

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

**AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS TÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

CARUARU – 2018

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

**AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS TÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

CARUARU - 2018

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

M188a Magalhães, Priscila Maria Vieira dos Santos.
As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar; um olhar para as
táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. / Priscila Maria
Vieira dos Santos Magalhães. - 2018.
165 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências e apêndices.

1. Aprendizagem. 2. Avaliação educacional – Caruaru (PE). 3. Educação e Estado
- Caruaru (PE). 4. Ensino fundamental - Caruaru (PE). 5. Análise do discurso – Caruaru
(PE). I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-042)

PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHÃES

**AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS TÁTICAS AVALITIVAS DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 27/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinador Externo)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a dádiva da vida e por todos os dias me sustentar, guiar e acompanhar em cada momento. Obrigada por ser o meu refúgio e fortaleza nos dias difíceis. Sem o Senhor, nenhuma linha aqui escrita seria possível!

Ao meu esposo, Júnior Magalhães, que em todos os momentos tem sido um amigo. Obrigada por acreditar em mim, quando muitas vezes eu mesma não acreditava. Suas palavras de incentivo e esperança me fortaleceram e fizeram não desistir nos momentos difíceis. Com você aprendo todos os dias a olhar a vida com leveza, acreditando que os dias podem ser melhores se vividos com amor.

À minha avó-mãe, Fátima Vieira, que me amou incondicionalmente desde o primeiro momento que me viu. O que posso dizer à pessoa que abdicou sua vida em prol da minha? Por mais que procure palavras, jamais conseguirei expressar o quanto sou grata à senhora por todo cuidado e amor a mim dispensado. Obrigada por estar presente em todos os momentos da minha vida e por contribuir para que eu me tornasse a pessoa que sou! À senhora dedico essa pesquisa e todas as outras conquistas alcançadas em minha vida.

Ao meu avô-pai, Francisco (*in memoriam*), por sempre ser meu defensor e amigo nos momentos difíceis. Com a sua vida aprendi o valor do trabalho, do caráter e da sabedoria.

À minha mãe, Helena Vieira, pela vida e por todos os sacrifícios feitos por mim. Obrigada porque, mesmo a seu modo, sempre acreditou e sonhou por mim.

A todas/os minhas/meus tias/os; em especial, à Adilson, Carla e Wendel. Obrigada por, mesmo não compreendendo as tramas da vida acadêmica, sempre estarem disponíveis a me ouvir e aconselhar nos momentos e decisões difíceis, e principalmente, por tornarem meus domingos mais alegres e leves. Jamais esquecerei todo apoio e incentivo que me foi dado desde minha infância.

Aos meus queridos sobrinhos, Benjamim e Kaleb, por tornarem meus finais de semana mais felizes. Estar com vocês foi um verdadeiro acalanto durante a caminhada no mestrado.

Aos colegas da turma de Pedagogia 2011.1 e do PPGEDUC – mestrado 2016.1, do Centro Acadêmico do Agreste. Em especial, agradeço a Joane, Tiago e Lindinalva. Com vocês tive a honra de compartilhar saberes, alegrias e angústias.

Às amigas Geiziane, Glacy e Michella. A amizade de vocês é um dos presentes que a universidade me deu. Com vocês aprendi que, para além das diferenças, é possível sim viver vínculos afetivos no espaço acadêmico. Muito obrigada por cada sorriso, alegria e experiências compartilhadas.

A Crislainy Gonçalves, por sempre ser uma mão amiga nos momentos que precisei. Obrigada por toda contribuição à minha formação, pelos conhecimentos, confidências e amizade compartilhada.

Ao Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais, por todo acolhimento a mim dispensado desde o início da vida acadêmica. Vocês me inspiram a superar limites e a ser uma estudante, profissional e pesquisadora melhor.

Ao Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, espaço no qual vivi os melhores e mais intensos momentos da minha vida. Neste, aprendi/aprendo a superar e vencer os limites, medos e obstáculos da vida pessoal, profissional e acadêmica. Como única pessoa de uma família pobre que pôde cursar graduação e pós-graduação, agradeço imensamente pela interiorização das universidades públicas. Com ela, podemos hoje sonhar e ocupar espaços outrora inimagináveis.

Aos/às professores/as do Centro Acadêmico do Agreste, que desde a graduação até o mestrado, contribuíram com minha formação, sendo exemplo de profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade. De modo especial, agradeço as professoras Carla Acioli, Conceição Nóbrega e Orquídea Guimarães, por todo cuidado e conselhos a mim dispensados.

Às professoras que gentilmente me acolheram e compartilharam suas salas de aula, experiências e saberes-fazeres comigo. Com vocês aprendi que inconformidade e indignação devem ser marcas essenciais àqueles que decidem enveredar-se pela docência.

À banca, professores Alexandre Simões, Conceição Nóbrega, Carlinda Leite e Solange Oliveira, agradeço imensamente pela leitura atenta, pelo cuidado metodológico e por todas as

contribuições dadas a esse trabalho. O olhar cuidadoso e sensível de vocês foi indispensável ao desenvolvimento desta pesquisa.

À orientadora, Lucinalva Almeida (Nina), por toda paciência, comprometimento e seriedade para com este trabalho. Mesmo conhecendo minhas limitações, sempre acreditou em mim e me impulsionou a ser uma pessoa e profissional melhor. Serei eternamente grata por tê-la como orientadora, e espero um dia ser ao menos metade do ser humano e profissional que és.

À Capes pelo financiamento a esta pesquisa.

[...] Como meu professor me disse uma vez, quando a gente tá aprendendo alguma coisa, é bem difícil no começo, é como o violão: no início faz bolhas, doe muito as pontas dos dedos, mas depois que faz calo para de dor! Então eu desejo que você nunca desista das coisas, porque depois de um tempo encaleja e a gente nem lembra mais da dor!

(Samuel – aluno do 5º ano da Escola Novo Horizonte)
(Informação verbal)

RESUMO

Em busca de compreender o movimento das mil maneiras do cotidiano escolar se revelar, esta pesquisa versou sobre as práticas “comuns” vivenciadas nesse espaço. De modo específico, direcionamos nossa investigação para as táticas avaliativas tecidas cotidianamente pelos “sujeitos ordinários” da escola, em busca de investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: analisar sentidos de avaliação inscritos nas produções acadêmicas; identificar a produção discursiva da avaliação da aprendizagem pensada enquanto texto político; e evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos professores no cotidiano escolar. Assim, partimos de autores como Méndez (2002), Marinho, Leite, Fernandes (2013) que versam sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem; dialogando com Certeau (2014) na direção dos consumos, táticas e artes de fazer silenciosamente e sutilmente fabricadas nos cotidianos; e Ball (1992) para tratar dos contextos macro e micropolíticos, nos quais as políticas-práticas avaliativas são pensadas-vividas. Consideramos ainda, no debate teórico, as publicações científicas da ANPED, do BDTD da UFPE, do ENDIPE e da Revista Estudos em Avaliação Educacional, as quais constituíram-se como dispositivo teórico-analítico dos sentidos de avaliação historicamente produzidos no campo dos estudos em Educação. Nosso percurso metodológico corresponde a um movimento discursivo que, sob a luz teórico-metodológica da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), possibilitou-nos evidenciar a rede discursiva emergida dos processos de significação e os *discursos outros* que também concorrem na disputa por fixação de sentidos permeada nas lutas pelo controle da enunciação em torno da avaliação. Dessa forma, tivemos como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental dos estudos produzidos em lócus científicos e as observações sistemáticas das aulas das professoras. Como resultados de pesquisa, vislumbramos que entre os documentos oficiais de avaliação e as táticas avaliativas das professoras, existe um entremeio no qual se localizam agentes de influências, que na posição discursiva (secretários municipais de educação, gestores e coordenadores) que ocupam, apresentam-se como “tradutores” das políticas. Não as rejeitando ou modificando diretamente, as professoras driblavam essas traduções através de artimanhas de estranhamento, questionamento e burla. Nesse movimento de distanciamento e escape às regras do jogo de poder, as docentes iam (re)inventando a avaliação, o currículo e os cotidianos a elas dados, revelando que a despeito das macro e micropolíticas de avaliação, da política de formação continuada do município, das regulações dos gestores e coordenadores escolares e dos seus próprios saberes e experiências profissionais, o poder-saber-fazer avaliativo delas era ainda influenciado por uma cotidianidade programada/aflorada na vitalidade e fluidez da escola. Jogando com os movimentos de influências e com a vida cotidiana, as táticas avaliativas revelaram-se em astúcias sutis, que não se conformando com prescrições e cotidianos cristalizados, escapavam e resistiam ao controle e regulação a elas imbuídos, sinalizando, assim, que o movimento tecido entre as políticas e as táticas avaliativas é interpelado por interesses, saberes, traduções e leituras fugazes dos produtos instituídos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Táticas avaliativas. Cotidiano. Políticas avaliativas. Contextos.

ABSTRACT

In the search for comprehending the range of possibilities that everyday school can show itself, this research explored “common” practices experienced in this context. In a specific way, we directed our study to the evaluative tactics used by the school “ordinary subjects”, aiming to inquire in those evaluative practices the movement between the evaluation discourse reasoned in the text context and the tactics created by the teachers in everyday school classes in the first years of Elementary School. In order to do so, our specific objectives were to analyze the evaluative senses written in academic productions; to identify the evaluative discursive production of learning as a political text; and to evidence the evaluative tactics creation process brought up by teachers in everyday school. Thus, we started from studies by Méndez (2002), Marinho, Leite, Fernandes (2013) that analyze the conceptions and practices of learning evaluation; converging with Certeau (2014) to study the consumption, tactics and art of doing silently and subtly created in everyday; and Ball (1992) to inquire the macro/micro political contexts in which the evaluative political-practices are thought-experienced. We also considered, in the theoretical debate, scientific productions from ANPED, from Federal University of Pernambuco *BDTD*; *ENDIPE*; and *Estudos em Avaliação Educação Magazine*, which were constructed as analytical-theoretical apparatus of the evaluation senses historically produced in the education study. Our methodological route corresponds to a discursive movement that, subsidized by Discourse Analysis (ORLANDI, 2010), enabled us to evidence the discursive net emerged from the signification processes and the *other discourses* that also compete for sense fixation permeated in fights for enunciation control around evaluation. In this way, we had as data collecting procedures the documental research of studies produced in scientific locus and the systematic observations of the teachers classes. As result, we glimpsed that among the official evaluation documents and the teachers’ evaluative practice there is a between which carries influential agents, which show themselves as the political “translators” due to the discursive position they take (education city counselors, managers, coordinators). Not rejecting or modifying them directly, the teachers escaped from theses translations through estrangement tricks, questioning and cantrip. In this distancing and escaping from the rules of the power game, the teachers used to (re)invent evaluation, the curriculum and the everyday they were given, relieving that despite of the macro-micro evaluation politics; the city continuing education politics; the school managers and coordinators’ regulations; and their own knowledge and professional experience; their evaluative knowhow capacity was still influenced by an everyday that is programed/outcropped in the vitality and fluidity of school. Playing with the influence movement and with the everyday life, the evaluative tactics showed through subtle cunning that escaped and resisted the control and regulation imposed to them. Pointing, thus, that the movement created between political and the evaluative practices is interpellated by interests, knowledge, translations and fleeting readings of the instituted products.

Keywords: Learning evaluation. Evaluative tactics. Everyday. Evaluative politics. Contexts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Subtemáticas da avaliação emergidas nos lócus enunciativos.....	19
Gráfico 2 - Etapas de ensino e características metodológicas das pesquisas.....	20
Diagrama 1 - Corpus analítico investigado.....	37
Diagrama 2 - Percurso desenvolvido para análise dos documentos oficiais.....	38
Diagrama 3 - Procedimentos adotados para seleção, organização e tratamento dos dados das observações.....	40
Gráfico 3 - Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Novo Horizonte.....	45
Gráfico 4 - Taxas de aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.....	45
Quadro 1 - Avaliações externas em larga escala do Ensino Fundamental que compõem o Saeb.....	48
Figura 1 - Relação das práticas avaliativas com as práticas desenvolvidas na escola.....	55
Diagrama 4 - Relação das Políticas Educacionais, Curriculares e Avaliativas.....	62
Diagrama 5 - Articulação dos contextos políticos em Stephen J. Ball.....	64
Quadro 2 - Histórico das reestruturações do Saeb ao longo dos anos.....	69
Quadro 3 - Avaliação da aprendizagem / prática avaliativa nas produções da Anped.....	78
Quadro 4 - Avaliação da aprendizagem nas dissertações do BDTD da UFPE.....	84
Quadro 5 - Avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas no Endipe.....	90
Diagrama 6 - Enunciados revelados nas produções do Endipe.....	92
Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem na Revista Estudos em Avaliação Educacional.....	97
Diagrama 7 - Movimentos de influências atravessados nos modos de pensar-fazer avaliativos.....	115
Figura 2 - Cartilha da Escola: Passo a passo de aplicação do Saeb 2017.....	117
Figura 3 - Produção discursiva da avaliação.....	119
Diagrama 8 - Caracterização das táticas avaliativas.....	130
Figura 4 - Elementos da cotidianidade que interpelam as práticas avaliativas.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos divulgados nos lócus acadêmicos no período de 2005 a 2015.....	35
Tabela 2 - Perfil profissional das professoras.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD Análise do Discurso
ANA Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBA Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEI Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAE Estudos em Avaliação Educacional
ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GT Grupo de trabalho
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE Instituto Qualidade no Ensino
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP Projeto Político Pedagógico
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIEPE Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SINAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TRI Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	26
2.1	Instrumentos e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa	32
2.2	CrITÉrios para seleção do campo de estudo	41
2.3	Caracterização da Escola Novo Horizonte	42
2.4	Caminhos trilhados para seleção dos sujeitos da pesquisa	46
3	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	51
3.1	O cotidiano escolar como espaço-tempo de fabricação de táticas avaliativas	51
3.2	A avaliação da aprendizagem tecida no interior da prática educativa, pedagógica, docente e curricular	54
3.3	O Ciclo de Políticas como lente teórica das políticas e práticas avaliativas	60
3.4	A produção discursiva do Sistema de Avaliação da Educação Básica	66
4	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO INSCRITOS NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS	75
4.1	Sentidos de avaliação da aprendizagem e prática avaliativa revelados nas produções da ANPED	78
4.2	A avaliação da aprendizagem e a prática avaliativa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco	84

4.3	Avaliação da aprendizagem nas produções do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE	89
4.4	Avaliação da aprendizagem nas produções discursivas da Revista Estudos em Avaliação Educacional	97
5	ARTES DE FAZER AVALIAÇÃO REVELADAS NAS TÁTICAS AVALIATIVAS FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR	108
5.1	“A educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias!”: Um olhar para os modos de pensar-fazer avaliação revelados no cotidiano escolar	108
5.2	“Para quê a avaliação que a gente faz todos os dias serve?”: Movimentos de influência atravessados nos modos de pensar-fazer a avaliação	114
5.3	“Diga ao Saeb que venha na minha sala ver como esses alunos eram e como estão agora!”: Notas sobre as táticas avaliativas fabricadas cotidianamente pelos sujeitos ordinários da escola	129
5.4	“Se a gente não tiver essa flexibilidade no dia a dia, a gente enlouquece, porque nós planejamos uma coisa, mas vão ser os acontecimentos do dia a dia que permite ou não que a gente faça”: Reinvenção das práticas avaliativas frente à cotidianidade da escola	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS	163
	APÊNDICE B - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES	165

1 INTRODUÇÃO

Ao lançarmos um olhar para o cotidiano escolar, veremos que este é perpassado por ritos, práticas, experiências, influências, sujeitos e interesses diversos. A dinâmica desse cotidiano as vezes é vista como uma rotina fadada à reprodução, dando a sensação de que nada de novo ou diferente acontece nesse espaço-tempo. Contudo, se olharmos um pouco mais de perto, e se principalmente tirarmos as traves dos nossos olhos, nos despindo de toda ignorância empírica e epistemológica que nos dá a ilusão de conhecer plenamente o que se passa no cotidiano, poderemos ver com mais clareza as “mil maneiras de caça não autorizada” em que ele se apresenta (CERTEAU, 2014).

Foi, pois, em busca de compreender o movimento dessas mil maneiras do cotidiano escolar se revelar, que voltamo-nos para as práticas “comuns” vivenciadas nesse espaço na tentativa de captar as invenções cotidianas operadas ali. De modo específico, direcionamos nossa investigação para as práticas avaliativas tecidas cotidianamente pelos “sujeitos ordinários” da escola, ou seja, os/as professores/as, que diariamente entrelaçam os fios de trama do fenômeno avaliativo. Assim, inserimos nossa pesquisa no campo das discussões sobre avaliação da aprendizagem, sobretudo nos estudos que tratam das práticas avaliativas fabricadas no cotidiano escolar e suas relações com as políticas de avaliação.

Minha inserção nesse campo de discussões teve sua origem ainda na graduação, especialmente através das aulas do componente curricular Avaliação da Aprendizagem¹, no qual tive os primeiros contatos com as discussões da área. Ao longo das aulas aprendi a olhar a avaliação com outros olhos, enxergando-a como ferramenta ao serviço da formação discente e docente. Então, pude compreender que, ao contrário de minhas antigas experiências vivenciadas enquanto aluna na educação básica, a avaliação revestia-se de outras finalidades por mim desconhecidas até aquele momento. Em outras palavras, percebi que a avaliação da aprendizagem estava muito além das práticas classificatórias, seletivas, punitivas e excludentes às quais fomos submetidos no passado.

Despindo-me de concepções equivocadas acerca da avaliação, fui me afastando de olhares obscuros sobre ela, passando a compreendê-la como instrumento importante para o aprimoramento das práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula. Esse novo olhar sobre a avaliação fortaleceu-se concomitantemente mediante a experiência de participação no

¹ Componente curricular cursado no 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE-CAA.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência² (PIBID). Nele pudemos nos aproximar da profissão docente e melhor compreender as nuances que a configuram, como as práticas, discursos, políticas, saberes, experiências e contextos de influências (BALL, 1992) que a constituem.

O exercício de aproximação da docência experimentado no PIBID nos despertou a compreender a avaliação em diferentes ângulos, ou seja, a ver o pano de fundo que estava subjacente às práticas avaliativas desenvolvidas pelos/as professores/as, como as políticas de currículo e avaliação, os discursos oficiais, os programas e projetos advindos das secretárias municipais de educação, o contexto social dos alunos, e até mesmo as várias maneiras do cotidiano se apresentar.

Para além dessas experiências, o desejo de investigar a avaliação veio a ser reafirmado mediante a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica³ (PIBIC) e no Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais⁴, que tinham por objeto de estudo as práticas curriculares de estudantes-professoras do curso de Pedagogia. A partir dessas experiências, passamos a ter um contato mais intenso com as produções acadêmicas do campo do currículo e, neste, da avaliação da aprendizagem.

Mediante os ensaios de pesquisa realizados nesses espaços, passamos a compreender que a avaliação não era uma prática dissociada das outras práticas realizadas em sala de aula. Ao contrário, ela estava intrinsecamente imbricada nas práticas curriculares fabricadas cotidianamente pelos professores. Assim, fomos percebendo o caráter dialógico e inter-relacional do currículo e da avaliação.

Mediante esse conjunto de experiências vivenciadas em minha trajetória acadêmica, passei a entender que as formas como as práticas de avaliação são reveladas em sala de aula trazem resquícios de um contexto de influência (BALL, 1992) reverberado nas políticas educacionais, curriculares e avaliativas, nos discursos oficiais, nos textos políticos e nos pacotes pedagógicos comprados pelas secretarias de ensino.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, edital CAPES 11/2012, coordenado pela professora doutora Carla Patrícia Acioli Lins.

³ Projeto de pesquisa aprovado no Edital Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal / Universal 14/2013, tendo como coordenadora a professora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e como pesquisador colaborador o professor Alexandre da Silva, professores pesquisadores do grupo de pesquisa, alunos de iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

⁴ Pesquisa financiada pelo CNPq, Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Processo 406247/2012-9, sob a coordenação da Professora Doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, tendo como demais integrantes, professores pesquisadores do grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, alunos de iniciação científica e alunos do curso de pedagogia da UFPE/CAA.

Contudo, apesar dessas instâncias tentarem controlar e influenciar o poder-saber-fazer dos/as professores/as em sala de aula, suas práticas avaliativas não estão fadadas à reprodução do que fora pensado por outrem, visto que no espaço-tempo cotidiano elas se revelam como operações astuciosas e táticas (CERTEAU, 2014) de deslocamento e burla das normatizações prescritas no contexto global.

É nesse cenário de tensão entre global-local e políticas-práticas que modulamos nossa investigação na intenção de problematizar a seguinte questão de pesquisa: Como se revela, nas práticas avaliativas, o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto, e as táticas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, justificamos que a relevância deste estudo consiste primeiramente na possibilidade de ampliação e fortalecimento dos estudos que tratam das práticas avaliativas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano escolar. Entretanto, sua relevância se dá, sobretudo, por tentarmos dar aqui visibilidade às vozes silenciadas dos/as professores/as, contribuindo para que as práticas “abafadas” e marginais destes/as possam ser colocadas sob relevo.

Além disso, consideramos que o presente estudo se justifica ainda por buscar dar legitimidade às práticas avaliativas “clandestinas” fabricadas no cotidiano escolar, ou seja, por dar destaque às táticas que os sujeitos ordinários supostamente dóceis e entregues à passividade lançam mão para subversão da cultura, normas e lógicas instituídas pelas estratégias do contexto macropolítico.

Ademais, compreendemos que a relevância desta pesquisa reside ainda na tentativa de fortalecer os estudos nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2015; OLIVEIRA, 2013; FERRAÇO, NUNES, 2013; MACEDO, 2011; DURAN 2007), haja vista o caráter marginal que por muito tempo as produções científicas atribuíram a esse espaço-tempo. Dito isto, ressaltamos que o cotidiano assume aqui lugar de destaque, posto o concebê-lo enquanto locus de invenções e fabricações das “artes de fazer” (CERTEAU, 2014) anônimas dos sujeitos “comuns”.

Enfatizamos aqui as artes de fazer dos/as professores/as por entendermos que tais profissionais, longe de se constituírem enquanto reprodutores/as ou aplicadores/as de programas, projetos e políticas verticalizadas, se apresentam como sujeitos políticos também produtores dos discursos, práticas e políticas oficiais. Tendo em vista que no contexto da prática (BALL, 1992) as políticas produzem efeitos diversos, revestindo-se de novos sentidos dados os processos de leitura, releitura e recriação que os/as professores/as fazem conforme suas

interpretações. Por esta razão, entendemos que as artes de fazer dos/as docentes residem na capacidade de resistência destes profissionais, que mesmo não negando plenamente os discursos oficiais, conseguem concomitantemente driblá-los astuciosamente.

Frente a este conjunto de considerações, procuramos desenvolver as investigações dessa pesquisa nos aproximando das produções acadêmicas já produzidas no campo da avaliação da aprendizagem. Tendo em vista que mediante o acesso as publicações dos últimos anos (2005-2015) realizadas em diferentes lócus científicos, poderíamos compreender o que vem sendo produzido sobre nosso objeto de estudo e quais sentidos têm emergido nessas produções. Visto entendermos que, “assim como todo estudo, um objeto de pesquisa surge em meio a um interdiscurso, ou seja, nasce das experiências e dos saberes já sistematizados” (SILVA, 2015, p. 18). Por esta razão, a aproximação e o diálogo com o conhecimento já sistematizado nos auxiliaram para que, frente ao já dito e à memória discursiva da avaliação da aprendizagem, construíssemos sentidos outros acerca do fenômeno avaliativo.

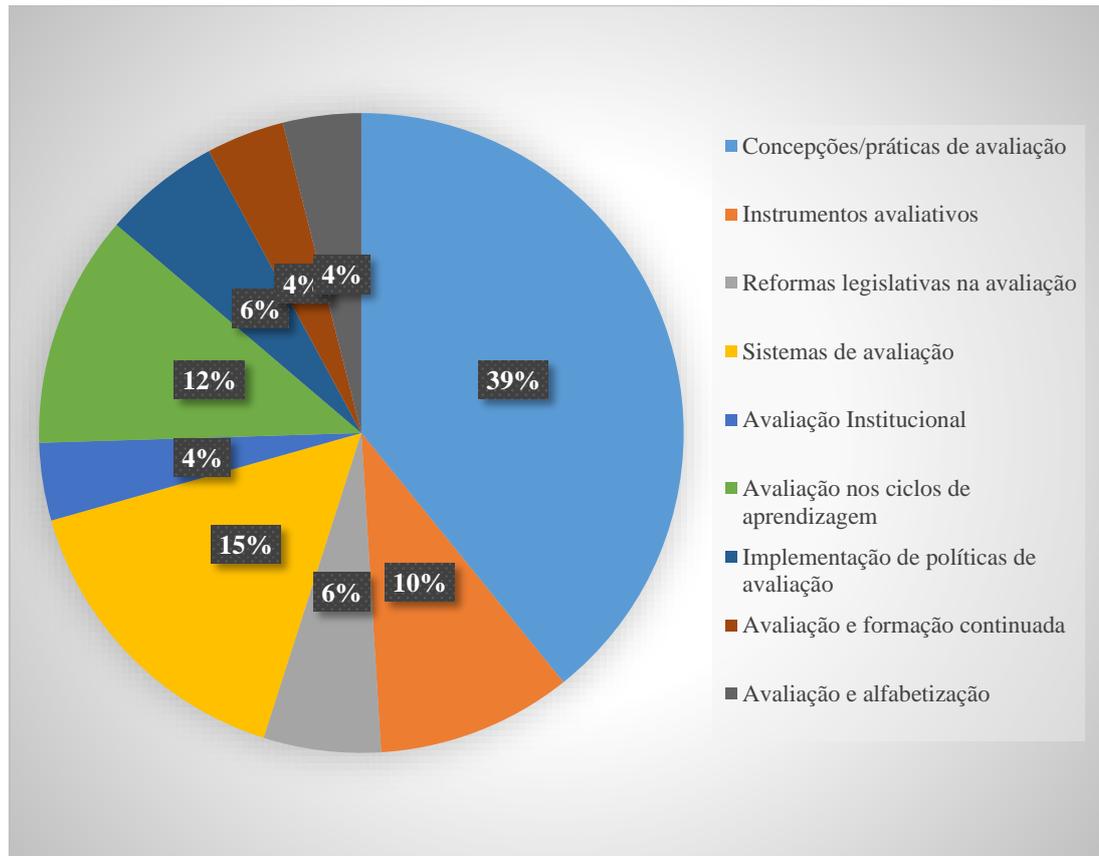
Como sinaliza Freire (1981), estudar é investigar o estudo de alguém que estudando produziu seu conhecimento. Assim, as produções acadêmicas aqui analisadas nos serviram de lente teórica para compreendermos como nosso objeto de estudo foi sendo desenhado ao longo dos tempos e quais os avanços e retrocessos pelos quais a temática da avaliação passou.

