parece ir além do que está disponível presencialmente nos meios formais de aprendizagem, já que atualmente parte do contexto se encontra virtual, remoto e podendo comprometer o trabalho do pesquisador na escuta sensível como um ato social dialógico, portanto requerendo confiança dos pares na produção do conhecimento e aprendizagem coletiva pois, resultam das interações sociais cotidianas no chão da escola

⁶ Metodologias empregadas pelos membros comuns da sociedade, observados na gestão corrente dos seus negócios cotidianos. (COULON, 1995, p. 51)

O conceito de prática, pontuado nessa pesquisa a partir de Freire⁷, nasce no interior do contexto empírico da pesquisa social de apreensão do conhecimento e das aprendizagens de escuta sensível interpretativa hermenêutica para produzir a compreensão, destacando a relevância do campo e a postura ética e comprometida do pesquisador, foco, sensibilidade, imaginação, arte e criatividade nesse processo. É fundamental no processo de ouvir, entender o conceito de prática para o desenvolvimento das nuances de um campo de prática no sentido de se produzir informações aprofundadas do objeto de pesquisa de um grupo de profissionais da educação, no caso professores do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a pesquisa realizada objetiva a compreensão dos desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), identificando como os mesmos concebem o Saeb na tomada de decisões da sua prática e como percebem a relevância do Saeb para melhoria da qualidade do ensino. Para compreender com a densidade necessária o objeto de estudo, é imprescindível dar voz a esses professores através da escuta de suas narrativas, de modo a analisar os desafios postos pelo Saeb a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

É fundamental entender as evidências, as influências, os procedimentos, as regras e as tomadas de decisões que provocam na produção dos métodos/práticas desenvolvidas no contexto empírico da vida cotidiana dos professores, no trabalho a partir de um conjunto de ações coletivas que promovem a construção intersubjetiva do senso comum. Nesta direção, Coulon (2005, p. 32) compreende a Etnometodologia como "[...] a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar". Para ele, a Etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como componentes necessários para toda conduta socialmente organizada.

O presente estudo foi realizado com três professores de duas escolas municipais de Teresina -PI. A Escola Municipal “Jornalista João Emílio Falcão”, instituição pública, mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI, fica localizada na Rua Francisco Sousa Araújo, nº 4085, residencial Vamos Ver o Sol, centralizada no bairro Parque Sul.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico, tem como objetivo central promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da integração de todos os segmentos da escola,

⁷ Aquela em que: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”. (FREIRE, 1996, p. 24)

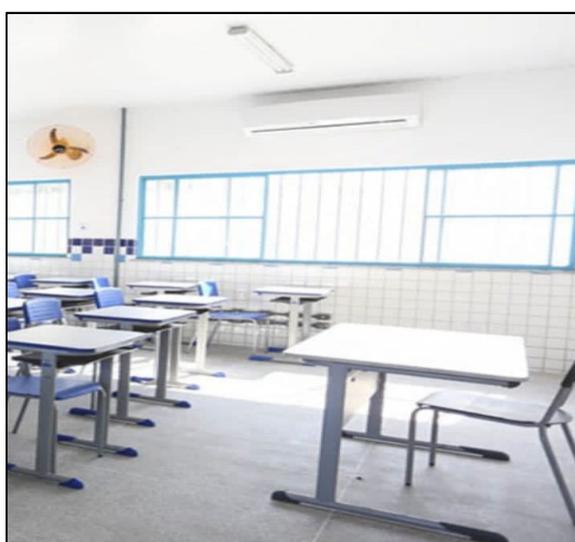
como também da família, contribuindo para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e como específicos: aperfeiçoar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; modernizar a gestão escolar; despertar a consciência crítica da comunidade escolar; contribuir na formação ética e social da comunidade escolar; desenvolver projetos que facilitem o envolvimento de todos que fazem parte da comunidade nas atividades escolares; levar o desempenho acadêmico dos alunos e fortalecer a participação dos pais na escola. As Figuras 2 e 3 ilustram a estrutura física da escola.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Figura 3 - Ambiente da sala de aula da Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Essa instituição educativa foi inaugurada no dia 15 de maio de 2003 e qual leva o nome do jornalista teresinense “João Emílio Falcão”, homenagem formalizada pelo Prefeito Municipal de Teresina - PI Firmino da Silveira Soares Filho e de seu Secretário Municipal de Educação e Cultura Kléber Montezuma Fagundes dos Santos. As metas constantes no seu Projeto Político Pedagógico são: implementar um sistema contínuo de acompanhamento à avaliação dos alunos com baixo desempenho de 1º ao 9º ano; realizar reunião com os pais dos alunos com baixo desempenho; aumentar o índice de aprovação dos alunos de 1º ao 5º ano em Português e Matemática; aumentar o índice de aprovação dos alunos de 6º ao 9º ano em Português e Matemática; capacitar os professores nos conteúdos e técnicas de ensino de acordo com a BNCC; dinamizar a atuação do colegiado escolar; incrementar a comunicação entre escola e comunidade, bem como incentivar a participação dos docentes a formações continuadas.

As estratégias permanentes estão relacionadas a desenvolver e manter intervenções inovadoras e criativas nas disciplinas com baixo rendimento; concentrar esforços nas disciplinas e anos críticos; capacitar os professores das disciplinas e anos críticos com baixo desempenho; promover reunião mensal com os membros do colegiado escolar; promover eventos que permitam contatos entre pais, professores e a comunidade em geral; incentivar os docentes a participarem das Formações Continuadas e articular estratégias pedagógicas que estimulem o processo de ensino-aprendizagem. A escola obteve nota 7,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no ano de 2019.

A Escola Municipal “Jornalista Deoclécio Dantas”, situada à Rua Projetada, 6349, Conjunto Residencial Zequinha Freire, bairro Vale do Gavião, constitui-se em uma instituição de ensino da esfera pública municipal, inaugurada em 2016, na gestão do prefeito Firmino Filho. Funciona nos turnos matutino e vespertino atendendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; conta com 710 alunos distribuídos em 12 salas de aula e 18 professores com qualificação em nível superior. As Figuras 4 e 5 ilustram a estrutura física da escola.

Figura 4 - Fachada da Escola Jornalista Deoclécio Dantas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Figura 5 - Pátio interno da Escola Jornalista Deoclécio Dantas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Em conversa com o diretor, que assumiu o cargo no início de 2021, o projeto político pedagógico da escola encontra-se em conclusão. No entanto, foi disponibilizada a versão preliminar do documento para que pudéssemos conhecer melhor alguns aspectos dela. A escola possui como princípios a liberdade, a autonomia, a flexibilidade e a democracia. Tem como objetivos promover a integração entre escola e a família; propiciar o resgate da escola, enquanto espaço político, social e crítico; possibilitar o pensar e o fazer coletivo e proporcionar a formação de cidadãos autônomos e críticos.

A escola possui como princípios norteadores o aprender a aprender; o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver. Seus valores são a criatividade, a excelência, a igualdade, a participação, a transparência e o respeito ao indivíduo. Seus objetivos estratégicos pautam-se em elevar o desempenho acadêmico do aluno; atingir a meta proposta

para o IDEB; envolver as famílias nas atividades escolares; melhorar a gestão escolar; melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do 2º ano do ensino fundamental e aperfeiçoar as práticas pedagógicas e avaliativas da escola.

Em sua organização curricular, a Escola Municipal Jornalista Deoclécio Dantas desenvolve o processo de ensino-aprendizagem a partir das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e para efeito de promoção, além das atividades diárias, os alunos são avaliados mensalmente. Embora só exista a retenção no final do 3º e 5º ano, o aluno para ser promovido precisa adquirir habilidades na área de leitura, interpretação, escrita e da matemática (domínio das quatro operações). A escola obteve, em 2019, nota 7,2 no IDEB.

As notas no IDEB e ao Saeb demonstram que ambas ajustam o PPP⁸ a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como cerne do processo de aprendizagem os componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) exigidos nas avaliações do Saeb, alinhando-se ao modelo educacional mercadológico alinhado ao neoliberalismo. Conforme observado na BNCC (BRASIL, 1917, p 10), ao apontar:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...].

Portanto, a relevância dada ao “saber fazer” vem expressa no corpo do texto da BNCC como competência impressa do modelo educacional a ser desenvolvido pelas escolas, vinculando a aprendizagem ao mercado de trabalho, visão acolhida pelos sistemas de ensino e executada pelas escolas ao prepararem os alunos com foco nas avaliações, priorizando os componentes exigidos nos testes para atingirem as melhores posições no *ranking* do Sistema Municipal de Educação de Teresina, o que lhe confere *status* de escola de qualidade. Este fato se comprova frente às notas obtidas no IDEB pelas escolas municipais “Jornalista Deoclécio Dantas - nota 7,2 e Jornalista João Emílio Falcão - nota 7,5”, ultrapassando a nota 6,0 (seis) que é a meta do PDE⁹ para 2022.

2.1.4 Interlocutores da Pesquisa

Ao pesquisarmos sobre a avaliação em larga escala na rede municipal de Teresina, buscamos apreender em maior profundidade o cotidiano educativo, considerando as realidades socioeducativas, mobilizados pelas narrativas dos professores das turmas do 5º ano

⁸ Projeto Político Pedagógico.

⁹ Plano de Desenvolvimento da Educação.

do ensino fundamental, que trabalham diretamente com a execução das avaliações de larga escala, no caso o Saeb 5º ano. Ao utilizarmos a observação participante, o memorial de prática e a entrevista narrativa, tivemos a possibilidade de construir saberes relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

As reflexões sobre o percurso de produção de dados empíricos tornaram-se possíveis a partir de critérios estabelecidos pelo protocolo de pesquisa, de modo a garantir o alcance dos objetivos e respostas sobre o problema investigativo, permitindo uma construção teórico-prática descritiva, analítica, interpretativa e compreensiva sobre os fatos sociais tecidos pelos participantes deste estudo em suas ações interacionais e comunicativas.

Dessa maneira, elegemos como normativas para escolha dos participantes da pesquisa: 1) Ter formação Superior (Licenciatura); 2) Atuar nas turmas do Saeb com experiência, em pelo menos, duas edições; 3) Ser professor do quadro efetivo da rede municipal de Teresina - PI; 4) Ter, no mínimo, 5 (cinco) anos de experiência; 5) Ter, disponibilidade de tempo para participar do processo de pesquisa, mediado pelos dispositivos de produção de dados.

O percurso que trilhamos nessa caminhada foi desenvolvido com base em princípios éticos e científicos relacionados a pesquisa em Educação. Nessa direção, iniciamos esse processo mobilizados pelos diálogos reflexivos sobre o objeto de estudo, com questões reflexivas acerca dos caminhos que deveriam ser desvelados. Assim, realizamos uma vasta pesquisa sobre as escolas da rede municipal e, em seguida, elegemos o campo de pesquisa com base nas condições de deslocamento, acessibilidade e outros elementos que devem ser considerados pelos pesquisadores em relação ao cumprimento das ações de pesquisa.

Ao definirmos as escolas campo de pesquisa, agendamos uma visita com a gestão escolar e apresentamos as informações gerais sobre o protocolo de estudo, no sentido de esclarecer as possíveis dúvidas e angústias relacionados a presença de pesquisadores no contexto da escola. Dialogamos com os professores para que atendessem os critérios estabelecidos nesta pesquisa, expressando sobre o tema, objetivos, questão-problema, justificativa, metodologia e a importância do estudo na produção de conhecimentos e reflexões críticas para possíveis encaminhamentos. Assim, elegemos como participantes da pesquisa, três professores de duas escolas municipais mantidas e atendidas pela Secretaria Municipal de Educação Teresina - PI.

De posse dessas argumentações, foi realizado o convite aos participantes e solicitamos que pudessem pensar sobre a possibilidade de participação. Durante esse tempo, realizamos os procedimentos de submissão do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da instituição à qual somos vinculados. Nessas ações, elaboramos os documentos exigidos,

desde a autorização da pesquisa pelo sistema municipal os dispositivos de produção de dados, entre outros.

Ao retornarmos à escola com a data prevista, fomos recebidos com muito entusiasmo pelos professores, que aceitaram o convite de participação. Assim, agradecemos pela resposta positiva e explicamos sobre os protocolos exigidos pelo CEP, e os documentos que devem ser lidos, analisados e assinados por eles de modo a garantir transparência principalmente em relação aos benefícios e riscos do estudo.

Relatamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tem todas as informações necessárias e que todos ao finalizarem sua leitura, assinassem e ficassem com uma via e a outra pudesse nos entregar para o arquivo de pesquisa. Explicamos que durante o percurso poderiam desistir da pesquisa e que não teriam nenhum prejuízo nessa ação. Questionamos se os professores tinham interesse em divulgar o nome ou se preferiam deixar no anonimato, assim, poderíamos usar pseudônimos colaborando na segurança de sua identidade.

Portanto, após todo esse percurso, imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, e após a aprovação do projeto no CEP, realizamos o trilhar pesquisador sob a lente etnometodológica e dos pressupostos teórico-reflexivos do ciclo de políticas. Assim, além de acompanhar as ações socioeducativas realizadas pelos interlocutores deste estudo em suas realidades práticas, entregamos o memorial com vistas a apropriarmos-nos das narrativas sobre a trajetória de vida pessoal e profissional docente, bem como sobre os saberes em relação à avaliação de larga escala e suas experiências, favorecendo a construção do perfil dos participantes, a partir da leitura atenta, minuciosa e sem juízo de valor. Esclareceremos aqui que utilizamos nomes de personagem do filme “Quarteto Fantástico” que foram acordados com os interlocutores para garantir o anonimato. Assim, descrevemos a seguir como se deu esse percurso.

Ao iniciar a escolha dos interlocutores, fomos apresentados ao Homem de Pedra por intermédio de um amigo comum. Devido à pandemia, marcamos uma reunião, para que a pesquisa fosse apresentada para todos. Neste primeiro contato, que a princípio seria de uma hora, conforme o combinado, conversamos por mais de três horas, oportunidade em que pudemos conhecer melhor a dinâmica da escola que ele trabalha, em anos de aplicação do Saeb. Durante a conversa, o Homem de Pedra me relatou que na escola os quatro professores do 5º ano são chamados de quarteto fantástico pelos colegas em alusão aos super-heróis da editora Marvel.

Esse desenho animado foi criado em 1961, onde os superpoderes do quarteto surgiram quando eles encontravam-se em uma nave espacial que é bombardeada por raios cósmicos. Os poderes do quarteto são inspirados nos quatro elementos básicos definidos pelos gregos. A partir da conversa com o Homem de Pedra, e objetivando garantir o anonimato dos interlocutores da pesquisa, decidimos em comum acordo com os interlocutores utilizar três dos quatro integrantes do Quarteto Fantástico como pseudônimos. A seguir apresentaremos as personagens do quarteto fantástico, fazendo uma relação entre as características do super-herói e alguns fragmentos narrados pelos interlocutores deste estudo.

O **Senhor Fantástico** tem o poder de esticar o corpo assumindo qualquer forma, é flexível e elástico, demonstrando extrema capacidade de moldar-se às diversas situações apresentadas no exercício da docência. Está sempre disponível a ajustar-se às necessidades e solicitações da gestão em prol de fazer o seu melhor sempre e proporcionar aos alunos dedicação total. Para ele: *“minhas aulas continuam sempre maravilhosas como sempre são todos dias e todos os anos...”* (Informação verbal¹⁰).

O **Homem de Pedra** se transforma em rocha, duro e combativo, possui humor ácido, e como ele mesmo expressa, *“sempre somos fiscalizados, recebemos visitas semanais de supervisões. Como o professor é quem manda na sala de aula, na maioria das vezes não permito a entrada desses supervisores. A intenção deles é entrar nas salas, assistir nossa aula, olhar o planejamento, procurar defeitos e sair sem dar nenhuma contribuição.”* (Informação verbal¹¹)

Observamos que o interlocutor apresenta uma narrativa dura e combativa, manifestando um posicionamento crítico frente ao sistema de ensino municipal e evidencia seus posicionamentos sem ressalvas ou apreensão.

A **Mulher Invisível** possui o poder da invisibilidade quando necessário, é capaz de criar campos de força intransponíveis, e como ela mesma nos revela: *“em ano de IDEB, a rotina metodológica é alterada drasticamente. Meu poder de planejar e decidir o que fazer para minha turma desenvolver-se melhor é abduzido pelos gestores da rede, perco minha autonomia pedagógica e passo a caminhar por estradas ou caminhos não selecionados por mim. Resisto, protesto e me rebelo, mas termino executando metade das ações, que julgo possível ou adequada as minhas turmas. Mas é uma opção política ariscada. Mesmo assim, tenho certeza absoluta de estar fazendo a coisa certa. Então, termino colaborando, mesmo de*

¹⁰ Contida no Memorial de prática.

¹¹ Contida no Memorial de prática.

forma parcial, para esse projeto, que em alguns momentos, não creio ou acredito.”
(Informação verbal¹²)

Observamos no relato da Mulher Invisível que ela demonstra resistência em um primeiro momento, mas a imposição do sistema acaba por vencê-la parcialmente e ela termina por entregar parte de sua autonomia pedagógica, não desistindo de realizar parcialmente seu trabalho seguindo suas convicções, mesmo julgando que corre risco frente às suas decisões pedagógicas. A seguir, apresentamos o perfil dos interlocutores deste estudo construído a partir dos dados do memorial.

¹² Contida no Memorial de prática.

Perfil da Mulher Invisível



Sou a Mulher Invisível, professora, tenho 45 anos, destes mais da metade dedicado a Educação Básica (25 anos exatos). Iniciei meu trabalho com educação ainda no magistério, antigo 2º grau, onde ministrava aulas de reforço e cumpria estágios em escolas públicas e privadas. No ano 2000 finalmente adentrei na rede pública estadual do Piauí (SEDUC) através de concurso público e assumi turmas de 3ª e 4ª séries, hoje denominada de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, concluí meu curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e logo iniciei, na mesma instituição, uma pós em Gestão e Supervisão, já que havia assumido a função de supervisora de ensino na Seduc, no ano de 2001. Continuei acompanhando as turmas de 4º e 5º anos, mas agora na modalidade EJA e no período noturno, pois havia iniciado o curso de Direito na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Em 2006 fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Teresina, SEMEC e assumi duas turmas do 5º ano na Escola Municipal Jornalista João Emilio Falcão e desde então, sou titular do quinto ano nessa mesma unidade de ensino, com lotação de quarenta horas, atuando há quinze anos ininterruptamente neste ano de ensino e nessa escola, no Residencial vamos Ver o Sol, no bairro

Ao analisarmos a trajetória profissional da Mulher Invisível, percebemos que ela iniciou na docência muito jovem e possui uma sólida experiência nas turmas do 5º ano; iniciou na docência como professora de reforço e estagiária, não possuía curso superior em Pedagogia, sua primeira formação para o ensino foi o magistério, antigo “pedagógico”, que consistia num curso de nível médio que habilitava os concludentes a lecionar até o 5º ano do ensino fundamental.

Em seu itinerário formativo buscou a formação em Pedagogia, especializou-se em Gestão e Supervisão com a finalidade de desempenhar melhor a função de supervisora, assumida em 2001 na SEDUC. A interlocutora relata que foi aprovada na Rede Municipal de Ensino no ano de 2006, assumindo duas turmas do 5º ano do ensino fundamental e a partir de então permanece no mesmo ano há quinze anos. Observamos que a professora durante sua trajetória profissional demonstrou interesse em qualificar-se, não permanecendo apenas com a formação inicial.

Em sua narrativa fica evidente que não se sente confortável em assumir salas de aula com alunos menores e justifica sua preferência pelos alunos maiores, devido a sua metodologia e linguagem serem mais adequadas aos discentes que apresentam maior autonomia no processo educativo. Percebemos por parte da professora uma reflexão

fundamentada na sua prática, o que caracteriza o professor como um reflexivo prático, “[...] aquele que reconhece a produção do conhecimento mediante experiências fundamentadas pela reflexão na interação e na transição entre situações presentes, passadas e futuras” (GRILLO, 2000, p. 76). Ressaltamos aqui como essenciais a formação inicial aliada a uma sólida experiência como pilares fundamentais ao exercício profissional reflexivo e competente.

Perfil do Senhor Fantástico



Sou o Homem Elástico, 49 anos, trabalho na Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão, estou há 14 anos na rede municipal de Teresina, tenho formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, UFPI e Especialização Gestão e Supervisão Escolar. Atuo no 5º ano do Ensino Fundamental há 14 anos, atualmente em duas turmas.

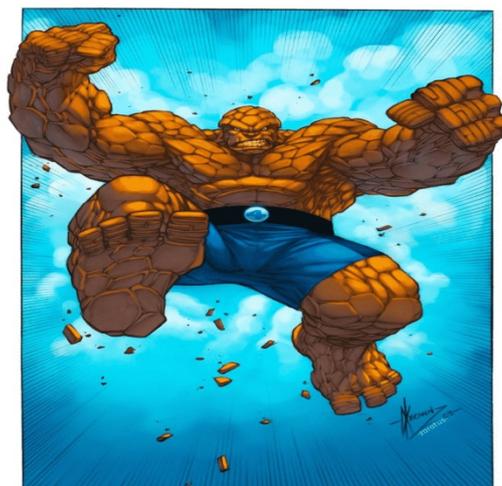
Vale ressaltar que em momentos de observação participante foi possível perceber que o interlocutor possui vasta experiência em trabalhar nas turmas do 5º ano do ensino fundamental, demonstra prazer em exercer a docência, expansivo, receptivo e afetuoso com seus alunos, chama-os de “príncipes e princesas”. Em sua fala expressa profunda preocupação como seu fazer pedagógico, fato relatado quando narrou que se colocou a disposição da escola para permanecer em tempo integral, auxiliando nas horas vagas os alunos que apresentavam dificuldades nas habilidades exigidas pelo Saeb 5º ano. Em conversa, após o retorno das aulas presenciais, em um momento de observação, ao falar sobre a satisfação e o amor que tem pela docência teve a voz embargada e os olhos lagrimados. Ao narrar sobre sua trajetória profissional sua fala é imersa de emoções, desde a escolha pela docência que se deu quando fazia um estágio e um aluno o chamou de professor, momento que ele relata como mágico e decisivo na escolha da docência, que trata como missão.

Nesta direção, Tardif (2002, p. 118) nos aponta que “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana”. Em sua narrativa e a partir da observação, percebemos que o Senhor Fantástico demonstra profunda

habilidade e sensibilidade na relação com seus alunos, conseguindo gerar laços de afeto e respeito mútuo, estimulando seus alunos a acreditar em suas potencialidades, promovendo um ambiente permeado de sentimentos construídos a partir do seu fazer docente.

Perfil do Homem de Pedra

Sou o Homem de Pedra, 34 anos. Professor, formado em Pedagogia, Pós-graduando em Gestão e Supervisão do Ensino Superior. Trabalho na educação municipal de Teresina há 10 anos (incluindo estágio, projetos, período como professor substituto e efetivo). Atualmente leciono na Escola Municipal Deoclécio Dantas, na zona leste de Teresina. Trabalho em turmas diferentes ligadas ao IDEB desde 2015.



O Homem de Pedra possui uma ampla experiência na docência, tendo passado por diversas etapas até tornar-se professor efetivo da rede municipal de ensino de Teresina: foi estagiário, participou de projetos, foi professor substituto, está há seis anos como professor das turmas de 5º ano. Possui formação em Pedagogia, é especialista em Gestão e Supervisão do Ensino Superior.

No decorrer da entrevista narrativa, identificamos que o interlocutor tem uma trajetória profissional entrelaçada com a docência, considerando que mesmo tendo 34 anos já atua há dez anos na educação, e uma grande preocupação com o percurso formativo e a aprendizagem dos alunos, narrando que gosta de trazer elementos novos para suas aulas, trabalhar projetos interdisciplinares, tirar os alunos do ambiente da sala de aula objetivando promover uma aprendizagem prazerosa e integral, mas que sempre é interrompido em sua prática considerada inadequada aos alunos do 5º ano que estão se preparando para realizar o Saeb tendo suas aulas redirecionadas com foco no desenvolvimento das habilidades que são cobradas nos avaliações de larga escala. Nesta direção, Freitas (2014) afirma que:

[...] na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (FREITAS, 2014, p. 1093)

O interlocutor nos aponta a força que as avaliações de larga escala exercem sobre o trabalho do professor, restringindo sua liberdade didática e moldando o fazer pedagógico para atender a princípios neoliberais, ajustando-os à lógica do mercado. É inegável o poder regulador gerado a partir dos resultados dessas avaliações, produzindo inúmeros efeitos no fazer docente, redimensionando procedimentos escolares na busca por indicadores favoráveis no IDEB, “dentro de um arcabouço de julgamento no qual se encontra a definição de ‘aperfeiçoamento’ e efetividade, determinados para nós e ‘indicados’ por medidas de qualidade e produtividade”. (BALL, 2010, p. 487)

Ao analisarmos o perfil profissional dos interlocutores, percebemos que embora tenham elementos convergentes, como possuírem formação superior e especialização em gestão, serem professores dedicados e envolvidos com a aprendizagem dos alunos, mostrarem-se preocupados com o seu fazer pedagógico e refletirem sobre ele, a boniteza aqui encontra-se nos detalhes, que fazem de cada um pessoas únicas, professores únicos.

Como diz Cris Pizziment (2017) em seu poema “Sou feita de retalhos”, [...] e penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Acreditamos que o percurso para construção do “ser professor” se faz permeada e entrelaçada por diversos contextos, como uma formação sólida associada a experiência que só se constrói no dia a dia, no chão da escola, dos pedacinhos de gente que vão nos moldando como seres humanos e profissionais em constante processo de construção e reconstrução onde haverá sempre um novo retalho a adicionar a essa colcha repleta de multiplicidades que constitui a profissão docente.

Nossos interlocutores são professores singulares, permeados por nuances que se constituíram ao longo do seu fazer pedagógico entrecruzadas por suas histórias de vida, comprometidos com ofício docente. No contraponto dos perfis que se apresentam, temos a mão pesada do sistema que tolhe, molda e convence com o discurso de que a eficiência do processo de aprendizagem está intimamente ligada aos resultados das avaliações externas, provocando uma expropriação da autonomia do professor. Sobre isso, Freitas (2014) nos diz:

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial Português e Matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas [...]. (FREITAS, 2014 p. 1094)

Nesta lógica, observamos o encolhimento da liberdade docente aliada a sobreposição dos conteúdos de Português e Matemática em detrimento das outras, o que é justificado em

razão dos testes só avaliarem essas disciplinas, levando a escola a orbitar em torno dessas avaliações e seus resultados, o que provoca o empobrecimento do currículo escolar e a desapropriação docente na sua autonomia pedagógica, trazendo para a escola, professores e alunos a responsabilidade de dar respostas aos requisitos cobrados nestes testes.