De modo específico, o levantamento dos trabalhos se deu em quatro *lócus* discursivos, como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD) e a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE). Destacamos que a seleção desses nossos lócus enunciativos se justifica por reconhecermos a representatividade, importância e papel que estes campos discursivos têm desempenhado ao longo dos tempos para ampliação e fortalecimento dos debates acerca da avaliação.

Na análise desses trabalhos, pudemos constatar que nas últimas décadas as produções acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem têm apresentado uma série de especificidades, sendo estas concernentes às modalidades de ensino, às temáticas pesquisadas e aos aspectos metodológicos⁵ que compõem as pesquisas. Em particular, no que tange às subtemáticas da avaliação, os trabalhos sinalizaram uma diversidade de temas, como podemos observar no gráfico a seguir:

⁵ Destacamos que alguns dos trabalhos analisados não apresentavam de forma explícita os procedimentos metodológicos realizados. Assim, nesses estudos não tivemos acesso a algumas informações, como a abordagem teórica e analítica, o campo empírico, os sujeitos e instrumentos de coleta de dados.

Gráfico 1 - Subtemáticas da avaliação emergidas nos lócus enunciativos



Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado, no conjunto das publicações analisadas emergiram temáticas diversas referentes à avaliação da aprendizagem. Contudo, percebemos a significativa alusão feita às concepções e práticas de avaliação, uma vez que surgiram nesses trabalhos apontamentos múltiplos sobre os sentidos de avaliação presentes nos discursos e/ou nas práticas dos/as professores/as. Assim, depreendemos que apesar das concepções e práticas avaliativas já serem bastante investigadas no campo acadêmico ao longo dos tempos, elas ainda continuam sendo objeto de estudos na contemporaneidade, tendo em vista que ainda se apresentam como desafio constante para a prática curricular e didático-pedagógica dos/as professores/as no cotidiano da sala de aula.

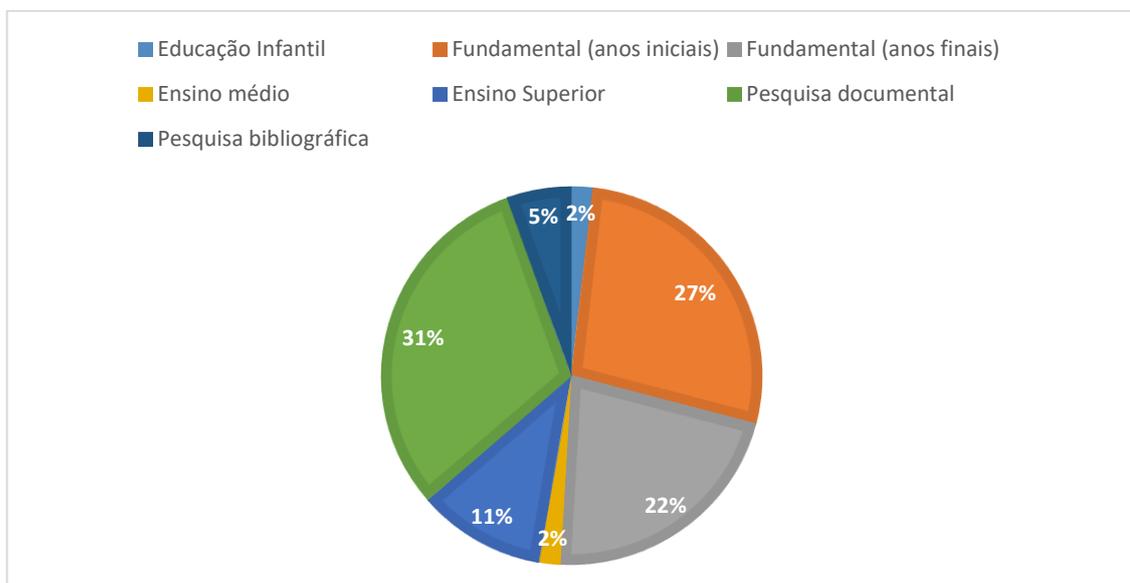
Dessa forma, o número expressivo de trabalhos que tratam sobre as concepções e práticas avaliativas nos revela que pensar a avaliação da aprendizagem incide diretamente na reflexão dos sentidos de avaliação que perpassam as práticas avaliativas fabricadas cotidianamente na escola. Posto, que a forma como a avaliação é modulada nesse espaço traz resquícios das concepções dos/as professores/as que a desenvolve. Por este motivo, os trabalhos

que aludem às concepções e práticas dos professores, apesar de se apresentarem no âmbito acadêmico como um tema clássico, estão longe de estarem ultrapassados, uma vez que, embora seja uma temática já investigada e explorada por muitos pesquisadores, as concepções de avaliação, por acompanhar as mudanças sociais, políticas e educacionais, estão se associando a sentidos que não são fixos ou singulares, o que leva a buscar compreendê-las através do que já foi pesquisado e discutido, visto que estes sentidos não estão estagnados no tempo, mas são produzidos constantemente através de um movimento de revisitação aos discursos vinculados historicamente, tendo em vista que o que dizemos na atualidade tem suas raízes em dizeres já ditos anteriormente, conforme sinaliza Orlandi (2010).

Nessa direção, em nossa pesquisa também procuramos nos aproximar dos discursos, concepções e práticas de avaliação dos/as professores/as, visto que entendemos que as formas como as políticas avaliativas expressas no contexto do texto são incorporadas ou rejeitadas na escola estão intimamente ligadas às concepções de educação, sociedade, currículo e avaliação dos professores. Como assinala Fernandes e Freitas (2007, p. 21), “as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação”.

Por conseguinte, compreendemos que os estudos que aludem às concepções, discursos e práticas avaliativas dos/as professores/as inserem suas investigações empíricas nas diversas etapas de ensino da escola. Outros trabalhos, porém, não emergiam no campo empírico, mas sim mostravam-se de natureza exclusivamente documental ou bibliográfica, como podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Etapas de ensino e características metodológicas das pesquisas



Fonte: elaborado pela autora.

Como exposto no gráfico, duas questões nos chamam atenção nos trabalhos analisados: a primeira reside no fato do pouquíssimo número de produções na Educação Infantil e no Ensino Médio; e a segunda trata-se do significativo número de publicações que tiveram como procedimento metodológico a análise documental.

No que tange ao quantitativo de trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, percebemos quase que uma inexistência de trabalhos nessa etapa de ensino. Assim, o número reduzido destas pesquisas pode estar relacionado, dentre outros fatores, à forma como a avaliação está disposta na legislação educacional vigente, uma vez que no Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, visualizamos que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Desta maneira, ao dispor que nessa etapa de ensino a avaliação não tem um caráter de promoção ou acesso à série seguinte de escolarização, percebemos que esta proposta tem se revelado como um deslocamento na forma habitual como os processos avaliativos têm se configurado ao longo do tempo nos espaços escolares. Isto é, historicamente temos visto que a avaliação tem se mostrado mais como um recurso de julgamento e atribuição de notas quantitativas ao desenvolvimento discente do que um mecanismo ao serviço e acompanhamento da formação dos/as alunos/as.

Assim, vemos que, no âmbito político, a avaliação nessa etapa destoa das práticas seletivas e classificatórias nas quais comumente têm sido desenhadas nas salas de aula, o que contribui para que as pesquisas sejam escassas, dadas as dificuldades de os professores avaliarem nessa etapa de escolarização. Dificuldades estas que residem, dentre outros aspectos, na insistência pela classificação e na supervalorização de uma avaliação que versa exclusivamente pelas aprendizagens cognitivas dos alunos, desconsiderando todas as outras “dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética)” (CIASCA; MENDES, 2009, p. 303, EAE) tão latente nas crianças neste patamar de escolarização.

Aliando-se às dificuldades de superação de formatos avaliativos semelhantes aos vividos em outras etapas, acreditamos que outro possível fator que contribui para a escassez de estudos na Educação Infantil advenha da ausência de políticas avaliativas nessa etapa. Contudo, vislumbramos que, com as discussões iniciadas pelo MEC em 2011 acerca da construção de uma Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI⁶, possivelmente no futuro próximo

⁶ Em 2015 as portarias de instituição da ANEI foram encaminhadas ao MEC para publicação, e em 2016 foi assinada a Portaria MEC nº 369, de 05 de maio de 2016, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), do qual a ANEI consta como uma das avaliações integrantes.

assistiremos a uma propagação de estudos voltados à investigação das especificidades avaliativas dessa etapa.

De semelhante modo, identificamos ser também o Ensino Médio *locus* pouco investigado nos estudos analisados. Compreendemos que o número reduzido, quase que inexistente nessa etapa de ensino, dentre outros fatores, pode residir em razão da natureza da avaliação desenvolvida nesta etapa escolar, isto é, da “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2011) reverberada nas práticas avaliativas tecidas nesse âmbito. Conforme afirma este autor, a avaliação realizada nesta etapa de escolarização institui no cotidiano da sala de aula uma lógica do exame, na qual “todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vistas à preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade” (idem. p. 35).

Permeando a avaliação desenvolvida nessa etapa, entendemos que a cultura do exame tem trazido sérias consequências para as práticas avaliativas fabricadas pelos/as professores/as que atuam nessa etapa, sendo um desses prejuízos a fragilização da autonomia docente frente aos exames (vestibulares/Enem) nacionais que paulatinamente relativizam a liberdade dos/ professores/as de gerirem suas práticas e instrumentos avaliativos. Assim, talvez o pouco interesse de desenvolvimento de pesquisas que versem sobre a avaliação no âmbito dessa etapa de ensino provenha justamente em razão das práticas de imitação aos exames nacionais, o que dá à microavaliação um caráter de reprodução de modelos pré-fabricados e não de inovação.

Quanto à fase de ensino, foco de investigação nessa pesquisa, percebemos que os trabalhos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental estavam voltados para a análise de vários elementos, como os instrumentos avaliativos (provas e mapas conceituais), as contribuições das práticas de autoavaliação na compreensão e mediação da experiência de si e as práticas de avaliação tecidas nas escolas organizadas em ciclos.

Frente ao enfoque das análises realizadas nessa etapa, dialogamos especificamente com as pesquisas que tratam da avaliação no âmbito das escolas estruturadas em ciclos de aprendizagem, tendo em vista que a especificidade dessa avaliação origina-se na esfera da produção discursiva das políticas educacionais e avaliativas emergidas na última década.

No que tange às demais etapas de ensino, *locus* de investigações das pesquisas, percebemos que, no geral, os estudos tiveram como foco de análise as concepções de professores/as e estudantes quanto à avaliação realizada em sala de aula, os instrumentos avaliativos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, a relevância da formação inicial para as práticas de avaliação dos estudantes-professores, os sistemas estaduais

de avaliação, as concepções dos gestores e coordenadores sobre estes, e as experiências avaliativas vivenciadas pelos/as professores/as enquanto ex-alunos/as da educação básica.

Em se tratando da outra especificidade que nos chamou atenção nas publicações analisadas, isto é, do quantitativo expressivo de pesquisas que tiveram como procedimento metodológico a análise documental, percebemos que múltiplos foram os documentos campo de investigação nesses trabalhos, como: os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), os diários e instrumentos avaliativos dos/as docentes, os relatórios e pareceres sobre o desenvolvimento discente e os textos oficiais das políticas de avaliação próprias de alguns estados brasileiros como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Sergipe, Ceará e Pernambuco.

Destacamos, então, que semelhantemente a estes estudos, inserimos nossa pesquisa no campo das investigações com enfoque na análise documental, uma vez que aqui os discursos oficiais expressos no contexto do texto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se constituíram como *lócus* discursivo privilegiado. Contudo, apesar da nossa pesquisa assemelhar-se aos estudos analisados no que se refere ao aspecto metodológico, nos diferenciamos destes por centrarmos nossa investigação exclusivamente nos textos políticos do Saeb, diferentemente dos trabalhos analisados que em sua grande maioria enfocavam apenas os textos políticos de dadas secretarias estaduais e/ou municipais de ensino.

Assim, nas pesquisas levantadas, apenas dois trabalhos (SILVA, 2010; SOUZA, 2009) tiveram como *lócus* de investigação os discursos emergidos exclusivamente nos textos políticos do Saeb, o que leva a perceber o caráter diferencial da nossa pesquisa, já que aqui nos propomos a analisar os discursos do Saeb não isoladamente, mas em seu movimento com as táticas de avaliação fabricadas pelos professores na cotidianidade da escola, haja vista entendermos que a análise dos discursos e textos políticos não pode se dar distanciada dos contextos de influência e da prática que os perpassam.

Além disso, compreendemos que os sentidos dos discursos e textos oficiais da avaliação não são fixos e imutáveis, uma vez que estão em constante processo de recontextualização no âmbito das práticas avaliativas desenvolvidas pelos/as professores/as. Assim, é importante que as pesquisas que se propõem em analisar as políticas enquanto texto/prática lancem um olhar para o pano de fundo no qual acontecem as disputas e embates do jogo político.

Em outras palavras, entendemos serem os discursos e textos educacionais/avaliativos atravessados por ideologias e interesses emergidos do contexto de influência, contexto este que não se encerra na esfera macropolítica, uma vez que as táticas avaliativas fabricadas pelos/as docentes no cotidiano da sala de aula também se apresentam como influência ao que fora pensado e sistematizado no âmbito macro.

Nessa direção, destacamos aqui um conceito caro para nossa pesquisa, ou seja, a noção de *táticas* (CERTEAU, 2014) *avaliativas*, visto que no contato com os estudos analisados em nosso levantamento não evidenciamos trabalhos que tratassem desse conceito. Apenas em um trabalho (OLIVEIRA, 2004) percebemos com mais latência o conceito de táticas aplicado ao campo avaliativo, em particular à escolarização organizada em ciclos.

Desta forma, ao trazermos o conceito de tática cunhado por Certeau (2014) para nossa investigação, intencionávamos compreender o movimento de escape e burla que os/as professores/as lançam mão frente aos discursos oficiais expressos nos textos do Saeb. Isto é, buscamos entender as “práticas comuns” fabricadas pelos/as docentes para driblar o controle das estratégias advindas dos contextos macro das políticas de currículo-avaliação. Sobretudo, objetivávamos compreender como os/as professores/as consomem, incorporam e quais usos fazem das normatizações oficiais, ou melhor, como se dá o processo simultâneo de consumo e subversão da cultura instituída.

Frente às considerações tecidas em torno do nosso problema de pesquisa, anunciamos o objetivo geral desse estudo: investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo específico, objetivamos: analisar os sentidos de avaliação inscritos nas produções acadêmicas; identificar a produção discursiva da avaliação da aprendizagem pensada enquanto texto político; e evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos professores no cotidiano escolar.

Sem embargo, destacamos que o presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, esboçamos o percurso teórico-metodológico pensado para desenvolvimento desta pesquisa, apresentando as abordagens teórico-metodológicas, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados selecionados, os critérios para escolha do campo e sujeitos, a caracterização da escola e o perfil profissional das professoras investigadas. Frisamos, porém, que no delineamento do referido percurso tivemos a preocupação de não tomar as abordagens aqui adotadas como “camisa de força” ou “prisão empírico-analítica” (GATTI, 2007), visto entendermos que para além do rigor, a pesquisa científica é atravessada por subjetividades e imprevisibilidades dos cotidianos.

Arelado ao primeiro capítulo, trazemos o segundo, no qual situamos as práticas avaliativas no bojo das práticas educativas, pedagógicas, docentes e curriculares fabricadas na escola, enfatizando que a avaliação não está desarticulada dos demais processos e práticas desenhadas no chão das escolas. Ainda neste capítulo, discutimos a avaliação enquanto

discurso-prática emergente na vitalidade da vida cotidiana, ressaltando não ser possível analisar os discursos, políticas e práticas de avaliação afastados dos cotidianos que as constituem. Assim, refletimos o cotidiano como espaço-tempo privilegiado de invenções de táticas avaliativas cotidianas, e problematizamos como nele a avaliação é tecida frente aos contextos macro e micropolíticos, isto é, como ela se apresenta no contexto de influência, do texto e da prática e quais as implicações dos discursos-textos políticos para o poder-fazer avaliativo desenvolvido pelos/as professores/as.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso Estado do Conhecimento, no qual destacamos os sentidos de avaliação e prática avaliativa produzidos nos *lôcus* acadêmicos investigados. Nesse capítulo, à luz da Análise do Discurso, foram discutidos os sentidos inscritos na polissemia discursiva da avaliação da aprendizagem, e evidenciada a memória discursiva atravessada no âmbito dessas produções, bem como suas relações com os dizeres proferidos na contemporaneidade no campo avaliativo.

No quarto e último capítulo, analisamos os dados provenientes dos dados das observações, os quais nos possibilitaram identificar os modos outros de pensar-fazer a avaliação, os movimentos de influência em torno desta, as formas de consumo reveladas no jogo de poder da avaliação, e a vitalidade e fluidez dos cotidianos nos quais as táticas avaliativas são fabricadas. O olhar sobre esses elementos viabilizou compreendermos que, mesmo permeadas por relações de forças reverberadas nos contextos de influência, as táticas avaliativas podem configurar-se como criações subversivas às culturas avaliativas historicamente sacralizadas na escola, revelando-se como microrresistências aos formatos cristalizados de pensar-fazer a avaliação no cotidiano escolar.

Por fim, tecemos as considerações finais deste trabalho, onde refletimos sinteticamente sobre os dados provenientes de nossas análises, apontamos as especificidades deste em relação aos demais estudos aos quais tivemos acesso, e indicamos questões que no limite desta pesquisa não foram aprofundadas, mas que se apresentam como questionamentos possíveis de maior aprofundamento em investigações posteriores.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*“Caminhante, não há caminho.
Se faz caminho ao caminhar”
(Antônio Machado)*

Neste capítulo, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos trilhados no processo de construção desta pesquisa. Processo este não findado ao “produto” aqui apresentando, mas delineado em um percurso de construção, desconstrução, e reinvenção das nossas formas de ver, compreender e sentir o objeto aqui investigado.

Assim, nesse percurso cotidiano e sistemático de idas e vindas, inserimo-nos no campo das pesquisas em educação e, portanto, buscamos compreender e visibilizar as culturas, experiências e cotidianidades que atravessam tal campo. Fomos, assim, nos preocupando em compreender a realidade social, os sujeitos e discursos que a constituem, tendo em vista que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12).

Sendo o ser humano o sujeito no qual giram as problemáticas do campo educacional, compreendemos que os conhecimentos gerados nessa área não podem emergir dissociados das especificidades destes sujeitos e dos contextos sociais reais que os envolvem. É por isso que nos ancoramos em uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que reconhecemos sua relevância para a compreensão da realidade e dos fenômenos humanos e sociais que perpassam a educação.

Nessa perspectiva, ao trabalhar e ter por referência o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21), o enfoque de natureza qualitativa nos auxiliou a compreender as nuances cotidianas que permeiam a educação, e nesta, as práticas de avaliação. Tal movimento de compreensão foi atravessado por nossas subjetividades e por nossas formas de ser, estar e perceber o mundo, o que exigiu de nós certo esforço para manter o rigor e o cuidado metodológico necessários à pesquisa científica.

Desta feita, em nosso exercício de pesquisa que tomou como objeto de estudo o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, tivemos a preocupação de em todo nosso percurso teórico-metodológico não desviarmos do rigor imprescindível às pesquisas em

educação. Contudo, atrelada à nossa defesa pela rigorosidade que valida a pesquisa, reconhecemos que rigor caminha junto com flexibilidade (GATTI, 2007; LUDKE, 2009; BRANDÃO, 2002). Portanto, nossas abordagens teóricas e metodológicas não se constituem aqui como “camisa de força”, visto entendermos que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.” (GATTI, 2007, p. 57). Assim, em nossas investigações, buscamos nos despir de todas as lentes teóricas e metodológicas pré-construídas que impossibilitam ouvir e dar visibilidade às vozes e experiências dos subalternizados, posto compreendermos que não há como produzir conhecimento sem levar em conta as formas singulares dos sujeitos serem e estarem no mundo.

Para além de auxiliar no exercício de compreensão da realidade educacional, a abordagem qualitativa justifica-se ainda em nossa pesquisa por constituir-se como guarda-chuva possibilitador de integração e diálogo entre outras abordagens que serviram de lente teórica para compreensão mais aprofundada das práticas avaliativas, objeto deste estudo, como a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992), a Abordagem do Cotidiano de Michel de Certeau (2014) e a Análise do Discurso, na perspectiva francesa, à qual se filiam os estudos de Enni Orlandi (2010). Assim, consideramos que a aproximação e o diálogo com tais abordagens possibilitou compreender e analisar as práticas avaliativas cotidianamente fabricadas pelos/as professores/as de forma não isolada, mas contextualizada e imbricada aos diferentes contextos e espaços-tempos cotidianos dos quais elas emergem.

De modo específico, no que tange ao Ciclo de Políticas, destacamos que este se configurou aqui como dispositivo teórico para investigação das nuances que atravessam os diferentes contextos em que a avaliação da aprendizagem é pensada e vivida. Portanto, nossas análises não se deram distanciadas dos principais contextos que constituem a avaliação, como o contexto de influência, de produção do texto e da prática, visto que estes “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” (MAINARDES, 2006, p. 50).

É nessa perspectiva que compreendemos que pensar as práticas avaliativas é refletir acerca dos processos de tensões que intencionam construir sentidos hegemônicos do que vem a ser a avaliação da aprendizagem desenvolvida na sala de aula. Tais tensões suscitadas nas esferas macro e micro são reveladores das lutas dos discursos políticos pela hegemonização/cristalização dos sentidos de avaliação, e têm sua origem no contexto macro de influência das políticas avaliativas.

Nesse sentido, compreendemos que a construção das políticas de avaliação e a configuração da prática avaliativa realizada no espaço escolar trazem resquícios dos embates iniciados no contexto de influência. E, portanto, ao analisar o movimento entre os discursos políticos e as práticas avaliativas, não podemos desconsiderar o contexto de influência no qual “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (idem. p. 51).

Assim, as formas como as práticas avaliativas são desenhadas nas salas de aula carregam marcas sinalizadoras das tensões provocadas pelo caráter controlador do contexto de influência que disputa pela hegemonização dos significados de avaliação. De modo específico, é em parceria com o contexto de produção dos textos políticos, materializado através de leis, regulamentações, diretrizes normativas, pareceres e portarias, que visualizamos a busca pelo controle da representação de um sentido único para a avaliação da aprendizagem.

Parece, então, que no exercício de pesquisa em torno da avaliação faz-se necessário lançarmos um olhar reflexivo para os sentidos de avaliação que permeiam suas práticas, tendo em vista que eles estão imbricados em outros contextos para além do contexto da prática materializado na sala de aula.

Contudo, longe de entendermos tais contextos políticos de modo linear e hierárquico, os vislumbramos em movimentos cíclicos de inter-relações e interdependências. Assim, não só as práticas fabricadas na esfera micro da sala de aula sofrem as influências dos contextos macros (influência e texto), como também, estes, estão expostos às influências advindas do contexto da prática, o que faz-nos pensar que a relação entre o prescrito e o vivido é vivenciada através de deslocamentos e rupturas, uma vez que no contexto da prática, as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ (MAINARDES, 2006. p. 56), levando-nos a compreender que os discursos e as práticas pensadas e vividas nas políticas de avaliação não obedecem a uma lógica de linearidade.

É nesse viés que a abordagem teórica do Ciclo de Políticas não poderia ficar ausente da nossa pesquisa, pois do contrário, correríamos o risco de perceber as práticas avaliativas como atividades pontuais, isoladas e desvinculadas das instâncias macro/micropolíticas. Sobretudo, a partir dessa abordagem, pudemos vislumbrar a complexidade de se produzir conhecimento a partir de investigações que versam sobre o micro contexto da sala de aula, uma vez que essa produção implica na desconstrução de visões reducionista e deterministas desse espaço.

Além do reconhecimento das imbricações desses contextos, a referida abordagem nos possibilitou base teórica para compreensão das nuances do contexto foco dessa investigação, isto é, o contexto da prática no qual emergem as problemáticas do fenômeno avaliativo.

Nessa direção, ao elegermos como foco de estudo as práticas, ou melhor, as táticas avaliativas desvincilhadas no âmbito micro da vida cotidiana escolar, reconhecemos que a análise da relação de aproximação e distanciamento entre as políticas e as práticas de avaliação, exigiu de nós uma atenção maior para o sujeito que mais diretamente está envolvido nessa relação, ou seja, o/a professor/a. Nessa perspectiva, pensar as implicações tecidas entre macro e micro no campo político-prático da avaliação significa entender como o/a docente apresenta-se e posiciona-se nessa relação. Significa pensar o papel desse/a profissional nessa tensão entre global e local, que ao nosso ver, está longe de ser de reprodutor/a das políticas. Exige refletir que, se o/a professor/a não é um/a mero/a aplicador/a das diretrizes avaliativas, como, então, ele/a compreende essas políticas que, apesar de parecer estarem longe, estão na verdade tão presentes no seu contexto educacional. Implica entender como essa relação de diálogo e/ou afastamento com tais políticas contribui e traz implicações para as formas de organização das práticas avaliativas, para os momentos de planejamento e realização da avaliação, para a seleção dos instrumentos avaliativos, para os usos que fazem das informações obtidas, e ainda, para o redirecionamento que os/as professores/as dão ao processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas questões levam a compreender que as diferentes maneiras pelas quais os/as professores/as se apropriam das políticas de avaliação, contribuem diretamente para que estas consigam se legitimar e exercer controle sob as práticas avaliativas, ou ao contrário, sejam parcialmente renegadas pelos/as docentes.

Como destaca Ball (2015, p. 99), “o processo de política é interativo aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes [...], pelo contexto, pela história e pela necessidade”. Assim, o processo de elaboração-materialização das políticas avaliativas é atravessado por uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais dos diferentes agentes atuantes nos contextos macro e micropolítico, o que sinaliza para a não neutralidade de tal processo.

Nesse sentido, entendemos que as formas como tais políticas são interpretadas e traduzidas estão intimamente ligadas aos diversos modos de “consumo” dos sujeitos ordinários, ou seja, dos/as professores/as, já que são estes/as que, no contexto da prática, mais estão envolvidos/as nesse processo. É nesse sentido que, enxergando o cotidiano da sala de aula como espaço-tempo no qual os professores mobilizam artes de fazer e astúcias de escape às políticas curriculares e avaliativas, que nos aproximamos da Abordagem do Cotidiano de Michel de Certeau (2014), e a tomamos como enfoque privilegiado nessa pesquisa, visto reconhecermos as contribuições desta para a compreensão das tessituras cotidianas nas quais os contextos da avaliação da aprendizagem são tecidos.

Por conseguinte, ao analisar no processo de desenvolvimento das práticas avaliativas como os/as professores/as se apropriam dos documentos oficiais da avaliação, consideramos que a abordagem do Ciclo de Políticas vincula-se intimamente com a problemática das estratégias e táticas formuladas por Certeau (2014) ao pensar o cotidiano.

Ressaltamos que, ao buscarmos analisar os movimentos emergentes entre as práticas avaliativas cotidianas realizadas pelos/as professores/as e os discursos políticos produzidos nos contextos macros, partimos do reconhecimento que este profissional ocupa uma posição discursiva e um lugar de destaque nesse processo híbrido entre tais contextos. Foi sobre esse lugar, ou melhor, esse “não lugar” ocupado pelos/as professores/as, que mergulhamos na análise e compreensão de como esses sujeitos mobilizam maneiras outras de fazer na fabricação de táticas astuciosas de sobrevivência frente às políticas advindas do contexto macro de influência.

Para compreensão das tensões existentes entre global e local, estratégias e táticas, buscamos em nossos caminhos teórico-metodológicos nos afastar de visões simplistas e reducionistas que advogam ser o papel do/a professor/a apenas de reprodutor de políticas verticalizadas, uma vez que entendemos que “quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia” (CERTEAU, 2014, p. 95). Assim, pensar e analisar políticas e práticas avaliativas é ter consciência das relações de força entre um sujeito de querer e poder (estratégias), e as ações astuciosas da arte do fraco (táticas).

É, por isso, que compreendemos não ser possível estabelecer uma relação hierárquica e linear entre os contextos políticos, uma vez que quanto mais o contexto de influência busca controlar as práticas avaliativas tecidas no cotidiano escolar, mais visualizamos um movimento inverso, de ser o micro político o contexto da prática que cria alternativas de resistência e traduções do que fora pensado nas instâncias macro⁷.

Entretanto, cabe destacar que não é nossa intenção colocar em polos diferentes as tensões que perpassam os contextos políticos, tendo em vista que no cotidiano escolar nem tudo é só influência e nem tudo é só resistência. Entendemos, porém, que os contextos são híbridos, uma vez que as políticas e práticas se influenciam mutuamente.

Assim, mais do que uma linearidade, a relação macro-microavaliativa trata-se de um movimento discursivo entre esses contextos. Para compreender esse movimento ora de

⁷ Essa constatação tem por base resultados de pesquisas realizadas por Melo (2014), Almeida e Souza (2014), e Almeida e Magalhães (2015), que apontam que o processo de implementação das políticas educacionais e curriculares sofre influências das formas de “consumo” dos professores no contexto da prática, uma vez que neste contexto os profissionais lançam mão de táticas recontextualizadoras dos discursos oficiais produzidos na esfera macropolítica.

aproximação, ora de distanciamento entre as práticas e políticas de avaliação, tomamos a Análise do Discurso na perspectiva francesa, na qual se filia Orlandi (2010), também como aporte teórico-metodológico nesta pesquisa.

O motivo de trazermos esta abordagem de análise para nosso trabalho se deu por entendermos que as tensões e conflitos entre os contextos políticos nos quais a avaliação da aprendizagem insere-se, trata-se de produções discursivas representativas dos interesses dos diferentes grupos de sujeitos frente às demandas do fenômeno avaliativo. Assim, vislumbramos essa relação macro-micro como discursiva, uma vez que “discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (LOPES, 2015, p. 449).

Isso significa dizer que, no jogo de poder entre o contexto de influência e o da prática avaliativa, emergem articulações discursivas que objetivam fixar no cotidiano escolar sentidos únicos de avaliação da aprendizagem. Partindo desta compreensão, reconhecemos que a Análise do Discurso auxiliou a entender as peculiaridades desse jogo político, uma vez que possibilitou visualizar as formações ideológicas presentes nos discursos, isto é, nos “efeitos de sentidos entre os locutores” (ORLANDI, 2010, p.21) políticos, que aqui são tomados como sendo os documentos oficiais (leis, decretos, portarias e pareceres), os governantes, as agências nacionais e internacionais de fomento da educação, os gestores e coordenadores escolares, os/as professores/as, os/as alunos/as e a comunidade escolar de modo geral.

Assim, independentemente da instância em que a avaliação esteja sendo pensada e praticada, os sujeitos envolvidos nesse processo produzem discursos políticos que, para além de representar sentidos para avaliação da aprendizagem, os constroem na realidade educacional e avaliativa. Foi, pois, em busca de compreender *como* esses sentidos significam, isto é, quais seus processos e condições de produção, que nos aproximamos da Análise do Discurso por entendermos que a mesma “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2005, p. 26).

Em outras palavras, vislumbramos que o olhar investigativo apenas para o “produto” discursivo, não nos possibilitaria compreender as nuances que atravessaram este em sua produção, o que pedia de nós uma atitude investigativa das condições de produção dos discursos emergidos nos documentos oficiais da avaliação e nas práticas (que aqui também são entendidas como discursos) avaliativas dos/as professores/as.

De modo específico, compreendendo que os discursos, e os sentidos expressos nestes, não são neutros ou transparentes, buscamos perceber em nossos *lôcus* discursivos, isto é, nas práticas e nos documentos de avaliação, o “funcionamento do discurso, a sua relação com os

sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2010, p. 32), bem como a sua relação com o conjunto de outros dizeres já ditos e esquecidos (interdiscurso), com os não ditos (mas que igualmente significam), e com o que se está sendo dito agora em condições dadas (intradiscurso) pelos atores educativos (ORLANDI, 2005).

Destarte, a partir da apresentação das nossas abordagens teórico-metodológicas, destacamos que as mobilizamos em nosso estudo em busca de analisar e refletir acerca a seguinte questão: *Como se revela, nas práticas avaliativas, os movimentos entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

A partir desse questionamento, buscamos traçar caminhos metodológicos que possibilitassem evidenciar no cotidiano escolar, táticas avaliativas astuciosamente fabricadas pelos/as professores/as frente aos contextos macro-micro de influências reverberadas nos documentos oficiais e nos próprios espaços escolares. Assim, a seguir apresentamos como tecemos tais caminhos, destacando os instrumentos e procedimentos metodológicos selecionados e utilizados, os critérios para seleção do campo de estudo e dos nossos sujeitos, bem como a caracterização da escola pesquisada e o perfil profissional dos sujeitos.

2.1 Instrumentos e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

A partir do problema de pesquisa anteriormente mencionado, tivemos como principal objetivo, *“investigar, nas práticas avaliativas, os movimentos entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental”*. Assim, construímos nosso percurso investigativo com a intenção de selecionarmos os instrumentos e procedimentos metodológicos que mais dialogassem e atendessem as especificidades do nosso objeto de estudo. E, em consonância ao referido objetivo, elencamos objetivos específicos que possibilitassem a concretização do objetivo principal proposto. Contudo, destacamos que tais objetivos não se configuraram aqui de forma engessada, antes, porém, sua gênese se deu em um constante movimento de construção e desconstrução frente aos imperativos emergidos no transcorrer da pesquisa.

Assim, em nosso caminho metodológico, tomamos o cuidado científico de garantir que *“para cada objetivo descrito [fossem] apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados”* (DESLANDES, 2015, p. 46). Porém, ressaltamos que todos os procedimentos,

instrumentos e decisões metodológicas propostas foram mobilizados de forma a atender às especificidades empíricas do campo investigado.

Dito isto, destacamos que como primeiro objetivo específico, propomos “*analisar os sentidos de avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas inscritos nas publicações científicas*”, uma vez que entendemos que os discursos expressos nas políticas avaliativas e as táticas fabricadas pelos/as professores/as em sala de aula, não se revelam como produções discursivas pontuais e isoladas dos discursos acadêmicos, antes, porém, estes três *locus* enunciativos (conhecimento acadêmico, discursos políticos e táticas) se configuram em uma relação dialógica.

Ademais, compreendemos ainda que a compreensão em torno do objeto de estudo aqui investigado exigia de nós uma atenção maior para o debate que tem sido produzido nos últimos anos, uma vez que, para produzir conhecimento, primeiramente fazia-se necessário que nos aproximássemos do conhecimento que outros já produziram (FREIRE, 1981).

A partir desse entendimento, nos propomos a um exercício investigativo em *locus* acadêmicos que possibilitassem acessar os sentidos de avaliação e prática avaliativa emergidos nas publicações científicas divulgadas na última década, a fim de melhor compreender e situar nosso objeto de estudo frente ao conhecimento já sistematizado e, principalmente, entender a tessitura de como tais sentidos foram produzidos no interior da estrutura textual dos trabalhos.

Desse modo, para materialização desse objetivo, realizamos uma análise documental de produções divulgadas em espaços acadêmicos do campo educacional. Assim, construímos um estado do conhecimento que teve como *locus* de investigação quatro *locus*: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPE; o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e a revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE)⁸.

Concomitantemente à seleção destes espaços de produção de conhecimento, estabelecemos como marco temporal os trabalhos divulgados nos últimos dez anos (2005 a 2015), dado reconhecermos a significativa ampliação do conhecimento científico produzido

⁸ Destacamos que a ordem (Anped, BDTD da UFPE, Endipe e a Revista Estudos em Avaliação Educacional) dos *locus* científicos aqui investigados se deu por buscarmos mapear e compreender como tem sido tecido o debate em torno da avaliação e das práticas avaliativas, em um primeiro momento, no âmbito da pós-graduação a nível nacional (Anped) e local (UFPE), posteriormente, ampliamos nossa investigação para um *locus* (Endipe) de descentralização das produções, já que o conhecimento divulgado neste não se limita a esfera acadêmica, antes, porém, advém também de outros espaços formativos (escolas e experiências profissionais de professores/as da Educação Básica); e por fim, nos voltamos para os trabalhos de um periódico (Revista Estudos em Avaliação Educacional) na intenção de termos uma visão mais integralizadora e dialógica do conhecimento produzido nos espaços antes mencionados, dado que neste último *locus*, as produções são tecidas por sujeitos diversos (graduados, mestres, doutores, professores da Educação Básica e demais profissionais da educação).

nesse período de tempo, que dentre diversos motivos, é fruto dos maiores incentivos⁹ para realização de pesquisas em educação no país. Além desse fator, o período de tempo aqui investigado justifica-se ainda devido ao fato de ser esse período atravessado por várias transformações na esfera macro de construção das políticas educacionais, curriculares e avaliativas¹⁰, que de certo modo influenciaram a configuração das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

No que tange ao critério para seleção dos nossos lócus enunciativos, nossas escolhas se pautaram pela representatividade, importância e papel que estes campos discursivos têm desempenhado historicamente para propagação do conhecimento científico em educação. Particularmente, no que se refere à ANPED, percebemos o quanto seus trabalhos têm contribuído para a ampliação e o fortalecimento das discussões e pesquisas no âmbito da pós-graduação em educação no país. Assim, por já ser uma instância bastante sólida e reconhecida na produção acadêmica educacional, compreendemos que sua produção discursiva nos proporcionou uma visão mais ampla dos conhecimentos produzidos em outros contextos de pesquisa que se debruçam na investigação do fenômeno avaliativo.

Tendo as produções da ANPED nos auxiliado a ter um olhar analítico no âmbito macro das pesquisas realizadas no contexto das pós-graduações em educação no país, o acesso ao Banco de Dados de Teses e Dissertações da UFPE possibilitou uma compreensão dos sentidos de avaliação e prática avaliativa produzidos no contexto microacadêmico em que este trabalho inscreve-se, visto entendermos que nossas investigações não estão dissociadas ou apartadas do conhecimento científico já sistematizado em nosso espaço científico.

Além das pesquisas realizadas no âmbito da ANPED e do BDTD da UFPE, tomamos ainda como lócus enunciativo as produções do ENDIPE, por considerarmos sua contribuição em nível nacional para ampliação e consolidação das pesquisas que versam sobre a didática, as práticas de ensino, e nestas, as práticas de ensino-avaliação. Dessa forma, por este espaço científico reunir um público diversificado de estudiosos como estudantes, professores da educação básica e ensino superior, além de pesquisadores de modo geral, vislumbramos que o

⁹ A exemplo desta afirmação destacamos a ampliação dos programas de pós-graduação em educação no país, e o fortalecimento das agências de fomento financeiro as pesquisas.

¹⁰ Um exemplo destas mudanças é a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, que passou a ser composto por duas avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"). Mais recentemente, foi incorporado ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Para mais detalhes consultar o histórico do Saeb disponível no site: <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>.

acesso às suas produções nos possibilitou ouvir, compreender e dar visibilidade às múltiplas vozes dos que falam no campo da avaliação.

Como último espaço de produção, destacamos os trabalhos produzidos e divulgados na esfera da Revista Estudos em Avaliação Educacional¹¹ - EAE. Ressaltamos, que a razão de nos aproximarmos desse espaço científico emergiu da necessidade de estabelecermos um diálogo com as discussões mais recentes inscritas no atual cenário educacional e avaliativo. Assim, considerávamos ser essencial tecermos um diálogo com os estudos construídos concomitantemente no mesmo período de desenvolvimento da nossa pesquisa.

Destarte, estabelecido os lócus de enunciação e o marco temporal destes, debruçamo-nos na seleção dos trabalhos apresentados nesses espaços. Para tanto, nossas escolhas foram orientadas através da observação das publicações que traziam diretamente em seus títulos, resumos ou palavras-chave elementos que aludiam à temática da avaliação da aprendizagem e/ou das práticas avaliativas.

Na tabela a seguir, destacamos o quantitativo geral de trabalhos encontrados em cada espaço acadêmico, as produções que tratavam especificamente da avaliação/práticas avaliativas, e o número de estudos selecionados para compor nosso acervo de análise.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos divulgados nos lócus acadêmicos no período de 2005-2015

<i>Lócus</i>	Total geral de trabalhos	Trabalhos em avaliação	Selecionados
ANPED	322 ¹²	17	6
BDTD da UFPE	576	14	4
ENDIPE	2.720 ¹³	60	15
EAE	306	306	17
	3.924	397	
TOTAL GERAL DOS SELECIONADOS			42

Fonte: Elaborada pela autora.

¹¹ Periódico quadrimestral criado em 1990 pela Fundação Carlos Chagas. Classificação Qualis A2. ISSN: 1984-932X.

¹² Trabalhos apresentados no formato de comunicação oral.

¹³ Trabalhos apresentados no formato de comunicação oral nos encontros de 2006, 2008 e 2010.

Como indicado na tabela, percebemos que no período de tempo investigado houve um significativo número de pesquisas no campo educacional. Especificamente, 3.924 pesquisas foram divulgadas no âmbito da Anped, BDTD da UFPE, Endipe e Revista Estudos em Avaliação Educacional. Destas, 397 versavam sobre a temática da avaliação/práticas avaliativas. Deste quantitativo, foram selecionados os 42 trabalhos que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Selecionados os trabalhos, buscamos identificar e compreender as aproximações, distanciamentos, permanências e rupturas discursivas reveladas no conjunto das produções, posto que a partir da compreensão geral e particular destas pesquisas poderíamos perceber em que medida dialogamos com os sentidos de avaliação inscritos nesses trabalhos.

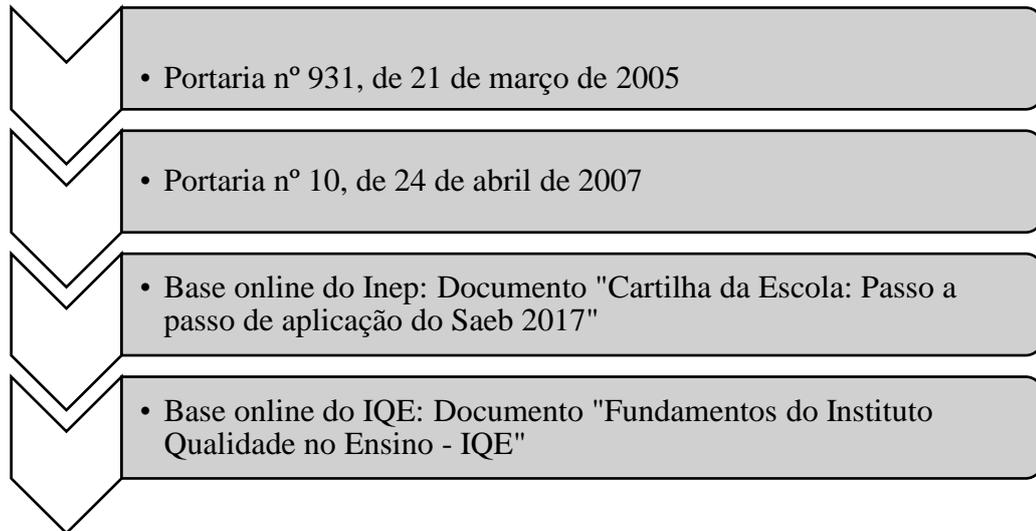
Como segundo objetivo específico, buscamos “*identificar a produção discursiva da avaliação da aprendizagem pensada enquanto texto político*”, uma vez que entendemos que a compreensão do movimento entre a avaliação enquanto texto e as táticas fabricadas pelos professores exigia um exercício de identificação e reflexão dos discursos permeados nos documentos oficiais de avaliação.

Entretanto, ressaltamos que, embora nos voltemos para tais políticas, nosso foco de interesse versou sobre as práticas avaliativas, e nestas, as táticas de avaliação mobilizadas pelas professoras. O olhar analítico a partir da análise documental sobre os textos oficiais que versam sobre a avaliação, nos serviu para compreender o caráter criador e criativo das táticas avaliativas frente a tais textos.

Fomos, então, construindo esse processo reflexivo a partir da identificação do *corpus* de análise e do delineamento de sua estruturação textual. Para tanto, realizamos constantes revisitações às abordagens teórico-metodológicas por nós assumidas, posto que a AD – enfoque analítico aqui privilegiado – “tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho.” (GRIGOLETTO, 2003, p. 67).

No quadro adiante, apresentamos os principais documentos que, em diálogo com as táticas avaliativas, compõem nosso *corpus* de análise:

Diagrama 1 - Corpus analítico investigado

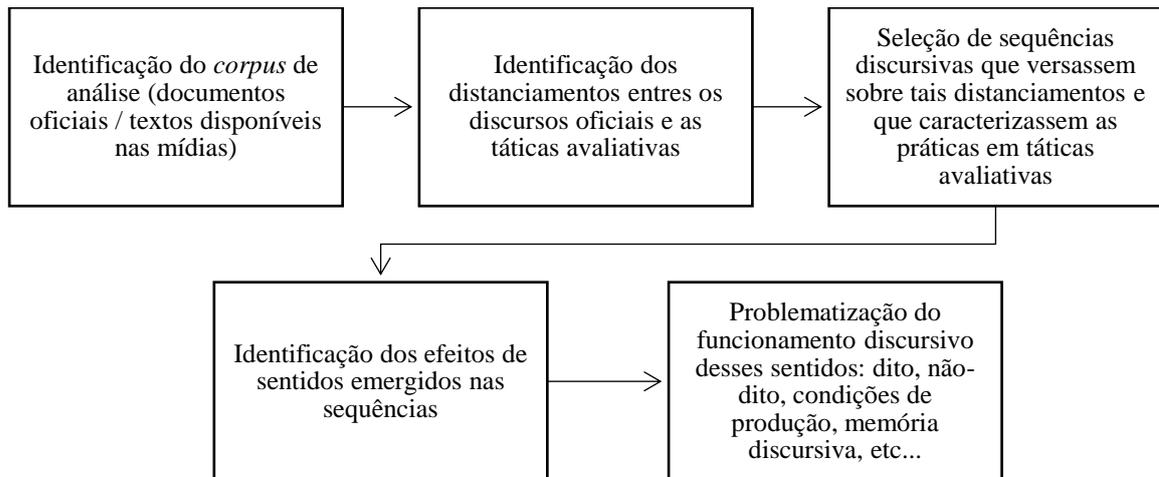


Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, intencionando não sermos incoerentes com as abordagens teóricas aqui assumidas – as quais visam superar os binarismos e as dicotomias entre pensado-vivido e discurso-prática – optamos em nosso exercício analítico por apresentar concomitantemente a produção discursiva das políticas de avaliação e as táticas avaliativas fabricadas cotidianamente pelas professoras, isto porque entendíamos que a abertura de seções de análises exclusivas aos documentos oficiais e às táticas avaliativas iria de encontro com o que defendemos nesse trabalho, que: a rede de produção de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem desliza entre os discursos acadêmicos, os documentos oficiais e as táticas avaliativas. Vislumbrando essa tríade discursiva, nos limites dessa investigação buscamos sincronicamente refletir sobre ela.

De modo específico, no diagrama abaixo apresentamos sinteticamente os percursos que desenvolvemos para análise destes documentos:

Diagrama 2 - Percurso desenvolvido para análise dos documentos oficiais



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, foi em busca de entender como esses discursos políticos estão presentes nas escolas e são refletidos, comungados ou subvertidos nas práticas avaliativas tecidas em seu interior, que estabelecemos como terceiro objetivo específico “*evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos professores no cotidiano escolar*”.

A razão de elencarmos este objetivo em nossa investigação se deve ao fato de compreendermos que, na vida cotidiana da sala de aula, os professores não se configuram como meros aplicadores das políticas curriculares e avaliativas. Antes, porém, entendemos que dadas as necessidades e especificidades do espaço escolar, tais profissionais “fabricam” táticas astuciosas de escape e silenciamento das estratégias pensadas nas instâncias macropolíticas. A tais práticas de deslizamentos frente aos produtos culturalmente instituídos, Certeau (2014) atribui o nome de tática, sendo esta considerada a “arte do fraco”.

Em nossa pesquisa, tomamos emprestado de Certeau o conceito de tática, que aqui denominamos de ‘táticas avaliativas’ para designar o “movimento dentro do campo do inimigo” (p. 94), realizado pelos professores em “golpe por golpe, lance por lance” através de suas práticas curriculares e avaliativas. Isso significa dizer que, por motivos diversos, os professores astuciosamente burlam as normatizações prescritas. Para isto, mobilizam micropráticas cotidianas que deslizam e resistem às normatizações avaliativas produzidas pelos contextos de influência.

Como também nos revela Heller (2016), ao tratar sobre o cotidiano, compreendemos que na dinâmica da vida cotidiana os indivíduos assumem papéis sociais, e que o comportamento destes com relação aos seus papéis é variado, podendo ser de plena

identificação ou recusa de tais papéis. Desse modo, percebemos que “[...] na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente e em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um limbo no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos” (p. 141). O que significa dizer que, na estrutura da vida cotidiana, os sujeitos ordinários podem transitar entre o conformismo (aceitação total dos papéis) e/ou a oposição/rejeição parcial ou total aos papéis. É nesse contexto que tais sujeitos, ao não se sujeitarem por completo aos produtos instituídos, fabricam táticas, modos de distanciamento e recusa aos papéis sociais a eles imbuídos.

No caso específico desta pesquisa, ao propormos evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos professores no cotidiano escolar, buscamos compreender as micropráticas silenciosas que estes profissionais fabricam, e que destoam ao que fora oficialmente instituído. Para isto, nos utilizamos da observação participante das práticas cotidianas das professoras, posto compreendermos que a partir deste procedimento poderíamos ter uma compreensão mais aprofundada e interlocutiva com a realidade escolar (MINAYO, 2015).

Destacamos, ainda, que a realização de observações aconteceu por vislumbrarmos a complexidade do cotidiano escolar e do ato avaliativo e, portanto, entendermos, assim como aponta Gatti (2003), que “a pesquisa em avaliação não pode reduzir-se ao nível de abstrações, mas precisa ser conduzida com os fatos, observados com acuidade e propriedade, para uma compreensão ampliada” (p. 13) da vida cotidiana vivenciada na escola.

Assim, consideramos em nossas observações as práticas, procedimentos, instrumentos avaliativos, decisões e discursos cotidianos que se configuravam como microrresistências, táticas dos/as professores/as frente ao contexto macro das avaliações de larga escala. De modo específico, tais observações foram orientadas por um roteiro prévio¹⁴, o qual foi construído com a finalidade de direcionar nossos olhares para determinados eventos cotidianos (práticas, diálogos das professoras com os alunos, os momentos de ensino e avaliação, a relação das professoras com a gestão escolar e os pais) que aludiam às táticas avaliativas das professoras.

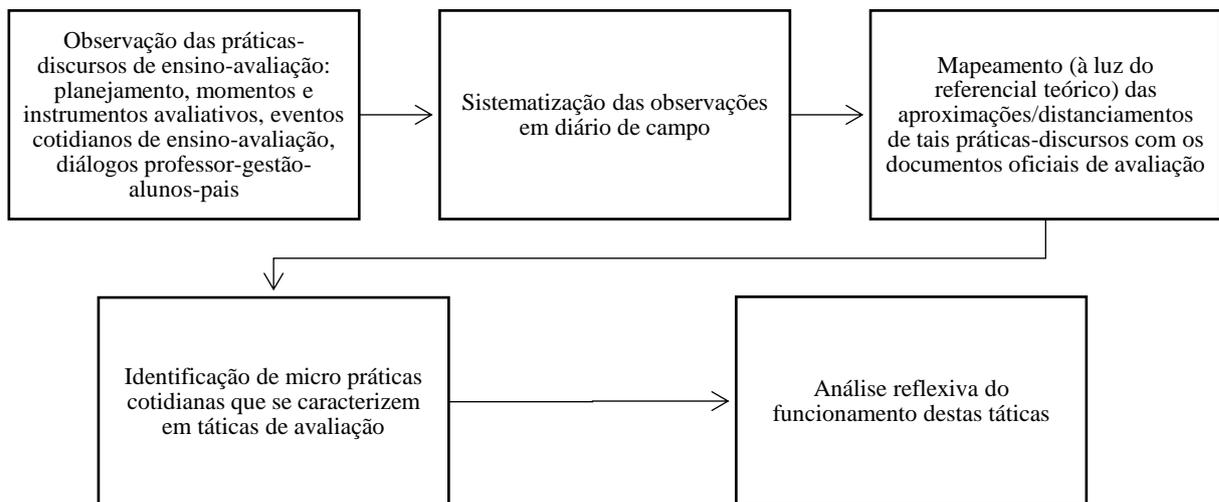
Assim, buscamos identificar práticas que se distanciassem e não coadunassem com os discursos oficiais da avaliação advindos dos contextos de influências (sobretudo, o das políticas) da avaliação. Contudo, ressaltamos que não buscamos identificar eventos/práticas grandiosas de insubordinação dos professores às prescrições oficiais, visto entendermos que o processo de fabricação de táticas avaliativas se revelava através de ações cotidianas minuciosas

¹⁴ O roteiro prévio das observações está apresentado nos apêndices dessa pesquisa.

que, não podendo transformar completamente a estrutura da vida cotidiana posta, podem possibilitar às professoras se movimentarem frente ao controle exacerbado dos agentes de influência (políticas e gestão escolar).

No diagrama a seguir, apresentamos sinteticamente os procedimentos que fomos adotando para seleção, organização e tratamento dos dados percebidos nas observações:

Diagrama 3 - Procedimentos adotados para seleção, organização e tratamento dos dados das observações



Fonte: Elaborado pela autora.

Desta feita, mediante as observações que cotidianamente íamos realizando, nos debruçamos sobre as práticas avaliativas das professoras em busca de captar práticas e discursos que funcionassem não em direção ao rompimento completo às diretrizes oficiais, mas se materializam mediante ressignificações, nas quais os discursos da avaliação enquanto texto não fossem totalmente rejeitados pelas docentes, antes passassem por processos de releituras e recriações, não perdendo inteiramente sua essência. Ademais, nos interessava avançar as fronteiras do que estava explícito e dito, para percebermos o que levava as professoras a coadunarem com certos discursos das políticas avaliativas ou o que as impulsionavam a rejeitarem estes.