2.1.5 Os Dispositivos para Construção e Análise dos dados

Os dispositivos para a construção de dados são indispensáveis para alcançarmos os objetivos delineados na pesquisa qualitativa, considerando a relevância deles para a aquisição dos dados necessários para a construção do entendimento do objeto a ser investigado. Nesse processo, é necessária uma relação direta entre os instrumentos escolhidos, o objeto da pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

Eles devem ser cuidadosamente escolhidos pelo pesquisador, considerando, sempre, o tipo de pesquisa, o campo, o objeto da pesquisa e os interlocutores. Nas pesquisas etnometodológicas os dispositivos de análise de dados são tomados de empréstimo de outros aportes metodológicos, exigindo, por parte do pesquisador, uma reflexão que demanda um olhar sensível na escolha dos dispositivos. Considerando Coulon (2017, p. 134) apontamos a existência de uma variedade de dispositivos de coletas de dados utilizados pelo etnometodólogos no âmbito da pesquisa em Educação, sendo extremamente variados: observação direta na sala de aula, observação participante, entrevistas, estudos dos processos administrativos e escolares, resultados dos testes, gravações em vídeos de curso ou de entrevistas de orientação, projeções das gravações aos próprios autores, gravações dos comentários feitos durante estas projeções.

Considerando nosso objeto de estudo, acreditamos serem mais apropriados para a compreensão do mesmo, com vistas a alcançarmos nossos objetivos a escolha da Observação Participante, a partir de Angrosino (2006; 2009), o Memorial de Prática de Zabalza (1994) e Passeggi (2008), e a Entrevista Narrativa na perspectiva de Schütz.

A **Observação Participante** constitui-se em um instrumento de coleta de dados que a Etnometodologia toma de empréstimo da Etnografia. Segundo Angrosino (2009, p. 13), a Etnografia sempre inclui vários métodos de coleta de dados. Com bastante frequência encontramos uma combinação de observação, participação, entrevistas mais ou menos formais, uso de documentos e outros traços de eventos na etnografia. O pesquisador ao utilizar a observação participante deve ter em mente que não é suficiente o respeito enquanto pesquisador, faz-se necessário que o mesmo seja, também, aceito como pessoa. Para ser

reconhecido no grupo é fundamental dominar a linguagem natural dos seus membros e só então será aprovado como parte da comunidade, pois depende da aceitação do grupo para que não seja visto como um intruso, “devendo fazer um acordo tácito de ‘ir com a maré’”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado”. (ANGROSINO, 2006)

É inegável a importância da observação na pesquisa social, uma vez que a capacidade de observar constitui-se como uma característica inerente ao ser humano e está presente no nosso cotidiano, proporcionando a criação de laços e afetos. Grande parte do nosso conhecimento foi construído através da observação do nosso dia a dia, nas tessituras diárias que produzimos entre nossos pares. No que tange a observação de cunho científico, algumas características são necessárias, ou seja, essa observação deverá ser sistemática e formal, regular e repetitiva, não podendo perder de vista o seu objetivo principal que é dar respostas a questões teóricas sobre a natureza da pesquisa. Para Angrosino (2006, p. 74), “observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, regras, e registrá-lo com propósitos científicos”.

A observação participante é toda observação que o pesquisador tenha contato com os sujeitos ou coisas a serem observadas, diferenciando-se de outros tipos de observação, como as observações clínicas; é sempre realizada em campo, vivenciando o cotidiano dos sujeitos e desenvolvendo algum nível de envolvimento com esses atores sociais e com o que está sendo observado. Sendo assim, o pesquisador enquanto um observador participante deve envolver-se, entregar-se ao dia a dia desse grupo ou sujeitos envolvidos na observação, ou seja, deve tornar-se igualmente amigo e pesquisador neutro. Durante a observação participante o pesquisador observador não pode perder de vista que a observação participante é “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa do cenário da pesquisa”. (SCHENSUL *et al.*, 1999, p. 91).

Para Angrosino (2006, p. 34), “a observação participante não é, por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados”, sendo assim, a observação participante não se configura em um método. Segundo o autor, ela se aproxima mais de um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no campo após ele ser aceito pelo grupo a ser estudado. Durante a observação participante o pesquisador pode fazer uso de diversas técnicas para coleta de dados com vistas a se apropriar mais densamente sobre as pessoas e o modo de vida, inerentes ao grupo estudado.

A Observação Participante é um dispositivo de coleta de dados em que é possível um contato pessoal entre o pesquisador e objeto de pesquisa, permitindo a esse pesquisador vivenciar o cotidiano dos sujeitos e suas experiências nos seus espaços naturais, possibilitando uma maior compreensão dos significados que esses sujeitos atribuem à sua realidade e ações. A escolha desse dispositivo deu-se por permitir ao pesquisador entender uma variedade de situações através do acompanhamento e registro dos movimentos, discursos e ações expressas pelos interlocutores nas suas práticas cotidianas.

Segundo Angrosino (2009), esse dispositivo caracteriza-se como um processo de aprendizagem pelo envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa da pesquisa. Sendo assim, a observação participante não é apenas um método de pesquisa, porque ela é, antes de tudo, "uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo". Justificamos a utilização da mesma por se tratar de um instrumento que nos permite compreender o campo por dentro, ampliando nossa compreensão de como são construídas as relações e como elas se desenvolvem no cotidiano da escola. A observação participante coloca o pesquisador numa relação direta com os atores da pesquisa, proporcionando uma aproximação e uma relação de confiança, possibilitando a compreensão da linguagem natural desse grupo, o significado de suas ações nas relações cotidianas, permitindo uma aproximação afetuosa com os atores da pesquisa sem perder a neutralidade exigida ao fazer científico. Permitindo, assim, que compreendamos, através dessa observação, entender como e porque se realizam determinadas práticas.

Para uma melhor compreensão de como foi realizada a observação participante e todos os outros dispositivos de produção de dados, é necessário descrever o contexto em que este estudo foi realizado. O ano é 2020, precisamente no dia 17 de março. Ao nos despedirmos dos alunos, comunicamos que as aulas seriam suspensas por um período de quinze dias, conforme decreto nº 18.884 de março de 2020, do Governo do Estado do Piauí. Saímos na certeza de retornar ao término desse período. Não tínhamos ideia do que os anos de 2020 e 2021 nos reservariam. Entre março de 2020 e dezembro de 2021 o Governo do Estado publicou 108 documentos entre decretos, portarias, leis e protocolos relacionados a Covid-19, uma doença causada pelo Coronavírus (o SARS-CoV-2), cujo primeiro caso havia sido registrado em 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China.

Durante esse período as aulas foram suspensas, o comércio fechado, houve controle do fluxo de pessoas nas divisas do estado, obrigatoriedade do uso de máscara e mais de seiscentas mil vidas foram perdidas durante a pandemia no Brasil. Lutávamos contra um inimigo invisível e desconhecido e a comunidade científica tentava entender, buscar

tratamentos, vacinas, a situação exigia um esforço brutal. Após cem anos estávamos novamente mergulhados numa pandemia de proporções inimagináveis, nos perguntávamos como seríamos capazes, em meio a todo esse contexto assustador, que nos afetava e afeta, enquanto ser humano, professor e como pesquisador, de fazer pesquisa qualitativa utilizando uma abordagem que exige do pesquisador um mergulho profundo no campo. Fomos em busca de respostas e as encontramos, não a que desejávamos, mas as possíveis diante do cenário em questão. De acordo com Coulon (1995, p.30),

Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros sociólogos. Torna-se uma volta à experiência e isto exige modificar os métodos e as técnicas de coleta de dados bem como da construção teórica.

Partindo dessa premissa, para dar continuidade ao nosso estudo, em meio a esse turbilhão causado pela pandemia do novo Coronavírus, foi preciso repensar e adequar nossos dispositivos de coleta de dados frente a nova realidade que se apresentava. Diante do contexto de isolamento social, onde não poderíamos adentrar ao campo empírico fisicamente, sucederam-se uma sequência de sentimentos em relação a realização da pesquisa, questionamentos, angústia, ansiedade.

Passado esse primeiro momento foi preciso compreender o novo cenário e buscar alternativas para adentrar o campo que já não era o mesmo, havia se deslocado da escola, da sala de aula para o ambiente virtual, através da utilização de plataformas e aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*. Passamos então a conversas com os interlocutores através dessas plataformas e fomos inseridos em dois grupos de WhatsApp e na plataforma *MobiEduca.Me*¹³ para acompanhar as aulas. Estávamos, enfim, iniciando a observação participante em abril de 2021, por meio da tecnologia que se configura, de acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), em um ambiente de relacionamento.

A partir da inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador para a observação e investigação de práticas culturais e de comunicação, troca-se o campo não por um “não-lugar” como aferia Augé (1994) nos anos 90, mas por um território contíguo ao *off-line* que tanto constitui um meio de comunicação, um ambiente de relacionamento e um artefato cultural. (AMARAL, NATAL, VIANA, 2008, p. 36)

Segundo o autor, os espaços virtuais, mediados pela tecnologia, não se configuram em “não-lugar”, mas uma troca de campo constituídos por espaços de interação, de comunicação capazes de instituir uma nova dimensão cultural que, para Leite (2007, p.66), instituem práticas sociais capazes de diferenciar “gostos e estilos de vida e de demarcar (...) relações sociais”. Sendo assim, os espaços de observação, a partir das mediações tecnológicas, são

¹³ Ferramenta pedagógica utilizada pela Semec, gestores e professores de sistematização de dados para o acompanhamento do desempenho de escolas e alunos.

capazes de proporcionar ao pesquisador adentrar o campo, que não é físico, que possui especificidades, mas permite a criação de uma rede de comunicação e relacionamentos possibilitando a observação empírica.

Durante a observação participante, nesse novo contexto tecnológico, pudemos compreender como os professores buscavam alternativas para minimizar os prejuízos causados por meses de afastamento. Acompanhamos a busca ativa (tentativa de localizar os alunos que havíamos perdido o contato por completo), percebemos como as interações entre professor/aluno se davam nos grupos de *WhatsApp* através de infindáveis áudios, vídeos do *YouTube*, aplicação e correção de simulados, vivenciamos as inúmeras tentativas dos professores em se reinventar, de manter os alunos participando das atividades. Não estávamos preparados para esse momento, ninguém estava. Diante do contexto aqui apresentado e com todas as limitações impostas pela pandemia, realizamos a observação participante.

O **Memorial**, concebido por Zabalza (1994, p.91), é destacado como um instrumento para compreender o pensar do professor no desenvolvimento da sua prática educativa, onde “o professor expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana na aula ou fora dela”. Constitui-se em um documento pessoal, onde são registradas as reflexões, inquietações e sentimentos do professor/a sobre diversos aspectos, entre eles o trabalho docente. A escolha do memorial deu-se por se constituir em um valioso instrumento de investigação, onde os professores relatam seu cotidiano, reafirmam sua identidade docente. Representa um instrumento onde são registradas as descobertas, as mudanças na prática docente e em seu itinerário pessoal e profissional, se construindo num espaço de fala, de expressões de emoções, inseguranças, desafios e superações do seu fazer pedagógico, e na formação de sua identidade docente. De acordo com Zabalza (1994, p.95),

[...] a escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstroem no processo de serem recuperadas por escrito. É a ideia do descentramento brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador- eu narrado-realidade).

Considerado a reflexão como um dos elementos essenciais do memorial capaz de proporcionar ao narrador e ao objeto narrado a incorporação da descrição, que seria o que e como fazem a sua prática. É importante ressaltar que essas narrativas contêm os expressivos pessoais dos professores, que envolvem os sentimentos, as emoções, os desejos e as dúvidas. Neste sentido, o memorial como instrumento de registro vem carregado de memórias afetivas,

frustrações, falhas, aprendizagens capazes de representar uma visão longitudinal e histórica da trajetória e da prática de quem o produz.

Nessa perspectiva, corroboramos com Passeggi (2008, p. 120) ao afirmar que o memorial é um dispositivo no qual o “autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional [...] o interesse dessa narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros”. Este dispositivo foi utilizado para a organização e produção de dados proporcionando aos interlocutores apresentar reflexões sobre sua trajetória pessoal, acadêmica, profissional e intelectual, contribuindo com suas vivências acerca dos desafios na operacionalização do Saeb 5º ano, como este modelo de avaliação de larga escala influencia na tomada de decisões de suas práticas, a relevância do Saeb para melhoria do ensino fundamental e como lidam com os desafios postos pelo Saeb no seu fazer pedagógico.

A **Entrevista Narrativa** enquanto instrumento de coleta de dados constitui-se em um dispositivo utilizado nas pesquisas etnográficas que a Etnometodologia toma de empréstimo por não se tratar de uma metodologia de pesquisa. Foi elaborado inicialmente por Schütz na década de 1980, o qual questionava os instrumentos utilizados nas pesquisas qualitativas aplicados a época por não darem conta de representar exatamente os fenômenos sociais a serem investigados, uma vez que eles se caracterizavam como instrumentos rígidos que muitas vezes conduziam ou limitavam as respostas dos sujeitos e por consequência terminavam por restringir suas narrativas.

Compreendemos que a entrevista narrativa se constitui num instrumento de investigação dos fenômenos sociais, caracterizando-se pela não interferência do pesquisador, proporcionando ao interlocutor total liberdade para expressar-se no momento de sua narrativa de vida a partir de suas percepções pessoais. Enquanto instrumento de produção de dados, a entrevista narrativa destina-se a compreender a realidade social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ressaltando como legítimos os meios utilizados pelo pesquisador e a linguagem que os sujeitos utilizam para expressar-se, proporcionando ao pesquisador uma maior aproximação com a realidade do sujeito da pesquisa.

A entrevista narrativa possui como principal característica a não intromissão do pesquisador frente ao que está sendo narrado pelo sujeito da pesquisa. Ele assume apenas o papel de entrevistador apresentando durante a entrevista com questões geradoras, evitando o direcionamento das questões a serem exploradas no contexto da pesquisa e, assim, evitando questões direcionadas a respostas pontuais. É fundamental que o pesquisador no momento da entrevista narrativa encoraje uma narração espontânea, sem elaboração de respostas prévias,

propondo temas acerca do cotidiano ou da vivência desse ator social e dessa maneira consiga acessar de forma genuína as impressões e experiências narradas.

A relevância desse dispositivo configura-se pela potência que ele apresenta ao permitir que o ator social manifeste suas experiências e interpretações da realidade em que está inserido, considerando a complexidade do contexto vivenciado a partir da narrativa do sujeito, buscando a compreensão dessa realidade. Pela sua eficiência no momento da construção dos dados e posteriormente na sua interpretação, a entrevista narrativa constitui-se num valioso instrumento de produção de dados possibilitando ao pesquisador conhecer para compreender seu objeto mais profundamente, permitindo uma confirmação mais refinada acerca dele.

A entrevista narrativa evita que o ator social se restrinja a narrar suas experiências e vivências a uma posição de passividade durante a situação de narração das suas impressões, interpretações vivenciadas, proporcionando ao entrevistador a obtenção de elementos mais densos sobre as experiências dos atores sociais. Assim, Schütz, nos indica que a entrevista narrativa não deve seguir um modelo previamente estruturado, rígido, que impossibilite o narrador de se expressar livremente, de forma espontânea. A entrevista narrativa permite ao narrador se manifestar livremente favorecendo que emergjam nesse sujeito eventos internos e externos relacionados às suas experiências.

A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento. (SCHÜTZ, 1992b, p.8-9)

Consideramos que a entrevista narrativa possibilita ao pesquisador adentrar em profundidade as narrativas das experiências vivenciadas pelos atores sociais, permitindo que sejam compreendidas em um contexto aberto, onde o pesquisador pode utilizar o procedimento de análise que melhor se adequa à sua metodologia e uma maior proximidade com a realidade pesquisada, permitindo um delineamento melhor do seu objeto de estudo, fazendo com que o mesmo possa compreender as práticas desenvolvidas por esses atores.

A pesquisa qualitativa amparada pela abordagem etnometodológica, subsidiada pela Observação Participante, pelo Memorial da Prática e a Entrevista Narrativa, possibilitou a produção de dados que foram organizados, descritos, analisados e compreendidos com base no referencial analítico do Ciclo de Políticas e da análise de conteúdo. O caminho percorrido para adentrar o campo, com vistas a alcançar os objetivos delineados pela pesquisa, deu-se a partir da utilização dos procedimentos de coleta de dados que foram, na medida do possível,

adaptados em face do afastamento social imposto pela pandemia. O contexto pandêmico exigiu do pesquisador inovação metodológica e nesta perspectiva o campo orientou o caminho a ser percorrido durante a pesquisa: se o campo físico (escola) agora se encontra inserido no ambiente virtual (grupos de *WhatsApp* e plataformas de ensino) é nele que o pesquisador descobrirá o caminho para a realização da pesquisa.

O método é algo que você aprende, não é algo que já começa com você. Argumento que exatamente o mesmo se aplica *on-line* (...) porque se você estará trabalhando principalmente *on-line*, é necessário se concentrar ainda mais na observação participante, em vez de coisas como entrevistas. Por quê? Porque, como você deve perceber, há muitas oportunidades para a observação que agora não serão possíveis. Diante disso, o que você precisa fazer nessa espécie de mudança para um novo regime é encontrar maneiras de compensar esse problema, ao prever um modo como fará seu trabalho de campo. (MILLER, 2020, p. 4)

Então, frente à nova realidade que se apresentava, fomos buscar alternativas para iniciarmos a pesquisa, conversamos com os interlocutores, explicamos a importância da adequação dos dispositivos diante do contexto. Fomos prontamente compreendidos e inseridos nos grupos de *Watsapp* de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental e na plataforma *MobiEduca.Me* de uma turma. A pesquisa de campo se deu em três momentos: durante a observação participante, a leitura analítica compreensiva do memorial com as narrativas dos professores e a entrevista narrativa, utilizada como suporte aos outros dois dispositivos, objetivando preencher espaços não alcançados para a compreensão do objeto.

As narrativas dos professores foram produzidas no memorial da prática contemplando sua compreensão sobre a avaliação educacional e o Saeb 5º ano, dando suporte na interpretação, exploração e as inferências sobre os materiais manuscritos, transcritos e impressos. Nessa etapa, nos apropriamos das orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) pelo fato de que o conteúdo das narrativas traz informações que consideram os quatro objetivos da pesquisa e ao mesmo tempo traduzem as histórias de vida experienciadas no contexto escolar, principalmente em ano de aplicação do Saeb 5º ano. O pesquisador, ao fazer uso da análise de conteúdo, tem a possibilidade de desvelar respostas para o problema da pesquisa. Os autores referidos propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: a (1) pré-análise, (2) clarificação do corpus, (3) compreensão do corpus, (4) organização do corpus, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

Na pré-análise realizamos a ordenação do material coletado a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental presentes no memorial da prática docente, na observação e nas rodas de conversas. Separamos os materiais coletados em pastas

identificadas com cada técnica de produção de dados e a partir dos objetivos geral e específico da pesquisa. Fizemos uma leitura minuciosa das informações coletadas e organizamos nos eixos temáticos presentes nas seções seguintes, identificando as sequências factuais das narrativas e, por conseguinte, os eixos temáticos explícitos nas análises.

Na clarificação do corpus, segunda etapa da análise, realizamos a construção dos perfis dos interlocutores da pesquisa, com base nos memoriais da prática docente por eles construídos com cuidado e atenção aos detalhes das narrativas para que não perdêssemos os detalhes importantes para a construção do perfil profissional e das concepções acerca das avaliações educacionais e do Saeb, que depois de elaborado recebeu um pseudônimo com a autorização das interlocutoras da pesquisa.

Para a compreensão das narrativas dos professores realizamos a seleção de conteúdos que surgiram com maior frequência a partir das leituras registradas nos escritos referentes aos procedimentos já enfatizados, de forma atenta e reflexiva aos detalhes. Fizemos a organização categorial dos dados, conforme as significações encontradas por meio dos procedimentos de produção de dados, onde tivemos a possibilidade de estruturá-los em eixos temáticos, levando em consideração os objetivos da pesquisa, suporte teórico e as etapas anteriores.

O somatório das narrativas de vida é o conjunto do corpus, ou seja, é onde realizamos os somatórios das histórias de vida por meio das narrativas. Nessa etapa procuramos estruturar todas as narrativas captadas nos eixos temáticos, a partir das interpretações, análises e reflexões presentes nas etapas que antecederam a essa e, por fim, realizar as discussões empíricas. Dessa maneira, apresentamos nas seções seguintes o contexto teórico permeado pelas discussões como possibilidade de realizar as análises e oportunizar a compreensão dos professores a respeito dos desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

A Observação Participante é aqui concebida como um dispositivo de coleta de dados em que é possível um contato pessoal entre o pesquisador e objeto de pesquisa, permitindo a esse pesquisador vivenciar o cotidiano dos sujeitos e suas experiências nos seus espaços naturais, possibilitando uma maior compreensão dos significados que esses sujeitos atribuem a sua realidade e ações.

Segundo Angrosino (2009), ela caracteriza-se como um processo de aprendizagem pelo envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa da pesquisa. Sendo assim, a observação participante não é apenas um método de pesquisa porque ela é, antes de tudo, "uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo". A escolha desse dispositivo deu-se por permitir ao pesquisador entender uma variedade de situações através do acompanhamento

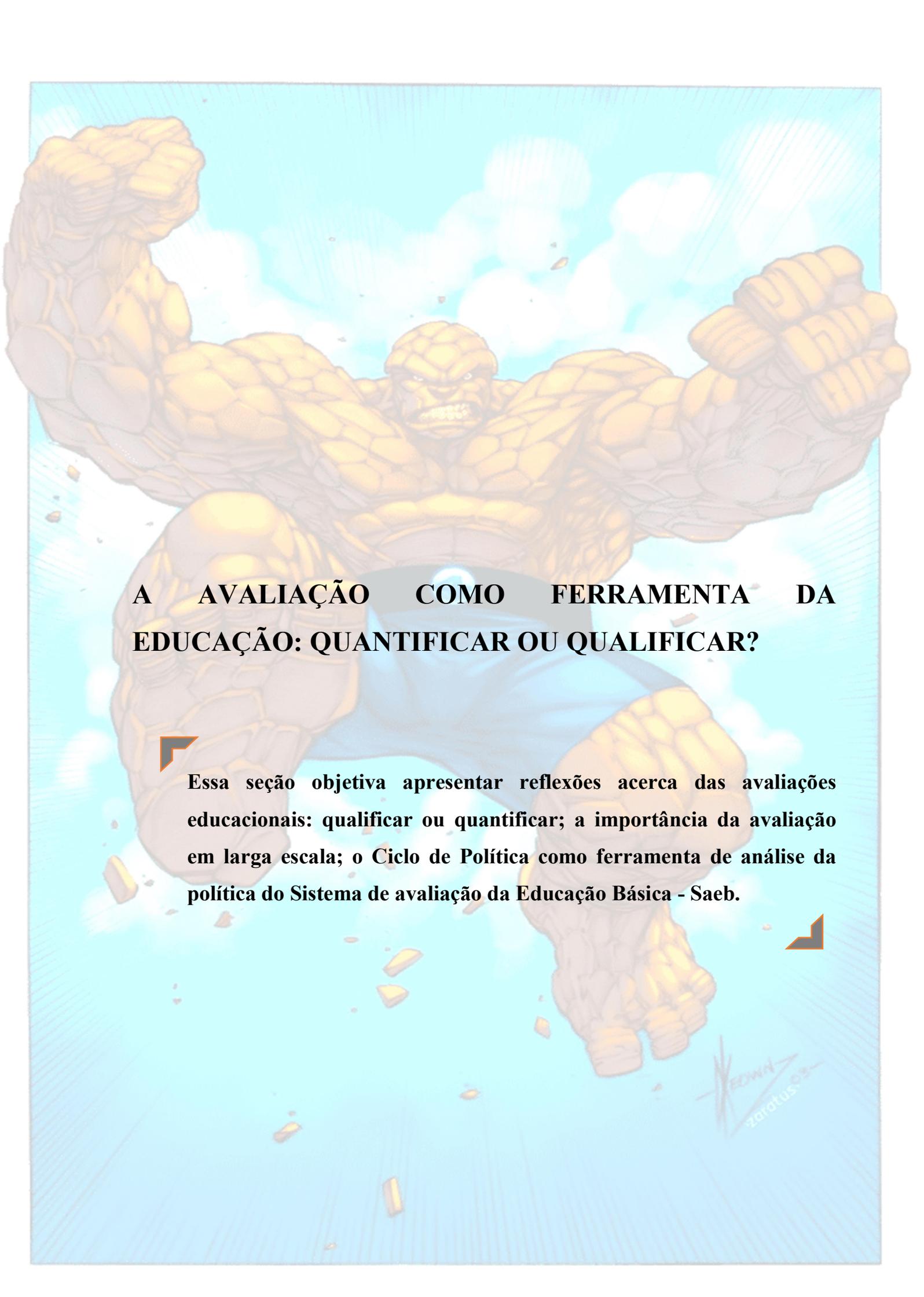
e registro dos movimentos, discursos e ações expressas pelos interlocutores nas suas práticas cotidianas.

Durante a observação participante, já inseridos nos grupos de *WhatsApp* percebemos que a movimentação era intensa quando os grupos eram abertos para o início das aulas. Os professores estimulavam a participação dos alunos com áudios de bom dia, dos conteúdos que seriam trabalhados, e figurinhas motivacionais que chamavam a atenção para o conteúdo a ser ministrado. Como no 5º ano, em virtude do Saeb, havia as habilidades a serem desenvolvidas, eram realizados simulados cujas questões eram repassadas através de áudio aos alunos, em seguida o grupo era fechado por alguns minutos e logo após reaberto para os alunos responderem as questões através de mensagem de texto ou áudio.

Durante as aulas também eram postados vídeos do *YouTube* sobre o conteúdo. Esse movimento se dava durante todo o horário das aulas gerando um número gigantesco de mensagens de texto e áudios. Apesar da distância física e das aulas serem ministradas por mediação tecnológica, nos grupos de *WhatsApp* havia uma dinâmica de intimidade entre os alunos e os professores. Uma proximidade, apesar da distância física, era construída durante as aulas, os alunos interagiam entre si e por vezes era necessária a intervenção do professor para voltarem ao objetivo proposto para a aula, o que em alguns momentos nos remetia às rotinas das aulas presenciais.