Destarte, entendemos que o acesso aos sentidos de avaliação revelados nas produções acadêmicas, bem como os expressos nos documentos oficiais da avaliação, possibilitou uma visão mais integralizadora e dialógica sobre a formação discursiva formulada historicamente a

respeito da temática aqui investigada, já que contribuiu para entendermos como a avaliação pensada nesses diferentes *locus* significa e produz sentidos para os locutores, como se articula com os dizeres já ditos e esquecidos numa conjunta enunciativa, e como é construída nas condições reais de produção no âmbito das táticas cotidianas realizadas pelos professores/as (ORLANDI, 2010).

Buscando compreender as condições reais que configuram o chão da escola e evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas nesse espaço, a seguir destacamos os critérios utilizados para seleção da escola campo investigativo deste estudo.

2.2 Critérios para seleção do campo de estudo

Entendendo que o fenômeno avaliativo educacional é vivenciado no interior da vida cotidiana dos espaços escolares, elencamos como campo de estudo uma escola da rede pública municipal de ensino de Caruaru-PE. Foi estabelecido como critério de seleção a obtenção do melhor desempenho avaliativo no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Assim, tomamos por referência os dados fornecidos pelo Saeb no ano de 2014¹⁵, visto que no período de seleção do campo empírico dessa pesquisa, eram as informações desse ano que estavam em circulação.

Ressaltamos que a razão de selecionarmos a escola que obteve melhor desempenho no último Ideb, se deu devido à nossa inquietação em compreender como os/as professores/as, alunos/as e demais sujeitos desse espaço se relacionavam com as políticas avaliativas, isto é, como o contexto de influência expresso nos resultados das avaliações externas influencia o ensino, o currículo, a avaliação e as práticas cotidianas vivenciadas na escola. E, ainda, como a própria escola, frente a esses resultados, se apresenta como contexto de influência sob as práticas dos/as professores/as, uma vez que partíamos do pressuposto de que, para além das políticas curriculares avaliativas expressas nos documentos oficiais, a escola poderia aliar-se a estas para compor o contexto de influência.

Além dessas indagações, entendíamos que apesar da escola selecionada, ao longo dos tempos, vir apresentando bons resultados nas avaliações externas, os professores que nela atuam não necessariamente se configuravam como reprodutores das prescrições oficiais. Antes,

¹⁵ Destacamos que as informações fornecidas pelo Inep em 2016 (referentes às provas realizadas em 2015), não apresentaram mudanças nos resultados da escola aqui investigada, ou seja, a mesma continuou sendo a instituição de ensino de Caruaru com maior índice avaliativo.

porém, podiam subverter essa lógica se revelando como microdecisores curriculares e avaliativos.

Tendo por referência o respectivo critério (obtenção do melhor desempenho avaliativo no último Ideb), selecionamos uma escola da rede municipal de ensino de Caruaru-PE – nomeada fictamente aqui como ‘Escola Novo Horizonte’ –, identificada como uma instituição que ao longo dos anos vem apresentando índices exitosos nas avaliações de larga escala do Saeb. Adiante, tecemos algumas considerações acerca da caracterização da referida instituição.

2.3 Caracterização da Escola Novo Horizonte

Entendendo que a escola “não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários e conceitos” (FREIRE, 1992), a vislumbramos enquanto agência formadora que emerge e encontra eco nos processos e dimensões da vida social. Portanto, ao se constituir como importante agência socializadora dos indivíduos (SETTON, 2003; 2011), esta não é vista aqui como espaço de reprodução social ou produto do controle burocrático do Estado, antes, porém, a visualizamos também enquanto contexto de influência e espaço analítico-empírico de inculcação de discursos, sentimentos, valores, princípios e formas de socialização (DUBET, 2011) essenciais ao desenho político-educacional.

No caso específico desta pesquisa, a Escola Novo Horizonte¹⁶ é entendida “como uma obra [...] construída e transformada pela ação dos sujeitos” (PENIN, 1989, p. 17), o que significar dizer que ela é vista aqui como “obra única situada além das representações” (idem. p. 17). Logo, destacamos que, apesar de todo o esforço analítico por nós despendido, não chegamos a uma compreensão totalizante da vida cotidiana desse espaço, posto que essa não era nossa intenção, e também porque entendíamos que “a interpretação que as pessoas estabelecem sobre a obra não lhes possibilita conhecê-la ou dominá-la” (idem. p. 18). Assim, apesar de há muito tempo termos pertencido a este espaço, dado nossas antigas experiências enquanto ex-estudantes e docentes da educação básica, adentramos na referida escola nos despindo de toda ignorância empírica que dava a ilusão de conhecer plenamente sua cotidianidade.

Fundada no ano de 1949, a Escola Novo Horizonte está em funcionamento há 68 anos no município de Caruaru, localizando-se em um bairro periférico próximo à região central do município. Tal bairro historicamente foi conhecido pelo alto índice de violência, tendo em vista

¹⁶ Nome fictício atribuído à escola.

situar-se vizinho a uma área que por muito tempo foi dominada pelo tráfico de drogas. Entretanto, nos últimos seis anos, temos assistido a uma mudança nessa realidade de violência, visto que, a partir de ações voltadas ao restabelecimento da segurança organizadas pela Secretária de Ordem Pública do município, tal bairro foi pacificado. Atualmente, houve um crescimento expressivo de estabelecimentos comerciais e públicos na região circunvizinha da escola, bem como um maior investimento de recursos para a referida instituição de ensino e as demais escolas situadas nesse bairro, o que contribuiu significativamente para melhoria do contexto socioeconômico deste.

Em 2017, a escola passou por uma mudança estrutural significativa, expandindo seu espaço. Assim, devido ao fato do prédio de uma escola privada ao lado ter desocupado, e também pela necessidade de crescimento já sentida pela Escola Novo Horizonte há algum tempo, a prefeitura alugou o referido prédio e deu início ao processo de expansão da escola.

Esse acontecimento alterou não só o espaço, que antes só contava com quatro salas de aula, como também mudou toda a organização do trabalho pedagógico, que passou a contar com um quadro maior de professores/as, funcionários/as e alunos/as. Desta feita, a expansão do lugar proporcionou acolher um número maior de alunos/as e docentes, especificamente, cerca de 496 novos discentes foram acolhidos e 9 professoras contratadas.

Destes, salientamos que aproximadamente 140 discentes e 3 professoras foram transferidos de uma escola campesina para a Escola Nova Horizonte. O atendimento a esses alunos/as e professoras, alterou o cotidiano desse espaço, já que fez com que a referida escola se reorganizasse para o acolhimento desses sujeitos outros, isto é, os acolhessem em seus modos de ser, em suas culturas e suas identidades. De modo mais concreto, observamos alterações no tempo curricular, no tempo destinado para a merenda, no recreio e no horário de saída dos/as estudantes, dado que devido à distância entre a escola e suas resistências (localizadas no campo), o tempo de vivência na escola foi reduzido de 4:30h para 3:30h¹⁷.

Além das alterações no tempo curricular das turmas advindas de localidades campesinas, outro evento nos chamou atenção: o número de alunos com necessidades especiais diversas (cadeirantes, autistas, encefalopatia crônica) existentes na escola. No caso específico das duas turmas *lócus* de nossas investigações, observamos a presença de um aluno cadeirante na turma do 2º ano e de um aluno com encefalopatia crônica na turma do 5º ano.

Destacamos que a presença de tais alunos se revelava como desafio diário às práticas de ensino-avaliação das professoras, já que pedia delas atenção e cuidados didáticos específicos

¹⁷ Destacamos que diariamente tais alunos chegam à Escola Novo Horizonte às 13h e, às 16h30min, o ônibus enviando pela prefeitura os buscava e levava para a localidade em que residiam.

no tratamento destes alunos. Desse modo, o tempo curricular, os saberes-fazer e as formas de ensinar-avaliar eram desenvolvidos em uma lógica temporal e organizacional específica ao atendimento das necessidades individuais dos referidos discentes. Contudo, diversos fatores, dentre esses, a falta de uma professora de apoio, tornava ainda mais desafiante o trabalho cotidiano das professoras.

No que tange à estrutura do espaço, como já dito anteriormente, antes da expansão a escola contava apenas com 4 salas de aula, não dispunha de biblioteca, sala dos professores, diretoria, ou qualquer outro ambiente de apoio pedagógico para os alunos e docentes. Após a expansão, a escola passou a contar com treze salas de aula voltadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos¹⁸, secretaria, sala dos professores, seis banheiros, dois espaços recreativos e uma cozinha.

Dado que no período de realização de nossas observações a escola ainda estava em fase de mudança e organização dos prédios, a aparência dos ambientes anteriormente mencionados ainda estava sendo construída, tendo em vista a presença diária de engenheiros, pedreiros e pintores encarregados de transformar tais espaços. Esse fator ocasionava quase que diariamente alterações na dinâmica organizacional das turmas, já que estas frequentemente tinham que se deslocar para outras salas quando as suas passariam por alguma mudança (pintura, colocação de portas, etc.). Além disso, em certas ocasiões, os alunos, professores e demais funcionários eram liberados mais cedo, pois o cheiro forte das tintas e outros serviços impossibilitavam a presença destes no espaço.

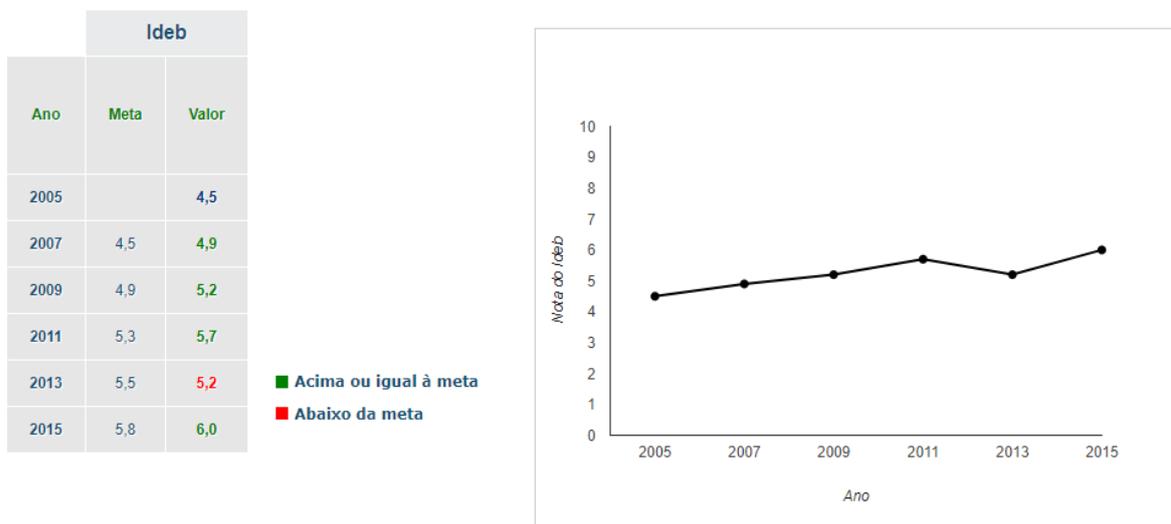
Esse conjunto de alterações estruturais não só mudava o ambiente da escola, como também trazia implicações para o desenvolvimento das aulas e para a aprendizagem dos discentes, já que constantemente as professoras e os alunos tinham que desprender certos esforços para se comunicarem, isto é, realizar um silêncio maior ou até mesmo aumentar o tom da voz nos momentos em que o barulho das furadeiras e batidas de martelos se intensificavam.

Como mencionado anteriormente, nos anos anteriores a 2017, devido às limitações das instalações, a escola não apresentava mudanças significativas no número de alunos matriculados, fator que mudou com a expansão do espaço ocorrida no ano supracitado. Tal evento possibilitou à escola atender a grande demanda de famílias residentes em seu entorno e em bairros próximos, famílias essas que anualmente, no início do ano letivo (ou até mesmo no fim do ano anterior), se dirigia até ela em busca de vagas para matrícula de seus filhos.

¹⁸ Essa modalidade de ensino era ofertada exclusivamente no turno noturno.

Salientamos, assim como apontado pela gestora da instituição, que a forte procura dos pais pela escola se dava por diversos motivos, dentre os quais, destaca-se o tempo de existência, e conseqüente história da escola no bairro, bem como a popularidade da qualidade de ensino ofertado nesse espaço. Quanto a este último fator, observamos que nos últimos anos a Escola Novo Horizonte tem apresentado desempenho exitoso nas avaliações externas de larga escala advindas do Saeb, expressando, assim, elevação contínua dos valores que medem o Ideb e crescimento constante das médias de proficiência nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme revela dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP:

Gráfico 3 - Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Novo Horizonte



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Gráfico 4 - Taxas de aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

Anos iniciais do ensino fundamental

Ano	Taxa de Aprovação						Prova Brasil				N
	1°	2°	3°	4°	5°	P	Matemática		Língua Portuguesa		
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	84,0	81,8	89,7	100,0	0,88	191,5	5,0	189,2	5,1	5,06
2007	--	86,5	90,2	95,7	96,6	0,92	203,3	5,5	192,2	5,2	5,34
2009	--	78,3	90,4	94,1	94,8	0,89	219,3	6,1	206,3	5,7	5,90
2011	100,0	100,0	81,4	98,4	98,0	0,95	216,7	6,0	212,3	5,9	5,96
2013	98,3	--	76,5	91,8	98,2	0,90	214,7	5,9	205,3	5,7	5,79
2015	100,0	100,0	74,0	82,5	98,0	0,90	243,6	7,0	224,4	6,4	6,69

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Como observado, historicamente a escola supracitada vem apresentando resultado satisfatório na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), ficando sempre acima da meta¹⁹ estabelecida para ela. E, até mesmo estando acima da meta Ideb estabelecida para o município de Caruaru, que no ano de 2017 obteve média 4,5.

Entendendo que o aspecto quantitativo não é determinante ou suficiente para compreensão do desenvolvimento, processos formativos e contextos de influências emergentes nesta escola, nos voltamos para a observação das práticas dos/as professores/as que nela atuam em busca de identificar eventos cotidianos que nos possibilitassem compreender a cultura avaliativa vivenciada nesta instituição, bem como, os movimentos dialógicos entre os contextos micro e macropolíticos nela revelados.

Frente a tais apontamentos, apresentamos a seguir os critérios estabelecidos para seleção destes sujeitos.

2.4 Caminhos trilhados para seleção dos sujeitos da pesquisa

Antes de apontarmos os sujeitos desta pesquisa ou indicarmos os caminhos que traçamos para chegarmos até eles, faz-se necessário apresentar aqui o que compreendemos por sujeito, dado que mediados pela Análise do Discurso entendemos que não são todos os indivíduos que assumem essa posição na realidade social. Assim, compreendemos que a categoria de sujeito “se refere às posições que os indivíduos ocupam quando produzem significações.” (MELO, 2014, p. 56).

Isso significa dizer que, para ser sujeito o indivíduo precisa produzir discursos e sentidos a partir da posição na hierarquia social em que se insere. Essa produção de discursos se relaciona com o que já foi dito em algum momento da história, tendo em vista que como nos aponta Orlandi (2010), “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relações com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (p. 39).

Nessa perspectiva, o discurso proferido pelo sujeito não é inédito, mas em algum modo precisou ser esquecido para que na atualidade pudesse ter sentido. A esse conjunto de formulações feitas e já esquecidas, é dado o nome de interdiscurso. Contudo, não podemos reduzir a produção discursiva dos sujeitos a tudo que já foi dito em algum momento, uma vez

¹⁹ Exceto no ano de 2013, onde a meta estabelecida foi 5,5 e o valor alcançado foi 5,2.

que os discursos podem ser organizados a partir de deslocamentos e rupturas dos processos de significação, dado seu caráter polissêmico.

Desta feita, nesse movimento discursivo no qual o sujeito está envolvido, percebemos que ele ocupa um lugar, uma posição discursiva que influencia o seu dizer. É a partir dessa posição que apresentamos os sujeitos dessa pesquisa, ou seja, os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha por este tipo de sujeito se dá por entendermos que no jogo político entre os contextos da avaliação da aprendizagem, são os/as professores/as os/as profissionais que mais estão expostos às políticas avaliativas elaboradas na instância macroeducacional. Tendo em vista que é o trabalho desse profissional que mais diretamente sofre as influências do que fora pensado no âmbito global, como nos aponta Ball (2005), cada vez mais os docentes “estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings” (p. 549).

Essa intransigência macropolítica é realizada por diversos agentes, como os textos legislativos da avaliação, os elaboradores de programas de ensino, as secretarias de educação das instâncias estaduais e municipais, e até pelos sujeitos presentes na mesma instituição do professor, isto é, gestores e coordenadores escolares, que no âmbito microescolar podem se revelar como agentes de influência sob o exercício docente. Por estas razões, nossas investigações em torno das políticas e práticas de avaliação se deram com o professor, dada sua intensa exposição nessas relações de poder entre global e local.

Como já dito anteriormente, nossos sujeitos ocupam um lugar, que no contexto dessa pesquisa refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O motivo de selecionarmos esse nível de ensino e não outro acontece por reconhecermos a maior atenção que as políticas curriculares e avaliativas, os projetos e programas de ensino, os profissionais da escola (gestores, coordenadores e professores), e até mesmo os pais dos alunos têm dispensado a essa modalidade.

Como exemplo dessa afirmação, apontamos para a intensidade na qual o Sistema Nacional de Avaliação tem voltado suas atenções para este nível de ensino, a exemplo da Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada "Prova Brasil"), realizadas pelos estudantes do 5º ano; a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, destinada para o 3º ano deste nível; e da Provinha Brasil desenvolvida duas vezes no ano letivo nas turmas do 2º ano.

No quadro a seguir, podemos visualizar as avaliações externas em larga escala destinadas ao Ensino Fundamental que compõem o Saeb, bem como as legislações que as fundamentam:

Quadro 1 - Avaliações externas em larga escala do Ensino Fundamental que compõem o Saeb

AVALIAÇÃO	LEGISLAÇÃO
Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB ²⁰	Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil	Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005
Provinha Brasil	Portaria Nº 10, de 24 de abril de 2007
Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA	Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013

Fonte: BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tendo em vista esse conjunto de avaliações destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Aneb, Anresc/Prova Brasil, Ana, Provinha Brasil), nossa investigação se deu com os professores deste determinado nível de ensino no esforço em compreender como frente a esse acervo de avaliações tais professores em sua prática avaliativa cotidiana se relacionavam com essas políticas de avaliação expressas no contexto do texto.

Para escolha desses professores estabelecemos como critérios de seleção a atuação nas turmas do 2º e 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por reconhecermos que os docentes em exercício profissional nestas turmas mais estavam expostos às avaliações externas advindas do Saeb (Provinha Brasil e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC/Prova Brasil), e também (no caso específico desta pesquisa) as avaliações derivadas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SIEPE, e do Instituto Qualidade no Ensino – IQE, programa que fora adotado pela nova gestão municipal de Caruaru-PE em 2017. Além do referido critério, tivemos ainda como critério de seleção a *atuação de mais de cinco anos na*

²⁰ A partir do ano de 2007 a ANEB e a ANRESC passaram a ser realizadas em conjunto, isto é, com a utilização dos mesmos instrumentos.

docência, tendo em vista compreendermos que os professores com esse tempo de atuação profissional possuem uma relação diferente com as questões ligadas ao ensino, ao currículo e a avaliação, sendo assim considerados experientes em seu fazer profissional (MELO, 2014).

A partir de tais critérios, foram selecionadas duas professoras em exercício no 2º e 5º ano, com tempo médio de 10 a 30 anos de atuação na docência. A estas atribuímos os nomes fictícios de Daniela e Clara. A seguir, destacamos seus perfis profissionais:

Tabela 2 - Perfil profissional das professoras

PROFESSORA	TURMA	TEMPO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	VÍNCULO	FORMAÇÃO
Daniela	2º ano	10 anos e 6 meses	10 anos e 6 meses	Concursada	Magistério/ Pedagogia / Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica
Clara	5º ano	30 anos	3 meses	Contratada	Magistério / Pedagogia

Fonte: Elaborada pela autora

Como observado, ambas as professoras possuem bastante tempo de atuação na docência, tendo também semelhanças na formação inicial (magistério e pedagogia). Contudo, no que tange à forma de acesso à rede municipal de ensino, percebemos que a professora Daniela adentrou a rede via concurso público, já o tipo de vínculo da docente Clara se dá via contrato temporário, apesar da mesma ter passado no concurso público ocorrido no ano de 2009 e ainda aguardar ser convocada pelo município.

No que se refere especificamente à professora Daniela, a mesma atua na escola (campo de nossa investigação) há 10 anos e seis meses, tempo em que passou no concurso público e, portanto, esta foi a primeira escola da rede municipal onde atuou. Assim, percebemos que ela se mostrava bastante familiarizada com o espaço, os alunos, os pais e os funcionários, revelando certa identidade com a cultura da instituição. Por já atuar há bastante tempo na unidade de ensino e estar habituada com a cotidianidade do espaço, ela apresentava relação sólida com as outras professoras, gestão e demais funcionários, mostrando também se relacionar bem com os alunos (atuais e antigos) e suas famílias.

Diferentemente da professora Daniela, a docente Clara estava há apenas três meses na escola, tendo em vista que anteriormente atuava em outra instituição, esta localizada na parte campesina do município. Assim, devido a sua antiga escola ter apresentado problemas estruturais para comportar o quantitativo de alunos das turmas do 5º ano, a mesma (juntamente com alguns alunos e outras professoras) foi transferida para a atual escola. Contudo, dado que ela tinha dupla jornada de trabalho, no período da manhã ainda continuou ensinando na instituição campesina, e só à tarde é que se deslocava para a atual escola.

Desse modo, observamos que, por estar há apenas três meses trabalhando nessa instituição, Clara ainda estava em processo de conhecimento das formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como ainda construindo uma identificação com o espaço, sua cultura e sujeitos. Entretanto, no que se refere à relação professor-aluno, percebemos que a mesma não apresentava dificuldades para se relacionar com os alunos de sua turma, já que todos eles (assim como ela) advinham de outra escola, o que possibilitava ela conhecer bem estes.

Outro fator ainda a ser considerado, se refere à relação e interação desta professora com os pais dos alunos, posto que no período de tempo investigado, não percebemos a presença deles na escola (exceto no plantão pedagógico, em que três pais compareceram na instituição), uma vez que, como apontado pela docente, todos eles residiam em uma localidade campesina afastada do centro do município, e que devido a isto, e ainda pelas condições financeiras deles, os mesmos não podiam se deslocar até a escola. Assim, todo o contato da professora Clara com os pais dos seus alunos acontecia exclusivamente no horário da manhã na antiga escola, visto que esta última localizava-se próximo às residências dos discentes.

Após a apresentação do perfil profissional das professoras colaboradoras neste trabalho, a seguir apresentamos nossa discussão teórica, a fim de estabelecer um diálogo com os conhecimentos já sistematizados acerca do nosso objeto de estudo, e sobretudo, tecermos problematizações e reflexões acerca da avaliação.

3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo objetivamos situar as práticas avaliativas no conjunto de outras práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, analisando suas relações com as práticas educativas, pedagógicas, docentes e curriculares. Visto compreendermos que, longe de ser uma ação pontual do professor, tal prática ganha relevância no diálogo com as outras práticas e processos emergidos na escola. Assim, buscamos aqui compreender como a avaliação da aprendizagem tem sido desenhada na vitalidade das práticas cotidianas afloradas em sala de aula, e como estas se revelam como táticas astuciosas dos professores frente aos contextos de influência, do texto, e da prática nos quais as políticas educacionais e avaliativas se originam. Ademais, nos interessa aqui refletir o processo de formulação dos discursos da avaliação iniciados no contexto de influência e como estes são recepcionados na escola resultando na fabricação de táticas avaliativas destoantes das normatizações oficiais.

3.1 O cotidiano escolar como espaço-tempo de fabricação de táticas avaliativas

Partindo do princípio de que a avaliação enquanto discurso-prática emerge na vitalidade do cotidiano escolar, o vislumbramos aqui como espaço-tempo de produção clandestina de sentidos de avaliação, uma vez que nele vemos emergir práticas insubordinadas e astuciosas de ruptura aos sentidos fixos e pré-determinados do fenômeno avaliativo.

Ao dizer isto, inscrevemos nosso estudo no campo teórico-metodológico das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2015; OLIVEIRA, 2013; FERRAÇO, NUNES, 2013; MACEDO, 2011; DURAN 2007), já que compreendemos não ser possível analisar os discursos, políticas e práticas de avaliação afastados dos cotidianos que as constituem.

Com a finalidade de situar o cotidiano enquanto abordagem para compreensão da avaliação tecida em diferentes espaços e contextos, destacamos que o assumimos “como espaço-tempo rico de criações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é espaço-tempo de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2013, p. 51). Dito de outro modo, o cotidiano é aqui percebido para além do previsível, do senso comum ou da rotina, não negando que tais elementos o compõem, mas entendendo que para além da reprodução, ele revela-se como *locus* de invenção de mil maneiras de “caça não autorizada”. Portanto,

[...] pode-se dizer que o cotidiano é espaço/tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza (ESTEBAN, 2002, p. 3).

Sendo o cotidiano espaço do imprevisível e da multiplicidade, ele apresenta-se aqui não como campo neutro fadado a reproduções, mas sim como arena imbuída de interesses, objetivos e tensões entre as normatizações (estratégias) dos sujeitos de querer e poder, e as práticas marginais e astuciosas (táticas) dos homens ordinários.

É nessa perspectiva que nos aproximamos da teoria do cotidiano de Michel de Certeau (2014) para pensarmos acerca dos modos de consumo, das invenções cotidianas e das práticas avaliativas fabricadas na cotidianidade escolar. Visto ser este espaço perpassado por um contexto de influência, que através de dispositivos legais, como as políticas educacionais, curriculares e avaliativas, bem como os projetos didáticos e programas pedagógicos comprados prontos, tentam controlar as “práticas comuns” dos/as professores/as, fazendo com que estes/as esvaziem-se de sua natureza criativa e tornem-se meros/as reprodutores/as e aplicadores/as do que fora pensado por outrem.

Contudo, apesar do controle e poder standardizante do contexto de influência, o cotidiano escolar não se cristaliza às prescrições e normatizações oficiais, visto que nele os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2013) da avaliação lançam mão de “práticas comuns” e modos de operação sutis para burlar e escapar ao poderio das políticas educacionais e avaliativas. Assim, ao lançarmos um olhar para a vida cotidiana, não estávamos preocupados simplesmente em percebermos as normas e regras que o regem, mas intencionávamos compreender “que fazem dele, nele e com ele esses praticantes” (p. 55). Isto é, nos interessava saber como os/as professores/as consomem, incorporam e reelaboram as normatizações das políticas avaliativas. Como em suas “práticas comuns” cotidianas eles/as operam astuciosamente para escapar as *estratégias* imposta pelos sujeitos de querer e poder? Quais artimanhas mobilizam? Quais as razões que os levam a subverterem as normas instituídas? De quais saberes eles lançam mão nessa subversão?