Em relação a plataforma *MobiEduca.Me*, a dinâmica se dá de forma diferente: há um distanciamento maior entre professor e aluno, são postados vídeos e atividades que os alunos respondem e o professor corrige na própria plataforma. Não há a interação entre os alunos e nem os áudios dos professores direcionando as atividades, o que nos remete a uma sensação de distanciamento entre professor e aluno.

A Entrevista Narrativa deu-se em momentos pontuais através de reuniões na plataforma *Google Meet*, ligações e pelo *WhatsApp*. Segundo Flick (2009a, p.16), a vantagem da Entrevista Narrativa encerra-se em várias características: “[...] está interessada nas perspectivas do participante, em suas práticas diárias e no conhecimento adquirido em determinado contexto social”. Aqui ela considerada como um dispositivo para coleta de dados que permite ao interlocutor maior liberdade para expressar-se de forma individualizada e natural, motivando o indivíduo a apresentar seus pensamentos, experiências, vivências e sentimento.



A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO: QUANTIFICAR OU QUALIFICAR?

Essa seção objetiva apresentar reflexões acerca das avaliações educacionais: qualificar ou quantificar; a importância da avaliação em larga escala; o Ciclo de Política como ferramenta de análise da política do Sistema de avaliação da Educação Básica - Saeb.

EDWIN
zarafus.03

3 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO: QUANTIFICAR OU QUALIFICAR?

Trazemos nessa seção reflexões acerca dos impactos da globalização e das metas neoliberais no contexto das políticas educacionais brasileiras, que foram iniciadas na década de 1990 com uma sucessão de eventos internacionais apoiados e organizados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que objetivavam dialogar e traçar metas educacionais para serem implantadas nos países emergentes, dentre eles o Brasil. Respondendo a esse novo ideário internacional, que coloca a educação como elemento central para itinerário econômico dos países emergentes, o Brasil passa por uma reestruturação educacional influenciada pelo neoliberalismo.

Frente a conjuntura internacional, intensifica-se o processo de democratização do acesso a educação, amparada pela Constituição Federal de 1988, como um direito social, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que garante o acesso à educação básica obrigatória como um direito público subjetivo, podendo o cidadão acionar o Ministério Público para exigí-lo, dentre outros documentos legais que garantiram a universalização da educação básica, ampliando significativamente a quantidade de vagas e acesso das classes populares a educação escolarizada. Esta expansão tinha como objetivo o atendimento à demanda e centralizava-se na quantidade de vagas a serem ofertadas como forma de assegurar a expansão da rede de ensino. Este aumento quantitativo da rede educacional brasileira aliada às dificuldades consequentes desse crescimento incidiu diretamente na qualidade do ensino ofertado.

Ao analisarmos as avaliações sistêmicas no Brasil é preciso compreender em profundidade se esse instrumento serve à quantificação ou qualificação da educação, considerando-o como um elemento definidor das políticas educacionais. Oliveira (2005) apresenta que as questões quantitativas sempre estiveram no centro das questões políticas educacionais brasileiras. Essa posição passa a ser invertida a partir da década de 1990, quando iniciamos a participação em programas internacionais de avaliação, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aplicado a alunos da rede pública e privada com idade de 15 anos), viabilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Temos aqui, então, os fundamentos para a criação do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), uma vez que diante da conjuntura internacional o foco das políticas educacionais desloca-se da quantidade para a melhoria da qualidade em resposta às demandas internacionais.

A proposição, a expansão e a consolidação da avaliação de larga escala emergiu no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990, seguindo uma tendência mundial e como forma de se ajustar às políticas internacionais emergentes que sustentam a visão de qualidade da educação baseada na lógica mercadológica de eficiência dos resultados amparada pelas prerrogativas de organismos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica constitui-se em um modelo avaliativo que tem como foco o desempenho dos alunos através da aplicação de provas padronizadas, interferindo diretamente na reorganização dos currículos desenvolvidos em sala de aula, reduzindo-os a um conjunto de habilidades e competências básicas que priorizam os conteúdos de Português e Matemática.

Tencionamos nesta seção identificar como os professores do 5º ano do Ensino Fundamental concebem o Saeb na tomada de decisões da sua prática. Trazemos como elemento de discussão o referido sistema de avaliação instituído em 1990 e tendo iniciado os processos avaliativos em 1995, com intervalo de dois anos entre a aplicação das provas.

A partir desse estudo, desvelamos compreensões teórico-reflexivas sobre as possibilidades de desafios, redirecionamentos da prática educativa e as percepções dos professores sobre a relevância e os desafios desse modelo avaliativo em anos de aplicação do Saeb. Apresentaremos a avaliação como ferramenta educacional, contextualizando o dualismo entre quantificar e qualificar e nessa perspectiva trazer as vozes dos atores sociais. Retrataremos os relatos do “Homem de Pedra”, do “O Senhor Fantástico” e da “Mulher Invisível” acerca da temática desta seção consubstanciada nos pressupostos teóricos que embasam os dados empíricos para a produção de conhecimento.

3.1 A Avaliação Educacional

Até os meados das décadas de 1970/80, a avaliação educacional recebeu contribuições significativas e se consolidou como uma teoria com objeto e métodos próprios para a realização de diagnósticos cada vez mais precisos sobre o desempenho do aluno, do docente, da instituição escolar e do próprio sistema de ensino. Desses autores pioneiros, mantiveram-se, no entanto, até hoje contribuições parciais, muitas vezes desvinculadas das propostas originais.

Nesse sentido, foram fundamentais as contribuições como as de Soares (1991), que trouxeram uma das críticas mais contundentes à prática avaliativa de sala de aula, indicando como a avaliação legítima processos de exclusão, bem como explicitando como o controle exercido pelas hierarquias sociais resulta no controle do conhecimento. Como afirma a autora:

O controle de determinada cultura que a avaliação legítima e a determinada forma de relação com a cultura que também legítima são a cultura da classe dominante. Os resultados da avaliação estão condicionados apenas secundariamente à performance escolar. (SOARES, 1991, p. 49)

As críticas a esse período, é preciso reconhecer, sem pessimismos, influenciaram algumas políticas que procuraram implantar medidas que iriam se contrapor a esse processo cruel de culpabilização dos alunos de classes populares pelo baixo desempenho escolar frente a performance exigida pelo mercado. Citamos aqui a implantação dos regimes de ciclos, que buscam evitar reprovações em massa entre as séries iniciais da escola, como exemplo dessas medidas que procuraram mudar o sistema de avaliação. A reação ainda hoje a essa medida deixa claro o quanto um modelo avaliativo está relacionado a valores e à ideologia, evidenciando que sua mudança depende de vontade política e compromisso social.

É a partir da década de 1990 que a avaliação educacional de larga escala passa a ser dominante. A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo. Como afirma Dias Sobrinho (2002, p. 39):

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na econômica e na política.

O autor reafirma seu argumento deixando claro como os países modernos, para produzirem reformas de Estado, fazem uso de instrumentos como as avaliações de larga escala como um processo social que interfere nas instituições sociais e consequentemente na vida dos atores, ultrapassando os muros da escola, pois ela determina as políticas que podem organizar e gerir na visão dos gestores a economia e política.

Assim, a centralidade que a avaliação de larga escala assumiu como um instrumento de poder (SORDI, 2002), nutrida pelo apoio midiático, nos permitiu compreender como as avaliações – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES – vêm consolidando, no Brasil, a avaliação sistêmica como um "vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e

legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal". (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 40)

Nesse contexto, a avaliação de larga escala se desenvolveu rapidamente no Brasil e apresenta, hoje, inúmeras versões e possibilidades, sendo realizada em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) e apresentando variadas contribuições às políticas públicas. Assim sendo, desconsiderar a relevância da avaliação de larga escala, sobretudo no Brasil, seria leviandade e injustiça, principalmente porque ela representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional.

Os indicadores de qualidade produzidos pelas análises dessas avaliações permitem compreender o desempenho do aluno associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Revelam também como a formação do professor está relacionada com o rendimento do aluno e como o nível socioeconômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual. Não há como negar que as avaliações de larga escala acabam por revelar, através de seus elementos, o que vai bem e o que não vai bem na educação e quais os aspectos a melhorar.

Em outros termos, a avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos. Sobre a posição atual da avaliação, Lima (2012, p. 15) afirma que

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e metaregulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional.

Entretanto, um processo avaliativo com tal intensidade, regularidade e amplitude, como as avaliações de larga escala no Brasil, deve ser analisado não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas, sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo projeto de nação que se visa a construir, pelos

valores que se privilegia e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade.

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens.

O planejamento educacional no Brasil parece, em muitos momentos, que sobreviveria sem a avaliação de larga escala. Assumir a prioridade da educação implicaria tomar medidas a curto, a médio e a longos prazos voltados para resgatar a defasagem educacional histórica de nossa população. Na impossibilidade de uma política com esse compromisso social, avaliadores começam a discutir a importância de a escola assumir a discussão dos dados das avaliações de larga escala e procurar, no seu contexto, dar conta de processos de planejamento que recuperem os alunos. As avaliações da aprendizagem na sala de aula e na escola, no entanto, seguem lógicas distintas, que diferem radicalmente das avaliações de larga escala.

É fundamental que a escola, os gestores escolares e os professores conheçam os resultados/diagnósticos oferecidos pelas avaliações de sua escola, das escolas de sua região, das escolas de seu Estado e de seu país como um todo. No entanto, grande parte das medidas a serem tomadas no nível da escola exigiria autonomia administrativa, recursos financeiros, pesquisas complementares, condições de trabalhos adequadas para desenvolver as ações recomendadas.

Em estudo realizado em uma escola na qual se procurou formar os professores e a equipe de gestão para análise dos resultados de uma avaliação de larga escala, Guellere e Sousa (2017) verificaram a importância de se apresentar resultados da avaliação, mas também as limitações funcionais e estruturais que professores e gestores tinham para tomar as decisões necessárias. Há que se exigir dos órgãos centrais de governo uma análise prévia, clara e pormenorizada dos dados ao disponibilizá-los. Além disso, deve ser também oferecido um repertório de possibilidades do qual a escola possa lançar mão a fim de superar os problemas indicados pelos processos avaliativos.

Não se pode imaginar que, após uma análise importante e ampla como a oferecida pela avaliação de larga escala, somente o professor retome seu planejamento e reveja seu plano de ensino para focar as dificuldades maiores dos alunos. No entanto, muitas vezes, é apenas esse o enfoque das secretarias e do Ministério da Educação. A avaliação oferece mais elementos do que somente uma relação de habilidades a serem requeridas aos alunos. Mesmo que fosse

somente esse aspecto a ser explorado em uma avaliação de larga escala realizada, uma análise primeira dos órgãos centrais do Sistema de Ensino deveria indicar os pré-requisitos para o alcance de cada uma dessas habilidades.

Seria necessário que esses órgãos centrais, ao analisarem as dificuldades dos alunos e as variáveis relacionadas, oferecessem à escola possibilidades mais significativas de análise dos dados. Evidentemente, o conjunto de possibilidades não deve se restringir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as mudanças nas condições efetivas para se atuar no contexto e contemplar condições de ensino onde o professor irá rever esse processo. Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo dos dados e análises da avaliação de larga escala, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil.

A partir dos ideários neoliberais, a avaliação educacional assumiu papel de protagonismo na tomada de decisões das políticas educacionais, tendo seus resultados utilizados como critério para a distribuição dos recursos públicos aos estados e municípios, transmutando essa política de avaliação em um mecanismo poderoso na tomada das decisões das políticas educacionais a serem delineadas pelo poder público. Para Foucault (1988), estamos diante da “tecnologia do poder”, que se constitui em um conjunto de micro práticas de poder caracterizadas pela relação de forças que produzem efeitos. Foucault (1998, p. 8) diz que

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que simplesmente ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

No ambiente escolar os resultados das avaliações de larga escala produzem discursos e os utilizam como instrumentos de controle que reverberam e encontram força para agir como micro práticas de poder, seja através da realização da ampla divulgação dos resultados das avaliações ou da classificação das escolas em boas ou ruins a partir dos resultados alcançados, promovendo a segregação dos espaços escolares.

O Saeb foi criado com o objetivo de desenvolver e realizar o processo de avaliação de larga escala da educação básica no Brasil, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos da educação básica e o desempenho escolar, subsidiando as políticas educacionais a partir dos resultados, oferecendo aos formuladores e executores das políticas, dados para fundamentação e produção dos textos políticos que, segundo Mainardes (2006), retratam a política que se apresenta de inúmeras formas em textos legais oficiais e políticos, apreciações

formais ou informais, textos oficiais, declarações oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

De acordo com o texto oficial do Ministério da Educação, com “esse modelo de avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (BRASIL, 2010)”. Evidenciarmos a importância de estudos sobre a avaliação de larga escala, em particular sobre o Saeb 5º ano, por ser uma política de avaliação com o poder de redirecionar as políticas educacionais e a aplicação de recursos financeiros a partir dos resultados aferidos e por ser a última etapa do ensino fundamental I, encerrando um ciclo educativo composto por professores com formação em Pedagogia que, em geral, ministram todas as disciplinas resultando na criação de vínculos afetivos e de confiança que interferem diretamente no processo formativo do aluno, bem como por acreditarmos que o resultado desse estudo poderá servir às redes de ensino, escolas e professores como referencial de reflexão na aplicação desse modelo de avaliação sistêmica.

A fala dos interlocutores ressalta que tratar de avaliação enquanto política educacional é um tema que apresenta posicionamentos distintos, complexos, e sem possibilidades de consenso. Percebemos as várias visões sobre o processo de avaliação, pois é política educacional e cada ator social irá performatizar de maneira diferente dentro do seu contexto de atuação. Para auxiliar na compreensão da divergência nas narrativas apresentadas pelos professores, é importante mencionar que os textos políticos atravessam diversos contextos até chegar nas escolas como políticas e alcançar os professores.

Essa caminhada tem início no contexto de influência, onde as políticas são pensadas a nível macro e sofrem interferências dos organismos internacionais (primeira arena de embate), segue então para o contexto da produção de textos, onde os documentos são elaborados tornando-se oficiais (segunda arena de embates, aqui as disputas por narrativas são intensas e sedutoras), chegamos então ao contexto da prática, onde os professores irão de fato ter contato com essas políticas (terceira arena de embates). Ao chegar no contexto da prática esses textos são reinterpretados a partir de diversas perspectivas, da gestão, do professor, do aluno, das condições de aplicação, dos recursos disponíveis; são feitos os ajustes e adaptações para a aplicação da política. O contexto da prática não é um ambiente neutro onde as políticas são implementadas, existem disputas de narrativas e interesses pessoais e profissionais em questão.

Com relação às avaliações de larga escala, onde os resultados tornam-se públicos, as divergências de narrativa são mais acirradas, pois implicam diretamente em

responsabilização, constrangimentos exercidos por relações e forças externas, que por vezes são imperceptíveis aos atores envolvidos. Tal contexto nos remete ao poder simbólico de Bourdieu, que se configura como um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...]”. (BOURDIEU, 1989, p.14) Nessa compreensão as avaliações em larga escala são para o Homem de Pedra: *“É um conjunto de avaliações onde o aluno só precisa ‘decorar’ alguns conteúdos de duas disciplinas que o sistema julga serem melhores e mais importantes que outras. A educação municipal gira em torno dessas avaliações, uma educação fantasiosa e mentirosa. As turmas de 5º ano em ano de avaliação são ‘a menina dos olhos’ da SEMEC. Inventam projetos, reforço, moldam uma preocupação com o ensino que nunca existiu”*. (Informação verbal¹⁴)

A narrativa do Homem de Pedra nos remete a algumas reflexões acerca da relevância desse modelo de avaliação posto pelo Saeb enquanto uma política de avaliação que carrega a responsabilidade (a partir de seus resultados) de redirecionar a política educacional brasileira não podendo limitar-se a avaliar dois componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, sob o risco de promover o reducionismo educacional ao aferir como referência de qualidade os resultados dessas avaliações desconsiderando o processo de formação integral do ser humano e a complexidade do que é ser humano, conforme Edgar Morin:

O conhecimento pertinente é aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2015a, p.15)

Neste sentido, podemos considerar que os sistemas educacionais reproduzem o ensino tecnicista e mercadológico abstraindo a capacidade de contextualização do aluno. Isso se evidencia nas avaliações de larga escala onde os alunos são preparados através de treinos exaustivos para apreenderem os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática a partir das Matrizes de Referências cobradas nos exames.

Vislumramos um sistema de ensino que prioriza os resultados, está a serviço dos organismos internacionais que pauta-se pelo modelo educacional mercantilista e quantitativo, desconsiderando o processo e priorizando índices e a performatividade através de um discurso impregnado de “boas intenções”, mas que de fato está carregado de interesses que não atendem ao que ele compreende como “formação cidadã” – aquela que se desenvolve através da construção do saber consciente, transformador e emancipatório apoiada por uma ação

¹⁴ Contida no Memorial da prática.

pedagógica autônoma voltada para a valorização e promoção da cidadania nos espaços escolares.

Nesta direção nos aponta Arroyo (2012, p.80):

[...] quando se ignora a precarização do viver dos educadores e educandos se cai a exigências descabidas ou se responsabiliza uns e outros por fracassos em avaliações de resultados. As vítimas desse preconizado sobreviver, ainda, são vitimadas nos processos escolares e responsabilizados pelo emprego e pela pobreza.

Percebemos através da fala do autor que a culpabilização do fracasso escolar recai sobre o professor, que não atingiu as metas postas pelo sistema, e do aluno que não foi produtivo o suficiente para gerar os resultados satisfatórios ao final do processo. Assim, a precarização do ensino se configura no modelo tecnicista, através do treino exaustivo de duas áreas do conhecimento (Português e Matemática) negligenciando uma formação integral pautada na capacidade de compreender e contextualizar reflexivamente os conhecimentos adquiridos.

Observamos na narrativa do Homem de Pedra elementos que nos remetem a algumas reflexões acerca da relevância desse modelo de avaliação posto pelo Saeb. Uma política de avaliação que carrega a responsabilidade (a partir de seus resultados) de redirecionar a política educacional brasileira não pode limitar-se a avaliar dois componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, sob o risco de promover o reducionismo educacional ao aferir como referência de qualidade os resultados dessas avaliações.

Evidenciamos na fala do Homem de Pedra que no contexto da prática, quando as políticas são ressignificadas, existe resistência, excluindo a neutralidade no processo de aplicação das políticas educacionais e considerando que nesse campo existem compreensões distintas acerca da implementação das políticas e disputas de poder, ao que Foucault chama de poder disciplinador, aquele caracterizado pela fluidez e intangibilidade, ou seja,

[...] supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (FOUCAULT, 2011, p. 29)

Em sua fala, o Homem de Pedra demonstra identificar essa política como uma estratégia de poder visto que esses modelos de avaliação de larga escala se apresentam como legitimadores da aprendizagem do aluno e do trabalho docente na medida em que os resultados atingem os índices quantitativos projetados pelos sistemas de ensino. O professor demonstra na sua narrativa um posicionamento contrário a essa forma de avaliação que mecaniza o processo de ensino e materializa-se na ação de decorar para reproduzir os

conteúdos cobrados nos exames. Além disso, ele demonstra não se deixar seduzir pelo “canto da sereia” impregnado nos discursos oficiais e apresentados como justificativas para a aplicação dessa política de avaliação.

A posição assumida pelo Senhor Fantástico coaduna com o ideário dos organismos dominadores representados aqui pelos sistemas de ensino cuja lógica mercadológica é fazer sempre mais e melhor, imputando à escola e aos professores a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do aluno e por consequência da educação. O posicionamento do interlocutor torna-se necessário para compreendermos o professor como um ser social que se constrói em interdependência com o outro, em suas múltiplas configurações sociais que moldam sua concepção de mundo (do ser professor) através de suas vivências e experiências em especial as advindas do grupo onde convivem.

Essas configurações sociais, conforme ressalta Norbert Elias (2001, p.184), nos orientam a compreender que “dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes”. Nesta direção o professor se constitui como um ator social e histórico direcionado em sua compreensão e ação a partir de suas interpretações frente aos contextos que se encontram inserido.

Portanto, ao considerar “*de grande importância a avaliação em larga escala por aferir todo o sistema educacional*”, evidenciamos, na fala do interlocutor, a influência e o poder dos textos e dos discursos legais que fundamentam a produção das políticas educacionais e como as forças presentes nesses textos políticos são adotadas pelos professores no contexto da prática, passando a fazer parte do ideário desses professores, que por vezes utilizam os discursos oficiais como modelo para sua prática, sem ressalvas ou questionamentos acerca dos interesses ocultos que esses textos ou discursos trazem na sua essência.

Esse poder presente nos textos e nos discursos, “não é um poder triunfante”, é um poder “modesto”, entretanto, “permanente”. Seu sucesso deve-se à utilização de instrumentos simples, como o “olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame”. (FOUCAULT, 2011, p. 164) Em sua narrativa, o Senhor Fantástico evidencia como os textos políticos se apresentam envolventes aos atores (professores) que são afetados pelas configurações sociais das quais pertencem (escola), onde o discurso dominante faz com que todos sintam-se partícipes do processo de aplicação da política, enxergando-se como atores que colaboram de forma relevante para o desenvolvimento da mesma. Sua narrativa evidencia a força sutil do sistema em controlar e oprimir onde o oprimido encontra-se confortável em estado de acomodação e aceitação do processo.

A Mulher Invisível compreende a avaliação em larga escala como um processo constante e compartilhado pelo Ministério da Educação, redes de ensino, escola, professores e alunos. Para ela, é um processo de reconhecimento do professor através da aferição dos resultados da aprendizagem dos alunos. Na sua visão “a *avaliação educacional é um processo de valoração sobre o trabalho executado pelo professor (ensino) e suas consequências ou efeitos sobre os alunos (aprendizagem). É uma ação permanente e constante, ou seja, está presente em todos os momentos da aulas e não somente na mente ou pensamento dos professores. Os próprios alunos estão refletindo, o tempo todo, sobre suas atividades e se conseguiram atender os critérios estabelecidos pelo docente. [...] Assim sendo, vejo a avaliação como uma ação conjunta, compartilhada por todos os envolvidos nas relações educacionais, desde o nível macro, no caso da rede de ensino, e até mesmo o órgão gestor (MEC), assim como na esfera micro na sala de aula, pelo professor e aluno, como também a própria escola*”. (Informação verbal¹⁵)

Nesta perspectiva, a interlocutora faz uma reinterpretação dessa política, recontextualizando-a através da idealização da realidade existente, o que na perspectiva de Bourdieu (1989) é compreendido como poder simbólico, ou seja, aquele que

detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos agentes como espontâneos, naturais e desinteressados. O poder simbólico “faz ver e faz crer”, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo – e desse modo, o mundo. (BOURDIEU, 1989, p.14)

Sendo assim, para a Mulher Invisível as avaliações sistêmicas configuram-se como instrumentos integradores de todos os agentes (oficiais ou não) envolvidos no processo educacional, o que constitui-se num olhar construído a partir dos documentos oficiais que se apresentam nas escolas e para os professores como altruístas e imparciais, desprovidos de intencionalidades ideológicas, omitindo nos textos oficiais as disputas travadas entre os diversos grupos de interesse que definem as políticas implementadas.

Compreendemos o processo avaliativo como abrangente e inerente a existência humana, capaz de provocar reflexões críticas que estão para além da transformação da prática. O processo de avaliação, seja educacional ou da aprendizagem, não abarca um único objetivo, traz para si a possibilidade de decidir, posicionar-se favorável ou não à ação de avaliar. Segundo Sant’Anna, a avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema,

¹⁵ Contida no Memorial da prática.

confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30)

Podemos, assim, inferir que a ação avaliativa não se restringe apenas a avaliar o aluno. É necessário um olhar alargado para o contexto escolar, perceber sua complexidade em sentido amplo, ir além dos aspectos quantitativos e qualitativos que permeiam o processo de avaliar; é necessário mapear os contextos, interações, as dimensões para além dos aspectos quantitativos e qualitativos.

Recorremos, nessa perspectiva, aos estudos de Demo (1999, p.1) que apresenta características importantes sobre a avaliação educacional, mencionando que o ato de refletir

[...] é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Consideramos, nesse contexto, que avaliar exige um exercício reflexivo, planejado com vistas a atingir os objetivos pensados sem desconsiderar que avaliar articula-se ao processo educativo, social e político. O processo avaliativo vem se modificando ao longo dos tempos, com implicações incorporadas cada vez mais de procedimentos avaliativos que propiciam um resultado mais eficaz.

Nessa premissa, é importante elucidarmos sobre a avaliação como componente processual da aprendizagem que deve ser desenvolvida pelo professor em sala de aula e não pode ficar condicionada a esse formato da avaliação de larga escala que limita e restringe a coleta de informação e a análise de resultados por utilizar, quase que maciçamente, a medição das respostas por itens do tipo objetivo.

As medidas realizadas pelo professor devem ir além dos resultados de uma prova objetiva, permitindo identificar não só o que o aluno sabe, mas compreender por que não sabe. Devem também detectar as dificuldades que o aluno tem para saber, determinando os pré-requisitos que estão faltando e que precisariam ser retomados. Impulsionado a oferecer resultados positivos, muitas vezes o professor não se sente em condições de retomar as dificuldades em sua programação curricular, mas sem esta retomada o progresso não se realiza. Nesse sentido, a escola carece de autonomia que garanta rever a intenção do trabalho educativo, estabelecendo, a cada bimestre ou etapa, formas de contraponto entre os conteúdos aprendidos, os professores e os alunos. Ou seja, que ao final do processo os professores possam reavaliar as dificuldades dos alunos para ressignificar sua prática e a partir dessa

ressignificação oportunizar ao aluno uma aprendizagem que proporcione relacionar as aprendizagens anteriores às novas, consolidando este conhecimento.

A avaliação das aprendizagens em sala de aula exige antes de tudo uma reflexão ética, como aponta Luckesi (2011), uma vez que tem como pressuposto para sua efetivação que o professor considere a existência do outro – nesse caso o aluno, a equipe gestora, os pais. Na avaliação realizada em sala de aula, em primeiro lugar, o aluno precisa ter claro o que é esperado dele no curso. Significa dizer que, mais do que receber a programação da disciplina, é necessário que ele compreenda quais as habilidades serão requeridas e aprimoradas.

A avaliação das aprendizagens é um trabalho colaborativo, parceiro, entre professor e aluno, em que não se admite ao aluno não ter clareza das expectativas em relação à sua aprendizagem, as metas a alcançar e sem que possa, a cada momento, se situar e situar o professor sobre seu percurso. Afirma Fernandes (2008) que o campo da teoria das aprendizagens tem revelado mudanças significativas a serem contempladas, necessariamente, nas avaliações, principalmente as avaliações de aprendizagens, nas quais há condições de se procurar analisar o desempenho do aluno para além de identificar "objetivos comportamentais, cujos resultados não permitiam inferir mais do que aquilo que era medido por tais testes". (FERNANDES, 2008, p. 25)

O professor, em sua relação face a face com os alunos, pode desenvolver uma avaliação formativa com critérios e parâmetros que, uma vez estabelecidos, permitem identificar o que o aluno sabe, suas dificuldades, as resistências que os impedem de aprender, os pré-requisitos que lhe faltam. A vivência de tais ações possibilita ao aluno avançar em sua aprendizagem oferecendo a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a avaliação das aprendizagens é uma prática educativa/formativa que deve ser compartilhada, visando criar junto aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio desempenho e, portanto, seu desenvolvimento.

A atuação do professor nessa dimensão pedagógica está comprometida com os processos de construção da subjetividade do aluno, juntamente com sua tarefa de garantir a aquisição de saberes e a possibilidade de aprendizagem. A avaliação de aprendizagem de sala de aula tem como função oferecer condições para que o professor e o aluno analisem e descrevam percursos educacionais, portanto, não deve estar baseada somente nos testes escolares, embora estes sejam importantes elementos do diagnóstico inicial. Tal avaliação requer diferentes técnicas e instrumentos.

O professor no desenvolvimento da avaliação poderá, por exemplo, prever roteiros de observação de cadernos, de trabalhos em classe, de desempenhos em atividades individuais e

em grupo, instrumentos que irão proporcionar informações mais específicas ou mais amplas, que poderão favorecer o trabalho do professor mais diretamente e orientar suas decisões para prosseguir nas atividades de ensino. Podem-se prever portfólios com amostras de trabalhos desenvolvidos, roteiros de análise de atividades em grupo e individuais, questionários dos mais diferentes tipos, entrevistas orais e depoimentos escritos. Muitos desses roteiros podem, ainda, ser respondidos pelos próprios alunos, principalmente aqueles voltados à compreensão de valores, que revelam opiniões sobre determinados temas.

Nessa perspectiva, as relações da avaliação de larga escala com os resultados da avaliação das aprendizagens em sala de aula podem ser mais efetivas para o conhecimento do aluno, para a reflexão sobre o ensino e para oferecer possibilidades de revisões, replanejamento da escola e do ensino. Evidentemente, essa possibilidade de articulação entre essas duas dimensões avaliativas será possível se os sistemas de educação não estabelecerem uma cobrança de resultados dos professores calcada em processos autoritários, que em nada possibilitam a melhoria da qualidade da educação. Buscando romper com esse processo, autores como Freitas *et al.* (2014) propõem que a articulação da avaliação das aprendizagens, com a avaliação da escola e com uma avaliação de larga escala, deveria ser planejada e conduzida no nível municipal, possibilitando com isso uma atuação mais reguladora por parte da comunidade interna e externa (pais/responsáveis dos alunos), que deveriam validar e consumir os resultados obtidos.

Bolivar (2006) faz uma importante análise dessa relação ao discutir a avaliação da escola ou interna, que se vale da avaliação das aprendizagens e a avaliação de larga escala ou avaliação externa, destacando as formas e usos que estas têm nas políticas educativas atuais e propondo um diálogo entre elas para se obter o alcance de mudanças desejáveis com vistas a melhoria da qualidade da educação. Por um lado, conforme afirma o autor, tem-se a avaliação externa com caráter eminentemente técnico, com predomínio de metodologia quantitativa, para analisar o grau de implementação do currículo e especialmente para controlar resultados ou rendimentos. Por outro lado, tem-se a avaliação interna, realizada pelos sujeitos que trabalham na instituição, utilizando estratégias baseadas na mobilização do pessoal para diagnosticar problemas e necessidades, com o objetivo de fundamentar tomada de decisões voltadas para a melhoria escolar.

Essas modalidades avaliativas, interna e externa, mesmo se apresentando como indutoras de processos transformadores têm limitações que poderiam ser superadas com uma associação mais clara entre ambas; associação esta que considerasse os propósitos de cada

uma delas sem que houvesse a redução de uma avaliação da aprendizagem de sala de aula ou de uma avaliação da escola estritamente à metodologia da avaliação de larga escala, externa.

As avaliações de larga escala, externas, se colocam a serviço da administração educativa e sua eficácia está relacionada ao controle dos resultados que podem servir, inclusive, para o estabelecimento de "*rankings*" para diferenciar o desempenho de diferentes escolas. Nesse sentido, o perigo é a instalação de uma lógica de competitividade, típica do mercado, capaz de agravar os efeitos negativos das desigualdades sociais que atingem as escolas.

Por outro lado, as avaliações internas também podem servir a interesses particulares, promovendo injustiça e inequidade, mas isso poderia ser corrigido por uma avaliação externa bem pautada, segundo Bolívar (2006). O ideal seria que a avaliação interna da escola e a de aprendizagem de sala de aula visasse à construção de uma cultura escolar menos imediatista e, com isso, promovesse um planejamento mais realista e próximo das necessidades da escola devidamente contextualizada; isto é, uma avaliação voltada para a promoção de mudanças de práticas, para induzir a escola a tomar decisões autônomas, amparada por condições estruturais adequadas.

A avaliação educacional deve ser planejada para possibilitar a tomada de decisão em direção à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, a avaliação externa, como forma de prestação de contas (*accountability*), somente assumirá integralmente sua função social quando, além dos diagnósticos, for também capaz de propiciar condições e processos para apoiar as melhorias necessárias identificadas nos resultados. Não se trata de transferir para a escola a responsabilidade dos resultados sem oferecer condições reais de superação, sem autonomia para atuação, sem recursos para novas ações a serem empreendidas. Assim afirma Bolívar (2012, p. 110):

Uma política intensiva (pressão realizadas pelas avaliações de larga escala) pode inibir esforços de melhoria, mas também não se pode confiar nas iniciativas e processos de professores. Um novo paradigma de política educacional e inovação defende um equilíbrio entre as pressões externas e internas que estimulam a melhoria com a autonomia escolar, onde os processos de ensino e aprendizagem se tornam o foco da melhoria. Isso deve visar aumentar a aprendizagem de todos os alunos e, em função disso, exigir as mudanças curriculares necessárias, a organização, a formação de professores ou os apoios de políticas educacionais que possam promovê-la.

As avaliações internas – das aprendizagens de sala de aula e da escola – devem ser reforçadas para que decisões possam ser tomadas favorecendo arranjos diferenciados na escola que permitam considerar as dificuldades dos alunos. Quando professores e equipes de gestão da escola não podem tomar decisões mais amplas, que realmente produzam mudanças

no processo de ensino e na estrutura de organização da escola, a avaliação interna torna-se formal, classificatória e pouco educativa.

Concluindo, a complementaridade entre as duas avaliações é possível desde que se garantam as especificidades de cada uma delas; que se viabilizem e se ampliem as possibilidades de tomada de decisão a partir de cada uma delas no seu âmbito; que não se transforme a avaliação de larga escala em instrumento de controle administrativo da atividade docente e a avaliação de aprendizagem em sala de aula e da escola em controle disciplinar do aluno. Isto é, a complementaridade será possível quando os dois âmbitos da avaliação estiverem comprometidos com a promoção de condições para melhoria do ensino e com o aperfeiçoamento do desempenho do aluno.

3.2 Importância da Avaliação em Larga Escala

A realidade educacional brasileira, nos seus aspectos estruturais, foi profundamente marcada, desde a época do Brasil colônia, pelas oscilações do mercado econômico. Na busca de uma organização educacional compatível com as exigências mercantilistas de cada época, lideranças intelectuais sempre discutiam sobre o valor desta ou daquela estrutura educacional que tornava cada vez mais evidente o direcionamento para a construção de uma base educacional brasileira em torno da busca do investimento na formação do trabalhador com vistas a necessidade de mão-de-obra especializada, sem levar em consideração a formação global do ser humano.

Assim sendo, e almejando um tipo de trabalhador que atendesse ao mercado, surgia também a necessidade de modelos educacionais voltados para este fim, em que a educação se torna propiciadora do “capital humano” requerido pela sociedade. Neste sentido, podemos entender a razão pela qual a mesma lógica vem orientando as várias reformas educacionais no Brasil, encontrando-se estas sempre estreitamente articuladas com as grandes transformações do capitalismo, que incidem direta ou indiretamente sobre a formulação e implementação das nossas políticas públicas educacionais. Assim no ápice do ideário nacional-desenvolvimentista do Brasil, durante as décadas de 1950, 1960 e até mesmo 1970, era marcante a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico, através da formação de recursos humanos dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado. (OLIVEIRA, 2000, p. 17)

Segundo Bourdieu (2002), o sistema escolar, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta o modo de aquisição e de uso da cultura legítima, a cultura relativa às elites.

Observa que, nas avaliações formais ou informais, exige-se dos alunos muito mais do que o domínio dos conteúdos transmitidos; exigem-se, também, valores, habilidades e competências provenientes das chamadas “camadas superiores”. Para o autor, a avaliação constitui-se em julgamento cultural que vai muito além dos conceitos trabalhados na escola, pois esta representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em “capital escolar”.

Desta forma, é possível observar uma certa arbitrariedade contida nas avaliações institucionais, sobretudo nas propostas de avaliação de larga escala implementadas pelo governo – neste caso, o Saeb. A ideia de que tais avaliações conseguem prescrever todos os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas em todas as escolas tende a anular a riqueza social contida nas várias relações que permeiam as diferentes comunidades.

Para compreendermos o processo de criação e a forma como as avaliações de larga escala evoluíram enquanto política educacional no Brasil, é necessário observarmos que esse modelo de avaliação sistêmica teve início na década de 1980, quando o MEC principiou estudos sobre a Avaliação Educacional. Desde então, inúmeras ações foram desenvolvidas visando programar um sistema eficiente de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, fortalecendo uma política de avaliação educacional.

As políticas de avaliação englobam vários programas, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Exame Nacional de Cursos (ENC) (conhecido como Provão) e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE); o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA); o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); a Prova Brasil; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Esses sistemas de avaliação são desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em parceria com o Ministério da Educação, tendo sido instituídos somente em 1990 com o objetivo de qualificar os resultados alcançados pelo sistema público de ensino e realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2008), que reunidos configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

Em consonância os sistemas nacionais, diversos Estados e municípios têm organizado seus sistemas locais e regionais de avaliação das redes de ensino. Tais ações mostram uma gradativa institucionalização da avaliação como instrumento eficaz para amparar o processo

de concepção e acompanhamento de políticas públicas no desenvolvimento de ações para melhoria da aprendizagem.

Destacamos que a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é uma ferramenta do processo de prestação de contas à sociedade e de melhoria do debate público sobre os desafios da educação brasileira. Assim, as questões que envolvem a Avaliação Institucional em Larga Escala vêm ganhando um amplo debate na educação brasileira no século XXI. Segundo Mainardes (2006, p.53), nesse processo de discussão “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação”.

É inquestionável a relevância da escola no processo de avaliação, seja ela da aprendizagem ou educacional, considerando que todos os profissionais precisam ser responsáveis pelo processo educativo, com o propósito de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos, o que implica passar pela prática docente e pedagógica do professor e pelo conjunto das políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira.

Nesse sentido, a avaliação institucional deve ser compreendida “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento” (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2000, p.15). A utilização de avaliações de larga escala como instrumento para entender melhor os processos e resultados dos sistemas educacionais tem sido uma crescente em países de diversas culturas e orientações ideológicas evidenciando-se na gradativa participação nas avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (Pisa1)* e o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)*.

Na concepção de Ferrer e Arregui (2003, p. 15), “tais confluências acerca das avaliações é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos, ou seja, melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizados [...]”, e outros.

Neste cenário, o avanço de sistemas de informação e avaliação tornou-se um componente indispensável dos processos de reformas educacionais, em diversos países, sobretudo a partir dos anos 1980. No Brasil, avançamos na organização e implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, mas é fato que não conseguimos avançar na sua

utilização eficiente dos resultados para aprimorar as escolas, salas de aula e a formação dos professores.

A PROVA BRASIL e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

Os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho através de um questionário socioeconômico. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país. Criado em 2007, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Saeb. Ele agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice (que varia de 0 a 10) também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem

estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6,0 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Portanto, esses sistemas avaliativos, com concepções, fundamentos e funções estabelecidas pelo INEP/MEC, pontuam um modelo de avaliação de larga escala que vem se consolidando enquanto instrumento de medição da proficiência dos alunos e do sistema educacional brasileiro, provocando as mais diversas discussões e discordâncias sobre seu papel na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos e no redirecionamento das políticas educacionais.

Padronizar a escola e o ensino pode resultar no distanciamento entre os testes e a realidade social dos alunos. Para Bourdieu (2002), um sistema de exames que assegura a todos a igualdade formal diante das provas idênticas garante de forma dissimulada a reprodução das diferenças sociais.

A escola está sendo pensada como uma prestadora de serviços, cujos processos podem ser padronizados em busca da qualidade, igualdade e equidade educacional. Certamente, em um país tão diverso como o Brasil, modelos únicos estão fadados ao fracasso.

Seria necessário reconhecer no sistema de ensino a autonomia que ele reivindica e consegue manter face às exigências externas, a fim de compreender as características de funcionamento que ele retém de sua função própria; todavia, a levar-se ao pé da letra suas declarações de independência, resultaria expor-se a não perceber as funções externas e em particular as funções sociais que preenchem sempre por acréscimo a seleção e a hierarquização escolares, mesmo quando elas

parecem obedecer exclusivamente à lógica, e mesmo à patologia próprias dos sistemas de ensino. (BOURDIEU, 2002, p.186)

No campo das políticas públicas para a educação é preciso analisar, discutir e construir currículos de caráter globalizado e interdisciplinar que atendam às reais necessidades dos escolares e não aos “bons” resultados de avaliações dos sistemas educacionais. Sendo as políticas públicas ações que guardam intrínseca relação com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de determinada realidade social, torna-se necessário certo questionamento acerca das políticas públicas educacionais resultantes de um sistema de avaliação de forma estandardizada.

O Senhor Fantástico desenvolve o seu fazer pedagógico sempre da mesma maneira, de forma determinada e linear, e sua compreensão é do *“Saeb como um sistema de avaliação de muita relevância, pois, avalia a qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas e privada de todo o país. Eu desenvolvo o meu fazer pedagógico do mesmo jeito sempre independente de ano de avaliação externas/internas ou não, com o mesmo amor, empenho, dedicação entusiasmo e motivação... valorizando as habilidades e competências dos nossos alunos. Nos anos de aplicação do Saeb, existe um empenho muito maior na dinâmica escolar por ser divulgado os resultados nas mídias e também sabemos que resultados influenciam nos repasses financeiros destinados às escolas”*. (Informação verbal¹⁶)
Observa-se que a linearidade e as bases técnicas são exigências para alcançar as metas do sistema, pois essa fala nos faz pensar acerca do peso imputado ao fazer pedagógico do professor e sua relação com os alunos após a divulgação das notas obtidas nas avaliações de larga escala, ou seja, se os alunos fracassam o professor também fracassa, sendo considerado como péssimo professor.

Ao analisarmos a narrativa do interlocutor sobre o Saeb, corroboramos com Mainardes (2006, p.97), que nos apresenta que no contexto da prática é possível “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Sendo assim, observamos posições antagônicas que se justificam pela variedade de discursos apresentados em torno das políticas educacionais, além do fato de que no contexto da prática os professores analisam, refletem e ressignificam essas políticas proporcionando uma variedade de interpretações a partir das disputas e dos embates existentes neste contexto.

Na direção inversa, Gadotti (1984, p.15) nos aponta que “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se

¹⁶ Contida no Memorial de prática.

com esse mundo para recriá-lo constantemente”. Partindo desse pressuposto, compreendemos que o Saeb se constitui em um instrumento de medição das habilidades e competências, classificadas e determinadas a partir de descritores alheios à realidade escolar, desconsiderando as especificidades dos alunos e professores em meio ao contexto em que estão inseridos, configurando-se como um processo reprodutor das desigualdades, produzindo rótulos de bom ou mau a professores e alunos a partir dos resultados dos exames.

O interlocutor percebe o Saeb como relevante e relata, a princípio, que independente de ser ano de aplicação, desenvolve suas aulas com *“amor, empenho, dedicação, entusiasmo e motivação”*, na sequência revela que em anos de aplicação da avaliação o esforço da comunidade escolar se intensifica e justifica essa mudança na dinâmica da escola em função da publicidade dos resultados da avaliação do Saeb, que resultam em maiores investimentos financeiros para a escola.

Vemos aqui a política da meritocracia, ou seja, aquela que vincula o desenvolvimento individual do aluno ao mérito próprio, desconsiderando realidades e oportunidades diferentes em contextos aparentemente iguais. Nessa perspectiva, atrelar os processos educativos a indicadores aferidos através de avaliações de larga escala serve aos discursos que justificam as desigualdades a partir do desempenho individual, culpabilizando alunos e professores por seus sucessos ou fracassos. Conforme Dubet (2004, p. 542) aponta, *“a concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado”*.

Nesta direção, podemos assinalar como injusto que escolas com desempenho melhor recebam mais recursos, reforçando uma lógica contraditória se analisarmos a partir da perspectiva de que as escolas que apresentam os piores resultados precisariam de mais investimentos para que pudessem empregar na melhoria da qualidade educacional e por consequência apresentar maior desempenho nas avaliações. Percebemos aqui que o resultado desse modelo avaliativo pode resultar na manutenção dos problemas que continuam a cercar a educação como prática social e, portanto, da possível inadequação dessas políticas educativas que estão sendo postas em ação.

A Mulher Invisível esclarece: *“mais uma vez presencio o direcionamento das ações pedagógicas focadas nas aprendizagens cobradas no exame. Portanto, ao retornar presencialmente, direcionamos nossas práticas pedagógicas para preparação dos alunos na resolução de questões objetivas. [...] Os alunos fazem simulados diariamente, de segunda a sexta, e os alunos com baixo rendimento, constatado nos simulados, ainda participam de um reforço, ampliando sua jornada de estudo na escola, passando o dia no prédio escolar”*.

(Informação verbal¹⁷) Fica expresso na narrativa da interlocutora a afirmação de determinados valores culturais que legitimam a cultura dominante através de um modelo avaliativo imposto e legitimado enquanto política, assegurando as relações de dominação a partir da neutralização inconsciente da autonomia dos professores. Nesta perspectiva, os exames de larga escala agem como um aparelho disciplinador constante e contemplador, “cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar”. (FOUCAULT, 2009b, p. 178), agindo como fiscal das habilidades e competências que o sistema impõe como metas a serem alcançadas.

Na fala da Mulher Invisível fica clara a preocupação do sistema educacional com as turmas do 5º do Ensino Fundamental em ano de aplicação do Saeb, fato é que em meio a pandemia havia uma mobilização para o retorno dessas turmas para iniciarem a preparação dos alunos para o Saeb através de simulados diários, repetitivos e exaustivos, da ampliação do tempo de permanência na escola com aulas de reforço para aqueles alunos que apresentaram dificuldades em se adaptar aos modelos dos simulados e não desenvolveram as habilidade exigidas a partir das metas estabelecidos pelas escolas e pelas redes de ensino.

Um processo cansativo, desgastante e sem fundamentos para ascensão do desenvolvimento integral da criança. Em sua narrativa, a interlocutora aponta para o que Bourdieu chama de “violência simbólica”, onde os

[...] sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p.11)

Frente a esse contexto, vale ressaltar que a violência simbólica se apresenta quando a rede de ensino, objetivando atingir as metas estabelecidas, impõe aos professores e alunos uma sobrecarga de simulados, horas extras na escola, em busca de resultados satisfatórios e do discurso da equidade e da qualidade do ensino, impondo, através de uma comunicação eficaz, uma política que legitima a subordinação dos mais fracos perante o sistema de maneira sutil de modo que o oprimido não se reconheça como tal e se submeta inconscientemente ao discurso apresentado.

Essa postura fica evidente na narrativa do Homem de Pedra quando chama a atenção para o fato de que “*a educação municipal gira em torno dessas avaliações, uma educação fantasiosa e mentirosa. As turmas de 5ª ano em ano de avaliação são ‘a menina dos olhos’ da SEMEC. Inventam projetos, reforço, moldam uma preocupação com o ensino que nunca*

¹⁷ Contida no Memorial de prática.

existiu. As turmas que não participam do IDEB são totalmente esquecidas. Prova disso é que em meio a uma pandemia, o secretário municipal de educação queria o retorno presencial das aulas nas turmas de 5ª ano. Nós professores enfrentamos desafios diários, principalmente por não termos autonomia nos nossos planejamentos. Somos obrigados a transformar todas as matérias em Português e Matemática”. (Informação verbal¹⁸) Nesse sentido, compreendemos que os professores, apesar de muitas vezes discordarem do sistema, acabam por aceitar o discurso sedutor que se apresenta recheado de ideias e boas intenções.

Em sua narrativa, o Homem de Pedra descreve um panorama preocupante acerca da aplicação das avaliações em larga cujos resultados implicam diretamente no redirecionamento das políticas em educação e investimentos, objetivando a melhoria da qualidade do ensino, o que nos remete a reflexões profundas acerca de como essa política de avaliação é implementada. Segundo Mainardes (2006, p.98), “as respostas a estes textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”.

É fato que as políticas de avaliação que visam mensurar níveis de aprendizagem sofrem embates em diversos contextos, a princípio no contexto de influência pelos organismos internacionais detentores dos recursos, que impõem modelos padronizados de avaliação para mensurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, futuro capital humano a serviço da nova ordem mundial globalizada.

Na sequência temos as pressões, os embates, as disputas de narrativa no contexto da produção dos textos, que legitimam as políticas educacionais, e por fim, temos os contextos locais com suas redes de ensino que não são neutras na aplicação das políticas, adequando-as à sua realidade na busca pelos resultados definidos pelos sistemas de ensino, mediatizando e classificando escolas, professores e alunos a partir dos resultados.

Ao dizer que “*as turmas de 5ª ano em ano de avaliação são ‘a menina dos olhos’ da SEMEC*”, o Homem de Pedra nos relata como essas relações são vivenciadas no cotidiano dos professores ao classificar como uma “*educação fantasiosa e mentirosa*” aquela que se respalda a partir dos resultados obtidos através desses modelos de avaliação sistêmica, que segundo o interlocutor, criam mecanismos para assegurar as posições aferidas através dessas avaliações, criando projetos e reforço aos alunos que não atingem as expectativas da rede, imprimindo, segundo ele, uma atenção com a aprendizagem desses alunos que nunca existiu.

¹⁸ Contida no Memorial de prática.

Ele cita, ainda, como principal desafio na aplicação dessa política de avaliação, a falta de autonomia, sentindo-se pressionado a “*transformar todas as matérias em Português e Matemática*”, o que segundo Foucault (2011, p. 164) é o “poder disciplinar” –, aquele que não se apropria ou retira diretamente, mas aquele que “adestra para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”, um poder que produz os indivíduos, submetendo-os ao seu exercício como ferramentas ou instrumentos para atingir um fim.

Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que as avaliações em larga escala no Brasil ganharam corpo e força a partir de 1990 e apesar de diversas alterações em sua estrutura ao longo desses trinta anos não conseguimos sequer assegurar o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós. Ao contrário do que dizem muitos comentaristas acerca da questão educacional brasileira, ainda não há consenso sobre como melhorar os resultados cognitivos da educação básica.

Para Nogueira (2006), conforme Bourdieu, as análises continuam nas mãos de profissionais por vezes estranhos ao contexto educacional. Frequentemente as propostas se baseiam no fato de que as dificuldades de aprendizagem devem ser creditadas à exclusão social dos alunos ou à incapacidade da escola em lidar com a diversidade sociocultural do alunado. Embora estes elementos devam estar presentes tanto nas análises criteriosas da realidade como nas propostas de ação, a melhoria do ensino é um problema muito complexo que pede soluções múltiplas.

Por isto, e observando-se as experiências, seja da escola brasileira, seja das escolas internacionais, deve-se considerar a necessidade do aumento ou ampliação da autonomia das escolas, com aumento substancial dos recursos financeiros e humanos e estratégias de ações mais bem definidas. A existência de grandes diferenças de desempenho entre as escolas apresentadas através dos resultados das avaliações de larga escala, em particular do Saeb, reforça a ideia de que, sem prejuízo de ações extraescolares, há muito que se fazer dentro das escolas, incidindo diretamente sobre a formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

3.3 O Ciclo de Políticas como instrumento para analisar a política de avaliação SAEB

O Ciclo de Políticas como instrumento para analisar a política de avaliação Saeb é colocado em realce neste estudo por ser um instrumento heurístico que tenta romper com os

métodos lineares de analisar as políticas educacionais que predominaram até a década de 1990.

Conforme Bowe (1992), citado por Mainardes (2006, p. 50),

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

A abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico que permite ao pesquisador uma análise crítica e contextualizada dos programas e das políticas educacionais. Configura-se em um método para a análise das políticas e por não ser uma proposta rígida e fechada permite ao pesquisador provocar questionamentos e reflexões, conclusões próprias e uma leitura crítica sobre a política em análise. Seguindo das narrativas de professores sobre essas nuances aqui destacadas, favorece uma descrição densa, interpretação e compreensão do objeto de estudo mobilizado pelas realidades socioeducativas vivenciadas.

Entendemos como políticas educacionais toda ação e textos que tenham sido elaborados ou divulgados por setores ou órgão governamentais. Corroborando com Lopes e Macedo (2011, p.259), de acordo com

[...] escritos no que Ball, Bowe e Gold denominam contexto de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação.

Nesta perspectiva, compreendemos que as avaliações de larga escala corroboram com interesses internacionais que definem os padrões de qualidade educacional a partir de testes padronizados. Neste contexto incluímos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é o de (...) avaliar a educação básica brasileira [...] oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. (BRASIL, 2014)

Compreendemos que o ciclo de política se constitui em um referencial teórico-analítico de caráter dinâmico e flexível. A abordagem do ciclo de políticas nos possibilitou o acompanhamento da política de avaliação do Saeb numa relação dialógica ressaltando os processos micropolíticos¹⁹ e as ações dos diversos profissionais que executarão as políticas nos espaços educacionais. Para melhor compreendermos o percurso da política educacional a ser investigada, utilizaremos o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o

¹⁹ Algumas escolas, algumas salas de aula etc. (MAINARDES, 2006, p.101)

contexto da prática. “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”. (MAINARDES, 2006, p. 52)

A abordagem do ciclo de políticas é sem dúvida uma importante ferramenta nas análises das políticas educacionais, considerando que o mesmo se apresenta como uma proposta flexível e aberta ao investigar criticamente a trajetória das políticas educacionais em suas diversas fases e contextos, conduzindo o pesquisador a uma reflexão sobre as diversas arenas a serem consideradas na análise.