Destacamos, porém, que com tais questões não pretendíamos reduzir ou polarizar o cotidiano, colocando em lados opostos as práticas de consumo e as práticas de subversão, uma vez que vislumbramos ser este um espaço de negociação. Entendemos, assim, que os sujeitos

ordinários que agem sob o cotidiano, frente aos seus interesses e concepções de sociedade, educação e conhecimento, podem concomitantemente consumir e burlar os produtos impostos.

Nessa direção, nossa investigação ocupa-se em analisar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula, visto que enxergamos o cotidiano enquanto movimento de imbricação dos discursos convergentes e antagônicos da avaliação da aprendizagem. Ao dizer isto, estamos compreendendo que no *espaço-tempo* cotidiano existe um movimento, uma relação entre os discursos políticos instituídos oficialmente e as práticas mobilizadas pelos/as professores/as. Tal relação revela-se mediante processos tanto de incorporação/aceitação, como de incorporação/reelaboração, pois mesmo não comungando com os discursos oficiais os professores não os destoam por completo, antes, os consomem através de táticas de sobrevivência frente às estratégias impostas.

Dito isto, faz-se pertinente explicitarmos o que tomamos por táticas e estratégias, já que estes são conceitos centrais que nortearão nossa investigação. Assim, ao nos aproximarmos de Certeau (2014), vemos que as táticas são as *artes do fraco*, isto é, as práticas astuciosas fabricadas pelos consumidores “supostamente entregues à passividade e à disciplina” (p. 37), que se configuram como microrresistências de deslocação das fronteiras de dominação (DURAN, 2007). Em outras palavras, as táticas são *artes de fazer* silenciosas que se insinuam quase que invisivelmente na busca de tirar partido das forças que lhe são estranhas. Ou dito de outro modo, “a tática seria o movimento “dentro do campo do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 2014, p. 94). Por conseguinte, as estratégias são as ações que os sujeitos de poder e querer lançam para controlar os “fracos”, tentando torná-los passíveis e dóceis frente à cultura instituída.

Nesse sentido, nos afastando de concepções reducionistas que advogam ser a escola unicamente reprodutora das normas, regras e culturas hegemônicas socialmente, acreditamos que ela e os/as professores/as que nela atuam, astuciosamente podem se utilizar de artimanhas para fabricar táticas que destoem ao discurso da reprodução. Como sinaliza Kretli (2009), “o ‘consumo’ dos professores e alunos dos produtos culturais disponíveis nas escolas nunca é reduzido à reprodução, pois ele é sempre permeado de mediações, negações, negociações de sentidos” (p. 4).

Desta feita, vislumbramos que as políticas curriculares e avaliativas iniciadas no contexto de influência e do texto, ao chegarem à escola não são consumidas integralmente, antes passam por processos recontextualizadores que fazem com que na ação elas se revistam de sentidos múltiplos. A esse movimento de escape aos discursos oficiais acerca da avaliação

escolar, atribuímos o nome de *táticas avaliativas*, entendendo que estas consistem nas “práticas comuns” fabricadas pelos professores para driblar o controle das estratégias advindas dos contextos macro das políticas de currículo e avaliação.

Partindo dessa compreensão, podemos pensar: Como essas táticas avaliativas se expressam nas práticas curriculares e avaliativas cotidianas dos/as professores/as? Como exatamente elas driblam ou manobram os discursos oficiais acerca da avaliação? Como elas comungam ou divergem do currículo prescrito emergido nas políticas de currículo e avaliação? Como no cotidiano da prática de ensino os/as professores/as mobilizam a organização e o tempo curricular para fabricação de táticas avaliativas frente às prescrições externas?

E, ainda, como tais táticas, apesar de silenciosas, reverberam na elaboração das políticas educacionais, curriculares e de avaliação, visto que não só as práticas avaliativas estão sujeitas ao contexto de influências, mas também as próprias políticas são perpassadas pelas invenções e práticas cotidianas tecidas na escola. Entendendo que “não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013, p. 376), acreditamos que apesar de marginais, clandestinas e silenciosas, as táticas avaliativas fabricadas pelos/as professores/as ocupam um lugar de influência (mesmo que mínima) no contexto macro de produção dos textos políticos.

Desta maneira, sendo o jogo político educacional perpassado por interesses, concepções e influências mútuas das políticas e práticas/táticas avaliativas, faz-se fundamental que as vozes dos sujeitos que jogam nesse jogo sejam ouvidas e viabilizadas, uma vez que a compreensão acerca do que “fazem os professores e alunos, como fazem, porque e para que fazem, o que usam, como usam, o que consomem, como consomem, o que fabricam com os usos que fazem dos artefatos culturais” (KRETLI, 2009, p. 2), é crucial para vislumbrarmos como os discursos e sentidos de avaliação estão sendo criados no cotidiano dos *praticantespensantes* das escolas.

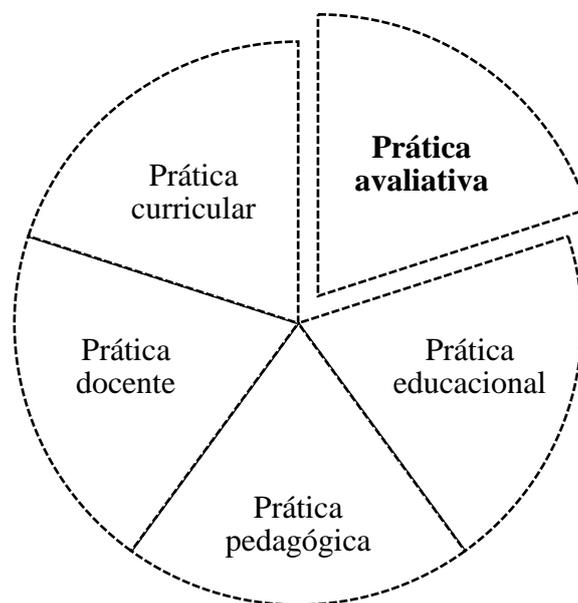
3.2 A avaliação da aprendizagem tecida no interior da prática educativa, pedagógica, docente e curricular

Enquanto invenção cotidiana dos sujeitos ordinários da escola, as práticas avaliativas são aqui compreendidas no interior do conjunto de outras práticas mobilizadas e desenvolvidas no espaço escolar. Assim, intencionamos nessa seção localizá-la epistemicamente no cerne das práticas que a abarcam, sendo estas a prática educativa, a pedagógica, a docente e a curricular. Visto partimos do pressuposto que as práticas avaliativas, ou melhor, que o movimento curricular que tem a avaliação enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula, não é um

movimento desarticulado, pontual ou isolado dos processos sociais e educacionais, antes, porém, circunscreve-se e desenvolve-se no bojo de outras práticas mobilizadas na escola e em contextos educativos não formais.

Destacamos que não é nossa intenção realizar uma discussão exaustiva e totalizante sobre as práticas avaliativas, pois reconhecemos a polissemia discursiva destas, antes pretendemos refletir acerca das dimensões e práticas pelas quais o ato avaliativo está imbricado. Em outras palavras, objetivamos compreender como nessas diferentes posições (práticas) enunciativas a avaliação produz sentidos, uma vez que apesar de articuladas, tais práticas possuem especificidades que possibilitam a avaliação configurar-se de diversas formas. Ademais, nos interessa visualizar como no interior da prática educativa, pedagógica, docente e curricular se revelam os movimentos macro e microavaliativos fabricados pelos agentes educacionais. Na figura que segue tentamos sintetizar a relação híbrida e dialógica dessas práticas:

Figura 1 - Relação das práticas avaliativas com as demais práticas desenvolvidas na escola



Fonte: Elaborada pela autora

Para iniciar a discussão, destacamos que pensar a avaliação implica refletir nos contextos, espaços, sujeitos, processos e práticas que a envolvem, incide pensar “sobre a prática educativa do professor, assim como os desdobramentos para outros temas, os quais estão relacionados num “efeito cascata” em que um implica a ocorrência do outro [...]” (ROSA-

SILVA; JÚNIOR, 2007, p. 132, EAE). Ou seja, a compreensão dos sentidos da avaliação perpassa pelo conjunto de outros elementos não só escolares, mas também sociais e educativos, visto que o fenômeno avaliativo é, antes de tudo, social-educacional.

Dito de outro modo, a avaliação é uma prática que se insere no contexto social, podendo revestir-se de finalidades educativas, o que leva a compreender que como prática social imbuída de propósitos educativos, a prática avaliativa revela-se também como prática educativa. Como afirma Sobrinho (2008),

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano (p. 193-194).

Desse modo, como prática social e educativa, a avaliação não se limita ao contexto escolar, apesar de ganhar protagonismo nesse espaço. Ela faz-se fortemente presente na vida social e cotidiana, de modo que ao escolhermos uma roupa em uma loja ou um produto no supermercado, fazemos estas escolhas mediante critérios e processos de avaliação. Assim, estamos constantemente a partir de avaliações “ingênuas” construindo a vida social.

Nesta perspectiva, ao assumir o papel de prática social tecida em espaços formais e informais, a prática avaliativa não necessariamente apresenta-se com objetivos claros. Contudo, ao ser realizada no âmbito escolar, ela baliza-se em finalidades educativas, tendo portanto que estar a serviço da formação dos sujeitos da escola.

Sinteticamente, tomamos a prática avaliativa aqui como prática social e educativa tecida em espaços formais e informais, podendo revelar-se com intencionalidades claras ou não. É a partir daqui que queremos pensar especificamente a avaliação desenvolvida na escola, percebendo as intencionalidades e finalidades explícitas e implícitas emergidas nas práticas desvencilhadas nesse espaço.

Assim, entendemos que a avaliação aplicada à educação é impregnada de valores e interesses, o que nos permite concluir que, ao revestir de um caráter intencional, a prática avaliativa apresenta-se como uma das dimensões da prática pedagógica. Compreendendo que esta última refere-se a “processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isto designadas” (SOUZA, 2006, p. 14), vislumbramos que a prática avaliativa, enquanto dimensão da prática pedagógica, caracteriza-se como ação intencional e com propósitos educativos bem definidos.

Contudo, ao se apresentar como prática educativa intencional, institucional, pedagógica e com objetivos precisos, faz-se necessário pensar na natureza dos valores e intenções que perpassam as práticas de avaliação. Isto é, faz-se pertinente refletir nos não ditos implícitos dessas intenções, uma vez que como prática social, a prática avaliativa institucionalizada pode não necessariamente refletir os interesses educativos e de formação dos indivíduos. Assim, cabe-nos questionar quais lógicas são reveladas no caráter intencional das práticas avaliativas, compreendendo a serviço de quem estão as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais que emergem nessas práticas.

Como já afirmamos, vislumbramos a prática avaliativa como dimensão da prática pedagógica, o que significa dizer que, assim como esta última, a prática avaliativa consiste em uma ação coletiva institucional, mobilizada por diferentes sujeitos (discentes, docentes e gestores) (SILVA, 2006) da educação. Desta maneira, enquanto prática pedagógica, a prática avaliativa não é desenvolvida exclusivamente pelo professor, antes é também pensada e formulada por outros profissionais e instâncias macro educacionais, a exemplo dos gestores e coordenadores escolares e das políticas curriculares e avaliativas expressas no contexto de influência e do texto. É, pois, nessa direção que compreendemos que “analisar a prática avaliativa como parte constituinte e integradora da prática pedagógica significa compreender que ela não se reduz ao que ocorre na sala de aula, nem tampouco, as ações docentes” (VILLAR, 2009, p. 60, BDTD da UFPE), uma vez que se circunscrevem em contextos macro políticos da educação.

Dito isto, elucidamos que os diferentes sujeitos pertencentes a estas instâncias configuram-se como coparticipantes na produção de práticas pedagógicas de avaliação, e logo, mobilizam um conjunto de outras práticas no processo de desenvolvimento do ato avaliativo, isto é, práticas docentes, discentes, gestoras e epistemológicas, conforme assinala Silva (2006).

Dessa forma, ao situar-se no interior macroinstitucional e político da prática pedagógica, a prática avaliativa manifesta-se também no contexto micro da sala de aula, revelando-se assim imbricada na prática docente realizada pelo professor. Entendendo que esta última “diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência” (MELO, 2014, p. 41), depreendemos que a prática avaliativa constitui-se como um dos fazeres desse profissional.

Sendo a prática avaliativa um dos fazeres do professor, é possível questionar: Quais as especificidades desse fazer? Quais são suas funções? Como é constituído? Com quais finalidades? Quais saberes emergem em seu desenvolvimento? A serviço de que ou de quem se

apresenta? As respostas a tais questões podem indicar pistas sobre os sentidos inscritos nas práticas de avaliação.

Assim, sendo a prática docente um dos fazeres do professor, fazer este que consiste na ação de ensinar, entendemos não ser “possível analisar a prática avaliativa dissociada da prática de ensino, posto que, é na relação com o ensino que a avaliação ganha sentido e significado” (VILLAR, 2009, p. 170, BDTD da UFPE). Em outras palavras, não existe ensino sem avaliação, nem avaliação sem ensino, uma vez que estas são facetas de um mesmo processo.

Ao afirmarmos isto, estamos a dizer que não existe linearidade na produção da prática de ensino e da prática avaliativa, já que o processo de ensino incide em atos constantes de avaliação. Assim, ensinar e avaliar desenvolvem-se concomitantemente, uma vez que, para ensinar, o/ professor/a realiza uma avaliação prévia dos conteúdos a serem ensinados, de modo a tornar estes convergentes com os níveis, necessidades, tempo e especificidades formativas dos/as alunos/as. Contudo, a prática avaliativa não se encerra no preceder do ensino no sentido de restringir-se a avaliar os conteúdos a serem ensinados, mas também orienta o momento exato em que este ensino está sendo desenvolvido, já que nesse processo o professor tem a possibilidade de ir realizando mudanças em suas ações. Posteriormente ao ensino, a prática avaliativa não cessa sua atuação, já que continua dando ao professor informações sobre o alcance do que fora ensinado.

Assim, estando a prática avaliativa a orientar e a ser orientada pela prática docente e de ensino do professor, cabe-nos pensar nas possibilidades de imbricação dessas práticas no cotidiano da sala de aula, visto ser esse espaço perpassado por um contexto de influência que tenta exercer controle sob tais práticas. Por conseguinte, faz-se pertinente pensar: Sendo a sala de aula um espaço envolto num conjunto de políticas (educacionais, curriculares e avaliativas) que tentam controlar o fazer e o saber-fazer docente, como as práticas de ensino-avaliação tecidas nesse espaço podem destoar a lógica do controle, desenvolvendo-se uma ao serviço da outra? Como a busca exacerbada por melhores resultados apresentada no contexto do texto das políticas de avaliação reverbera na sala de aula e influencia o ensinar e o avaliar do/a professor/a? Quais sentidos são revelados nos discursos que tentam tornar a prática de ensino submissa e a serviço da prática avaliativa? O que está por traz dessa lógica hierarquizadora das práticas?

Parece-nos, então, que o contexto da prática é atravessado por diferentes lógicas, umas trabalhando no sentido de superar as hierarquias e religar os laços entre as práticas de ensino e as práticas avaliativas, e outras, porém, atuando na dissociação destas. Pensando, então, na

articulação/desarticulação entre as práticas que fundam a prática avaliativa, lançarmos nosso olhar para a última prática na qual se inscreve a avaliação, isto é, a prática curricular.

Reconhecemos, assim, ser a prática avaliativa uma das dimensões da prática curricular, uma vez que entendemos ser a avaliação “componente integrada do currículo, como parte de um mesmo sistema e não de sistemas separados” (MARINHO, 2014, p.54). Assim, como faces de uma mesma moeda, isto é, como micros processos articulados em prol do processo de ensino-aprendizagem, vislumbramos que as práticas avaliativas e as políticas de avaliação estão imbricadas ao currículo pensado-vivido no interior da sala de aula. Sendo a formação discente o cerne do processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos reverberados no currículo constituem-se como ponto central do fenômeno educativo-avaliativo.

Contudo, se lançarmos um olhar para o interior escolar, não será difícil perceber uma dissociação entre a prática curricular e a prática avaliativa, posto ser este espaço perpassado por um contexto de influência que instaura uma busca frenética de elevação dos rankings de avaliação das escolas e dos sistemas federados de ensino. Em busca de melhores notas nas escalas das avaliações nacionais e internacionais, tem sido comum que as políticas e práticas curriculares, bem como o próprio currículo vivido nas escolas em suas formas de seleção e organização dos conteúdos, estejam ao serviço dos exames externos de avaliação, indicando que “a avaliação não apenas controla se estamos implementando adequadamente uma proposta curricular, mas se propõe a definir o próprio currículo” (MACEDO, 2011, p. 37).

Nessa lógica de superestimação das políticas e práticas avaliativas, vemos que “vale somente aquilo que ‘entra no exame’ [...]. O que não é objeto de exame carece de valor e, portanto, de interesse. [...] e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem” (MÉNDIS, 2002, p. 36). Desse modo, nesse processo de controle sob a seleção e organização dos conteúdos curriculares, vislumbra-se que o ensinar, o aprender e a formação discente, se esvaziam de sentidos, já que a aprendizagem e o ensino passam a ser determinados pelo contexto de influência reverberado nas diretrizes macro de avaliação.

Entendemos, assim, que se faz pertinente pensar nos sentidos de currículo, de conhecimento e de sujeito que se deseja formar. Ou seja, ao flexibilizar o currículo reduzindo-o unicamente aos conteúdos que serão cobrados nos exames, quais concepções de conhecimento e formação são reveladas? Por que determinados conteúdos são viabilizados e outros postos à margem? Quais concepções de educação e sociedade emergem nessa lógica seletiva?

A reflexão dessas questões leva a compreender que a prática avaliativa e a prática curricular imprimem um caráter que está para além de um fazer técnico impensado ou

desintencional, uma vez que nelas são expressos valores e intenções reveladores de sua não neutralidade. E, não sendo neutras, estas são fabricadas não apenas pelos interesses advindos do contexto de influência, mas também pelos valores e intenções dos/as professores/as que as desenvolvem. Assim, enxergando que tais profissionais não se configuram unicamente como consumidores das prescrições curriculares e de avaliação, mas, sobretudo, apresentam-se como produtores do currículo pensado-vivido na escola, concebemos que suas práticas podem ser não somente de reprodução, mas também de rompimento e inovação. Dito isto, vislumbramos conforme sinaliza Esteban (2012):

[...] ainda que os processos de avaliação venham se fortalecendo como procedimento de regulação normatizadora e de coerção a fim de controlar o que e como se ensina e se aprende, a vitalidade do cotidiano escolar cria inúmeras linhas de fugas e espaços de deslocamentos que trazem múltiplas possibilidades de composição curricular [...] (p. 137).

Parece-nos, então, que apesar da existência de modelos pré-fabricados de práticas avaliativas-curriculares, o fenômeno avaliativo e curricular pensado-vivido em sala de aula é fluído, dinâmico e não determinado, o que possibilita perceber que o jogo de controle nos quais perpassa tais práticas não está vencido, já que a vitalidade do cotidiano apresenta formas outras de pensar-fazer a avaliação.

Dessa forma, ao iniciarmos essa seção afirmando ser o fazer docente perpassado por diferentes práticas, pretendíamos dizer que a prática avaliativa, como partícula desse fazer, não se reduz em si mesma. Antes, porém, para ter e produzir sentidos, necessita apresentar-se como prática educativa a serviço do ensino, do currículo e do sujeito que aprende. Consideramos, então, que a análise da prática avaliativa, objeto deste estudo, não se dá afastada das práticas e contextos políticos nos quais ela emerge.

3.3 O Ciclo de Políticas como lente teórica das políticas e práticas avaliativas

Como sinalizado neste trabalho, compreendemos que investigar a avaliação da aprendizagem incide em pensar nos contextos globais e locais nos quais ela emerge, uma vez que a mesma não surge descontextualizada do âmbito macro-micro social e político. Nesses contextos, a avaliação se materializa de formas distintas, podendo apresentar-se enquanto discurso na esfera global e enquanto prática no âmbito micro do cotidiano escolar. Contudo, não é nossa intenção dicotomizar ou por em polos opostos o macro e o micro, o global e o local, os discursos e as práticas, visto visualizarmos a natureza híbrida destes. Antes, porém,

objetivamos compreender a produção discursiva da avaliação em seus diferentes contextos políticos, dado entendermos que a mesma produz sentidos múltiplos nos diversos contextos em que se constitui.

Desse modo, compreendendo discurso enquanto efeitos de sentidos entre os interlocutores (ORLANDI, 2010), buscamos entender os efeitos de sentidos da avaliação quer no âmbito macro das políticas avaliativas, quer no contexto micro das práticas de avaliação fabricadas na escola. Ou melhor, para além de perceber esses efeitos de sentidos em lócus separados, intencionávamos compreender como os sentidos de avaliação produzidos na esfera macro reverberam na esfera micro e vice-versa, posto entendermos que “as políticas resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, na qual um influencia o outro numa relação mútua” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 54).

Dito isto, elucidamos que a avaliação da aprendizagem apesar de ganhar maior visibilidade no interior da sala de aula, posto ser esse *lócus* de protagonização das práticas avaliativas, tal espaço não possui o monopólio dela, já que a mesma carrega em seu bojo influências de outras instâncias, a despeito das políticas educacionais, curriculares e avaliativas. Assim, depreendemos que a avaliação “não pode ser compreendida à margem da natureza das políticas públicas e educacionais contemporâneas, nem, mais especificamente, à margem do papel e redefinição do Estado em contexto de globalização” (AFONSO, 2007, p. 11).

Ao dizer isto, estamos compreendendo que “a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização” (BALL, 2001, p. 112). Contudo, apesar das políticas educacionais e avaliativas emergirem no contexto global, sendo influenciadas e interpeladas pelas lógicas dessa globalidade, no cenário nacional, para além de tais influências, as políticas constituem-se também a partir de processos de leitura e releitura que resultam em sentidos divergentes aos que foram produzidos no âmbito macropolítico.

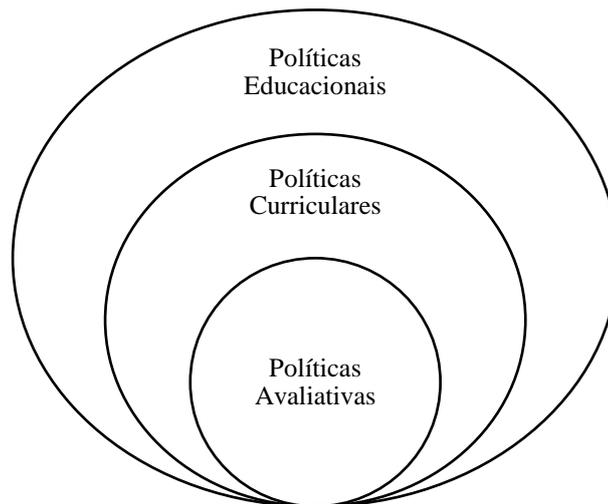
Tal movimento entre as esferas globais e locais sinalizam a existência de uma arena de poder, tensões e embates entre as prescrições políticas globais (internacionais) e as políticas locais (nacionais), revelando que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994) (BALL, 2001, p. 102).

Sendo a avaliação da aprendizagem operacionalizada no bojo das políticas produzidas em diferentes contextos, faz-se necessário elencarmos aqui de quais políticas e contextos estamos falando. Assim, ao compreendermos que a avaliação revela-se em sua dimensão política, estamos dizendo que ela é desenhada inicialmente no âmbito macropolítico educacional e curricular perpassado por ideologias, interesses e discursos hegemônicos.

É, pois, nessa direção que tomamos a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992) para pensar as especificidades dos contextos políticos nos quais as políticas avaliativas emergem. Antes, porém, de refletir acerca desses contextos, nos interessa pensar no conjunto de políticas nos quais as políticas de avaliação se inscrevem. Assim, entendemos ser as políticas avaliativas uma das dimensões das políticas educacionais, e nestas, as políticas curriculares, conforme vislumbramos na figura abaixo:

Diagrama 4 - Relação das Políticas Educacionais, Curriculares e Avaliativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Como visualizado na figura exposta, compreendemos ser as políticas de avaliação uma das dimensões das políticas educacionais, sendo estas últimas aqui compreendidas como sendo as “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), bem como “a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realiza por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal” (JESUS; FARENZENA, 2013, p. 7). Assim, consideramos que as políticas avaliativas emergem no âmbito dos processos de tomadas de decisões, ações, discursos e textos produzidos pelos órgãos governamentais expressos nas políticas educacionais, contudo, apesar de ser fruto das ações do Estado, as políticas de avaliação não são restritas às deliberações oficiais, haja vista o conjunto de agentes, atores políticos

envolvidos e que influenciam na sua constituição, como a escola, os/as professores/as, gestores/as e alunos/as.

Nessa perspectiva, ao ser a política “ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo quer a produção de intenções, ou de textos, quer a realização de práticas, ou de ações concretas” (PACHECO, 2005, p. 105), vislumbramos não ser possível separar as políticas de avaliação do contexto macro que inicialmente a produz, nem da esfera micro escolar que as recriam e as materializam.

Para além das políticas educacionais, as políticas avaliativas inserem-se e articulam-se com as políticas de currículo, já que avaliação e currículo são tomados como faces de uma mesma moeda ou como facetas de um mesmo processo. O que significa dizer que as políticas curriculares e as avaliativas são indissociáveis e imbricadas apesar de suas especificidades.

Assim, as políticas curriculares são por nós entendidas como “conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (PACHECO, 2005, p. 104), apresentando-se em instrumentos de controle do conhecimento ofertado nos espaços escolares. Entretanto, depreende-se que tais políticas não são independentes e autônomas, posto estarem submissas a lógica prescritiva e controladora das políticas avaliativas expressas nas avaliações de larga escala. Como sinaliza Hypolito e Ivo (2013, p. 7) “as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários”.

Ao agir com controle sob o que se é ensinado nas escolas, as políticas de avaliação revelam seu caráter não ingênuo e despretensioso, revelando as lógicas mercadológicas, gerenciais e performativas (BALL, 2002, 2005, 2009) que as compõem. Desta feita, faz-se premente percebermos o que subjaz a produção discursiva dessas políticas, de modo a captar suas lógicas implícitas e suas influências na produção de discursos, textos e práticas permeadas dos contextos e agendas da escola.

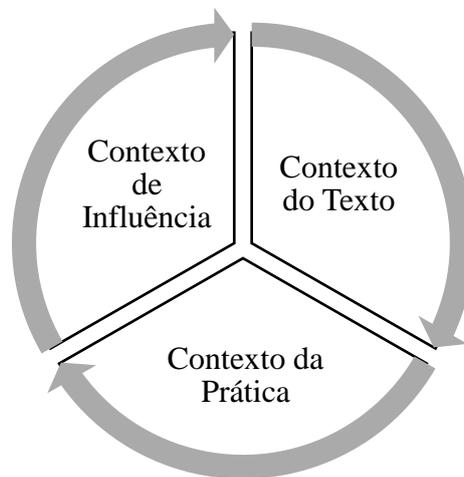
Nesse prisma, ao entendermos que “a análise de políticas deve incidir sobre a formulação do discurso da política” (MAINARDES, 2006, p. 29), reconhecemos a necessidade de atravessarmos a superfície dos discursos de modo a mergulhar em sua profundidade na busca de perceber como os seus não ditos e silenciados produzem sentidos no interior de sua estrutura.