Para Bowe (1992, p. 22), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação”, a interpretação das políticas de avaliação por parte dos professores não é ingênua, está imbricada com sua visão de mundo e trajetória profissional, possibilitando múltiplas interpretações pelos atores sociais. Os textos políticos e os discursos que os acompanham encontram-se encharcados de boas intenções, apresentam uma visão redentora e atraente a partir do ideário neoliberal. Para Mainardes (2006, p. 54), “na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros”, o que se reflete na fala dos interlocutores. Ao trazer fragmentos da narrativa do Senhor Fantástico percebemos uma compreensão quanto às mudanças ocorridas em anos de aplicação da avaliação quando demarca que “[...]existe um empenho muito maior na dinâmica escolar por ser divulgado os resultados nas mídias e também sabemos que resultados influenciam nos repasses financeiros destinados às escolas. O maior desafio que enfrento é buscar sanar as lacunas de aprendizagem dos anos anteriores, tais como leitura e escrita, este é um dos desafios que enfrento durante a preparação dos alunos para o Saeb, esses desafios me afetam de forma positiva, busco mais e mais aprimorar o meu fazer pedagógico para preparar meus alunos não somente para as avaliações, mas sim para a vida...”. (Informação verbal²⁰)

Em sua narrativa fica clara a preocupação do Sistema em promover um movimento em torno das turmas do 5º ano por conta dessa avaliação, que impulsiona a escola a se empenhar, mais que nos outros anos, em busca de melhores resultados no IDEB, o que significa maiores aportes financeiros para escola e uma posição de destaque no sistema de ensino e na mídia.

O interlocutor reproduz em sua fala o discurso dominante, de que o Saeb tem por objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos e os sistemas de ensino para redirecionar ou produzir novas políticas educacionais reparadoras. Apresenta uma visão romantizada frente

²⁰ Contida no Memorial de prática.

aos desafios em “*sanar as lacunas de aprendizagens de anos anteriores*”, trazendo para si a responsabilidade de resolver as deficiências produzidas pelo sistema de ensino, o que para Ball e Mainardes (2011, p. 86), significa que “os professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria ‘disciplinarização’ [...] a eficácia é uma tecnologia de normatização”. O professor se apropria do discurso político ajustando-se às exigências impostas pelo sistema de modo a não perceber que está a reproduzi-lo, havendo uma simbiose entre o discurso oficial, a política em uso e a prática do professor.

No seu relato, a Mulher Invisível apresenta as diferenças entre as turmas do 5º ano e as outras turmas em ano de aplicação do Saeb ao perceber que “*a principal diferença entre a atuação e turmas diferentes, que não seja no quinto ano, em ano de IDEB, é a liberdade de atuação do professor e a ausência de acompanhamento, por parte da gestão da escola, assim como da rede municipal (SEMEC), da aprendizagem desses alunos. Então julgo positivo, mas ao mesmo tempo, penso que isso traga prejuízos a todos os envolvidos*”. (Informação verbal)

A interlocutora expressa sua inquietação ao constatar que nas turmas que não participarão do Saeb o professor possui maior autonomia por estar fora do radar da gestão, que nos anos de avaliação direcionam toda sua atenção e empenho para as turmas do 5º ano, deixando os professores das outras séries livres para desenvolverem seu fazer pedagógico sem pressões e cobranças em busca dos resultados do IDEB.

Consideramos que “os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). (BOWE *et al.*, 1992, p. 22) Percebemos em sua fala que os atores sociais envolvidos no processo de aplicação de políticas como o Saeb não se apresentam como figurantes dentro do processo político, não se constituem como mero reprodutores ingênuos, mas são agentes críticos que reinterpretam essas políticas a partir de suas vivências, compreensão de mundo, princípios e conveniências.

No seu fazer docente, o Homem de Pedra destaca como se sente diante da interferência da rede municipal de ensino no seu planejamento visto que, para ele, “*o único objetivo desse planejamento e modelos avaliativos é fazer com que os alunos se saiam bem em uma única avaliação, deixando de lado as disciplinas como Artes, Geografia, História...[...] Eu acredito que essas interferências em grande parte são negativas. Não concordo e não acho correto apenas duas disciplinas. Já que a intenção é mensurar a qualidade do ensino, ao meu ver, o correto seria contemplar todas as turmas e disciplinas*”. (Informação verbal²¹)

²¹ Contida no Memorial de prática.

Observamos que o interlocutor considera essa intervenção negativa, manifestando insatisfação com essa interferência que avalia ser errada, posto que se o objetivo desse modelo avaliativo é aferir o nível de aprendizagem e a qualidade educacional, o currículo deveria ser contemplado em sua totalidade e para todas as turmas.

É possível identificar, ainda na sua narrativa, como os professores interpretam as políticas e por vezes oferecem resistência e rejeição na aplicação das mesmas. O contexto da prática configura-se pelo espaço onde as políticas educacionais são interpretadas pelos atores sociais, não há neutralidade nas políticas educacionais, temos efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006, p. 53)

As aplicações das políticas de avaliação ocorrem sempre em meio a posições controversas por parte dos professores e demais agentes envolvidos no ambiente escolar. Nas diversas falas aqui apresentadas vislumbramos essa pluralidade de posições acerca do Saeb, ao considerar que ao interpretar essa política os atores sociais o fazem a partir de suas perspectivas, valores, história de vida. Essa variedade de posicionamentos nos remete a Mainardes (2006, p. 49), que apresenta o contexto da prática como o espaço que “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

Diante da especificidade da pesquisa desenvolvida, a abordagem do ciclo de políticas nos ofereceu o suporte, enquanto um referencial analítico, para a compreensão da elaboração e execução do Saeb 5º ano, de como essas políticas de avaliação chegam às escolas e como são interpretados e executadas pelos professores na sua prática educativa. Mainardes (2006, p. 98), diz que

De acordo com Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então “recriadas”.

Assim, a análise do ciclo de políticas, em especial o contexto da prática, configurou-se no referencial analítico que nos permitiu compreender como os professores interpretam e reinterpretam as políticas educacionais, exercendo um papel ativo sobre elas, ajustando-as conforme suas necessidades e interpretações. Sendo assim, as narrativas apresentadas pelos interlocutores foram analisadas a partir do ciclo de políticas, possibilitando-nos a

compreensão da aplicação dessa política de avaliação a partir da realidade local e dos efeitos e consequências que elas podem produzir no ambiente escolar.

Amparado em Mainardes (2006, p. 58), que nos apresenta a relevância desse referencial analítico como suporte para as análises em políticas que exigem do pesquisador, [...] engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contextos. São inegáveis as contribuições que a abordagem analítica trouxe para as análises aqui apresentadas, permitindo-nos traçar uma linha temporal que perpassa desde a formulação, produção de textos, implementação, resultados.

A utilização da abordagem do ciclo de políticas enquanto instrumento de reflexão eficaz acerca das políticas educacionais brasileiras, diante da complexidade da temática, constitui-se em um dispositivo de análise crítica que possibilita ao pesquisador uma visão das micropolíticas e de como reagem os profissionais que lidam diretamente com elas no ambiente escolar.



O SAEB ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Apresentamos nesta seção, através de quadros descritivo e temporal, o processo de implementação do Saeb; reflexões respaldadas nas narrativas dos professores acerca dos desafios presentes na sua prática frente ao contexto atual; as intervenções externas e internas no trabalho docente.

4 O SAEB ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção discorreremos acerca da implementação do Saeb enquanto instrumento direcionador para a tomada de decisões das políticas educacionais, apresentando através de um quadro descritivo temporal os movimentos traçados desde a edição inicial em 1990, visando assim, apresentar como esse modelo de avaliação se consolidou no Brasil e se apresenta nos dias atuais a partir da percepção dos professores acerca dos desafios e interferências que esse modelo de avaliação sistêmica traz ao trabalho docente.

Após 21 anos de governo ditatorial, envolto em um cenário de redemocratização, reorganização, descentralização das ações governamentais que necessitava de informações para conhecer e subsidiar ações para desenvolver e acompanhar as políticas educacionais, deu-se início, no final da década de 1980 o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), amparado pelos estudos da Fundação Carlos Chagas que desde a década de 1970 conduzia pesquisas, trabalhos e estudos sobre os programas de avaliação e atuava em programas educacionais e testes para os grandes vestibulares.

Envolto neste contexto político e social, o Saeb teve sua primeira edição em 1990 trazendo em sua configuração um complexo emaranhado com treze instrumentos para fornecer um desenho do sistema educacional brasileiro, que incluíam desde dados estatísticos a estudos envolvendo gestão, professores e custo-aluno, vislumbrando sua consolidação como instrumento de fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Ao observarmos a linha temporal do Saeb no decorrer desses 32 anos, percebemos que o processo de construção e consolidação desse modelo avaliativo que teve início em 1990 não se deu linearmente, numa crescente constante, visto que na tentativa de alcançar um modelo adequado a realidade brasileira sofreu diversas alterações ao longo das dezesseis edições realizadas entre 1990 e 2021. Em seu percurso de implementação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica vem passando por um processo de ampliação e complexificação em virtude das necessidades das demandas sociais e educacionais brasileiras.

A política de avaliação da educação básica brasileira está intimamente ligada a uma agenda internacional, cujos produtos são difundidos e produzidos a partir dos valores internacionais. Para Solesbury (2011, p 1-11), essa nova política apoia-se em princípios como *accountable politicians*²², *evidence*²³, *availability* (disponibilidade) e *validity* (validade). É a

²² Políticos que prestam conta ou políticos responsáveis.

partir destes princípios que os programas de avaliações internacionais e nacionais se implementam em diversos países. Segundo Oliveira (2015), o desenvolvimento do paradigma desse novo modelo de gestão pública foi introduzido no Brasil a partir da década de 1990 através da implantação das avaliações em larga escala. O contexto de influência através dos organismos internacionais exerce poder quantificador sobre a educação, sem esquecer que os contextos internacionais influenciam as políticas educacionais brasileiras através da produção de textos legais, que apresentaremos no Quadro 1.

Quadro 1 - Influências sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ANOS	DOCUMENTOS LEGAIS, ACORDOS	NÍVEL DE INFLUÊNCIA	DETERMINAÇÃO	MATERIALIZADO NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA
1960/1980	UNESCO	GLOBAL	Exerceu papel central na orientação das políticas educativas na América Latina, perdendo influência para o Banco Mundial na década de 1980.	Em 1990 declara o ano internacional da alfabetização. Sela com os países participantes da Conferência de Jomtien o compromisso pela universalização da educação básica e combate ao analfabetismo.
1980/1990	BANCO MUNDIAL	GLOBAL	Crescimento da influência no setor educacional mundial	Financiamento de projetos no campo da educação.
1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA (CFB)	NACIONAL	Articulação de um sistema nacional na educação para erradicar o analfabetismo.	Um Pacto Nacional para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.
1990	PISA	GLOBAL	Um dos principais meios de ação da OCDE contitui-se num Instrumento internacional de avaliação comparada do desempenho dos estudantes.	Avalia estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses (no momento da aplicação do teste), matriculados em uma instituição educacional. Avalia a sua aprendizagem por meio da escolarização, em relação aos conhecimentos e habilidades essenciais
1990	CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS	GLOBAL	As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal assumiram o compromisso com a educação básica para todos e foram	Compromisso formal assumido pelo Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Municipais e do Distrito Federal em prol da alfabetização na idade certa.

²³ Conjunto de fatos ou informações que indicam se acreditar se uma proposição é verdadeira ou válida.

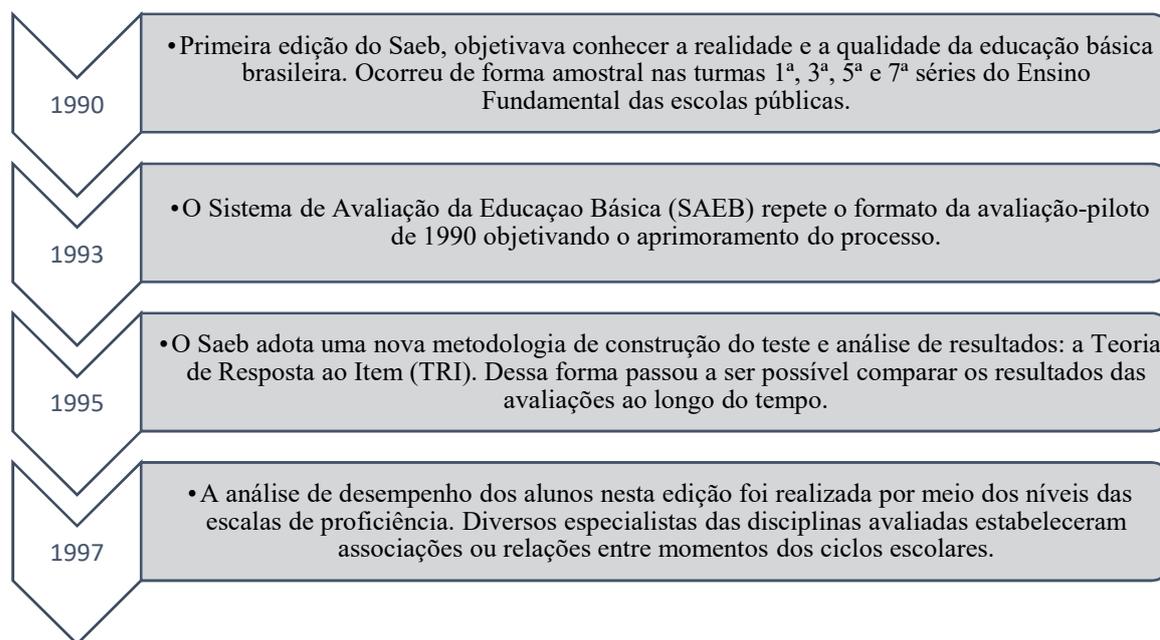
			estabelecidas políticas de austeridade financeira para diversos países.	
1990	CRIAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saeb)	NACIONAL	Medir os resultados de aprendizagem dos estudantes brasileiros.	Implementação dos testes de larga escala.
1994	PORTARIA MEC nº 1.795, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1994	NACIONAL	Prestar apoio ao Inep no exercício de suas competências relacionadas ao desenvolvimento do Saeb.	Articulação e integração das esferas da administração educacional para mobilizar, eficientemente, os recursos humanos, técnicos e institucionais de organismos governamentais e de universidades e centros de pesquisa socioeducacional.
1996	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)	NACIONAL	Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.	
1999	PORTARIA MEC nº 839	NACIONAL	Instituiu o Comitê Consultivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	Prestar apoio ao INEP no exercício de suas competências relacionadas ao desenvolvimento do Saeb. O COMSAEB, tinha apenas papel consultivo.
2005	PORTARIA MEC nº 931	NACIONAL	Criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - Prova Brasil (AMRESC).	Implementação dos dois formatos de avaliação em larga escala.
2007	OCDE Engajado desde a década de 1990. Parceiro-chave ativo da organização através da Resolução sobre Alargamento e Envolvimento, de 16 de maio de 2007.	GLOBAL	Acoplamento entre gestão e avaliação como justificativa para o domínio da despesa pública.	Modelo de gestão educacional baseado na <i>accountability</i> (mecanismo de controle das despesas educacionais com o objetivo de racionalizar os custos e investimentos em educação).

2013	PORTARIA MEC ° 482	NACIONAL	Inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Não alterou o caráter centralizado das avaliações realizadas pelo governo federal.
2014	LEI nº 13.005	NACIONAL	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE).	Garantia do direito à educação de qualidade para todos, e construção de um sistema nacional de avaliação que contemple a riqueza dos fatores intra e extraescolares apontando para a superação de concepções e práticas avaliativas centradas no desempenho dos estudantes no âmbito dos testes em larga escala.
2015	IDEB Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.	NACIONAL	Instituído pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	Indicador que mede a qualidade da educação brasileira. Calculado a partir do fluxo escolar e a média de desempenho do Saeb.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das legislações específicas.

Desde a primeira edição do Saeb e após trinta e dois anos de implementação percebemos (conforme a Figura 6) que seu desenvolvimento não ocorreu de forma linear, devido a inúmeras perspectivas acrescidas durante seu processo de institucionalização, configurando-se como elemento de discussões e controvérsias no cenário educacional brasileiro. seguintes Figuras 3 e 4 trazem uma descrição temporal das edições do Saeb a partir de 1990. Cada item apresenta as principais características das dezesseis edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Figura 6 - Edições do Saeb de 1990, 1993, 1995 e 1997



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site do INEP²⁴ (2022).

O Saeb foi criado em 1990 por iniciativa do Governo Federal que buscava conhecer a qualidade educacional no Brasil. Sua primeira edição avaliou de forma amostral escolas públicas aferindo os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação nas séries do 1ª, 3º, 5º e 7º anos do ensino fundamental. Na edição de 1993 não houve alteração no modelo de aplicação das avaliações.

Em 1995 o Saeb adotou uma nova metodologia na aplicação dos testes e análise dos resultados denominada como TRI²⁵ (Teoria de Resposta ao Item). Com esta nova metodologia de análise tornou-se possível a comparação dos resultados e acompanhamento das avaliações a longo prazo. Nesta mesma edição teve início a verificação, por meio de questionários, a partir da coleta dos dados contextuais do sistema de ensino brasileiro nas séries do 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

O Saeb teve como ponto inovador na edição de 1997 a “Escala de Proficiência”²⁶ desenvolvida por especialistas de diversas áreas para estabelecer as relações entre os vários

²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

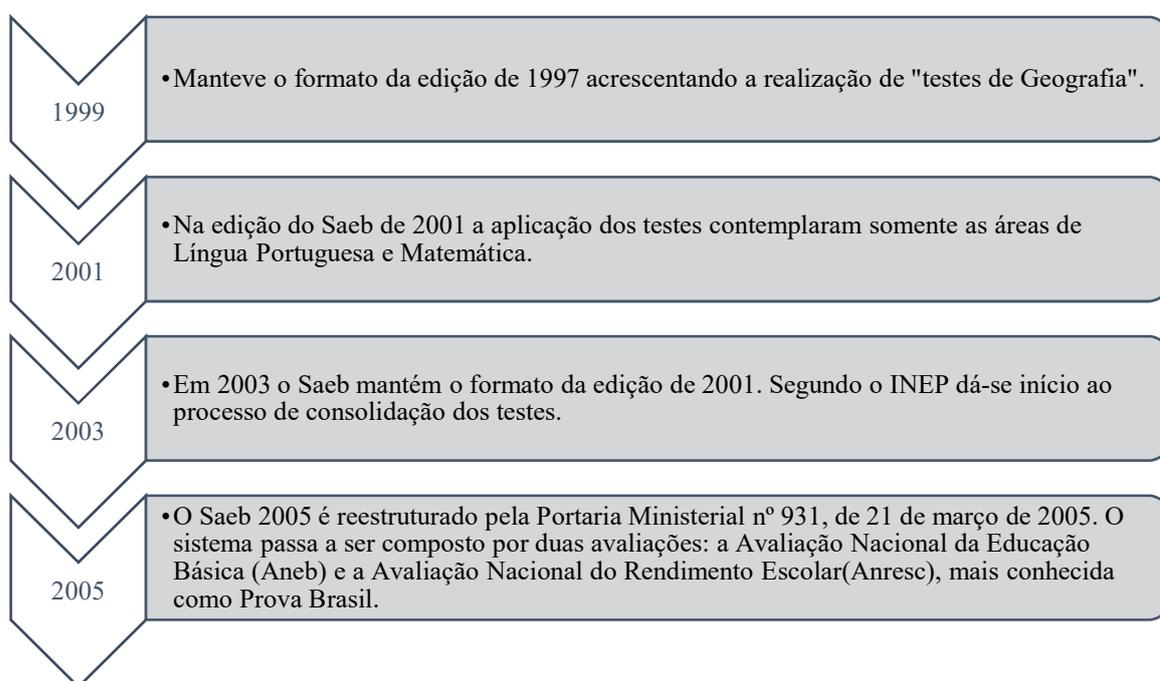
²⁵ “Modelo matemático no qual cada questão é considerada um item, e que para o cálculo da nota é considerada” a consistência da resposta segundo o grau de dificuldade de cada questão (INEP).

²⁶ As escalas podem ser visualizadas como régua construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados. (INEP, 2022)

momentos dos ciclos de ensino, sendo utilizadas como instrumento de análise do desempenho dos alunos.

Observamos nas primeiras quatro edições do Saeb que, à medida que os testes eram aplicados, foram incorporados novos elementos que pudessem trazer maior exatidão para as análises e compreensão dos resultados das avaliações, o que conseqüentemente tornava o processo mais complexo. Assim, quase que exclusivamente, apenas especialistas conseguiam interpretar os dados, excluindo das discussões a comunidade escolar.

Figura 7 - Edições do Saeb de 1999, 2001, 2003 e 2005



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site do INEP²⁷ (2022).

A Figura 7 apresenta as edições do Saeb de 1999 a 2005, sendo que as avaliações de 1999 apresentaram como novidade a realização de testes de Geografia, além dos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História nas séries do 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas públicas e particulares de forma amostral. Utilizou-se também na formulação dos itens as “Matrizes de Referência”²⁸ que, segundo o INEP, são desenvolvidas a partir da legislação educacional brasileira e ordenadas por

²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

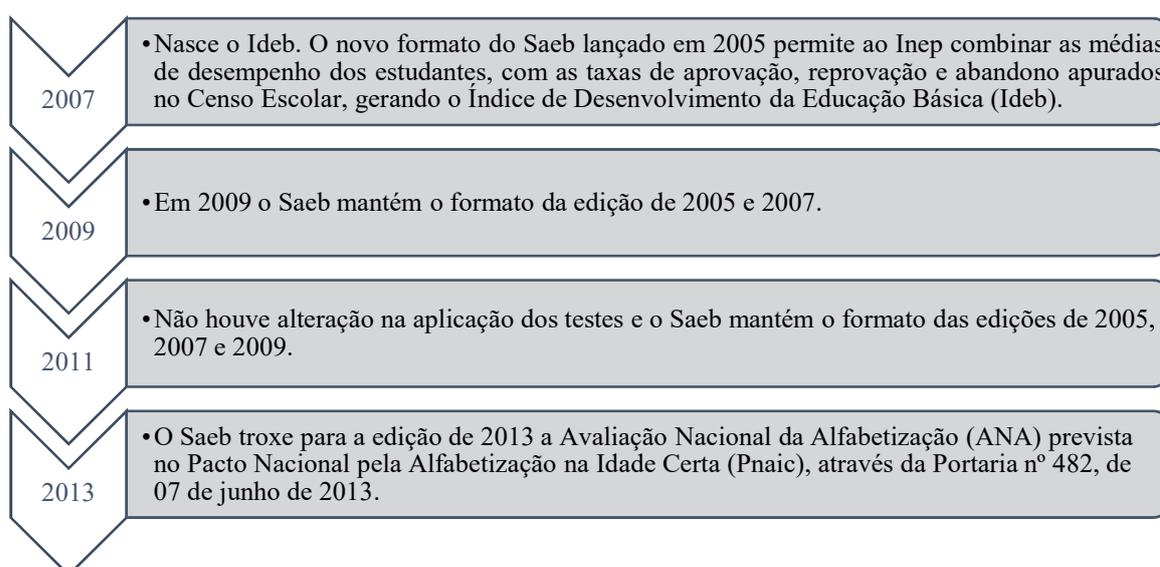
²⁸ São recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Portanto, constituem-se uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados. (INEP, 2022)

especialistas, professores e pesquisadores através do entendimento das competências e habilidades consideradas fundamentais para educação básica.

Em 2001, o Saeb retirou das avaliações diversos componentes curriculares e passou a ter seus testes focados apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O público-alvo, a abrangência e a formulação dos itens permaneceram os mesmos da edição de 1999. Em 2003 não houve alteração no formato das avaliações.

O Saeb de 2005 apresentou uma nova configuração remodelada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que apresentou duas novas avaliações: a Anebe, que manteve a metodologia da avaliação anterior e a Anresc, que avalia de forma censitária escolas com 30 ou mais alunos matriculados no 4º/5º e 8º/9º anos do ensino fundamental da rede pública. Através dessa nova formatação o Saeb deu origem à geração dos resultados das avaliações por escolas.

Figura 8 - Edições do Saeb de 2007, 2009, 2011 e 2013



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site do INEP²⁹ (2022)

Como demonstrado na Figura 8, as edições do Saeb de 2007 e 2013 apresentaram elementos novos: em 2007 nasceu o IDEB³⁰, instituído através do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, regulamentado no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. No capítulo II, o artigo 3º diz:

²⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

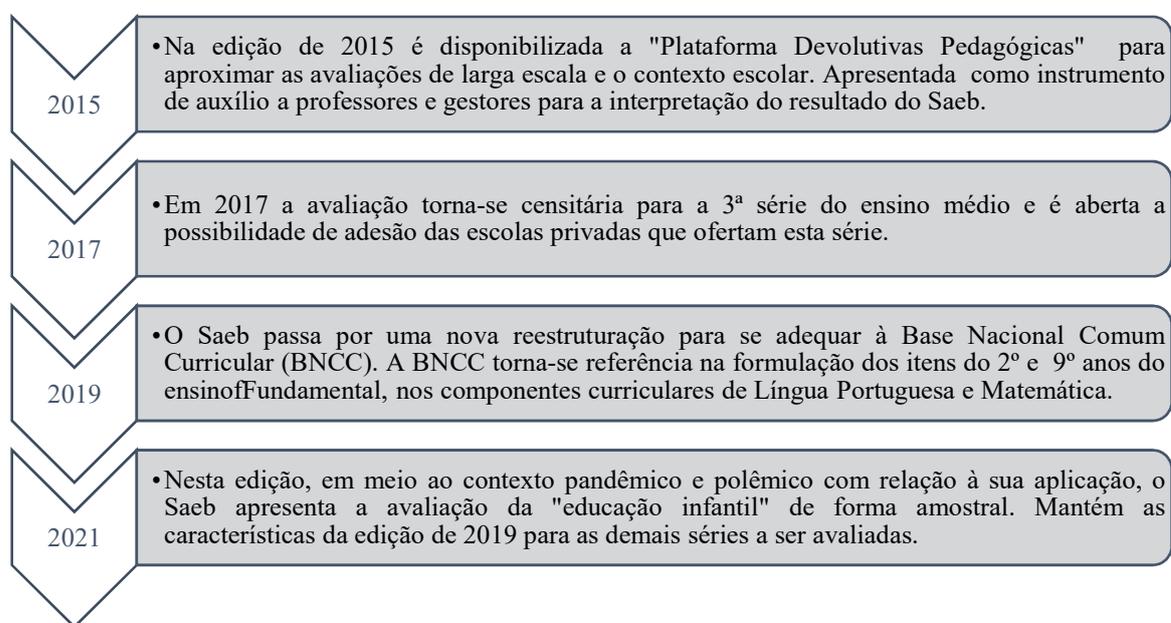
³⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (MEC, 2022)

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir de dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Neste sentido, o IDEB constitui-se em um instrumento indicador e de monitoramento da Educação Básica, cujos resultados são calculados através de dois componentes, a taxa de rendimento escolar (reprovação e evasão), e as médias de desempenho das avaliações do Saeb aplicadas pelo Inep. O IDEB configura-se atualmente no cenário educacional como um instrumento poderoso capaz de redirecionar as políticas educacionais a partir dos resultados obtidos.