No caso específico brasileiro, faz-se importante questionar: Quais discursos compõem as políticas de avaliação elaboradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)? Quais as lógicas e os interesses tidos como pano de fundo nos textos dessas políticas? A serviço de quem estão seus resultados? Como influenciam e são influenciadas pelo contexto micro das

práticas cotidianas fabricadas na escola? Quais suas implicações para o fazer docente e a formação discente?

Por conseguinte, pensar nos discursos que constituem as políticas de avaliação subjaz em refletir acerca dos diversos contextos em que elas se originam e ganham materialidade. Isto é, incide em compreender o jogo de interesses, conflitos, lutas e embates que perpassam tais políticas desde a sua elaboração até sua feitura. É, pois, nesse viés que tomamos a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball como lente teórico-metodológica para compreender o processo cíclico dessas políticas, visualizando-as em seus contextos atemporais, não lineares e inter-relacionais, como pode ser vislumbrado da figura abaixo:

Diagrama 5 - Articulação dos contextos políticos em Stephen J. Ball



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, entendemos que as políticas educacionais, curriculares e avaliativas são fabricadas no interior de um processo cíclico constituído por contextos interligados, sendo, desse modo, pensadas, produzidas e materializadas no centro do contexto de influência, do contexto do texto e do contexto da prática (BALL, 2002).

No que tange ao contexto de influência, o compreendemos enquanto *lócus* de produção dos discursos políticos, no qual os “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2006, p. 51). Em outras palavras, é no contexto de influência que os agentes políticos nacionais e internacionais tentam controlar os sentidos das políticas educacionais e de avaliação. Nessa arena de interesses e tensões do contexto de influência, faz-se relevante pensar:

Que ou quais forças são observadas que influenciam ou influenciaram a implantação de determinada política? [...]a) Há influências internacionais sendo exercidas? Se sim, tais influências são geradas por quais países? b) Como são materializadas as influências globais e internacionais? c) Em que

medida as influências de nível globais e internacionais são mediadas dentro do Estado-nação? d) Quais são as condições ideológicas, econômicas e políticas vigentes? e) Quem é a elite política e os interesses que representam? f) Que outros grupos de interesse estão tentando influenciar a política? g) Quais interesses são mais/menos poderoso e por quê? (LIMA; MARRON, 2013, p. 55)

Por conseguinte, é no contexto do texto expresso nos documentos oficiais, nos pareceres e portarias normativas que os discursos e interesses políticos advindos do contexto de influência são desenhados, revelando, assim, as “disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Entretanto, os sentidos, ideologias e interesses permeados nesses textos não são dados nem transparentes, carecendo de reflexões para seu desvelamento, como:

a) Quando começou a construção do texto de política e ‘porque agora’ ou neste momento? b) Quais grupos de interesse (partes interessadas) foram representados na produção do texto da política e quais foram os excluídos? c) Quais processos foram usados para construir o texto de política e por quê? d) Quais compromissos foram feitos entre os grupos de interesse diferentes (partes interessadas) e como eles foram alcançados? e) que interesses as políticas se propõem a cumprir? f) Quais são os discursos dominantes do texto da política e os discursos que são excluídos? g) Qual é a intenção ou propósito da política? h) Na proposta da política elaborada, há agendas escondidas ou não explícitas? i) Quais valores são refletidos na política? j) Quais são as questões que constituem o foco da política, estas se referem a agendas de política global e internacional? k) Quais são os principais conceitos ou conceitos-chave da política proposta? l) Qual é o formato/tipologia de política adotado e por quê? m) Qual é a linguagem da política e por quê? n) Há incoerências e contradições no texto política? o) Quem é o público-alvo do texto política? p) O texto da política é acessível ou compreensível para o público? q) As etapas para ‘implementação’ são claramente definidas e integrantes do texto de política? (LIMA; MARRAN, 2013, p. 55-56).

A reflexão sobre tais questões se faz relevante para compreendermos como as políticas da avaliação em sua dimensão textual ganham vida no contexto da prática, posto ser neste contexto que as políticas ganham materialidade e são recriadas. Assim, é no contexto da prática que os discursos das políticas avaliativas passam pelo crivo das traduções, releituras e contextualizações, de acordo com os interesses e concepções de mundo, sociedade e educação dos atores que atuam no espaço escolar. Dito de outro modo, enxergamos serem os docentes sujeitos também autores das políticas educacionais, curriculares e avaliativas, visto que no contexto da prática eles não apenas implementam o que fora pensado e estabelecido por outrem, mas, sobretudo, tecem interpretações e sentidos outros aos discursos políticos.

Sem embargo, podemos pensar: No cenário educacional brasileiro, como os discursos advindos do Saeb são compreendidos e interpretados no contexto da prática? Como os/as professores/as têm acesso a esses documentos? Como os documentos oficiais que compõem o

Saeb são consumidos cotidianamente? Tais políticas são submetidas a processos de recontextualização? Há resistências individuais ou coletivas nesse processo? Quais novos sentidos são atribuídos a essas políticas no contexto da prática?

Intencionando compreender tais questões, nas seções seguintes desse trabalho nos debruçaremos sobre tais políticas em busca de perceber a natureza dos discursos que compõem sua formação discursiva.

3.4 A produção discursiva do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Refletimos até o presente momento acerca da tríade *cotidiano-práticas-políticas* que configura a avaliação da aprendizagem pensada e vivida na escola. Nesse exercício investigativo, fomos percebendo o caráter cíclico e dialógico dessas dimensões e visualizando ser estas tecidas em rede nos diferentes âmbitos de produção da avaliação.

Nessa direção, em busca de vislumbrar as especificidades dos sentidos que compõem essa rede discursiva, teceremos aqui algumas reflexões sobre os sentidos permeados na produção discursiva historicamente fabricada no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, dado ser este o principal agente regulador das avaliações externas e internas realizadas no país. Como analisado mais adiante, as práticas avaliativas das professoras investigadas revelaram-nos o poder influenciador e controlador que as avaliações externas de larga escala têm tido sobre as micropráticas cotidianas de avaliação desenvolvidas na escola.

Entretanto, compreendemos que apesar do Saeb apresentar-se como mecanismo de controle e poder sobre as práticas avaliativas tecidas cotidianamente nas escolas (conforme sinalizado nas produções do Endipe), entendemos que os discursos produzidos por este sistema inserem-se em uma arena de significantes que para além de representar a realidade, constitui esta. Como indicado por Lopes (2011, p. 35), o discurso é “o terreno primário de constituição da objetividade”, atravessado de processos permeados por relações de poder.

No caso do Saeb, compreendemos que sua produção discursiva constitui a realidade dos contextos educacionais ao criar modelos padronizados de culturas avaliativas pautadas na mensuração e responsabilização, porém, tal produção também é interpelada por contingentes de discursos outros em disputas, como as táticas avaliativas fabricadas pelos professores.

Nessa direção, entendendo que todo significativo é “[...] flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40), percebemos que no processo de significação há discursos outros que também concorrem na disputa por fixação de sentidos (apesar destes não poderem

ser fixados previamente), e, portanto, também participam das relações de poder assimétricas que permeiam as lutas pelo controle da enunciação.

No tópico a seguir, tecemos breves reflexões sobre os processos de enunciação permeados historicamente nos discursos das políticas de avaliação que compõem o Saeb.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica enquanto palco de produção de sentidos de avaliação

Instituído em 1990, o Saeb emerge em uma conjuntura de intensas reformas sócio-políticas e de novas tendências educacionais, como o Neoescolanovismo, o Neoconstrutivismo e o Neotecnicismo (SAVIANI, 2007). Estas – alinhadas às determinações de agências internacionais (Banco Mundial, FMI, Unesco, etc.) de fomento à educação – orientavam-se por princípios diversos como racionalidade, eficiência e produtividade, e revelavam o caráter controlador/avaliador que o Estado de Bem-Estar influenciado pelos ideais neoliberais começava a assumir sobre os processos e resultados educacionais via políticas de avaliação em larga escala.

Como destaca Gimenes (2013), “a introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendências internacionais [...] que consideram nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais” (AEE, p. 16).

Orientado por princípios mercadológicos, o Estado passou a pensar a organização e o funcionamento das escolas a partir do modelo empresarial, considerando “aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2007, p. 440). É nesse cenário de transposição e penetração dos ideais de mercado na educação em prol da “qualidade total” dos processos pedagógicos, que a avaliação ganha destaque como ferramenta de homogeneização e padronização dos resultados escolares, como indica Saviani (2007)

[...]o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...]Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (p. 439).

Dessa forma, ao desvalorizar a avaliação dos processos e enfatizar a avaliação dos resultados, o Estado Avaliador (AFONSO, 2007) passa a organizar técnicas e metodologias sistêmicas para controle, regulação e responsabilização das escolas, professores e alunos. Além dessa maior monitorização dos sujeitos e espaços escolares, ao deslocar as atenções para os resultados, o Estado acaba instaurando uma hierarquização dos resultados sobre os processos, contribuindo para que avaliação se caracterize unicamente enquanto instrumento mensurador de um produto ofertado nas escolas, isto é, o ensino.

É, pois, nesse contexto de busca frenética por eficiência e eficácia dos resultados, que o Saeb emerge como iniciativa do Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de ensino espalhadas pelo país, com a finalidade de “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, 2017). Segundo o referido Sistema, os resultados apresentados nas avaliações servem de “informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal” (INEP, 2017).

De tal modo, compreendemos que, ao surgir com um discurso que advoga a necessidade de realização de um diagnóstico educacional capaz de apontar os fatores que incidem no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino, o Saeb funda-se em um discurso atravessado por não ditos que expressam a centralidade da responsabilização dos resultados sobre aqueles mais diretamente envolvidos nos processos de ensino, como os alunos, os professores/as e as escolas. Assim, entendemos que esses não ditos são permeados por um silenciamento de outros discursos a não dizer que mesmo silenciados significam, posto aludirem a uma memória discursiva que nos rememora a sentidos produzidos na história.

Ao voltarmos-nos para a história da educação brasileira, percebemos que a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos é um discurso recente, posto que historicamente assistimos a um impasse entre o direito à educação e a educação como direito. Como indica Vieira (2016), há diferença de enfoques nessas expressões, pois enquanto “o “direito à educação” é a possibilidade de acessar um bem, um valor, um componente da socialização humana” (p. 25), sendo, portanto, um direito público subjetivo, a “expressão ‘educação como direito’ consiste na transformação do direito individual em princípio fundante da sociedade, o que torna extensivo a todos” (idem. p. 26). Assim, percebemos que a inclinação do Estado para a organização e oferecimento da educação como direito de todos, só começou a ser pensada a partir das intensas transformações sociais ocorridas no século XX. Foi, só então, a partir dos processos de industrialização e urbanização resultantes do desenvolvimento do capitalismo no

país, bem como da emergência de reivindicações de diversos movimentos sociais, que a definição do papel do Estado com a educação foi mais bem definida, já que esta passou a ser considerada um elemento chave para reestruturação, inovação e modernização da sociedade brasileira.

Nesse contexto de mudanças e redefinições de papéis, “a educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal” (SAVIANI, 2007, p. 245), tendo o Estado a incumbência de “organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais” (idem). Contudo, apesar da forte defesa de uma educação como direitos de todos e dever do Estado proclamada já com os movimentos emergentes na década de 30, ainda na década de 90 observamos ações sutis do Estado de abstenção dessa responsabilidade, a exemplo da implementação de um sistema nacional de avaliação destinado a responsabilizar os *sujeitos ordinários* da escola pelos altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar que assolava o período.

Como já assinalado anteriormente, desde a sua gênese o Saeb vem caracterizando-se por um conjunto de avaliações de larga escala voltadas para a produção de resultados que direcionem “políticas educacionais estaduais e municipais a gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho”, como afirma Silva (AEE, 2010, p. 445).

Desta feita, ao lançarmos um olhar para a trajetória do Saeb atentando para as nuances que marcam a organização e as metodologias das avaliações de larga escala, vemos emergir nesse percurso um sentido de **avaliação como instrumento de responsabilização**, que reduz o fenômeno avaliativo a um ato de imputação e culpabilização pelos resultados. Todavia, a constituição desse sentido não se findou em seus primórdios, antes, foi sendo tecida nas várias reestruturações que o Saeb passou ao longo dos tempos. Vejamos no quadro a seguir uma síntese das principais reestruturações desse sistema desde a sua gênese:

Quadro 2 - Histórico de reestruturações do Saeb ao longo dos anos

1990	A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação e este formato se manteve na edição de 1993.
1995	Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível.
1997 /1999	Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

2001 A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

2005 Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nas séries avaliadas, permitindo gerar resultados por escola.

A Anresc (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas – visando melhorar a qualidade do ensino.

2007 Em 2007 passaram a participar da Anresc (Prova Brasil) as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais (4ª série/5º ano) do Ensino Fundamental e que tinham um mínimo de 20 estudantes matriculados nessa série. A partir dessa edição, a Anresc (Prova Brasil) passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb – a aplicação amostral do Saeb –, utilizando os mesmos instrumentos.

Também nesse ano, é criado pelo INEP o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este, 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. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das *médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.*

Ainda nesse ano é criada a Provinha Brasil com o objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvida pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Seus resultados não são computados no IDEB.

2009 Na edição de 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados.

2013 Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: Brasil, 2017.

Como observado, desde seu surgimento em 1990, o Saeb vem passando por várias alterações, como adoção em 1995 de nova metodologia de elaboração dos testes e análise e comparabilidade entre os resultados ao longo dos tempos (TRI – Teoria de Resposta ao Item), a expansão (1997 – os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) ou redução (2001 – passou a avaliar apenas as áreas de Língua

Portuguesa e Matemática) dos componentes curriculares avaliados em cada ano, a instauração da Anresc/Prova Brasil em 2005, a composição de duas avaliações (Aneb e Anresc) em um mesmo instrumento em 2007, a implementação da Provinha Brasil em 2007, e ainda nesse ano, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IBEB.

É importante entendermos que tais reestruturações, longe de se revelar como ações pontuais e desinteressadas, surgem e fundamentam-se em diferentes visões de educação e conhecimento que balizam a sociedade ao longo da história, o que nos faz pensar na avaliação como elemento estreitamente indissociável do contexto social. Assim, se em certos momentos a sociedade moderna esteve orientada por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tais concepções não estiveram alheias às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, ao contrário, utilizaram-se destas para efetivação dos seus interesses. É, nesse viés que a avaliação ganhou centralidade na escola, posto ser vista como principal instrumento para o controle e a padronização dos processos educacionais e, portanto, guiando-se por tais princípios, o Saeb nas suas mais diversas avaliações vem tentando padronizar, controlar e responsabilizar aqueles mais suscetíveis às orientações externas, como os professores e os alunos.

Vislumbramos, assim, que todas essas reestruturações metodológicas e procedimentais emergiram em consonância com os modelos sócio-político-econômico-educacionais que vigoravam na sociedade e, portanto, além de ter significativas implicações sobre as práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas desvencilhadas nas escolas, implicaram também na produção de sentidos para a avaliação pensada e fabricada nos contextos de influências, do texto e da prática.

De modo específico, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em 2005 e a instauração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, vemos através de uma memória discursiva renascer enunciados já ditos no passado, mas que agora se apresentam como interdiscurso que alude a um sentido histórico de avaliação, isto é, *avaliação como medida*. Vejamos os enunciados abaixo:

Assim como existem escalas padrões para mensurar comprimento (metro) e temperatura (Celsius), com a TRI desenvolve-se uma escala padrão de conhecimento. **As provas, nas avaliações educacionais, são instrumentos de medida do conhecimento**, comumente denominado de traço latente. Por sua natureza, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes não podem ser mensurados diretamente, mas **é possível utilizar instrumentos de medida que buscam mensurá-los indiretamente** (Nota técnica do INEP, 2012, p. 1).

Ideb é o 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. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (BRASIL, 2017).

Como observado, tanto em sua metodologia de avaliação (TRI), como em seu procedimento de sistematização e apresentação dos resultados (Ideb), o Saeb em sua produção discursiva revela um sentido de *avaliação como instrumento de medida do conhecimento*, que nos remete a uma geração (início do século XX) em que as práticas avaliativas foram profundamente caracterizadas como instrumento de medida (GUBA; LINCOLN, 1989) de um conhecimento “constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito” (MÉNDEZ, 2002, p. 30). Nesse contexto, o conhecimento era considerado como produto acabado, como algo dado, e a avaliação configurava-se como dispositivo de medida e descrição dos objetivos de ensino-aprendizagem previamente estabelecidos.

Ao entendermos que não há começo absoluto nem ponto final para o discurso (ORLANDI, 2005), já que este ressurge a partir de memórias discursivas produzidas na história, vislumbramos que na contemporaneidade a ênfase dada pelo Saeb a esse sentido de avaliação, implicou na redução e simplificação do papel da avaliação e da profissionalidade do/a professor/a em sala de aula. No que tange à avaliação, esta passou a ser circunscrita apenas à medida, à descrição e à formulação de juízos de valor que corroborem para a previsibilidade, objetividade e padronização da “qualidade educacional”, e o/a professor/a, passou a ser percebido meramente como técnico responsável pelo “treinamento” dos alunos frente às metas estabelecidas para cada escola.

Por último, olhando ainda para as alterações do Saeb, outra reestruturação desse sistema nos chama atenção: a redução das áreas de conhecimento avaliadas. Entre 1990-1999, os campos disciplinares avaliados eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia, a partir de 2001 as avaliações foram reduzidas para ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. A partir dessa redução, a Anresc/Prova Brasil passou a contemplar exclusivamente os conteúdos desses dois componentes curriculares. Além da referida avaliação, a Provinha Brasil instituída em 2007 também emergiu tendo como foco de atenção essas áreas.

Podemos, assim, indagar quais as motivações do Saeb para a realização dessa redução, isto é, quais as razões que dão base para que o sistema de avaliação privilegie determinadas

áreas. Quais os interesses revelados nesse afunilamento e seleção de conhecimentos considerados mais válidos?

Compreendendo que historicamente o terreno político tem sido “marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas” (MACEDO, 2016, p. 45), entendemos que a centralidade dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática defendida nas políticas curriculares e avaliativas se esteiam a partir de uma memória discursiva ancorada em concepções instrumentalistas de avaliação e de currículo, na qual historicamente “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências [...] passíveis de serem transferidas e aplicadas em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74). Assim, ao reduzir as áreas avaliadas a esses campos disciplinares, o Saeb inserisse em um movimento interdiscursivo atravessado por forças antagônicas travadas entre demandas historicamente articuladas em torno dos significantes “*conhecimento em si*” e “*conhecimento para fazer algo*” (MACEDO, 2016).

Ao privilegiar o “*conhecimento para fazer algo*” (habilidades de leitura, escrita e cálculo), a produção discursiva das políticas avaliativas revela orientar-se por concepções pragmáticas de educação e avaliação, nas quais o valor formativo dos conhecimentos é posto à margem, dando lugar a um *saber fazer* operacional que deixa de fora toda a rede de conhecimentos outros produzidos/emergidos nos cotidianos escolares.

Sem embargo, alinhando-se aos sentidos de educação-avaliação-currículo permeados na formação discursiva do Saeb, mais recentemente temos assistido outro claro exemplo de controle curricular-avaliativo desenhado pelo Estado Avaliador, com a elaboração e instauração de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresentada como “salvadora” dos problemas de baixo desempenho dos estudantes brasileiros, como indicado pela mesma:

Uma das razões do baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais é a ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar, com êxito, os desafios do mundo contemporâneo. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular enfrenta diretamente esse problema. Ao indicar com precisão as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos essenciais para seu desenvolvimento, a Base dará, às escolas e aos professores, clareza sobre o que seus alunos devem aprender - e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado (BRASIL/BNCC, 2017).

Ao apresentar-se como normalização verticalizada do que os alunos devem aprender e o que os professores/as devem ensinar, a referida base configura-se como mais um mecanismo de padronização e homogeneização do conhecimento utilitarista ensinado/avaliado nas escolas,

contribuindo, assim, para o controle dos processos pedagógicos, para a desprofissionalização/precarização do trabalho docente, para a instauração de um sistema unilateral de responsabilização (apenas os estudantes e escolas são responsabilizados), e para reestruturação do Saeb, que terá suas matrizes de referências modificadas e seus exames de larga escala estendidos para outras etapas de ensino, a exemplo da política nacional de avaliação da educação infantil (Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI), que está sendo pensada pelo MEC desde 2011 e que, se efetivada, contribuirá para a antecipação da escolarização das crianças dessa etapa.

Destarte, no cerne do conjunto de reestruturações pelas quais o Saeb vem passando ao decorrer dos tempos, vislumbramos que estas têm interpelado as práticas de ensino-avaliação e os cotidianos nos quais se esteiam. Contudo, entendemos serem estas reestruturações, também influenciadas pelos sentidos de avaliação historicamente produzidos na rede discursiva em torno do fenômeno avaliativo. É, pois, em busca de evidenciar essa rede de sentidos, que na seção a seguir tecemos considerações acerca dos sentidos inscritos nas publicações acadêmicas divulgadas nos últimos anos.

4 SENTIDOS DE AVALIAÇÃO INSCRITOS NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS

Em busca de analisar os sentidos de avaliação inscritos nas produções científicas de *locus* acadêmicos, este capítulo apresentará as análises das pesquisas identificadas no levantamento do Estado do Conhecimento. Assim, acreditamos que a aproximação dos estudos produzidos na última década acerca da avaliação da aprendizagem, nos possibilitou mapear, aprofundar e adentrar nas discussões tecidas sobre nosso objeto de estudo, posto compreendermos que a produção de conhecimento incide no olhar para as investigações já desenvolvidas ao longo dos tempos.

Desta feita, entendendo que a produção do conhecimento científico não se dá por práticas individuais, mas sim por processos coletivos e colaborativos, destacamos que as investigações teóricas e empíricas aqui desenvolvidas não se encontram isoladas epistemologicamente. Antes, surgem e alicerçam-se nas produções discursivas já construídas e em construção no campo dos estudos em educação.

Em outras palavras, ao entendermos ser o discurso o percurso da palavra (ORLANDI, 2010), isto é, a palavra em movimento produzindo sentidos, intencionamos aqui compreender as nuances históricas que configuram nosso objeto de estudo. Para tanto, construímos o estado do conhecimento objetivando acessar a memória discursiva da avaliação da aprendizagem, de modo a acessar “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (idem. p. 31).

Nessa direção, esta seção tem por objetivo apresentar o estado do conhecimento das produções científicas educacionais que tratam da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas fabricadas no cotidiano escolar. Para tanto, nos propomos a realizar um exercício de investigação das pesquisas científicas divulgadas, intencionando a partir dos discursos já ditos e sistematizados e tecer sentidos outros no âmbito dos estudos que tratam do fenômeno avaliativo na escola.

Compreendemos, assim, que a construção do estado do conhecimento nos permitiu realizar um “mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo” (MAROSINI; FERNANDES, p. 158,

2014). Assim, nesta seção analisamos as pesquisas produzidas na última década²¹ (2005-2015) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPE, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), e na revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE).

Frente a estes *lócus* de enunciação, apresentamos as especificidades discursivas desses espaços científicos, contudo não intencionamos realizar uma leitura fragmentada dos discursos que emergem nestas produções, posto entendermos que eles são tecidos em rede. Conforme sinaliza Orlandi (2010, p. 43), “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação/ a outros traços ideológicos”.

Para o acesso à rede discursiva dos *lócus* enunciativos, estabelecemos como marco temporal as publicações divulgadas nos últimos dez anos (2005 a 2015), visto reconhecemos a significativa ampliação do conhecimento científico nesse período de tempo ocorrida em razão dos maiores incentivos²² à realização de pesquisas em educação no país. Além desse fator, visualizamos que, também neste período, aconteceram várias transformações no contexto macro de construção das políticas educacionais, curriculares e avaliativas²³ que de certo modo influenciaram a configuração da prática avaliativa materializada na sala de aula do Ensino Fundamental.

No que tange ao critério para seleção dos nossos *lócus* enunciativos, nossas escolhas se pautaram pela representatividade, importância e papel que estes campos discursivos têm desempenhado historicamente para a propagação do conhecimento científico em educação. Particularmente, no que se refere à ANPED, percebemos o quanto seus trabalhos têm contribuído para a ampliação e o fortalecimento das discussões e pesquisas no âmbito da pós-graduação em educação no país. Assim, por já ser uma instância bastante sólida e reconhecida na produção acadêmica educacional, compreendemos que sua produção discursiva poderia nos proporcionar uma visão mais ampla dos conhecimentos produzidos em outros contextos de pesquisa que se debruçam na investigação do fenômeno avaliativo.

²¹ Destacamos que os estudos analisados aqui são apenas um recorte da produção discursiva dos *lócus* científicos investigados, não representando assim a totalidade enunciativa desses espaços.

²² A exemplo desta afirmação, destacamos a ampliação dos programas de pós-graduação em educação no país e o fortalecimento das agências de fomento financeiro as pesquisas.

²³ Um exemplo destas mudanças é a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estabelecido pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, que passou a ser composto por duas avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada “Prova Brasil”). Mais recentemente, foi incorporado ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Para mais detalhes consultar o histórico do Saeb disponível no site: <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>

Ao passo em que as produções da ANPED nos auxiliaram a ter um olhar macro das pesquisas realizadas no âmbito das pós-graduações em educação no país, o acesso ao Banco de Dados de Teses e Dissertações da UFPE nos possibilitou ter uma compreensão dos sentidos de avaliação e prática avaliativa produzidos no contexto microacadêmico em que este trabalho inscreve-se, visto entendermos que nossas investigações não estão dissociadas ou apartadas do conhecimento científico já sistematizado em nosso espaço científico.

Além das pesquisas realizadas no âmbito da ANPED e do BDTD da UFPE, tomamos ainda como locus enunciativo as produções do ENDIPE por considerarmos sua contribuição em nível nacional para ampliação e consolidação das pesquisas em avaliação. Dessa forma, por este espaço científico reunir um público diversificado de estudiosos, como estudantes, professores da educação básica, do ensino superior, e pesquisadores de modo geral, o acesso as suas produções contribuiu para que ouvíssemos e compreendêssemos as múltiplas vozes dos que falam no campo da avaliação.

Como último espaço de produção, destacamos os trabalhos produzidos e divulgados na esfera da Revista Estudos em Avaliação Educacional²⁴ - EAE. A razão de nos aproximarmos desse espaço científico adveio da necessidade que sentíamos de estabelecer um diálogo com as discussões mais recentes inscritas no atual cenário educacional e avaliativo. Assim, considerávamos ser essencial tecermos um diálogo com os estudos construídos concomitantemente no mesmo período de desenvolvimento da nossa pesquisa.

Destarte, estabelecido os locus de enunciação e o marco temporal destes, nos debruçamos na seleção dos trabalhos apresentados nesses espaços. Para tanto, nossas escolhas foram orientadas através da observação das publicações que traziam diretamente em seus títulos, resumos ou palavras-chave elementos que aludiam à temática da avaliação da aprendizagem e/ou das práticas avaliativas. Selecionados os trabalhos, buscamos identificar e compreender as aproximações, distanciamentos, permanências e rupturas discursivas reveladas no conjunto das produções, posto que a partir da compreensão geral e particular dessas pesquisas poderíamos perceber em que medida dialogamos e avançamos com os sentidos de avaliação inscritos nos trabalhos. A seguir apresentamos algumas breves análises acerca dos principais discursos e sentidos emergidos nos espaços científicos supracitados.

²⁴ Periódico quadrimestral criado em 1990 pela Fundação Carlos Chagas. Classificação Qualis A2. ISSN: 1984-932X.

4.1 Sentidos de avaliação da aprendizagem e prática avaliativa revelados nas produções da ANPED

Nesta seção foram analisados os sentidos de avaliação da aprendizagem revelados nas publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizadas nos anos entre 2005 a 2015, isto é, da 28^a à 37^a reunião. Assim, lançamos um olhar investigativo para a rede de discursos que compõem a formação discursiva dessas pesquisas em busca de compreender como os já-ditos na história reverberam e influenciam o que se está sendo dito na contemporaneidade. Haja vista entendermos à luz de Orlandi (2012, p. 22) que “todo discurso nasce em outro (sua matéria prima) e aponta para outro (seu futuro discurso)”. Desta maneira, na intenção de dar visibilidade e dialogar com o conhecimento científico já sistematizado, a categoria do “já-dito” foi fundante em nossa investigação.

Nessa direção, para seleção das publicações da ANPED investigamos os trabalhos do GT²⁵ 04 (Didática) e também do Gt 13 (Educação Fundamental) apresentadas nas modalidades de comunicação oral²⁶. Desse modo, foram localizadas 17 pesquisas que apresentavam em seus títulos a temática da avaliação da aprendizagem e/ou das práticas avaliativas, estas foram lidas integralmente, contudo apenas 06²⁷ foram selecionadas para compor nosso corpus de análise, conforme visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Avaliação da aprendizagem/prática avaliativa nas produções da ANPED

REUNIÕES/ ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO	GT
28 ^a /2005 Caxambu /MG	Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores.	Suzana dos Santos Gomes	FAE / UFMG	GT: 13/ Educação Fundamen tal

²⁵ O motivo de pesquisarmos as produções desses Gt's se deu devido à ausência de um grupo de trabalho exclusivo para a avaliação da aprendizagem. Assim, consideramos que nos Gt's de Didática e Educação Fundamental teríamos maior probabilidade de encontrarmos trabalhos referentes ao nosso objeto de estudo.

²⁶ Em nossa seleção descartamos os trabalhos apresentados no formato de pôster, pois percebemos que neles não foram mostradas discussões teóricas aprofundadas para o debate da avaliação. Assim, percebemos que alguns trabalhos se caracterizam mais como propostas de pesquisa, do que uma pesquisa propriamente. Outros, devido ao fato da pesquisa ainda está em andamento, não apresentam uma análise intensa do objeto pesquisado.

²⁷ Destacamos que apesar dos trabalhos lidos aludirem a avaliação, muitos não contribuíam diretamente para refletirmos sobre o movimento entre as políticas de avaliação e as práticas avaliativas fabricadas no cotidiano escolar.

29ª/2006 Caxambu /MG	A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	UnB	GT: 13/ Educação Fundamen tal
31ª / 2008 Caxambu /MG	Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo	Nadia Aparecida de Souza	UEL	Gt: 04 / Didática
	Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 à 2006)	Jefferson Mainardes Ana Cláudia Gomes	UEPG UNIPAC	Gt:13 / Educação Fundamen tal
34ª / 2011 Natal / RN	Professor (a) quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de avaliação da SME/RJ no cotidiano das práticas docentes	Felipe Ribeiro de Ramalho	UNIRIO	Gt: 13 / Educação Fundamen tal
37ª / 2015 Santa Catarina	A distorção idade-série e a avaliação: relações	Enílvia Rocha Morato Soares	UnB	Gt: 13 / Educação Fundamen tal

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, torna-se pertinente explicitar que nos trabalhos supracitados observamos uma multiplicidade de discursos que nos levaram a perceber o sentido mais latente na formação discursiva dessas pesquisas, isto é, *avaliação enquanto movimento*. Sob tal sentido, teceremos algumas reflexões a seguir.

Da classificação à formação: o movimento dos sentidos de avaliação

A análise da produção discursiva da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas construídas na contemporaneidade não tem relevância se for realizada distanciada dos discursos já propagados historicamente e dos contextos globais e locais nos quais as políticas e práticas educacionais, curriculares e avaliativas originam-se. Assim, a rememoração

aos discursos e ações tecidas no campo epistêmico-empírico da avaliação se constitui em tarefa essencial para quem se propõe em investigar o fenômeno avaliativo.

Desta forma, destacamos que ao nos aproximar das pesquisas desenvolvidas no âmbito da ANPED, não foi nossa intenção identificar nessas produções o sentido mais correto ou verdadeiro de avaliação, mas sim lançar um olhar para a pluralidade desses sentidos na busca de compreender melhor como nosso objeto de estudo tem sido desenhado em diferentes espaços de enunciação.

Dito isto, sublinhamos inicialmente que ao observar o conjunto das publicações da ANPED verificamos o movimento dos discursos fabricados no interior delas, uma vez que estes não se apresentaram de modo fixo ou estagnado, mas sim de maneira cíclica e dialógica com a história e os contextos educacionais, sociais e políticos em que foram construídos. Em outras palavras, os discursos emergidos nessas pesquisas nos apontaram as nuances sociais-políticas que os fundamentavam, nos levando a entender que não existe discurso destituído da realidade, conforme indica Lacrau (2015).

É, pois, nessa relação híbrida entre discurso e realidade social que buscamos compreender “o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2010, p. 61). Para tanto, tomamos aqui a Análise do Discurso enquanto ferramenta essencial para melhor compreensão da relação entre discurso, ideologia e realidade social em que os sentidos de avaliação são construídos.

Por conseguinte, evidenciamos que ao intitularmos essa seção como, “Da classificação à formação: o movimento dos sentidos” estamos compreendendo mediados pelos trabalhos da ANPED que os sentidos de avaliação não estão paralisados no tempo, posto se apresentarem em curso no movimento histórico-discursivo de permanências, deslocamentos e rupturas na avaliação.

Na verdade, entendemos que no campo da avaliação da aprendizagem as rupturas foram se constituindo de modo tímido, mas não ausente. Sobre esse movimento de rupturas dos sentidos, isto é, de mudanças mais profundas que resultaram na sinalização de sentidos outros para a avaliação, destacamos que os abordaremos mais adiante nessa discussão. Interessa-nos agora refletir sobre a relação de permanência (entendida aqui como sendo a continuidade dos dizeres já proferidos) e de deslocamento, que em nosso entendimento não significa mudança densa, mas sim coexistência dos múltiplos sentidos avaliativos.

Desse modo, vimos surgir nas produções da Anped, a exemplo dos trabalhos de Gomes (2005), Mainardes (2008), Souza (2008) e Soares (2015), um sentido de *avaliação em movimento*, o qual revela o processo de como a avaliação vem sendo tecida no contexto de

influência e no contexto da prática avaliativa fabricada no cotidiano da sala de aula. Desta feita, depreendemos que nos discursos desses autores a *avaliação enquanto movimento* aponta para a relação conflituosa estabelecida entre o discurso “antigo”, ancorado em um modelo de avaliação para classificação, seleção e exclusão; e o discurso “novo” defensor de uma avaliação orientada *para* (VILLAS BOAS, 2006) as aprendizagens e formação dos sujeitos da escola.

Nessa perspectiva, as produções da ANPED sinalizam que historicamente as práticas avaliativas, que aqui por nós são entendidas como sendo o movimento curricular que tem a avaliação enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula vem sendo desenvolvidas no espaço escolar a partir de tensões entre a supremacia do sentido já enraizado – avaliar para medir – e um sentido *outro* que paulatinamente tem ganhado visibilidade, isto é, uma avaliação fundada em uma perspectiva formativa revelada ao serviço dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse viés, compreendemos que o sentido de *avaliação em movimento* emergido nas produções da ANPED, se origina em razão da avaliação trazer “marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo. Neste percurso, a avaliação tem vindo a complexificar-se, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 153).

Sendo, pois, a avaliação da aprendizagem atravessada por transformações ao decorrer dos tempos, vislumbramos as implicações que estas mudanças trouxeram para as políticas curriculares e avaliativas, as concepções de conhecimento e avaliação dos professores, os saberes profissionais destes e, sobretudo, para rejeição e contestação da cultura da classificação. Como nos indica Gomes (2005), temos visto emergir na contemporaneidade “um movimento em defesa de uma avaliação formativa, processual e contínua em confronto com práticas de avaliações tradicionais culturalmente arraigadas” (p.11, ANPED). Corroborando com essa compreensão, Souza (2008) também compartilha do reconhecimento de transmutação dos sentidos avaliativos e os seus impactos para o afastamento...

[...] das veredas limitadas pelas respostas certas e verdades incontestáveis, pelas medidas padronizadas e hierarquias de excelências, a avaliação tem buscado aproximar-se de um sentido outro: a interpretação das informações coletadas nas práticas avaliativas, tendo por fundamento o diálogo entre os envolvidos e a reflexão compromissada com o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem (ANPED, p.1).

Frente a esse movimento de mudanças, percebemos que as ressignificações pelas quais os sentidos de avaliação têm sofrido emergem do “jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, e (se) ressignificam” (ORLANDI, 2010, p. 36). Assim, dado o caráter

polissêmico dos sentidos, visualizamos o processo de reconfiguração no qual as finalidades da avaliação e de suas práticas têm passado, visto que nas pesquisas analisadas percebemos (mesmo que ainda de modo abafado) a dispersão dos modelos de avaliação centrados na seleção e exclusão dos alunos, em decorrência de uma outra cultura avaliativa norteada por um viés formativo. Sobre esse outro sentido de avaliação, Villas Boas (2006) nos indica que em sua essência,

[...] o professor analisa o trabalho do aluno a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções no momento necessário. Além disso, registra as informações que coleta para construir o retrato da turma. Nada fica para depois, para um possível balanço. Muda-se a postura do professor diante da avaliação e da aprendizagem. Seu papel não é o de elaborar e corrigir provas, atribuir-lhes notas e separar os alunos segundo rótulos classificatórios, de modo que as ações sejam desenvolvidas mais tarde (p.13, ANPED).

Assim, nesse sentido formativo da avaliação, vislumbramos ser a postura do professor alterada frente ao fenômeno avaliativo, posto que seu papel e lugar no processo de ensino-aprendizagem é revestido de um novo sentido, passando de apenas um técnico elaborador de testes e atribuidor de juízos de valores aos alunos, para um sujeito também avaliado e em formação nesse processo. Visto que como nos indica Villas Boas (2006), nessa outra cultura de avaliação “não só o professor avalia e nem só o aluno aprende. Ambos aprendem e avaliam” (p. 12, ANPED), contribuindo para efetivações das práticas educativas.

Sobre esse paradigma de avaliação formativa, que por vezes tem sido visto como ruptura ao modelo de avaliação classificatória, se faz pertinente lançarmos um olhar mais minucioso sob as possíveis permanências e avanços desse paradigma frente ao modelo de avaliação culturalmente já enraizado. Assim, nos ancorando em Ramalho (2011) entendemos ser,

[...] imprescindível um aprofundamento das práticas atuais de avaliação, suas peculiaridades e implicações ao cotidiano escolar, com intuito de conhecer a natureza da concepção dessas práticas, intencionalidades e contradições existentes no espaço da escola (p. 1, ANPED).

É, pois, nesse viés que sentimos a necessidade de uma maior reflexão sobre o surgimento desse outro paradigma avaliativo que temos presenciado nos discursos que aludem a avaliação da aprendizagem. Uma vez que mesmo reconhecendo a relevância da produção discursiva da ANPED para o debate acerca do movimento de mudanças da avaliação, é importante compreendermos em que medida o modelo apresentado e defendido nessas produções, isto é, de avaliação numa perspectiva formativa, rompe com o sentido primitivo de avaliação classificatória vinculada historicamente.

Assim, entendemos que o sentido de *avaliação em movimento* emergido nas pesquisas divulgadas no âmbito da ANPED, trata-se do processo pelo qual ao longo do tempo a avaliação

e as práticas avaliativas vêm se desenhando no contexto educacional. Esse movimento revela que constantemente os sentidos avaliativos estão em diálogo, de modo que uma perspectiva (formativa) mesmo com a intenção de romper com outra (classificatória), acaba trazendo resquícios do modelo avaliativo que se opõe, dada a configuração do cotidiano em que os discursos e práticas são tecidas em sala de aula.

Nessa direção, vislumbramos que o “novo” sentido de avaliação muitas vezes acaba se configurando como “coexistência” de sentidos e não como ruptura, uma vez que no contexto micro da sala de aula diversos fatores contribuem para a não efetivação desse outro sentido. Aspectos como, o poder do contexto de influência das políticas curriculares e avaliativas sob o cotidiano das escolas, o conjunto de experiências pessoais e profissionais dos professores, as concepções de conhecimento e educação destes, e a realidade dos espaços escolares, acabam se constituindo como fatores latentes para efetivação ou não dos sentidos de avaliação.

Desta forma, no plano formal do que pode e deve ser dito no meio escolar e nas produções científicas da ANPED, é inegável a existência de um discurso em defesa de um sentido de avaliação mais democrática e formativa, no entanto, no âmbito cotidiano a ruptura das práticas seletivas, classificatórias e excludentes ainda se apresenta como um desafio à educação, visto que em alguns contextos escolares ainda percebemos a insistência na vivência de tais práticas.

Nesse sentido, em um dos trabalhos apresentados na ANPED por Mainardes (2008), visualizamos a análise feita por este autor de algumas teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2000 à 2006. Nesse estudo, foi constatado que embora já tenhamos uma vasta literatura em prol de um novo sentido de avaliação orientado em defesa das práticas avaliativas formativas, ainda é comum vermos no cotidiano escolar a incipiência da fabricação de práticas nessa perspectiva. Assim, embora haja por parte das escolas um esforço para superação das práticas de caráter seletivo, não é difícil encontrarmos nas salas de aula discursos que se revestem de traços formativos, mas que ainda têm suas raízes centradas em modelos excludentes de avaliação.

É nesse cenário, que ao lançarmos um olhar para a formação discursiva da ANPED, percebemos que esse “descompasso” entre o sentido formativo de avaliação comumente defendido e o sentido classificatório que por vezes ainda surge do cotidiano escolar, apresenta-se como sendo um jogo em busca pela hegemonia de sentido. Neste, vence o sentido que mais tiver poder para se instaurar como legítimo ou se camuflar como verdadeiro na estrutura educacional. Contudo, tendo em vista compreendermos que não existe estrutura fechada, dado

suas fissuras que dão margem para novas articulações discursivas, vislumbramos ser possível vivenciar sentidos outros de avaliação que subvertem a lógica instituída.

Nessa relação conflituosa de construção e consolidação da supremacia de um sentido para a avaliação da aprendizagem, visualizamos que o exercício de identificação de um sentido único ou mais verdadeiro é em vão, posto a capacidade de hibridização dos discursos. Assim, consideramos que, ao analisar os sentidos de avaliação que emergem nas produções discursivas ou nas práticas avaliativas dos professores, não podemos perder de vista o caráter híbrido dos sentidos avaliativos.

4.2 A avaliação da aprendizagem e a prática avaliativa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco

Nesta seção nos propomos a analisar as teses e dissertações produzidas na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE no período de 2005 a 2015, na intenção de compreender como a temática da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas vem sendo apresentada e discutida no âmbito da pós-graduação em educação que estamos inseridos. Assim, semelhantemente as pesquisas analisadas na ANPED, vislumbramos também no *locus* discursivo da UFPE o movimento de transformações no qual as práticas e políticas de avaliação vêm passando no transcorrer das mudanças sociais, educacionais e políticas da última década. Como resultado desse processo de mutação das concepções de educação, ensino-aprendizagem-avaliação, vimos emergir no interior das pesquisas aqui analisadas a recorrência do enunciado referente a *avaliação nos ciclos de aprendizagem*.

De modo específico, destacamos que foram selecionadas 4 dissertações que julgamos mais dialogar com nosso objeto de pesquisa. Porém, não encontramos no período de tempo determinado teses referentes a temática. Assim, a seguir apresentamos um quadro com algumas informações como título, autoria, classificação de dissertação ou tese, e ano de divulgação dessas pesquisas.

Quadro 4 - Avaliação da aprendizagem nas dissertações do BDTD da UFPE

TÍTULO	AUTOR(A)	DISSERTAÇÃO /TESE	ANO
O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos	Solange Alves de Oliveira	Dissertação	2004

A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de 5ª à 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas	Danielle Cristine Camelo Farias	Dissertação	2008
A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem	Ana Paula Russo Villar	Dissertação	2009
Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de Escolas de Referência em Ensino Médio Integral em Pernambuco	Eveline Silva de Freitas Leimig	Dissertação	2012

Fonte: elaborado pela autora

A Avaliação nos ciclos de aprendizagem

No exercício de aproximação e análise das dissertações produzidas no âmbito do BDTD da UFPE que discutem a temática da avaliação da aprendizagem, visualizamos que o debate sobre a prática avaliativa desenvolvida nos ciclos de aprendizagem tem ganhado destaque, dada a intensidade de implantação desta política de avaliação nos estados e municípios brasileiros.

Assim, percebemos que em consonância com as discussões tecidas no contexto macroeducacional, os discursos emergidos nas pesquisas deste espaço enunciativo põem em relevo e nos impulsionam a refletir sobre o enunciado concernente à *avaliação nos ciclos de aprendizagem*. Vislumbramos que esse enunciado surge como resultado das mudanças pelas quais a organização escolar, ou melhor, o ensino, o currículo e a avaliação têm passado nas últimas décadas em detrimento das novas políticas educacionais. Assim, compreendemos que a política de ciclos tão presente nos espaços escolares é fruto do contexto macro dos textos políticos, a exemplo do principal documento que rege a educação nacional, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, que em seu artigo 23 aponta que:

A educação básica poderá organizar-se em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL - LDB, 1996)

Como visualizado, este texto político dá autonomia aos espaços educativos para se organizarem da forma que considerarem mais contribuir para qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É, pois, nesse cenário de autonomia organizacional que visualizamos as diversas formas pelas quais as instituições de ensino têm sido organizadas atualmente, uma vez que para além do sistema de seriação, a escola conta hoje com outras possibilidades de estruturação, como o modelo de organização por ciclos de aprendizagem.

Nessa direção, percebemos que a temática da organização escolar em ciclos presente nos documentos oficiais não se restringe aos textos políticos, mas emerge também nos espaços acadêmicos, a exemplo das dissertações em educação construídas no âmbito da UFPE. Desta feita, compreendemos que essa extensão dos debates sobre a avaliação tecida nos ciclos de aprendizagem, nos revela a preocupação dos governos e da academia em identificar processos, formas organizacionais e práticas que contribuam para o êxito da educação escolar.

Porém, antes de adentrarmos nas discussões promovidas pelas dissertações do presente *locus* enunciativo, se faz pertinente justificarmos a razão pela qual a temática da avaliação realizada nos ciclos de aprendizagem ganha visibilidade em nossa pesquisa. Assim, o primeiro aspecto que destacamos refere-se a forte presença desse debate nas dissertações, de modo que nossa investigação não poderia ficar alheia à predominância desse enunciado presente nesses estudos.

Outro elemento refere-se à nossa compreensão de que análise das práticas avaliativas não pode se dá distanciada dos contextos em que ela se insere. Assim, entendemos que qualquer trabalho que se dispõe a investigar o fenômeno avaliativo, “não pode analisar a prática avaliativa sem levar em consideração as diversas questões que a permeiam (FARIAS, 2008, p. 43, UFPE). Por conseguinte, sendo estas práticas fabricadas em diferentes estruturas organizativas, ou seja, em organizações seriadas ou em ciclos de aprendizagem, vislumbramos ser estas formas de organização fator de influência para a configuração das práticas avaliativas e dos seus sentidos.

Logo, ao tomarmos das publicações da UFPE o enunciado de *avaliação em ciclos de aprendizagem* e o abordarmos como categoria analítica nessa pesquisa, não é nossa intenção fazer uma descrição afundo desse tipo de organização escolar, até porque já contamos com vasta literatura a respeito²⁸; mas objetivamos nos utilizar dessa categoria como lente teórica para pensar as práticas avaliativas em suas arenas de desenvolvimento.

²⁸ Gomes (2005, ANPED); Mainardes (2008, ANPED); Vieira (2015, ANPED); Leite (2010, ENDIPE); Peixoto (2010, ENDIPE).

Por conseguinte, ao analisar as dissertações apontadas no início desta seção, percebemos que a reorganização do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem incide diretamente sob as transformações das práticas avaliativas (OLIVEIRA, 2004, UFPE), uma vez que a proposta dessa nova estruturação da escola aponta para necessidade de superação da prática avaliativa “concebida como uma atividade pontual, que ocorre ao final do processo de ensino e aprendizagem e tem a função de medir o rendimento escolar para classificar, selecionar e distribuir o aluno nos diversos níveis” (VILLAR, 2009, p. 59, UFPE).

Dito em outras palavras, em seu cerne os pressupostos da organização escolar em ciclos de aprendizagem rompem com a lógica do sistema de seriação vigente ainda em algumas escolas, pois partem do reconhecimento da heterogeneidade dos tempos de formação dos alunos. Assim, “este sistema está fundamentado no respeito às diferenças existentes entre os alunos nos percursos da construção de suas aprendizagens” (VILLAR, 2009, p. 19, UFPE).

Compreendemos, então, que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem surge no intuito de pôr em debate os prejuízos históricos provocados pelo sistema de seriação pautado na homogeneização dos ritmos e modos de aprendizagens dos alunos, na negação de suas diferenças, na rigidez do tempo curricular e na latente exclusão dos anos que não atendem a essa lógica. Sob esse enfoque, vislumbramos que muitas vezes as práticas de avaliação realizadas no âmbito da seriação estiveram mais ao serviço da exclusão dos alunos, do que da formação destes.

Entretanto, apesar do reconhecimento das contribuições das políticas de ciclos para realização de mudanças no ensino, no currículo e, sobretudo, nas práticas de avaliação, as pesquisas apresentadas na UFPE, como também os estudos da ANPED, nos mostram que “mesmo com redes cuja política educacional prevê a escolarização em ciclos pode haver um descompasso entre a política proposta e as concepções que regem as práticas” (ASSUMPÇÃO, 2012, p. 4, ANPED).

É nesse ponto que damos maior atenção em nossa análise, ou seja, ao movimento entre as políticas educacionais pensadas no contexto macro e a prática avaliativa realizada na esfera micro da sala de aula. Tendo em vista que mediados pelos trabalhos da UFPE (OLIVEIRA 2004; FARIAS 2008; VILLAR 2009) e da ANPED (GOMES 2005; MAINARDES 2008; VIEIRA 2015) visualizamos que apesar das práticas avaliativas desenvolvidas no sistema de ciclos tenham avançado apresentando alguns deslocamentos do sentido classificatório historicamente atribuído a avaliação, tais práticas não são totalmente coerentes com o que preconiza a políticas de ciclos.

Nessa perspectiva, na pesquisa realizada por Villar (2009) revela que, “a despeito das intenções governamentais de tornar o ensino mais inclusivo e democrático através da implantação dos Ciclos de Aprendizagem e da assunção de uma avaliação formativa, práticas excludentes poderiam persistir dentro desse sistema” (p. 16, UFPE). Isso significa dizer que, no cotidiano da sala de aula os professores se apropriam de modos diferentes das políticas educacionais, tendo em vista que a relação entre os contextos macro e micro não são lineares, mas oscilante, de modo que as práticas dos docentes podem ser de aproximação/aceitação ou distanciamento/rejeição das diretrizes normativas.

Um elemento importante a ser considerado nessa relação entre as políticas e as práticas avaliativas diz respeito ao papel do professor nesse processo, que em nossa compreensão não é de reproduzir das políticas, mas de agente recontextualizador das diretrizes pensadas no contexto macro.

Ao enxergarmos os professores como agentes recontextualizadores dos textos políticos da avaliação, partimos da sinalização feita por Bernstein (2003) de que os discursos são sujeitos a processos de recontextualização, isto é, de sofrerem transformações no interior dos contextos políticos. A despeito desse princípio recontextualizador, Bernstein indica que ele “cria agentes e, portanto, campos recontextualizadores” (LOPES, 2005, p. 54), onde o campo recontextualizador oficial é criado e dominado pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico é composto pelos professores.

Isso significa dizer que, no cotidiano da sala de aula, os discursos avaliativos advindos do contexto de influência e do texto não são materializados tal qual foram pensados, uma vez que os agentes recontextualizadores, isto é, os professores, atribuem sentidos diversos a tais discursos para que estes dialoguem com as especificidades e práticas pedagógicas próprias das escolas.

A exemplo disto, Villar (2009) destaca em sua pesquisa que, na realidade investigada, não foi percebida uma consonância entre aos discursos emergidos nas propostas dos Ciclos de Aprendizagem e os discursos e práticas avaliativas realizadas pelas professoras, uma vez que “o que se observou foi a adequação das novas exigências às velhas práticas, bem como a permanência da lógica excludente no cotidiano escolar” (p. 241, UFPE).

Semelhantemente, os achados do estudo de Oliveira (2005) apontam também para esse descompasso entre os princípios do sistema de ciclos e a configuração das práticas de avaliação dos professores, uma vez que na realidade do cotidiano escolar os docentes mobilizam táticas (CERTEAU, 2014) para burlar as estratégias da esfera macropolítica. Na referida pesquisa, fica latente a necessidade de, através de processos recontextualizadores, romper com a

verticalização e centralização das políticas educacionais, de modo que estas passem a considerar as “especificidades desse cotidiano no momento das formulações no âmbito didático-político” (p. 262, UFPE).

Nesse prisma, se faz necessário lançarmos um olhar mais crítico para as contradições vivenciadas entre os diferentes contextos nos quais as políticas e práticas de avaliação são pensadas e desenvolvidas, uma vez que no jogo entre as instâncias macro e micro fazem-se presentes vários elementos que contribuem para não efetivação de diálogo entre esses contextos. Assim, fatores como a não compreensão epistemológica das políticas de ciclos, decorrente da ausência de formações continuadas oferecidas aos professores; as péssimas condições de trabalho dos docentes, a exemplo das superlotações das salas de aula que impedem um acompanhamento mais individualizado das aprendizagens dos alunos; e as responsabilizações atribuídas unicamente aos professores pelo êxito da proposta de ciclos resultam em um distanciamento entre o pensado e o vivido no chão escolar.

4.3 Avaliação da aprendizagem nas produções do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE

As pesquisas divulgadas no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE apresentam-se aqui como importante *lócus* de enunciação por reconhecermos as contribuições desse espaço para construção do conhecimento científico em educação e para o aprofundamento dos debates que aludem ao nosso objeto de estudo. Desse modo, nossa aproximação com as produções científicas emergidas no ENDIPE se deu mediante levantamento dos trabalhos que tratavam sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas. Particularmente, foram pesquisadas três reuniões desse evento (2006, 2008, 2010)²⁹, e selecionamos 15 trabalhos³⁰ que versavam diretamente sobre a avaliação.