Na edição de 2013 foram apresentados novos elementos como a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passou a integrar o Saeb através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)³¹. Nesta mesma formatação do Saeb, tivemos a inserção, em caráter experimental, para os alunos do 9º ano da avaliação de Ciências e um pré-teste nas áreas de Ciências Naturais, História e Geografia, que não produziram resultados para a edição.

Figura 9 - Edições do Saeb de 2015, 2017, 2019 e 2021



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site do INEP³² (2022)

³¹ Programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. (BRASIL, 2012).

³² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Ao observarmos a Figura 9, que apresenta as edições do Saeb nos anos de 2015 a 2021, percebemos em todas as avaliações componentes novos. No ano de 2015 foi disponibilizada a plataforma “Devolutivas Pedagógicas” na intenção de aproximar os dados coletados aos professores e gestores através da apresentação dos descritores que eram comentados por especialistas. Essa plataforma tinha como objetivo facilitar a interpretação dos dados pelos professores e auxiliar na elaboração dos planejamentos e aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

Em 2017, o Saeb passou a ser censitário para o 3º ano do Ensino Médio, buscou-se viabilizar a adesão das escolas particulares que ofertavam essa etapa da educação básica a participarem do exame, aumentando a sua abrangência para ter um mapa fidedigno da realidade educacional brasileira e por conseguinte maior extensão dos resultados do IDEB.

Denominado como “Novo Saeb” pelo Inep, em 2019 o Saeb passou por nova reestruturação para se adequar a BNCC³³, tornando-a referência para a elaboração dos itens das áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º ano do ensino fundamental, enquanto para o 9º ano continuou-se a utilizar as Matrizes de Referência, aplicando de forma amostral os testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Todas as avaliações passaram a ser denominadas de Saeb acompanhadas das respectivas etapas de ensino, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. São extintas as siglas ANA, Aneb e Anresc. A alfabetização passou a ser avaliada no 2º ano do ensino fundamental de forma amostral. Teve início através de um projeto-piloto a avaliação da educação infantil, professores e diretores e os Secretários municipais e estaduais respondem a questionários eletrônicos.

Em 2021 o Saeb foi realizado em meio a pandemia, gerando por parte da comunidade escolar e sociedade debates acerca da insegurança epidemiológica a que os alunos e professores seriam expostos. Apesar do contexto de insegurança e pressionado pelo sistema de ensino, o Saeb foi realizado obedecendo alguns critérios que garantiram certo grau de segurança, tais como: os professores vacinados; alunos vacinados dependendo da faixa etária; o uso de máscaras; e o distanciamento durante a aplicação do exame, garantiram a execução da avaliação. Em sua aplicação a edição de 2021 manteve as especificidades da edição anterior e implementou a avaliação da educação infantil.

³³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2022)

Ao observarmos a trajetória do Saeb desde a sua primeira edição até os dias atuais, percebemos que esse modelo avaliativo passou por diversas reconfigurações e ressignificações para atender a uma agenda política e educacional de dimensões internacionais. A criação do Saeb encontra-se envolta por uma sucessão de eventos mundiais como a globalização e as exigências mundiais do capitalismo, que culminaram com a criação de agendas políticas com foco na qualidade educacional.

Vale ressaltar que as reformas de Estado e educacionais no Brasil encontram-se alinhadas ao universo capitalista e ao projeto neoliberal que domina a política econômica e social mundial. Assim, desde a década de 1990, ano da implementação do Saeb como modelo avaliativo e definidor das políticas educacionais brasileira, o governo encontra-se agrilhado ao ideário neoliberal, atrelando as reformas de Estado e educacionais ao mundo capitalista.

A atribuição das políticas de avaliação de larga escala, frente a este contexto visam avaliar a qualidade educacional brasileira objetivando a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, atendendo ao novo perfil profissional exigido para manter o aporte mercadológico do capital. Nesta direção, o Saeb firma-se como ferramenta imprescindível para a formulação das políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação nacional, alinhada ao mercado que necessitada de novos perfis profissionais.

4.1 O Contexto da Prática³⁴ presente nas Narrativas de professores

Priorizamos nesta seção as vozes dos professores através do relato de suas experiências, oportunizando a eles deprever livremente suas percepções e os desafios acerca da relevância do Saeb 5º ano para a melhoria da qualidade do ensino. Daremos aos professores o protagonismo na percepção em relação a dinâmica de implementação e divulgação dos resultados para a comunidade educacional.

Adotamos as narrativas como elemento essencial para compreensão e percepção dos eventos e situações vivenciadas por professores no cotidiano escolar, por considerarmos que o ato de narrar implica na “busca do conhecimento de si mesma, a tomada de consciência de sua própria formação; estabelece relações com espaços, tempos, contextos que lhe foram marcantes”. (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2011, p. 125)

Antes de adentrarmos nas reflexões sobre o Saeb através da lente dos professores, chamamos atenção para o que nos diz Souza (2014) sobre a conferência de Jomtien, que

³⁴ Contexto da prática nessa perspectiva se refere a abordagem do Ciclo de Políticas. (BALL, 1994)

culminou com o relatório de Delors (1997), onde foi reafirmado o compromisso da UNESCO acerca da centralidade dos professores no processo de aprendizagem dos alunos.

Entre diversos pontos que este estudo não comporta, destaco um posicionamento constante no relatório de Delors que imputa ao professor a responsabilidade pela formação de atitudes dos alunos pelo despertar de curiosidade, do desenvolvimento de autonomia, do estímulo do rigor intelectual, como também a criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Destaca-se como atribuição do professor de qualidade o profissional capaz de amparar o aluno a vencer a suas dificuldades em relação ao meio social, pobreza e doenças físicas para obter a aprendizagem e disposição em prosseguir aprendendo.

Ressaltamos aqui a importância das discussões sobre as avaliações de larga escala e a necessidade de trazermos para o centro da questão reflexões sobre a relação dos professores frente a este contexto, que de um lado visa aumentar o padrão de qualidade da educação básica para atender aos interesses neoliberais e mercadológicos e de outro imputa ao professor a responsabilidade pelo sucesso/fracasso nos resultados dessas avaliações, imprimindo a responsabilização pelo desempenho do aluno ao trabalho docente, como se o mesmo fosse descontextualizado da comunidade e de suas inúmeras nuances sociais e econômicas.

Trazemos para o debate a narrativa do “Homem de Pedra” que afirma haver uma enorme diferença entre turmas que são avaliadas pelo Saeb e as outras. Diz ele que “*Quando assumimos essas turmas (5º ano do Ensino Fundamental) minha prática mudou muito, tudo se tornou mais mecânico, mais repetitivo. A avaliação em larga escala se torna falha a partir do momento em que transforma a educação em competição. É um sistema avaliativo que não leva em consideração a vivência dos professores ou limitações de cada sujeito avaliado*”. (Informação verbal³⁵) Na narrativa do interlocutor dois pontos instigam reflexões: primeiro que sua prática mudou, tornou-se mecânica ao assumir as turmas de do 5º ano, ou seja, as turmas que são avaliadas pelo Saeb a cada dois anos e são responsáveis pela geração dos índices do Ideb. Percebemos que o professor reflete sobre sua prática em um movimento consciente de sua ação pedagógica. Apreendemos que o professor, como sujeito reflexivo da sua prática na perspectiva de Alarcão (2003, p. 41), onde o ato de refletir está baseado na [...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

³⁵ Contida no Memorial de prática.

Ao analisar a sua prática, o interlocutor o faz de forma racional demonstrando sua ação como um ato consciente, que alcança compreensivamente sua realidade profissional frente à força exercida pelo sistema de ensino na busca por resultados positivos, tais como: atingir metas, elevar o IDEB, o ranqueamento das escolas, dentre outros.

Nesta busca incessante por resultados, os professores sentem-se pressionados a retroceder e alinhar sua prática educativa a modelos instrucionais e mecanicistas para atingir as respostas esperadas pelo sistema. Quanto a isso, nos diz Freire (1991, p. 16): “não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber”. Nesta mesma direção alertamos que somente resultados em processos avaliativos como o Saeb demonstram-se insuficientes para garantir efetivamente uma educação de qualidade, capaz de promover transformações no aluno e por conseguinte na sua história de vida.

O segundo ponto de reflexão que o Homem de Pedra nos apresenta diz respeito a sua leitura sobre as avaliações de larga escala, no caso o Saeb 5º ano, ao reconhecê-la como falha por seu caráter competitivo, desconsiderando a vivência do professor e as individualidades dos alunos avaliados.

Percebemos aqui dois pontos importantes nesta discussão: a relação professor-aluno pautada pela necessidade de se apresentarem resultados exigidos pelo sistema educacional, em meio a uma sociedade competitiva e meritocrática e relacionando o fracasso ou o sucesso desta relação aos resultados dos índices de desempenho nas avaliações externas e por consequência interferindo na práxis do professor. Entendemos este contexto a partir de Freire (1997, p. 38), como “uma ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesta direção apontamos que o ato educativo constitui-se em uma ação transformadora onde o fazer pedagógico deve ser pautado pela criticidade em virtude de sua responsabilidade social e política.

Sendo assim, o trabalho docente não se constitui em uma ação isolada das relações sociais, devendo ser estabelecida numa prática dialógica por tratar-se de uma relação de compreensão de realidades e experiências entre o professor (ensinante) e o aluno (aprendente). Neste contexto, há que se considerar as vivências dos professores e limitações do sujeito avaliado para se atingir efetivamente a melhoria do processo de aprendizagem, sem antepor os resultados obtidos nos testes à autonomia e da relação entre professor e aluno, em um movimento que, por vezes, conduz o professor a moldar sua prática a modelos que, do ponto de vista do sistema, são mais eficazes para manter os resultados esperados.

Outro aspecto a ser observado é o fato de que no segundo semestre de 2021 o Sistema Municipal de Educação de Teresina retornou as aulas no formato presencial somente para as turmas que iriam participar do Saeb, reafirmando o quanto esse modelo avaliativo ocupa importante papel na tomada de decisão para a rede municipal de ensino e validando sua consolidação como elemento norteador das políticas educacionais, o fica expresso na fala da Mulher Invisível quando destaca que: “[...] *na minha escola retornamos em setembro (com as aulas presenciais) e apenas nas turmas que irão fazer a avaliação do Saeb. E mais uma vez presencio o direcionamento das ações pedagógicas focadas nas aprendizagens cobradas no exame. Portanto, ao retornar presencialmente, direcionamos nossas práticas pedagógicas para preparação dos alunos na resolução de questões objetivas.* (Informação verbal³⁶)

Seu relato nos encaminha para questionamentos, tais como: por que somente as turmas que seriam avaliadas pelo Saeb retornaram de forma presencial? É inegável, diante da fala da Mulher Invisível, que existe um favorecimento das turmas que são avaliadas pelo Saeb em detrimento das que não são, fato é que somente as turmas avaliadas retornaram presencialmente, contando com o envolvimento de toda a escola na preparação desses alunos para os testes.

Percebemos aqui a força dos textos políticos e como os mesmos são interpretados pela gestão e pelos professores no ambiente escolar. Mainardes (2006, p.97) nos esclarece a este respeito dizendo que:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos.

Vislumbramos que é no contexto da prática onde esses textos são analisados e executados a partir de múltiplos olhares, arranjos e adequações para sua efetivação, que alcançamos a dimensão das influências internas e externas e das disputas encharcadas por ideologias que buscam atender a uma agenda política internacional. Essa agenda é desenhada através da proporção e da importância que são delegadas às avaliações de larga escala aos sistemas de ensino, tendo seus resultados traduzidos como referencial de qualidade para a educação brasileira.

Este fato se revela na exaustiva rotina de preparação dos alunos para as avaliações de larga escala, demonstrando a relevância destes exames para a escola e para os sistemas de ensino, onde seus resultados configuram-se em indicadores de qualidade educacional e

³⁶ Contida na Entrevista narrativa.

resultam em bonificações, credibilidade e na garantia de uma posição de destaque no pódio das escolas “ranqueadas”³⁷ pelo sistema.

Outro aspecto a ser reputado encontra-se no redirecionamento da prática do professor, reduzindo-a a aplicação de questões objetivas, aplicação de simulados e reforço aos alunos que não apresentam os resultados desejados nos simulados aplicados, culminando com a ampliação da jornada de estudo desses alunos que chegam a passar o dia na escola.

Fundamentamos aqui o que nos aponta Juan Casassus (2009, p.75) sobre a eventualidade de haver um reducionismo dos currículos adequando-os às matrizes de referências que serão utilizadas nas avaliações de larga escala, onde “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas”.

4.2 Desafios e enfrentamentos da prática no contexto atual

Durante o período pandêmico causado pela Covid-19, tivemos expostas diversas fragilidades nos mais diversos setores sociais e econômicos, mas nos determos às questões educacionais que se materializaram em desafios durante a realização desta pesquisa e foram vivenciados pela pesquisadora. Faremos aqui um recorte desses desafios relativos à prática dos professores do 5º ano frente a preparação dos alunos para as avaliações do Saeb aplicadas no período de 8 de novembro a 10 de dezembro de 2021.

O formato das atividades estava sempre direcionado para as Matrizes de Referências cobradas nos exames do Saeb, disponibilizados aos alunos por meio da plataforma MobiEduca.Me e dos grupos de *WhatsApp*.

Na área de Língua Portuguesa eram inseridos pequenos textos, o professor fazia a leitura ou solicitava dos alunos que enviassem áudios dessa leitura; na sequência faziam intervenções sobre o nível de leitura dos alunos e iniciavam as atividades referentes ao texto trabalhado, sempre questões de múltipla escolha, com o nível e o formato similar às utilizadas nas avaliações do Saeb. O professor determinava um tempo para que os alunos apresentassem as respostas, fechava o grupo e reabria chamando-os a participar para apresentar as respostas. Logo após corrigia a atividade, questionava sobre eventuais dúvidas a serem sanadas e o processo era reiniciado.

³⁷ Uma listagem, ou classificação, é um processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, de grupos ou comerciais, na escala ordinal de números, em relação a outros. Geralmente, os *rankings* com as melhores escolas são elaborados e divulgados pelos meios de comunicação em massa.

Na área de Matemática a estratégia era similar: o professor disponibilizava as atividades em formato de simulados, com questões objetivas e de múltipla escolha (conforme o modelo e as Matrizes de Referência utilizadas nos testes do Saeb), em seguida era feita a leitura das questões pelo professor e as devidas explicações. Determinava-se um tempo para que o aluno postasse a alternativa que avaliava como correta e logo após a correção o professor tentava sanar as dúvidas dos alunos. Todo esse processo dava-se em sua maioria por meio de áudios, mensagens e vídeos entre os professores e os alunos.

Evidenciamos no decorrer do processo uma rotina exaustiva para os professores que seguiam adaptando os conteúdos, buscando estratégias que suavizassem as limitações impostas pela distância física. Nos grupos de *WhatsApp* utilizavam figurinhas, emojis, mensagens afetuosas na tentativa de encontrar uma via de aproximação com os alunos já exaustos pelo excesso de atividades que se assemelhavam a um treinamento para as avaliações que se aproximavam e cujos resultados deveriam atender as metas estabelecidas pela escola e o sistema educacional de Teresina, que era superar as notas da edição do Saeb de 2019.

Durante a observação pudemos perceber os desafios que se desenhavam neste novo formato imposto pelas limitações da Covid-19, dentre elas o afastamento social e conseqüentemente o distanciamento físico entre professor e aluno. O uso das tecnologias como mediadora do processo educativo, a necessidade de reinventar-se diante do contexto que se impunha pela pandemia e o aumento da carga horária do professor são alguns dos desafios que se apresentaram, provocando um novo jeito de ensinar e aprender mediado pelas mídias digitais.

Vislumbraremos a partir da narrativa dos professores como a pandemia afetou o fazer docente, imprimindo novas práticas, arranjos e superações. Ressaltamos que nesta nova caminhada a relação dialógica entre professor e aluno, nos moldes que conhecíamos, redirecionou o processo de ensinar e aprender, conduzindo o professor a uma nova postura no sentido inverso do que diz Libâneo (1994, p.250) ao considerar que

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor (...).

Assim, a partir das observações percebemos que somente o empenho do professor não se constitui suficiente para o êxito da ação docente. As tecnologias minimizaram os desafios, mas provaram-se insuficientes como ambiente de ensino e aprendizagem. Evidenciamos que

o ato de ensinar está para além de áudios, vídeos ou mensagens com questões (enviados pelos professores) com tempo determinado para que o aluno responda. O fazer docente não se constrói unilateralmente, constitui-se em um movimento dialógico, como “um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (FREIRE 1980, p.23), imbuído de sentimentos e relações inerentes ao ato educativo.

Diante do novo cenário, o Homem de Pedra nos apresenta o quão desafiante foi seu fazer pedagógico em meio a pandemia e demonstra em sua narrativa os desafios inerentes ao novo modelo de ensinar imposto pela Covid-19. *“Nesse período as aulas têm dois formatos. Com os alunos que possuem internet e com os alunos que não possuem internet. Para os alunos que possuem internet, as aulas são através de uma plataforma onde são postados vídeos e atividades. O aluno acompanha os vídeos, responde as atividades e envia fotos pela própria plataforma virtual. Para os alunos que não possuem internet é elaborado atividades e enviada para a escola. Lá essas atividades são impressas e entregues para as famílias. Isso é feito semanalmente. Vale ressaltar que em ambos os casos não é possível acompanhar de forma precisa o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.* (Informação verbal³⁸). Aqui o professor desvela as mazelas do sistema educacional brasileiro onde o acesso a internet não faz parte da realidade de grande parte dos alunos das escolas públicas apesar das garantias constitucionais de acesso, permanência e qualidade.

Comprendemos através desta narrativa que a pandemia evidenciou a distorção existente no sistema educacional brasileiro, revelando um quadro desigual ao acesso tecnológico e a permanência dos alunos diante no novo modelo educacional que foi utilizado durante a fase aguda da pandemia. Estamos distantes de alcançar as metas do Plano Nacional de Educação em seu art. 2º, inciso VIII, que assegura o “atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” da educação nacional.

Temos aqui três pontos importantes a serem analisados. O primeiro diz respeito a expansão do ensino público que ocorreu de forma acelerada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 com a garantia do direito de acesso à educação em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I) assegurando a universalização do ensino no Brasil.

Essa expansão na oferta de vagas gerou um complexo campo de embates com relação à qualidade da educação ofertada, estabelecida no texto constitucional de 1988 ao assegurar a

³⁸ Contida na Entrevista narrativa.

“garantia de padrão de qualidade” em seu artigo 206, inciso VII (BRASIL, 1988). Vemos que após a universalização do acesso a educação e permanência na escola temos um novo ponto de enfrentamento na arena das políticas educacionais que é assegurar a qualidade do ensino ofertado. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos se comprometeu internacionalmente na “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990) o que culminou em 1993 no Plano Decenal de Educação que assinalou:

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 4)

Essa escola de qualidade sinalizada pelo Plano Decenal de Educação demonstrou-se apartada da realidade educacional “de hoje”, conforme versado acima, revelando um fosso entre os textos oficiais e a realidade vivenciada pela escola pública brasileira que tem seus alunos oriundos das camadas pobres da sociedade, sem acesso a tecnologia.

A fala do Homem de Pedra não deixa espaço para dúvidas: havia dois formatos de atividades, as impressas direcionadas aos alunos que não tinham acesso a qualquer ferramenta tecnológica e os pais recebiam essas atividades na escola, sem que houvesse por parte do professor o acompanhamento desses alunos e os que eram acompanhados remotamente, através dos grupos de *WhatsApp* e da plataforma *MobiEduca.Me* que, apesar das suas fragilidades, tinham o acompanhamento e o direcionamento do professor durante a realização das atividades.

Evidenciamos as desigualdades presente entre os iguais, ou seja, existem realidades distintas na escola pública que se comprovaram durante a pandemia. Para Azevedo (2013, p. 138),

“não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”. Assim, se o direito prevalece igual, aqueles que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram menos oportunidades, continuarão a receber desigualmente os conteúdos.

Nesta mesma direção entendemos que, apesar das atividades diferenciadas para os que tinha acesso a alguma tecnologia e os que não tinham, prevalece a desigualdade imposta pela estrutura social brasileira. Entendemos que independente dos arranjos impostos pelo sistema ao determinar atividades distintas para alcançar todos os alunos, as oportunidades se configuram desiguais, tendo em vista que nem todos tinham acesso às explicações dos professores, que só eram disponibilizadas via plataformas ou grupos de *WhatsApp*. Inferimos

que tais ações não foram eficazes para a correção de realidades tão distintas de acesso a educação que convivem no mesmo espaço escolar.

A Mulher Invisível chama atenção para o fato de que *“somente após noventa dias, iniciaram as aulas remotas com uso do aplicativo do aplicativo WhatsApp, mas devido ao baixo poder aquisitivo das famílias, muitas crianças não podiam participar das aulas. Muitas vezes, os pais possuíam apenas um aparelho celular e vários filhos e ainda usavam o celular para trabalhar Outra queixa frequente era poder fazer as recargas para uso da conexão de internet. E muitas famílias perderam o trabalho durante a crise pandêmica, o que causava ainda mais dificuldades de acesso às aulas remotas por parte das crianças. [...] Houve ainda as dificuldades relatadas pelas famílias nas resoluções das atividades escolares, ou por não possuírem domínio sobre a temática trabalhada ou por necessitar ausentar-se devido a compromissos laborais”*.(Informação verbal³⁹) Assim, ela nos apresenta um cenário que retrata uma sociedade desigual mesmo para os que são vistos pelo sistema como iguais. Ela relata que as aulas remotas só foram iniciadas noventa dias após o fechamento das escolas por conta da pandemia causada pela Covid-19, apresentando um sistema de ensino lento nos direcionamentos que precisavam ser dados, demonstrando as fragilidades e apontando as diretrizes necessárias ao enfrentamento da crise sanitária que afligiu o mundo.

É fato que não estávamos preparados para a conjuntura que a pandemia nos reservava enquanto sociedade, mas também é fato que ela nos revelou o quanto estamos vulneráveis como sociedade. Neste contexto, a escola desnuda-se e se apresenta como espaço de reprodução das desigualdades onde crianças não são privadas de participar das atividades remotas por falta de acesso a tecnologia, de vulnerabilidade econômica e social. Para Sousa Santos (2020, p.1), a quarentena e o isolamento social posto pela pandemia *“[...] não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social.*

4.3 Interferências externas e internas no trabalho do professor

As avaliações externas modificam a realidade e conseqüentemente a rotina dos professores. Elas são instrumentos reguladores da prática, onde os alunos são pressionados a mostrarem resultados e os professores são tensionados a buscar estratégias, ou seja, precisam estudar maneiras de ensinar diferentes e pensar na articulação dos resultados com as metas pontuadas pelo sistema.

³⁹ Contida na Entrevista narrativa.

Na configuração gerencial a escola torna-se empresa, as crianças a massa resultante que necessita apresentar um produto para sociedade e os professores os estrategistas que pensam de maneira lógica e coerente com os objetivos e metas para dar status para as empresas e instigar a produtividade global. E as avaliações externas são alguns dos instrumentos que auxiliam a medir, selecionar, classificar, excluir e ponderar os processos da empresa (escola) e dos estrategistas (professores).

Como diz Gatti (2012, p. 2), nas escolas brasileiras a busca pela ilusória qualidade de ensino é constante. Assim, os dados das avaliações externas são transparecidos nas escolas públicas apontando em números e gráficos os fracassos ou as superações que estão diretamente interligadas a prática dos professores. A partir da realidade apresentada “[...] a tendência das ações implementadas é a de assumir um caráter meramente supletivo e compensatório”.

Assim, lembramos da ideia da massificação do ensino pautada em Bourdieu (1998), onde inserir crianças de classes populares no sistema não garante a qualidade do ensino, e ampliando as concepções do próprio autor, o Estado necessita ofertar meios para não somente medir ou quantificar o ensino, mas proporcionar recursos didáticos, escolas com estruturas adequadas e formações aos professores que não sejam apenas um resumo de teorias e/ou diálogos desconsoantes com a realidade deles.

As condições favoráveis para trazer ao contexto uma educação justa com fundamentos democráticos e exigir dos professores ótimos resultados dos alunos nas avaliações precisam ser fornecidas pelo sistema de ensino, pois o docente isolado no processo poderá acarretar na sua trajetória profissional desilusões com o ensino e com a sua prática. Algumas situações angustiantes partem das opressões às quais o professor é submetido sempre com o propósito de dispor de técnicas e métodos para garantir a positividade dos resultados.

A meta da escola “[...] acaba sendo melhorar os índices, o que necessariamente não implica melhorias nas aprendizagens dos estudantes”. (SORDI, 2012, p.4) Com foco nesse objetivo, alguns pontos ficam esquecidos no ensino, como: a afetividade, a ideia da aprendizagem significativa, a interação e apropriação do conteúdo através de vivências, a compreensão da cultura do aluno e a diversidade existente na sala de aula. Esses pontos tornam-se apenas discursos presentes nos documentos oficiais e na voz da escola.

A ideia da transformação social e coletiva altera-se para o cenário das individualidades, ou melhor dizendo, só se mantêm aqueles que obtêm recursos para não serem excluídos do sistema. Santos (2011, p.10) reitera que as “metas avaliativas precisam ser alcançadas e não é dada à escola a oportunidade de questionamento”, cabendo às instituições de ensino

trabalharemos com a proposta do bom desempenho dos alunos e considerando os docentes competentes para garantir o padrão de qualidade.

Nesse sentido, a prática docente é reguladora e sistematizada, colocando o corpo docente na linha da opressão. Assim, a “obrigação dos resultados é uma modalidade de regulação, que se insere em um contexto de mudanças dos sistemas educativos e na retórica da administração gerencial da educação, prevendo a eficácia escolar [...]”. (AUGUSTO, 2011, p.4)

Percebemos que há uma prescrição normativa e o professor é desafiado a superar essas sistematizações excessivas e planejar técnicas e métodos que possibilitem a diversidade de conhecimentos, não somente para atender as necessidades sociais, mas para ser significativo para a criança que está em seu processo formativo.

Soligo (2010) afirma que o professor tem um papel fundamental na educação e alerta para a necessidade de uma constante atualização dos seus métodos como agente reflexivo. Podemos expor que “o professor, sem dúvida, é o sujeito responsável pelo elo entre o conhecimento significativo e a sociedade para a maioria dos estudantes. Seu papel político e social exige comprometimento, ética e atitude profissional [...]”. (SOLIGO, 2010, p.131) Consideramos o professor como o profissional atuante na educação, sendo ele como o intelectual que cria situações metodológicas e estuda bases teóricas pensando em elaborar e reelaborar práticas que possam alcançar a ideia do sucesso do aluno.

Nesta perspectiva, as avaliações de larga escala constituem-se um dispositivo capaz de gerar diversas interferências ao fazer docente que vão desde a alteração na rotina pedagógica focada nos componentes curriculares cobrados nos exames até as pressões impostas pelos sistemas como forma de garantir os resultados das metas propostas, quantificando o sucesso ou o fracasso escolar a partir dos índices gerados pelo IDEB.

Frente a este contexto, a preparação dos alunos para a edição do Saeb 2021 enfrentou desafios e interferências no trabalho do professor impostas pela pandemia da Covid-19. Em 15 de março de 2020, com as escolas sendo fechadas como medida de prevenção da disseminação da doença, frente a este quadro assustador enfrentamentos foram gerados nos mais diversos setores da sociedade, dentre eles o educacional, que foi particularmente acometido pela permanência prolongada do fechamento das escolas e posteriormente pela retomada do ensino no formato remoto, impactando o trabalho docente, como nos aponta a Mulher Invisível ao apresentar como sua prática “foi intensificada após o retorno das aulas presenciais [...]. Aumento da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, para atender a exigência de preparo dos alunos para a realização da avaliação Saeb. [...] Minhas

ações docentes foram afetadas pela pandemia, não faço mais as correções individualmente dos cadernos dos alunos. As correções são coletivas e depois faço a conferência no aplicativo MobiEduca.Me, o que dificulta atuar diretamente no erro ou dificuldade dos alunos. [...] essa nova forma de corrigir as atividades quebra o que há de mais eficiente das práticas docentes, a interação instantânea do professor e aluno. [...] Aumento de minha jornada de trabalho, pois agora além de fazer todo os planejamentos das aulas presenciais, ainda temos que fazer o mesmo trabalho para os alunos que estão remoto. (Informação verbal⁴⁰) Neste sentido, com o retorno das aulas presenciais, as exigências se intensificaram para atender aos objetivos mínimos traçados pelo Saeb.

Na narrativa da interlocutora fica evidente o sentimento de abandono a que os professores são submetidos, pois existe a obrigação em atender as metas avaliativas, mas a escola e o próprio sistema que cobra não proporcionam recursos ou meios formativos que auxiliem a prática docente. Esse sentimento de solidão que a mulher invisível demonstra, caminha para uma estratégia neoliberal, onde é transferido aos professores a responsabilidade e os deveres legais de promover uma educação de qualidade.

Essa transferência pode se configurar com uma perigosa privatização de ações, pois o sistema educacional impõe notas e medições que sejam favoráveis aos órgãos financiadores sem apontar meios, práticas e formas de não colocar o professor em situações desconvortáveis.

Conforme Freire (1996, p. 33) esclarece, "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador." O professor imprime a suas intencionalidades nas ações de planejar, avaliar e ensinar, porém alguns discursos reprimem e desvalorizam a capacidade técnica do docente, limitando a sua prática ao saber-fazer e não considerando o professor e os seus alunos como seres humanos que se formam e compartilham as suas experiências mutuamente.

Um processo arraigado de "amesquinamento" , como coloca Freire (1996), retira a essência complexa do ser humano no processo avaliativo porque o treino excessivo e a reprodução conduz a criança a tornar-se uma pessoa não reflexiva e pouco questionadora, minimizando a proposta da transformação social. Um ponto importante apontado pela docente é a *interação instantânea* que podemos entender como atendimento aos seus alunos em tempo real, algo que a pandemia limitou. Nesse percurso as correções, os diálogos, o sentimento de

⁴⁰ Contida no Memorial da prática.

colaboração e cuidado, a afetividade na relação ensino-aprendizagem e assim todas as possíveis interações corporais estreitaram-se, configurando como desafio da sua prática docente.

Ministrando aula no contexto remoto e no presencial, condizente com a realidade que a maioria dos professores brasileiros passaram, sendo desgastante e desencadeador de uma série de doenças físicas e psicológicas, a interlocutora se mostrou cansada e conseqüentemente estressada, tendo em vista que o fazer da prática no ensino remoto requer aparatos tecnológicos (esses recursos foram custeados pela profissional), mais direcionamento para as atividades, a interação face a face é minimizada e os diálogos são curtos e objetivos. A profissão de professor precisa ser valorizada em sua totalidade, pois fazer dois planos, uma para realidade física e o outro para realidade virtual, em plena crise pandêmica e considerando as fragilidades da escola pública, nos impele à esperança do reconhecimento desse profissional, pois a sociedade viu que uma das bases de sustentação da escola pública é a prática do professor.

Na visão de Morin (2020, p.30), é fundamental “ [...] que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevaram durante a crise e na qual deveriam ser mantidas. Os professores, como bem assinala Giroux (1997), são profissionais intelectuais que necessitam desenvolver vozes críticas, pois são eles os grandes promotores das mudanças sociais.

O sistema enquanto detentor do poder estabelece determinações sem muitas vezes considerar as condições da própria escola, ao que muita vezes a Mulher Invisível chama a atenção: [...] *Sou eu que arco com os custos financeiros das aulas remotas, desde o ano 2020 até agora. E já tive que fazer aquisições de equipamentos para atender essa nova exigência de minha profissão. E os gestores não realizam investimentos nas escolas, para atender essa nova demanda educacional*”. (Informação verbal⁴¹) No relato da interlocutora observamos a preocupação com os alunos e a atuação deles na avaliação externa, o que fez com que ela investisse para qualificar o seu trabalho diante da omissão dos órgãos responsáveis. Para corroborar nosso entendimento trazemos Zabala (1998, p.9) quando nos esclarece que “a maneira de organizar a aula, os tipos de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...]”. Assim, é importante ver o professor profissional intelectual não como aquele

⁴¹ Contida no Memorial de prática.

que é obrigado a solucionar os problemas sociais, ideal incutido nos discursos privativos e mercadológicos, eximindo o Estado de fazer a sua parte no processo.

O distanciamento, a ausência de interatividade no processo e a falta do contato entre os corpos na ação de ensinar dificultaram a preparação do aluno. Como bem esclarece o Senhor Fantástico ao nos dizer que *“durante a pandemia tive que me reinventar, com tecnologias, distanciamento, sem contato, ou melhor sem conhecer fisicamente nenhum dos alunos é muito difícil, Mas é o que temos. [...] Na preparação dos alunos para a aplicação do SAEB estou um pouco limitado, pois a interação através das mídias nunca vai ser considerada a presencial. [...] Minha prática docente em ano de aplicação do Saeb durante a pandemia seguiu assim, planejo minhas atividades como sempre faço, posto na plataforma interativa e nos dias das minhas aulas faço interação com leitura, explicação, tira dúvidas, etc.* (Informação verbal⁴²)

Inferimos que o Senhor Fantástico afirma as suas limitações diante do modelo remoto para atingir os seus alunos e compreender o seu nível de preparação para o Saeb. Ele descreve a prática de maneira desmotivadora, mostrando a repetição das ações e como a sua prática não esteve satisfatória diante do modelo remoto. As exigências recaem sobre ele para cumprir com a preparação do alunos, porém para ele não está no ideal planejado. Assim, recordamos das políticas neoliberais, propagadoras de discursos que pregam a melhoria do ensino, representados por dados quantitativos esquecendo a continuidade do processo, mesmo se tratando de uma crise pandêmica.

Neste contexto, o professor precisa mobilizar ao alunos para aprender e tirar uma boa pontuação nos testes, mas devemos destacar as palavras de Charlot (2000, p.54) quando ele pontua que a mobilização, o sentido e a atividade são três movimentos importantes para se alcançar o saber e assim para que a criança “ [...]se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela”.

Diante do exposto, os desafios foram elevados, as exigências do Saeb se mantiveram como “um mero exercício acrítico, sendo estardartizado, robotizado e revestido pelo prisma da meritocracia” (ALMEIDA 2020, p.418), independente de estarmos vivendo uma crise sanitária e todos os participantes diretos do processo avaliativo (os professores e alunos) apresentarem em seus discursos cansaço, restrições e abandono. Assim, como o professor vai mobilizar o aluno em um cenário conflituoso? Mas o sistema aponta que o professor necessita buscar sempre novas estratégias e se atulizar para não perder o foco, culpabilizando o aluno e o professor pelo sucesso ou fracasso postos através de seus resultados.

⁴² Contida no Memorial de prática

Neste sentido, o Homem de Pedra apresenta alguns dos diversos desafios vivenciados no seu fazer docente ao destacar, por exemplo, que “com a pandemia tudo ficou ainda mais desafiador, a falta de contato direto com os alunos é um dos maiores problemas. [...] *Não tive nenhum contato presencial com os alunos deste ano, eles só me conhecem por vídeos. A falta de um laço afetivo é outro problema.* (Informação verbal⁴³) Posto isso, é inequívoco que os desafios são confirmados através da falta de contato com os alunos, da ausência de internet para algumas crianças, da interação que é mínima, da ausência de afeto.

Inferimos, a partir da narrativa do professor, que a escola pública se constitui com uma instituição onde faltam recursos para atender ao pluralismos, ou seja, crianças que podem acompanhar as atividades remotas e outras que não conseguem devido a impossibilidade de acesso a internet em virtude de sua condição social. O professor, também, manifesta sua angústia ao relatar a ausência dos laços afetivos impossibilitados de serem construídos em face da pandemia causada pela Covid 19. A afetividade constitui-se como um aspecto essencial nas relações vivenciadas pelos indivíduos, neste sentido, Bercht (2001, p.59) nos aponta que

[...] a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Evidenciamos, a partir da fala do Homem de Pedra, que ele reconhece a afetividade como um elemento imprescindível no processo de construção do conhecimento, percebendo o aluno como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente concomitantemente, demonstrando que compreende que o processo de ensino e aprendizagem não está restrito apenas ao aspecto cognitivo, manifestando a importância dos laços afetivos que são tecidos no dia a dia da sala de aula. Destacamos que são inúmeros os desafios evidenciados por professores e alunos e que, conseqüentemente, comprometem o desempenho nas avaliações externas o que, por vezes, culmina na culpabilização do professor pelo fracasso do seu aluno, uma vez que o discurso do sistema direciona para essa ação. Na visão de Charlot (2000), o fracasso escolar não existe, apenas existem situações que conduzem para isso e são essas situações que precisam ser vistas, sem julgamentos e exclusões.

⁴³ Contida no Memorial de prática



NOTAS CONCLUSIVAS: UM RIO QUE NÃO É MAIS O MESMO

Discorreremos nesta seção acerca das notas conclusivas que se desenharam no decorrer deste estudo.

5 NOTAS CONCLUSIVAS: UM RIO QUE NÃO É MAIS O MESMO

O que faz o poder se manter, que seja aceito, é simplesmente que não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, circula, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considerá-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir. (FOUCAULT, 1971, p.48)

No presente estudo procuramos abordar as avaliações em larga escala com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nosso olhar esteve voltado para a prática de três professores que atuam na Educação Básica no sentido de compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aos professores do 5º ano do ensino fundamental

Ao iniciarmos este estudo lançamos como questão: Quais os desafios postos aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do Saeb? O percurso seguido na pesquisa revelou elementos importantes na busca de melhor compreender a problemática investigada, destacando alguns pontos que serviram como apoio para nossas conclusões

Nesse sentido, ao fazermos um recorte temporal a partir de 1964 até a atual conjuntura educacional brasileira, observamos que durante a Ditadura Militar o protagonismo educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990, com o advento dos reformadores empresariais da educação, quando a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais, e os rumos dos sistemas educativos vão sendo traçados em termos globais, por organizações como a OCDE, o Banco Mundial, a Unesco. Estas organizações têm prescrito a todos os países membros a necessidade de implantar em seus sistemas educacionais avaliações padronizadas, incluindo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos *rankings* decorrentes das referidas avaliações, que por sua vez reduzem o currículo aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado.

Cabe observar que o referido modelo de avaliação em larga escala não está centrado em pesquisar sobre a situação educacional brasileira. Ao contrário, sua inspiração vem dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados que se materializam na escola como espaço de implementação dos testes. No Brasil esse modelo de avaliação orientado em *ranking* com provas padronizadas aplicadas unilateralmente aos alunos de todo o país por meio do Saeb, está na prática convertendo as escolas e professores a treinadores de alunos, preparando-os para as avaliações de larga escala visando atingir as metas

estabelecidas pelos sistemas de ensino, que se organizam em função da busca do êxito nas provas, almejando aumentar a pontuação no IDEB e no Pisa.

Consideram que esse modelo avaliativo encontra-se em posição antagônica às teorizações formuladas nas últimas décadas, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais, que desconsideram os contextos locais, o processo, as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Portanto, em virtude da complexidade da temática, faz-se necessário refletir acerca da relevância do Saeb enquanto um dos principais instrumentos definidores das políticas educacionais brasileiras.

Apresentamos os achados do presente estudo partindo do pressuposto de que as avaliações em larga escala constituem-se em modelos elaborados, organizados e padronizados com o objetivo de aferir a proficiência das disciplinas de Português e Matemática para verificar o desempenho dos alunos nas habilidades e descritores definidos e aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional) alinhados aos testes realizados internacionalmente.

Como já mencionado, a implementação desse modelo avaliativo ganhou força no cenário nacional a partir de 1995, influenciado por eventos e organizações financeiras internacionais como: a Conferência de Jomtien, onde os países participantes assinaram o compromisso pela universalização da Educação Básica e o combate ao analfabetismo; a Conferência de Educação para Todos, que culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos e onde foi firmado um compromisso formal de alfabetização na idade certa; o Banco Mundial, através do financiamento de projetos no campo da educação; a OCDE, com um novo modelo de gestão educacional baseado no *accountability* objetivando racionalizar custos e investimentos em educação; e o Pisa, que constitui-se como um dos principais instrumentos de ação da OCDE, cuja finalidade é avaliar a cada três anos alunos de 15 a 16 anos, dos países-membros, gerando dados educacionais a nível mundial.

Essas influências internacionais reverberaram transformando-se em documentos legais direcionadores e definidores das políticas educacionais brasileiras, o que pode ser constatado através de inúmeros textos políticos, tais como: a Constituição Federal Brasileira, através do Pacto para alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegurou o processo de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis da educação brasileira; o Sistema de avaliação da Educação Básica, criado para medir o resultado da aprendizagem dos alunos; o Plano Nacional de Educação, que apresenta em seu texto a garantia do direito à educação de qualidade para todos; a Avaliação nacional

da Alfabetização; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como um indicador que mede a qualidade da educação nacional.

Desse modo, evidenciamos que o Saeb foi constituído a partir de influências internacionais de caráter mercadológico, configurado-se como instrumento avaliativo que faz parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cujo resultado é posto como indicador do sucesso ou fracasso da educação, capaz de produzir e realinhar políticas educacionais a partir dos resultados aferidos.

Nesse sentido, e observando o objeto desta investigação que é a relação entre o Saeb como política de avaliação da educação básica e os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessa política, questionamos: Quais os desafios postos aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do Saeb?

Através do presente estudo, verificamos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) altera a rotina escolar em ano de aplicação dos testes; toda a escola é envolvida objetivando reforçar a atenção às turmas do 5º ano; o intervalo das outras turmas é reorganizado para não perturbar as atividades desenvolvidas ou promover distrações aos alunos que farão as avaliações. Professores se voluntariam para ministrar aulas de reforço, aplicar testes no formato do Saeb, aos finais de semana. Monta-se uma verdadeira força tarefa para aumentar a nota do IDEB e manter a escola no topo do *ranking* municipal, o que garante maior investimento financeiro, de estrutura e uma bonificação aos professores.

Observamos o aumento da carga horária dos alunos com foco do Saeb – em especial os alunos que apresentam dificuldades nas matrizes de referência cobradas nos testes – estando eles inseridos em turmas de reforço (no contraturno) onde são aplicadas atividades de forma repetitiva e exaustiva. Para essas turmas não faltam material impresso e nem disponibilidade para prepará-los em tempo hábil, conforme a solicitação do professor. As atividades aplicadas para as turmas em processo de avaliação do Saeb seguem sempre o formato dos testes, configurando-se em treinos com objetivo de familiarizar os alunos ao modelo aplicado.

Outro aspecto que vale ressaltar é no sentido de que não só as escolas e os professores são pressionados e fiscalizados pelo Sistema Educacional de Teresina, mas também as famílias e os alunos são solicitados a se engajarem no processo de aprendizagem ativamente. Esse ponto nos alerta para a seguinte questão: Porque somente nos anos de aplicação do Saeb as famílias são convidadas a esse engajamento? A princípio esse seria o normal a ser feito independentemente das avaliações de larga escala, e não um ponto de inflexão no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, a priori parece-nos que esse chamamento só acontece

em ano de Saeb, nos levando a inferir que tem como objetivo agregar apoio para que os resultados das avaliações sejam exitosos.

No decorrer da observação participante ficou evidente a partir da prática dos interlocutores que os componentes curriculares são afetados nas turmas do 5º ano em ano de aplicação do Saeb, tendo em vista que há uma priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e por consequência o negligenciamento de outras disciplinas fundamentais ao desenvolvimento educacional e integral do indivíduo. A interpretação que fazemos é a de que esse achatamento do currículo se dá por conta das avaliações do Saeb a partir das matrizes de referência, que demandam conhecimento nessas duas disciplinas.

Portanto, se o propósito é atingir as notas postas como meta no IDEB, o foco do processo de aprendizagem centraliza-se nos componentes curriculares cobrados nos exames, causando desconforto e apreensão no ambiente escolar, fato demonstrado na fala dos professores que dizem ser orientados a focar nas disciplinas de referência da prova, e por vezes descumprem as orientações por considerar os demais componentes essenciais, inclusive para que os alunos compreendam melhor as avaliações do Saeb e desenvolvam outras habilidades para enriquecer suas aprendizagens.

Outro ponto a ser considerado e que gera tensões no fazer docente é a redução da autonomia docente que se dá em vários momentos, desde a determinação sobre os componentes curriculares que devem ser priorizados até os planejamentos que são disponibilizados nas formações e devem ser executados *ipsis litteris*⁴⁴. Isto posto, destacamos que o sistema educacional interfere na prática docente do professor nos anos de avaliação em larga escala, mas que os mesmos reconfiguram as determinações do sistema ajustando-se às deliberações oficiais (quando possível), a considerar que em ano de Saeb o sistema de ensino municipal de Teresina, através dos supervisores, passa a frequentar a escola semanalmente, o que concebemos como fiscalização das determinações postas, configurando-se num poder disciplinador, que não nega, não proíbe, mas almeja habilitar para a eficiência – resultados exitosos nas avaliações do Saeb.

Entrevemos que os professores concebem o Saeb como um modelo de avaliação relevante. O ponto de distanciamento dessa compreensão se dá na forma como são criadas estratégias para obter resultados satisfatórios nos testes, que interferem no contexto escolar, na prática do professor e na sua independência pedagógica. O Saeb, enquanto modelo de avaliação em larga escala, faz-se necessário como instrumento de verificação da aprendizagem,

⁴⁴ Expressão de origem latina que significa "pelas mesmas letras", "literalmente" ou "nas mesmas palavras".

que deveria atentar para dimensões formativas mais amplas, abrangendo o processo educativo como um todo, não culpabilizar escolas, professores, alunos e famílias por eventuais resultados insatisfatórios, ou seja, os que não alcançam as metas estabelecidas.

Outro achado que o estudo nos apresentou refere-se ao contexto pandêmico, onde as dificuldades desnudaram-se em cores ofuscantes, permitindo reluzir as mazelas sociais em tons assustadores. Alunos cujas famílias evidenciaram a escola como fonte secundária e até primária de alimentação; pais ou responsáveis que demonstraram ser incapazes de acompanhar seus filhos nas ações educativas e pedagógicas, que vivem em total analfabetismo tecnológico, sem condições de se ajustarem ao novo modelo de ensinar, mediado pelas tecnologias. Na outra ponta deste contexto medonho temos o professor que fez/faz um esforço hercúleo em meio à pandemia da Covid-19 para transpor suas próprias inseguranças e se adequar à nova dinâmica de ensino que o momento passou a exigir. Com o novo formato de aula remota, as dificuldades se expandiram para além dos muros da escola – investimento em equipamentos para ministrar as aulas, internet, preparação de material para alunos sem acesso às tecnologias, sobrecarga da jornada de trabalho – que são alguns dos desafios que tiveram que ser enfrentados para que o processo de ensinar e aprender não se perdesse por completo.

Inferimos, através desse estudo, que o Saeb como política de avaliação dos sistemas educacionais brasileiros se constitui em instrumento de medição quantitativo da educação, apresentando-se em documentos oficiais e confirmando-os como indicativos de qualidade. Tencionamos o conceito de qualidade apresentado pelo IDEB a partir dos resultados do Saeb contextualizado a partir de uma sociedade desigual. Compreendemos que associar mérito a aquisição de metas focadas no desempenho dos alunos, avaliando dois componentes curriculares – Língua Portuguesa e Matemática – produz um reducionismo do direito à educação de qualidade no seu objetivo de garantir as habilidades e as competências quanto em seu cumprimento, visto que temos redes de ensino com desempenho baixo em razão do contexto em que se encontram.

Esses resultados nos encaminham para concluir que o Saeb implementado no atual modelo meritocrático, indutor de *ranking* e alinhado ao interesses internacionais através da OCDE e do BM caracteriza-se como instrumento que provoca desafios ao fazer docente, e interfere na sua prática uma vez que, para atender as metas estabelecidas para alcançar os resultados das avaliações é necessário que o professor realinhe seu fazer docente, configurando-se como um modelo avaliativo quantitativo, descontextualizado das especificidades existentes no contexto social. Ele se constitui como um dos elementos

balizadores da qualidade educacional no Brasil, redirecionando as políticas educacionais a partir da publicização dos resultados que qualificam os sistemas municipais de ensino, as escolas, os professores e os alunos como eficientes ou não.

Assinale-se que as exigências que cercam esses profissionais no desenvolvimento de sua prática são incontáveis e peculiares. O seu fazer é uma constante surpresa e as soluções são desafios que os impulsionam a olhar para essa prática e, a partir dela, reformular novos questionamentos para novas respostas.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 112-129, 2012.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BALL, S. J. Vozes/ Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. **Espaço do Currículo**. v. 3, n. 1 p 485-498, março-setembro de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

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

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. Grandes políticas, um mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 75).

BOLIVAR. A. **Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna**. **Gest.Ação**, Salvador, v.9, n.1, p.37-60, jan./abr, 2006.

BOURDIEU, P. **Compreender. A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

_____. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Enfoques**, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

_____. MEC. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB**: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB: Inep, 2008.

_____. MEC/INEP. **PISA e Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. MEC: **Sistema Nacional da Educação Básica**. 2010 – Aneb e Anresc (Saeb). Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_77.php>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CAVALCANTI, A. L. L. A. **O estágio supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). 153f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Minas Gerais: EDUFU, 2011.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 300-350.

_____. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995c.

_____. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. **Etonometodologia e educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **La etnomedotología**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 2005.

DEMO, P. **Conhecimento Moderno**: Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. São Paulo: Insular, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n° 123, p. 539-41e

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 352p.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERRER, G.; ARREGUI, P. **Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación**: criterios para guiar futuras aplicaciones. 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Gênese e Estrutura da Antropologia de Kant**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo as esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: GARFINKEL, H. (Org.). **Ethnomethodological Studies of Work**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193.

_____. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Studies in Ethnomethodology**. New York: Blackwll Pub, 1992.

GARFINKEL, H; SACKS, Harvey. **Theoretical Sociology, Perspectives and Developments**. New York: Appleton-Century Crofts, 1970.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012

_____. **The interpretation of cultures: selected essays** New York: Basic Books, 1973.

GIDDENS, A.; TURNER, J.. (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. tradução de Gilson César C. de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIMENO S. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

GUEDES, Neide C. A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa: Diálogos da prática. **Cenas Educacionais**, Caetitê-Bahia - Brasil, v.4, n.e11420, p.1-17, 2021.

GUELLERE, E. C. M. Sousa, C. P. Roteiro metodológico voltado para análise dos dados do SAPESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo In: L. G. Passarelli (Ed.) **Formando formadores para a Escola Básica do Século XXI: Relatos de Pesquisa**. Campinas. Pontes Editores, 2017

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9.ed., 2010.

LECOMPTE, M. D.; SCHENSUL, J. J. **Designing and conducting ethnographic research**. Walnut Creek: AltaMira Press, 1999.

LEITE, Rogério Leite Proença. **Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp; Aracaju, Editora da UFS, 2007.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: F. O. C. Werle (Ed.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. BALL, STEPHEN; MAINARDES, JEFFERSON (Orgs). In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: < <http://www.uepg.br/gppepe> >. Acesso em: 14 dez. 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. DOS S.; TELLO C. In: BAAL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilema**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, v. 11, n. 3, p. 256 - 264, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840985>. Acesso em: 10 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MILLER, D. **Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social**. Blog do Sociófilo. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-comoconduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NOGUEIRA, C.M.M. NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção “Pensadores & Educação”).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Nova Gestão Pública e Governos Democráticos -Populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 132, p.625-646, jul./set.2005.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Estratégia empresarial: conceitos, metodologia e práticas**. 22.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia, práticas** - São Paulo: Atlas, v.23, 2007.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Orgs.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal - RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**, vol. I. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

PIZZIMENT, Cris. **Sou Feita de Retalhos**. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos/> (2017)

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

ROBICHAUD, D.; GIROUX, H.; TAYLOR, J. R. The Metaconversation: the recursive property of language as a key to organizing. **Academy of Management Review.**, v.29, n.4, p.617-634, outubro, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.; CHAVES, Márcia. **II Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação - EPISTED e III Colóquio de Epistemologia**. 2006.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. São Paulo: Pioneira, 1998.
SHARROCK, W. Fundamentals of ethnomethodology. In: RITZER, G.; SMART, B. (Eds.). **Handbook of social theory Thousand Oaks**: Sage Publications, 2003.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio Áncizar. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educ.temát.digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5763>>. Acesso em: 12 Dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, M. B. 1991. Avaliação Educacional e Clientela Escolar. In: M. H. S. Patto (Ed.) **Introdução à Psicologia Escolar**. (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOLESBURY, William. **Evidence Based Policy: whence it came and where it's going**. ESRC Centre for Evidency Based Policy and Practice, London, p. 1-11, 2001.

SORDI, M. R. L. de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: B. M. de F. Villas Boas. (Ed.). **Avaliação: políticas e práticas** (p.65-81). Campinas: Papirus, 2002.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernane F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGEDMESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as) Professores (as),

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, situado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga, CEP 64049-550 – Teresina/PI – Fone (86) 3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br, constitui-se num órgão colegiado multidisciplinar e independente, que atua na apreciação de projetos de pesquisa científica que envolve seres humanos, garantindo, como corresponsável, a proteção aos participantes da pesquisa.

Dentre as atribuições do CEP/UFPI, em seu Art. 7º, ressaltamos, a garantia da proteção à integridade e aos direitos dos participantes de pesquisas quando da avaliação dos protocolos de pesquisa; o acolhimento dos participantes de pesquisas ou denúncias de abusos, notificações ou infrações éticas que estejam interferindo nos princípios morais e/ou éticos, notificando o (a) pesquisador(a) responsável ou suspendendo a continuidade do projeto de pesquisa; requerer à instância competente a instauração de sindicância em caso de denúncia de irregularidade de natureza ética na condução da pesquisa e apurar a existência de irregularidades éticas na condução de pesquisas postas sob apreciação do CEP-UFPI/CMPP, comunicando tal fato à CONEP para as providências devidas.

Esta pesquisa investiga sobre a **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)** e está sendo desenvolvida por Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

É assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme Resolução 510/2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016- Sessão II e Resolução 466/ Cap. III, a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa.

Os benefícios gerados a partir da presente pesquisa serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como, ao processo de formação continuada.

No concernente ao sigilo, os participantes serão identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa, sendo garantido pelos pesquisadores responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores responsáveis se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Os participantes da pesquisa terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Com relação a remuneração e ressarcimento, a presente pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Se você tiver qualquer gasto financeiro em virtude da participação neste estudo, haverá ressarcimento em dinheiro dos valores conforme sejam apresentadas as notas das despesas aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Solicito a sua permissão para observar as aulas e autorização para apresentar e

publicar os resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa nos seguintes endereços:

E-mail: neidecguedes@hotmail.com / wylanny.moreira@hotmail.com

Telefone: (86) 99973-7259 / (86) 99428-0474

Neide Cavalcante Guedes

Assinatura

Profª Drª Neide Cavalcante Guedes

Professora orientadora

Teresina, 30, Junho de 2021

Wylanny do Socorro Fontes Moreira Leal

Wylanny do Socorro Fontes Moreira Leal

Estudante / Matrícula: 20201002731



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Wylanny do Socorro Fontes Moreira Leal



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Caros Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

O presente estudo que se constitui em uma dissertação de mestrado, tem como objetivos compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental; identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática; compreender a percepção dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental e analisar os desafios postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Enfatizamos que o interesse desta pesquisa reside em contribuir com o desenvolvimento da Política Pública de Avaliação Externa em Larga Escala a partir da perspectiva de provocar reflexões acerca do SAEB na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental. Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear a observação participante que dentre outros aspectos a serem vistos está a compreensão dos desafios postos a vocês professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do SAEB, como vocês concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática e quais as suas percepções acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental.

O QUE É A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE?

A Observação Participante é um dispositivo de coleta de dados em que é possível um contato pessoal entre o pesquisador e objeto de pesquisa, permitindo a esse pesquisador vivenciar o cotidiano dos sujeitos e suas experiências nos seus espaços naturais, possibilitando uma maior compreensão dos significados que esses sujeitos atribuem a sua realidade e ações. A escolha desse dispositivo deu-se por permitir ao pesquisador entender uma variedade de situações através do acompanhamento e registro dos movimentos, discursos e ações expressas pelos interlocutores nas suas práticas cotidianas.

Segundo Angrosino (2009), esse dispositivo caracteriza-se como um processo de aprendizagem pelo envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa da pesquisa, sendo assim, a observação participante não é apenas um método de pesquisa, porque ela é, antes de tudo, "uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo".

Agradeço sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

O QUE OBSERVAR

- 1- Como os professores(as) se posicionam frente aos desafios postos na operacionalização do SAEB.
- 2- Como os professores(as) concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática.
- 3- Os planejamentos dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental nos anos de aplicação do SAEB.
- 3- Que percepções os professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental tem sobre a relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental.
- 4- As narrativas dos professores sobre os desafios postos pelo SAEB aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.
- 5- Como se dá a prática dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, em ano de aplicação do Saeb, no contexto da pandemia pela Covid-19.
- 6- Desafios presentes no contexto atual.
- 7- Interferências no trabalho do professor(externas e internas).
- 8- Os diversos contextos de influências na elaboração e operacionalização das Políticas Educacionais de Avaliação em Larga Escala (SAEB).

COMO OBSERVAR

A Observação Participante acontecerá, devido a pandemia pela Covid-19, a princípio de forma remota onde, com a autorização dos interlocutores participarei dos grupos de WhatsApp das turmas, das plataformas utilizadas para ministrar suas aulas, das reuniões e dos planejamentos. Posteriormente poderá acontecer de forma híbrida, alternado momentos presenciais (na escola) e remota, seguindo o modelo adotado pelas escolas da rede pública

municipal de Teresina. Será utilizada duas formas de registro na observação participante, a primeira será o diário de campo de autoria do pesquisador e a segunda será através de gravações nas diversas plataformas utilizadas pelos professores(as), sempre com autorização dos interlocutores.

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO DE FORMA REMOTA		
JUNHO/2021	JULHO/2021	AGOSTO/2021
Observação o ocorrerá semanalmente, durante as aulas dos(as) professores(as) nos dos grupos de WhatsApp das turmas, nas plataformas utilizadas para ministrar suas aulas, nas reuniões e planejamentos.		

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO DE FORMA HIBRIDA		
Junho /2021	Julho/2021	Agosto/2021
Observação o ocorrerá semanalmente, durante as aulas dos(as) professores(as) alternado momentos presenciais (na escola) e remota, seguindo o modelo adotado pelas escolas da rede pública municipal de Teresina.		

Neide Cavalcante Guedes

Neide Cavalcante Guedes
Professor (a) orientador (a)

Wyranny do Socorro Fontes Moreira Leal

Wyranny do Socorro Fontes Moreira Leal
CPF: 373.058.593-20



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA DO MEMORIAL

Caros Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

O presente estudo que se constitui em uma dissertação de mestrado, tem como objetivos compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental; identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática; compreender a percepção dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental e analisar os desafios postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Enfatizamos que o interesse desta pesquisa reside em contribuir com o desenvolvimento da Política Pública de Avaliação Externa em Larga Escala a partir da perspectiva de provocar reflexões acerca do SAEB na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental. Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear a escrita do memorial que dentre outros aspectos a serem descrito está a compreensão dos desafios postos a vocês professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do SAEB, como vocês concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática e quais as suas percepções acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental.

O QUE É MEMORIAL?

O Memorial é um dispositivo para coleta de dados cujo objetivo é o de apresentar reflexões sobre a trajetória pessoal, acadêmica, profissional e intelectual do narrador, professores (as) das escolas da rede pública municipal de Teresina/PI. Para Passeggi (2008, p. 120) o memorial é um dispositivo no qual o “autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional [...] o interesse dessa narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros.

Esclarecemos aos professores(as) que participarão da pesquisa e da escrita do memorial, de forma voluntária, que o roteiro abaixo se configura apenas como um norte, sendo a sua escrita livre e autônoma.

Agradeço sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

1. QUEM SOU EU?

a) Nome; Local de trabalho; idade; Tempo de serviço; Formação; Tempo de atuação no 5º ano do Ensino fundamental; turmas que trabalha atualmente.

2- DESAFIOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DO SAEB

Tópico 2- Objetivo: Compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

- a) O que você sabe sobre avaliação educacional?
- b) Qual sua posição sobre as avaliações em larga escala?
- c) Como você compreende o SAEB?
- d) Você recebeu formação específica para trabalhar nas turmas do 5º ano por conta do SAEB?
Comente.
- e) Você percebe alguma mudança na dinâmica do 5º ano nos anos de aplicação do SAEB?
- f) Que desafios você enfrenta durante a preparação dos alunos para o SAEB?
- g) Como esses desafios afetam seu trabalho docente?
- h) Você pode evidenciar de forma prática quais e como você lida com esses desafios.

3- O SAEB NA TOMADA DE DECISÕES DA PRÁTICA DOCENTE

Tópico 3- Objetivo: Identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática.

- a) Você já foi professor(a) do 1º, 2º ou 4º anos do Ensino Fundamental? Fale sobre sua experiência.
- b) Você percebeu diferença na sua prática ao comparar sua experiência no 5º ano em relação as outras turmas pelas quais foi professor(a)?
- c) Ser professor(a) do 5º ano modificou sua prática? Como?
- d) Você acha que ser professor(a) numa turma que será avaliada pelo SAEB altera sua prática docente? De que forma?
- e) Fale como o SAEB interfere ou não na sua rotina como professora do 5º ano do Ensino Fundamental.
- f) Você considera positiva ou negativamente qualquer possível interferência do SAEB na rotina escolar e docente? Comente.

4- RELEVÂNCIA DO SAEB PARA MELHORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópico 4- Objetivo: Compreender a percepção dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental.

- a) A partir de sua experiência, você vê relação entre a implantação do SAEB e a melhoria na qualidade do ensino? Comente.
- b) Na sua percepção o SAEB impacta positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno? Comente.
- c) Fale sobre sua experiência no SAEB, sua relevância ou não para a escola, o aluno(a), para sua prática docente e como isso se configura ou não em melhoria do ensino e da aprendizagem.

5- DESAFIOS POSTOS PELO SAEB A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Tópico 5- Objetivo: Analisar os desafios postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

- a) Você considera que o SAEB trouxe desafios positivos e ou negativos para sua prática docente? Comente.
- b) Na sua percepção, durante o ano de aplicação do SAEB há alguma alteração na dinâmica da escola? Comente.
- c) Durante o ano de aplicação do SAEB há mudanças na dinâmica das suas aulas? Como você lida com elas?
- d) Você percebe alguma mudanças em relação ao currículo nos anos de aplicação do SAEB? Comente.
- e) Vivemos um momento excepcional por conta da pandemia da Covid-19, como você tem lidando com os desafios postos pela pandemia na sua prática docente?
- f) Estamos em ano de aplicação do SAEB, como está sendo a preparação dos alunos do 5º ano para essa avaliação?
- g) Fale sobre sua prática docente em ano de aplicação do SAEB no atual contexto pandêmico.

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO		
Junho/2021	Julho/2021	Agosto/2021
Os memoriais serão entregues em maio de 2021 aos professores(as) e poderão ser devolvidos ao pesquisador até junho de 2021.		

Neide Cavalcante Guedes

Neide Cavalcante Guedes
Professor (a) orientador (a)

Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal

Wyrllanny do Socorro Fontes Moreira Leal
CPF: 373.058.593-20



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ENTREVISTA NARRATIVA

Caros Professores do 5º ano do Ensino Fundamental

O presente estudo que se constitui em uma dissertação de mestrado, tem como objetivos compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5º ano do Ensino Fundamental; identificar como os professores do 5º ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática; compreender a percepção dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental e analisar os desafios postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Enfatizamos que o interesse desta pesquisa reside em contribuir com o desenvolvimento da Política Pública de Avaliação Externa em Larga Escala a partir da perspectiva de provocar reflexões acerca do SAEB na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental. Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear a entrevista narrativa que dentre outros aspectos a serem observados está a compreensão dos desafios postos a vocês professores do 5º ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do SAEB, como vocês concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática e quais as suas percepções acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental.

O QUE É A ENTREVISTA NARRATIVA?

A Entrevista Narrativa é um dispositivo para coleta de dados que permite ao interlocutor maior liberdade para expressar-se de forma individualizada e natural, motivando o indivíduo a apresentar seus pensamentos, experiências, vivências e sentimentos. Segundo Flick (2009a, p.16), a vantagem da Entrevista Narrativa encerra-se em várias características: “[...] está interessada nas perspectivas do participante, em suas práticas diárias e no conhecimento adquirido em determinado contexto social”.

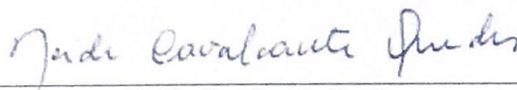
Utilizarei como forma de registro da entrevista narrativa gravações nas diversas plataformas utilizadas pelos professores(as), sempre com autorização dos interlocutores.

Agradeço sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

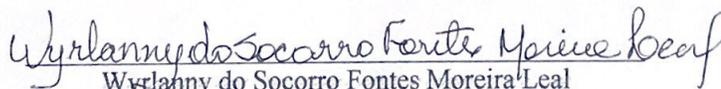
TEMAS GERADORES

- 1- SAEB E OS POSSÍVEIS DESAFIOS NA OPERACIONALIZAÇÃO.**
- 2- O SAEB E AS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR(A) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**
- 3- O SAEB E A MELHORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**
- 4- DESAFIOS NA PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SAEB EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO		
Junho/2021	Julho/2021	Agosto/2021
DUAS REUNIÕES MENSIS, COM DURAÇÃO DE 2 HORAS ATRAVÉS DA PLATAFORMA MEET.		



Neide Cavalcante Guedes
Professor (a) orientador (a)



Wirlanny do Socorro Fontes Moreira Leal
CPF: 373.058.593-20

ANEXOS

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SAEB EM FOCO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 04			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: NEIDE CAVALCANTE GUEDES			
6. CPF: 135.596.563-20		7. Endereço (Rua, n.º): PADRE CIRILO CHAVES, 1877, NOIVOS, Apto. 204, TERESINA, PI, 64045902	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA		9. Telefone: (86)32131251	10. Outro Telefone:
			11. Email: neidecguedes@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>13</u> / <u>03</u> / <u>2021</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Piauí - UFPI		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (86) 3215-5734		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura</u>		CPF: <u>184.560.903-44</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFPI</u>			
Data: <u>13</u> / <u>03</u> / <u>2021</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SAEB EM FOCO

Pesquisador: NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44774821.0.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.812.379

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1717376.pdf de 02/06/2021) e do Projeto Detalhado (PROJETO.pdf 14/03/2021).

Desenho:

Esta pesquisa é qualitativa com base na Etnometodologia, serão utilizados como dispositivo de produção de dados o memorial, a entrevista narrativa e a observação participante. Esta pesquisa busca compreender como se configura o processo de desenvolvimento da Avaliação em Larga Escala como Política Pública do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e contribuir com o desenvolvimento das Políticas Educacionais provocando reflexões acerca do SAEB na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem do Ensino Fundamental. Utilizaremos como lócus da pesquisa escolas da rede municipal de educação de Teresina(PI) e como interlocutores professores que atuam nas turmas de 5o ano do Ensino Fundamental.

Resumo:

As pesquisas e os debates acerca das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

tem se configurado como imprescindível devido a sua complexidade enquanto política pública; nesse cenário, o objeto de estudo desta pesquisa é o SAEB 5o ano, como Política Pública de Avaliação em Larga Escala na perspectiva de reelaboração das práticas pedagógicas e educativas dos professores do 5o ano do Ensino Fundamental e como se configuram como um desafio de relevância e pertinência na atual conjuntura do século XXI. Para contemplar o objeto de estudo deste projeto, questionamos: quais os desafios postos aos professores do 5o ano do Ensino Fundamental frente a operacionalização do SAEB? Como os professores do 5o ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática? Quais as percepções dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental? E que desafios são postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5o ano do Ensino Fundamental. Como objetivo geral deste trabalho é compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5o ano do Ensino Fundamental. Para contemplar o objeto de estudo utilizaremos a pesquisa qualitativa com base na Etnometodologia, tendo como campo de estudo escolas públicas municipais de Teresina(PI) e os interlocutores da pesquisa são professores do 5o ano do Ensino Fundamental. Utilizaremos como dispositivos de produção de dados o Memorial, a Entrevista Narrativa e a Observação Participante. Utilizaremos no referencial teórico autores como: Angrosino (2009), Flick (2009), Coulon (1995), Garfinkel (2006), Silva (2016) e outros.

Introdução:

Ao longo dos tempos de experiência como professora da educação básica, entendemos que a trajetória profissional do professor configura-se como um percurso marcado por transições, mudanças e transformações céleres, advindas do modo como a sociedade hoje se encontra caracterizada pela complexidade, diversidade e diferenças, as multiculturas, as educações, as identidades. Estas profundas e contraditórias mudanças tem nos provocado reelaboração, redefinição e ressignificação de práticas pedagógicas, docentes e educativas no sentido de atender aos desafios que se apresentam. A perspectiva pessoal que nos impulsiona a investigar essa temática está relacionada com as experiências que temos em nossa trajetória profissional, enquanto professora na Educação Básica de Escola Pública Municipal de Teresina- PI, na qual, por meio de experiências afetadas no contexto da escola, como acompanhamento de atividades desenvolvidas e observadas junto aos outros profissionais do Ensino Fundamental (projetos, aulas, encontros, debates, festividades, reuniões, etc.), foi possível identificar/perceber, práticas de avaliação interna e externa, nos impulsionando a reflexões sobre os processos avaliativos que se

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

apresentam pelo sistema educacional brasileiro, em especial o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). As questões que envolvem a Avaliação Institucional em Larga Escala vêm ganhando um amplo debate na educação brasileira no século XXI. Segundo Mainardes (2006, p.53), nesse processo de discussão “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação”. Consideramos como fundamental o papel da escola no processo avaliador, pois todos os profissionais precisam ser responsáveis pelo processo educativo, com o propósito de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos, isso implica passar pela prática docente e pedagógica do professor e pelo conjunto das políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira. Nesse sentido, a avaliação institucional deve ser: compreendida “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 15). A utilização de avaliações em larga escala como instrumento para entender melhor os processos e resultados dos sistemas educacionais tem sido uma crescente em países de diversas culturas e orientações ideológicas evidenciando-se na gradativa participação nas avaliações internacionais, como o Programme for International Student Assessment – Pisa1 e o Trends in International Mathematics and Science Study – TIMMS. Na concepção de Ferrer e Arregui (2003, p. 15), “tais confluências acerca das avaliações é derivada de visões, perspectivas e interesses 4distintos quanto ao papel dos sistemas educativos, ou seja, melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizados [...]” e outros.No entanto, não sabíamos ao certo e com rigor de detalhes e clareza, como essas práticas de avaliação em larga escala são efetivadas, qual impacto das mesmas para a prática pedagógica do professor, de que forma a comunidade educativa se mobiliza e que circunstâncias permeiam os bons resultados na escolarização das crianças, pois eram apenas socializados discursos acerca dessas avaliações pelos docentes em reuniões e encontros realizados. Nesse sentido as pesquisas e os debates acerca das avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro tem se configurado como imprescindível devido a sua complexidade enquanto política pública; nesse cenário, o objeto de estudo desta pesquisa é o SAEB 5o ano, como Política Pública de Avaliação em Larga Escala na perspectiva de reelaboração das práticas pedagógicas e educativas dos profrssores do 5o ano do Ensino Fundametal e como se configuram como um desafio de relevância e pertinência na atual conjuntura do século XXI.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

Hipótese:

Os professores do 5o ano do Ensino Fundamental, frente a operacionalização do SAEB, são desafiados a cumprir as metas estabelecidas pelo sistema de ensino. Os professores do 5o ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática. Os professores consideram o SAEB relevante para melhoria do Ensino Fundamental.

Metodologia Proposta:

O desenvolvimento de uma investigação exige tomada de decisão quanto ao caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento, através de inovações educativas, onde a mesma criada em contexto interdisciplinar desenvolva de maneira satisfatória os saberes e os fazeres da prática educativa. Assim, a pesquisa aqui apresentada se insere na construção teórico-metodológica fundamentada na Etnometodologia enquanto postura epistemológica que rompe com o modelo de fazer pesquisa sociológica tradicional de caráter positivista se distanciando dessa forma de fazer pesquisa e passando a valorizar as ações corriqueiras, atribuindo valor a interpretação das ações dos indivíduos no seu contexto social. A etnometodologia entende que o ator social, mesmo sem dominar a teoria, compreende o que faz sendo capaz de emitir opiniões sobre os fatos sociais, nessa perspectiva esse individuo compreende seu cotidiano, sendo capaz de fazer e falar sobre suas ações sociais, com sentido, acerca de suas interações com os outros indivíduos. Sendo assim, podemos dizer que a etnometodologia busca compreender os métodos que os indivíduos empregam para dar sentido as suas ações cotidianas e as interações com outros atores sociais. Segundo Alain Coulon (1995), a Etnometodologia nos possibilita a compreensão do sentido das ações que os indivíduos realizam no cotidiano como fragmento cultural de forma a compreender como os sujeitos validam suas práticas sociais; neste sentido a Etnometodologia corresponde ao raciocínio sociológico prático empregado pelos membros da sociedade que podem ser observados nas ações cotidianas. Para a Etnometodologia o ponto central para as pesquisas qualitativas de cunho sociológico é a investigação das atividades práticas e do raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores sociais no seu cotidiano. O termo Etnometodologia significa o estudo dos etnométodos e para tanto busca descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores sociais dão as suas ações e esperam desvendar os raciocínios práticos que orientam suas ações. Neste sentido, "O estado prático que caracteriza a pesquisa etnometodológica, se concretiza através da descrição das situações pela fala das pessoas, que descreve e ao mesmo tempo constitui a realidade social" (CAVALCANTI, 2016, p.25). Entendemos

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

que nessa perspectiva de pesquisa qualitativa, a Etnometodologia enquanto postura epistemológica e teoria do social, nos possibilitará compreender as configurações das políticas de avaliação de larga, considerando que a mesma busca compreender as atividades práticas através da valorização das ações cotidianas em seu contexto social para interpretar os fenômenos sociais. A metodologia está fundamentada com base na Etnometodologia de Coulon (1995); Garfinkel (2006); análise do discurso crítica (ADC) Fairclough (1989); abordagem transdisciplinar. Mainardes (2006). O estudo parte do cotidiano dos profissionais de três escolas públicas estaduais/ municipais de Teresina-PI com suas práticas nas turmas do 5o ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos de análise dos dados empíricos serão construídos através dos dispositivos de produção de dados da Entrevista Narrativa de Flick (2009) e Souza (2006); a Observação Participante Angrosino (2009); e o Diário de Campo Zabalza (1994). A pesquisa se insere nos aportes da Pesquisa Etnometodológica na construção de uma abordagem qualitativa face à natureza subjetiva do objeto de estudo desta pesquisa investigativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os desafios colocados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5o ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Identificar como os professores do 5o ano do ensino Fundamental concebem o SAEB na tomada de decisões da sua prática;

Compreender a percepção dos professores acerca da relevância do SAEB para melhoria do Ensino Fundamental;

Analisar os desafios postos pelo SAEB a partir das narrativas dos professores do 5o ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios retirados do documento "Informações básicas":

Toda pesquisa apresenta um percentual de risco, conforme Resolução 510/2016 (art. 21), sendo assim assumimos o compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios gerados a partir da presente pesquisa aos participantes serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre a temática em estudo, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho docente, assim como, ao processo de formação continuada. Este estudo possui relevância acadêmica e social porque apontará como as Políticas Educacionais, em especial o SAEB têm contribuído para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, ressignificação e produção de novos saberes por parte dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para construção da autoria docente, contribuir com o desenvolvimento da Política Pública de Avaliação Externa em Larga Escala a partir das perspectivas de provocar reflexões acerca do SAEB na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental, por fim, possibilitar com o avanço da discussão acerca da temática.

Riscos retirados do TCLE:

Toda pesquisa apresenta um percentual de risco, sendo assim assumimos o compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível, de caráter acadêmico, que objetiva compreender os desafios colocados pelo

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aos professores do 5o ano do Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Recomenda-se que nas próximas submissões de projetos seja utilizado o modelo de TCLE disponível no site do CEP/ UFPI e também que o TCLE seja paginado da seguinte forma: 1-5; 2-5; 3-5; 4-5; 5-5.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 4.731.379.

O TCLE precisa ser revisado de acordo com os seguintes pontos:

1.2 Acrescentar a garantia de ressarcimento, indenização, assistência integral e acesso aos resultados (Resolução 510/ 2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016 – Seção II e Resolução 466/ Cap. III); (SANADA)

Considerações Finais a critério do CEP:

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 4.812.379

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1717376.pdf	02/06/2021 10:23:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/06/2021 10:22:16	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	LATTESNEIDEGUEDES.pdf	22/03/2021 14:56:49	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	REGULARIZACAODOCUMENTACAO.pdf	22/03/2021 14:51:40	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	CARTAENCAMINHAMENTO.pdf	22/03/2021 14:49:40	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	22/03/2021 14:40:01	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/03/2021 14:27:46	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	14/03/2021 23:21:15	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	SEMEC.pdf	14/03/2021 23:19:19	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	OBSERVACAO.pdf	14/03/2021 23:13:54	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	14/03/2021 23:13:07	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	MEMORIAL.pdf	14/03/2021	NEIDE	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 4.812.379

Outros	MEMORIAL.pdf	23:12:46	CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	LATTES.pdf	14/03/2021 23:10:13	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/03/2021 23:04:41	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Orçamento	ORCAMENENTO_PESQUISA.pdf	14/03/2021 23:04:20	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	14/03/2021 23:02:55	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 28 de Junho de 2021

Assinado por:

**Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br