De modo geral, vislumbramos que os trabalhos que debatiam sobre avaliação abordavam temáticas diversas, como os instrumentos, procedimentos e práticas avaliativas, a avaliação institucional, as políticas de avaliação para a Educação Básica e o Ensino Superior, a

²⁹ Apesar de termos por objetivo analisar as produções científicas dos últimos 10 anos dos *lócus* enunciativos indicados, os trabalhos das reuniões de 2012 e 2014 não foram analisados, tendo em vista que não tivemos acesso ao CD dos anais do ano de 2012, e a reunião de 2014 não publicou os trabalhos completos, apenas seus resumos.

³⁰ Para análise das produções não incluímos os trabalhos apresentados no formato pôster, tendo em vista que estes em sua grande maioria se tratavam de pesquisas ainda em andamento e, portanto, não revelavam dados aprofundados para nossa investigação.

avaliação que se dá na organização escolar por ciclos de aprendizagem, e a formação continuada como ferramenta elementar para mudanças nas práticas avaliativas. Assim, podemos visualizar no quadro abaixo algumas informações mais detalhadas acerca dos trabalhos selecionados, como ano da reunião de realização do evento, títulos, autores e lócus de origem das pesquisas:

Quadro 5 - A avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas no ENDIPE

REUNIÃO / ANO	TÍTULO	AUTORES	LÓCUS DO TRABALHO
XIII ENDIPE – 2006	A utilização da prova como instrumento de avaliação	Carmyra Oliveira Batista	UNB
XIII ENDIPE – 2006	Investigando práticas avaliativas positivas em cursos de licenciatura	Neusi Aparecida Navas Berbel	UEL
XIII ENDIPE – 2006	A avaliação como processo formativo na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.	Débora Cristina Jeffrey	USP/UNESP-RP/UNIRP
XIII ENDIPE – 2006	A avaliação da aprendizagem como prática na formação continuada de docentes em serviço: um estudo pautado na perspectiva histórico-crítica	Gláucia Signorelli de Q. Gonçalves Eulália Henriques Maimone	UEMG-Ituiutaba UNIUBE
XIII ENDIPE – 2006	Variabilidade das temáticas e dos aspectos metodológicos em pesquisas sobre a avaliação educacional	Daiana Braga Pereira Eduardo Adolfo Terrazzan	UFSM
XIII ENDIPE – 2006	Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores?	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	UNB
XIV ENDIPE – 2008	Avaliação da aprendizagem e formação docente: as práticas entre o dizer e o fazer pedagógico	Jussara Fraga Portugal	UNEB
XIV ENDIPE – 2008	Avaliação da aprendizagem escolar: discussões necessárias a partir da prática dos professores	Egeslaine de Nez	UNEMAT

XIV ENDIPE – 2008	Avaliação <i>para</i> aprendizagem: o que se aprende? quem aprende?	Benigna Maria de Freitas Villas Boas	UnB
XIV ENDIPE – 2008	Avaliação da educação básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção	Sandra M. Zákia L. Sousa	USP
XIV ENDIPE – 2008	A relação entre ensino, aprendizagem e avaliação: uma introdução à pesquisa	Maria Estela Gozzi	UEM
XV ENDIPE – 2010	Revista nós da escola: análise da proposta de avaliação da Cidade do rio de janeiro	Ângelo Leite	PUC-Rio
XV ENDIPE – 2010	(Re) Construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: Mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem	Viviane Gualter Peixoto	PUC-Rio
XV ENDIPE – 2010	O tema avaliação: A construção da política enquanto possibilidade de insubordinação – poder e docência	Daianny Madalena Costa	PPG/Edu – UNISINOS
XV ENDIPE – 2010	Avaliação da aprendizagem em sistemas de ensino desseriado	Deize V. S. AROSA Armando C. AROSA	UFJF / UFRJ

Fonte: elaborado pela autora

Frente ao conjunto destes estudos, percebemos, assim como nos lócus anteriores (ANPED e BDTD da UFPE), o movimento dos sentidos da avaliação ao transcorrer dos tempos. Contudo, nessas mesmas publicações pudemos apreender que mesmo se revestindo de um caráter formativo e democrático, a avaliação ainda ocupa um lugar de controle sob a organização dos espaços e sujeitos escolares. Sobre este aspecto controlador, foi latente nos trabalhos analisados um sentido de *avaliação como instrumento de controle e poder* sob a organização do cotidiano escolar.

Avaliação como instrumento de controle e poder: um discurso que persiste em existir

Ao analisar os trabalhos produzidos no âmbito do Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino – ENDIPE, observamos que os resultados dessas pesquisas corroboram no reconhecimento do papel que a avaliação da aprendizagem tem assumido nos espaços escolares. Assim, não de forma pontual, mas dialógica, os trabalhos sinalizavam que para além de sua função pedagógica, a avaliação tem se revestido de um papel político, uma vez que tem exercido autoridade e domínio,

Pelo sistema: como forma de inculcação ideológica, domesticação, seleção e discriminação social; [...] pela escola: como forma de legitimação da sua própria existência, como afirmação de sua importância (assume-se em nível local a determinação do sistema), bem como forma de controle do trabalho do professor; [...] pelo professor: como forma de controle da disciplina e/ou como forma de coerção para o aluno reproduzir a ideologia dominante, expressa no saber ali transmitido; [...] pelos pais: como forma de controle e pressão sobre os filhos, a nota acaba sendo, muitas vezes, a única forma de acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças (NEZ, 2008, p. 4, ENDIPE).

Desta maneira, emerge nas publicações científicas do ENDIPE enunciados avaliativos como controle, autoridade, domínio, regulação e (in)subordinação, que nos revelam um sentido de *avaliação como instrumento de controle e poder* sob a organização das práticas pedagógicas realizadas na escola, como podemos visualizar no diagrama que segue:

Diagrama 6 - Enunciados revelados nas produções do Endipe



Fonte: Elaborado pela autora

A reflexão acerca destes enunciados possibilitou-nos compreender que esse caráter autoritário e controlador da avaliação posto sob as atividades do professor, a organização da sala de aula, a relação professor-aluno e a frequência dos pais no ambiente escolar, tem alterado significativamente a rotina da escola, revelando que a avaliação longe de ser ação pontual, está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico (BATISTA, 2006, ENDIPE).

Como indicado por Nez (2008), esse caráter controlador da avaliação é efetivado pelos diferentes sujeitos da instituição escolar, a exemplo dos pais. Semelhantemente, um estudo realizado por Batista (2006, ENDIPE) com professores e alunos de escolas de Santa Catarina, que teve por objetivo analisar a utilização da prova como instrumento de avaliação, a autora constatou no contexto educacional investigado que a avaliação, sobretudo as provas, tem sido um instrumento controlado pelos pais e pela própria escola, visto que, por vezes, os familiares pressionam a ação pedagógica para que esta se adapte aos moldes de uma educação para o trabalho, e que a própria gestão escolar de certo modo referenda essa exigência dos pais. A pesquisa apontou, então, o poder da família no controle das formas como a prática avaliativa, a organização e o tempo curricular têm sido vivenciados na sala de aula.

Ao constituir-se como instrumento de controle, visualizamos que a avaliação no âmbito macro (político) ou micro (prática avaliativa) não é um elemento neutro, mas reveste-se de diferentes interesses dos sujeitos educacionais, a exemplo da família que vê na avaliação a possibilidade de acompanhar e controlar o desenvolvimento do seu filho, haja vista a formação profissional deste. Como sinaliza Arosa (2010)

As relações de poder e conhecimento que fundamentam a organização do sistema de ensino e que se expressam, dentre outros modos, nas lógicas de avaliação da aprendizagem, nos dias atuais, têm-se vinculado a ideia de homogeneidade, linearidade e previsibilidade, ressaltando as práticas de classificação, controle e seleção (p. 21, ENDIPE).

Nesse viés, nas produções analisadas é perceptível o quanto que a avaliação pensada no contexto de influência e no contexto da prática avaliativa desenvolvida em sala de aula, têm se constituído como elemento de poder ocasionador de castigos, premiações e bonificações para as instituições escolares. A exemplo disto, um estudo realizado por Jeffrey (2006, ENDIPE) no estado de São Paulo, que teve por objetivo analisar as implicações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP na organização das escolas da rede estadual de educação desse Estado, apontou que as políticas de avaliação têm sido vivenciadas nas instituições de ensino como mecanismo meramente de controle e regulação do trabalho pedagógico e do desempenho dos/as estudantes e professores/as. Para tanto, tal sistema

utilizava-se de práticas de bonificação que funcionavam através de atribuição de cores (azul, verde, amarelo, laranja e vermelho) que identificassem o desempenho das escolas, sendo azul concedida para as melhores e vermelho para as piores.

Nessa perspectiva, ao apresentar um sentido de *avaliação como instrumento de controle e poder*, as publicações revelam que como pano de fundo desse caráter controlador da avaliação, se faz presente um discurso meritocrático responsável em colocar as escolas, seus/as alunos/as, professores/as e gestores/as em posições hierárquicas a depender de seus desempenhos e contribuições para melhoria da “qualidade da educação”. No entanto, entendemos que esse discurso meritocrático vinculado à avaliação não é novo, dado que historicamente a avaliação tem sido desenhada por práticas classificatórias e seletivas que aludem a esse sentido.

Assim, nos trabalhos analisados (JEFFREY, 2005; SOUZA, 2008; LEITE, 2010; COSTA, 2010), percebemos que a cultura avaliativa classificatória vivenciada no interior escolar reveste-se de discursos pautados em princípios meritocráticos, que através do controle sob as práticas pedagógicas tentam regular a organização do trabalho escolar para que este atenda aos resultados determinados pelas instâncias macroavaliativas.

Contudo, entendendo que “as palavras não têm [...] um sentido próprio, preso à sua literalidade” (ORLANDI, 2010, p. 44), e que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (p. 42), faz-se necessário refletirmos nas implicações que esse discurso meritocrático tem ocasionado no cotidiano escolar, nas práticas docentes, na gestão das escolas, e no desenvolvimento dos/as alunos/as, dado que conforme percebemos nos trabalhos desse *lócus*, a recorrência desse discurso tem resultado em concepções equivocadas sobre o fenômeno avaliativo, como indica Nez (2008):

[...] o sistema de ensino está preocupado com percentuais de aprovação e de reprovação dos educandos, os pais querem que seus filhos passem de ano e não percam tempo com reprovações, os professores utilizam a avaliação da aprendizagem como uma forma de motivação dos estudantes (às vezes são motivadores negativos tais como ameaças, castigos, entre outras situações) e os estudantes querem ser aprovados” (p. 1, ENDIPE).

Parece-nos que paulatinamente a avaliação vai perdendo suas funções formativas. Em razão de comumente ser vista pelos sujeitos da escola como mero meio de progressão dos/as aluno/as, identificamos que através dela que o/a discente “será promovido para a série seguinte, ou reprovado e obrigado a repetir o ano letivo na mesma série” (ibidem). Além de se constituir como instrumento de poder responsável em determinar a progressão do/a aluno/a, identificamos ainda nos trabalhos analisados que, por vezes, a avaliação tem sido reduzida à função de mensuração da qualidade do trabalho pedagógico realizados nas instituições de ensino.

Esta constatação sobreveio nos estudos que tivemos acesso, que ao terem por objetivo analisar os efeitos das políticas avaliativas dos sistemas de avaliação de alguns Estados brasileiros (BATISTA, 2006; JEFFREY, 2006; NEZ, 2008; SOUZA, 2008; GOZZI, 2008; LEITE, 2010; E COSTA, 2010), indicaram que as iniciativas avaliativas desencadeadas no âmbito macro político atribuem às diretrizes e regulamentações avaliativas o papel de se tornarem “mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino” (SOUZA, 2008, p. 689, ENDIPE).

Em busca da efetivação do discurso “qualidade da educação”, os governos têm adotados medidas de controle sob o cotidiano escolar, a exemplo das regulações feitas nos currículos das escolas. Por conseguinte, as publicações apontam os intensos ajustes e controle sob os conteúdos ensinados em sala de aula, como exemplo disto, vemos a determinação de conhecimentos privilegiados para o ensino. Como sinaliza Jeffrey (2006), a “avaliação enquanto uma política educacional pode induzir as ações pedagógicas estabelecidas no contexto escolar, pelo fato de contribuir na delimitação dos conhecimentos que “tem valor”.” (p. 2, ENDIPE).

Nesse sentido, as produções do ENDIPE corroboram no reconhecimento de que em muitos contextos escolares a avaliação atende unicamente ao papel de controlar o conteúdo ensinado e verificar se o conhecimento transmitido foi aprendido na medida certa e no tempo estipulado (GOZZI, 2008; AROSA, 2010; ENDIPE). Nessa direção, nos parece que o currículo pensado nas instâncias macro, prescrito oficialmente para os diversos níveis de ensino, tem se constituído instrumento elementar para o êxito do discurso em prol da “qualidade da educação”, uma vez que através dele busca-se uma hegemonização dos conteúdos ensinados e um controle sob as formas e ritmos de aprendizagens dos alunos, haja vista a obtenção de bons resultados que possibilitem a elevação do ranqueamento da educação nacional.

Nessa direção, compreendemos que a avaliação, ao revestir-se de um sentido vinculado ao controle e poder, “passa a funcionar, então, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola” (MACEDO, 2011, p. 36). Contudo, entendemos que as prescrições avaliativas e curriculares oficiais, apesar de serem pensadas no âmbito macro, são vivenciadas no contexto microcotidiano da sala de aula, e é nesse espaço-tempo cotidiano que se revela e se configura de mil maneiras, que visualizamos a insubordinação dos professores frente ao poder da avaliação.

Como exemplo disto, temos a pesquisa realizada por Leite (2010, ENDIPE), que ao ter por objetivo identificar nos textos da Revista “Nós da escola” o lugar da avaliação da

aprendizagem na política de ciclos, constatou em seus achados que a implantação de políticas envolve acordos, ajustes e lutas, pois no contexto das práticas cotidianas da sala de aula os professores fazem releituras das propostas oficiais. Desta maneira, no contexto da prática, mediante o desenvolvimento do currículo vivido os/as professores/as interpretam as diretrizes oficiais a partir de seus saberes experienciais, profissionais, e interesses diversos, produzindo, assim, alterações significativas nos sentidos expressos nas políticas.

Desta feita, o processo de construção de políticas curriculares e avaliativas se dá através de um jogo de disputas e decisões entre os agentes políticos, uma vez que as políticas não são meramente implementadas pelos professores nas salas de aulas, pois tais sujeitos não estão subordinados ao poder e controle do contexto de influência da avaliação, posto tecerem (re)leituras outras ao que fora pensado no âmbito macro avaliativo (COSTA, 2010, ENDIPE).

Nesse processo de (re)leituras das prescrições avaliativas e curriculares, vislumbramos que os/as docentes configuram-se como “sujeitos ativos capazes de reinterpretar e recriar constantemente no movimento do cotidiano a política instituída e elaborar outra leitura possível que se encontra nas práticas instituintes” (PEIXOTO, 2010, p. 27, ENDIPE). Sendo os professores sujeitos que não se subordinam ao poder e controle das macro e microavaliações, nos questionamos: O caráter controlador da avaliação tem estado a serviço de quem? Quais efeitos o controle da avaliação exerce sob a organização do trabalho pedagógico da escola? Quais impactos as políticas educacionais e avaliativas trazem para as práticas fabricadas pelos professores? Como os professores mobilizam práticas de resistências e insubordinação ao que fora pensado no contexto de influência da avaliação? Quais as consequências desse controle para a formação dos alunos?

Questões como estas nos levam a refletir que, apesar de emergir nas pesquisas analisadas do ENDIPE um sentido de *avaliação como instrumento de controle e poder*, acreditamos que os sentidos de avaliação não estão estagnados, antes, são tecidos em um movimento transitório dada a polissemia dos discursos. Por isto, visualizamos as rupturas nesse sentido de avaliação controladora, uma vez que, apesar das tentativas de controle nos espaços escolares, os/as docentes podem configurar-se em agentes políticos que mobilizam saberes e práticas astuciosas de burlar do poder instituído nas avaliações.

4.4 Avaliação da aprendizagem nas produções discursivas da Revista Estudos em Avaliação Educacional

A análise que segue refere-se aos estudos divulgados no âmbito da Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE) concernentes a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas, intencionando revelar os sentidos mais expressivos emergidos em seus discursos e como estes dialogam e/ou contribuem para melhor desenharmos nosso objeto de investigação.

Destacamos que através do levantamento das publicações produzidas nos últimos dez anos (2005 a 2015) neste *locus* acadêmico, selecionamos 17 trabalhos que abordam a temática aqui investigada, como: as reformas legislativas da avaliação educacional, o fortalecimento dos sistemas de avaliação externa, os processos de implementação das políticas avaliativas, a insurgência de mudanças nas práticas avaliativas mobilizadas no cotidiano escolar, e os desafios para construção de uma nova agenda para avaliação da aprendizagem.

Assim, com o objetivo de apresentar os trabalhos analisados, construímos um quadro no qual é possível visualizar as principais informações concernentes aos artigos, como volume, número e ano da publicação na revista, títulos e autores.

Quadro 6 - Avaliação da aprendizagem na Revista Estudos na Avaliação Educacional

VOLUME / ANO	TÍTULO	AUTORES
V. 23, n. 53 / 2012	Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de Regulação na escola	Sonia Maria Duarte Grego
V. 23, n. 52 / 2012	Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade	Simone Soares Haas Carminatti Martha Kaschny Borges
V. 20, n. 44 / 2009	Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais	Sandra M. Zákia L. Sousa
V. 19, n. 41 / 2008	Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens	Domingos Fernandes
V. 19, n. 40 / 2008	Avaliação da Aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda	Eloísa Maia Vidal Isabel Maria Sabino de Farias
V. 17, n. 34 / 2006	Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola	Patrícia Góis Bonesi Nadia Aparecida de Souza
V. 24, n. 55 / 2013	Além da prova Brasil: Investimento em Sistemas próprios de Avaliação externa	Nelson Gimenes Vandré Gomes da Silva

		Lisandra Marisa Príncipe Paula Louzano Gabriela Miranda Moriconi
V. 24, n. 55 / 2013.	A avaliação da Aprendizagem: Um ciclo vicioso de “testinite”	Paulo Marinho Carlinha Leite Preciosa Fernandes
V. 26, n. 63 / 2015	O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação	Maria do Céu Roldão Nuno Ferro
V. 26, n. 63 / 2015	Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos	José Joaquim Ferreira Matias Alves Ilídia Cabral
V. 26, n. 62 / 2015	A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo	Simone Araújo Moreira Mary Rangel
V. 26, n. 62 / 2015	Saerjinho: sentidos de avaliação em disputa	Marcus Leonardo Bomfim Martins Carmen Teresa Gabriel
V. 21, n. 47 / 2010	O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados.	Isabelle Fiorelli Silva
V. 18, n. 38 / 2007	Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar	Patrícia de Oliveira Rosa-Silva Álvaro Lorencini Júnior
V. 22, n. 50 / 2011	Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola	Mary Ângela Teixeira Brandalise Clícia Bühner Martins
V. 20, n. 43 / 2009	Estudos de avaliação na educação infantil	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca Débora Lúcia Lima Leite Mendes
V. 24, n. 55 / 2013	As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007)	Ana Paula Corti

Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que na análise desses trabalhos subjazem discursos múltiplos, estes dialogam na produção de um sentido de avaliação enquanto *prática ao serviço da aprendizagem discente*. Assim, consideramos que, apesar deste enunciado já ser bastante propagado no espaço acadêmico, sua materialização ainda apresenta-se como um desafio aos profissionais da educação. Dito isto, as produções emergidas na Revista Estudos em Avaliação Educacional se mostram como ferramenta de acesso a uma série de fatores que obstaculizam a transformação

de práticas avaliativas ainda assentes no paradigma tecnicista orientado ao desserviço dos processos formativos.

Porém, sublinhamos que tal sentido não emerge unicamente nesse *lócus* enunciativo, visto que este foi também recorrente em outros espaços acadêmicos aqui investigados, como a ANPED, o BDTD da UFPE, e o ENDIPE. Desta feita, os ditos das publicações desses acervos científicos convergem na defesa de uma avaliação materializada enquanto *prática ao serviço da aprendizagem*, posto aludirem que o ato avaliativo precisa revelar-se como veículo propulsor do sucesso formativo de todos os sujeitos da escola.

Ao serviço ou desserviço das aprendizagens? As duas lógicas da avaliação

Não é de hoje que na literatura da avaliação é defendido um discurso em prol do desenvolvimento de práticas avaliativas que estejam ao serviço das aprendizagens discentes. Tal afirmação já é bastante propagada e não encontra resistência por parte daqueles que pensam e estão envolvidos com as questões dessa área. Contudo, apesar de tal discurso circular e ser aceito no âmbito das políticas educacionais, da comunidade acadêmica e escolar, como professores/as, gestores/as, alunos/as, pais e pesquisadores, parece que ainda não conseguimos fazer com que essa ideologia rompa com o plano discursivo e seja vivenciada no cotidiano dos espaços escolares.

Evidenciamos, assim, que no campo epistemológico da avaliação, isto é, no âmbito do que pode e deve ser dito, parece existir discursos incontestáveis a favor de um sentido de avaliação enquanto *prática a serviço das aprendizagens discentes*. Contudo, vislumbramos que no bojo dos contextos macro e micropolítico, tal sentido não encontra solo fértil para sua efetivação, conforme apontam Bonesi e Sousa (2006):

As discussões e estudos, centrados na avaliação da aprendizagem, têm sido numerosos nas últimas décadas. Valiosas contribuições foram incorporadas ao referencial teórico que orienta – ou tenta orientar – a ação docente no interior das salas de aula. Entretanto, parece existir uma força maior que dificulta, quando não impede, que as ideias propugnadas se transformem em novas formas de pensar e fazer avaliação na escola (p. 131, EAE).

Como sinalizam os autores, “parece existir uma força maior” voltada a não permitir que o sentido de avaliação a serviço da formação discente se materialize em sala de aula, ou seja, parece circular um interdiscurso, uma memória discursiva que influencia o movimento dos sentidos na contemporaneidade, fazendo com que os “fantasmas” do passado não deixem de existir e exercer controle sob os discursos e práticas tecidas no presente.

A esse fantasma emergido no já dito de um tempo histórico, mas que ainda produz efeitos no dizível do agora damos o nome de racionalidade técnica, na qual avaliar e medir eram vistos como sinônimos. Se lançarmos um olhar para os primórdios da avaliação, perceberemos que as formas com as práticas avaliativas são materializadas na atualidade, centrando-se na mensuração de resultados que muitas vezes não expressa de fato a aprendizagem dos alunos, traz muito de um passado baseado essencialmente no discurso de avaliação como instrumento de medida das “aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exatamente o comprimento de um segmento de reta, ou um termómetro media exatamente a temperatura do corpo de um paciente” (FERNANDES, 2008, p. 365, EAE).

Dito isto, vislumbramos que a veemência dos debates realizados nas publicações da Revista Estudos em avaliação Educacional em prol de uma avaliação como instrumento ao serviço do processo formativo, trata-se de uma tentativa de não deixar que o interdiscurso da racionalidade técnica se sobressaia aos avanços epistemológicos nos quais a produção discursiva da avaliação tem conquistado em decorrência das mudanças nas concepções de sociedade, educação e currículo.

Isto significa dizer que, apesar das práticas avaliativas serem tecidas em um movimento de rememoração ao interdiscurso da racionalidade técnica expressivo de um dado momento sócio histórico, a produção de sentidos da avaliação passa por formulações polissêmicas, nas quais é possível haver deslocamentos e rupturas nos processos de significação. É por isso que a produção de sentidos da avaliação passa hoje por tensões entre os resquícios herdados de uma memória discursiva centrada na mensuração, e um discurso que tenta religar ensino-avaliação-aprendizagem, dado entender que estes são faces de uma mesma moeda e que, portanto, a formação discente precisa ser o cerne dos processos avaliativos desvencilhados na escola.

Nesse cenário de disputas para legitimação de sentidos avaliativos pautados numa perspectiva formativa, Marinho, Leite e Fernandes (2013) indicam que “emerge a urgência de promover contextos avaliativos baseados numa ‘avaliação alternativa’, que se contrapõe a uma racionalidade técnica, [...] baseada, essencialmente, numa avaliação sumativa” (p. 330, EAE). Para tanto, compreendemos que a construção de contextos avaliativos que destoem do paradigma tecnicista incide diretamente nas mudanças das práticas de avaliação.

Dito de outro modo, parece que, se quisermos romper com os sentidos tecnicistas de avaliação, teremos necessariamente que promover transformações nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores. Assim, é premente a realização de questionamentos que impulsionem a reflexão das causas que impedem mudanças nessas práticas, como:

[...] Que fatores, hoje, dificultam a transformação da prática avaliativa no interior da escola? Por que não interpretamos processos contínuos e nos contentamos em registrar resultados? Como os diferentes professores que compartilham de um mesmo cenário escolar definem e explicam os aspectos limitadores à transformação das práticas avaliativas que desenvolvem? (BONESI; SOUZA, 2006, p. 131, EAE).

Por conseguinte, as reflexões promovidas no âmbito desse *lócus*, sinalizam que as mudanças nas práticas de avaliação incidem diretamente na superação do interdiscurso da racionalidade técnica posto sob os processos pedagógicos, o que por sua vez exige pensar nas especificidades que interpelam a avaliação no chão escolar, a exemplo das questões relativas ao currículo (ROLDÃO; FERRO, 2015), do tempo curricular (GREGO, 2012), das políticas avaliativas (CARMINATTI; BORGES, 2012), da lógica de “testinite” da avaliação (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2013), do discurso da “hiper-responsabilização” do professor (VIDAL; FARIAS, 2008), da demonização dos processos avaliativos (ALVES; CABRAL, 2015), e da ausência de uma teoria da avaliação (FERNANDES, 2008).

A reflexão acerca desse conjunto de questões pode oferecer indícios sinalizadores das razões pelas quais ainda não conseguimos romper com o interdiscurso tecnicista permeado nas práticas avaliativas. De modo específico, compreendemos que se faz urgente “uma discussão sobre os fundamentos filosóficos que constituem fortemente as práticas avaliativas até hoje evidenciadas no fazer educativo” (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 167, EAE), posto entendermos que as dificuldades para promoção de mudanças na avaliação perpassam por certos equívocos do que significa avaliar.

É nesse viés que o estudo realizado por Domingos Fernandes (2008) acerca das teorias da avaliação no domínio das aprendizagens, ajuda-nos a pensar nas concepções confusas ou até mesmo errôneas acerca da avaliação. Desse modo, o autor afirma que:

Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar dos pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores (p. 347, EAE).

Faz-se, assim, imprescindível a realização de reflexões em torno dos fundamentos que esteiam as práticas avaliativas, de modo a problematizar as bases epistemológicas (psicometria, sociologia, psicologia, antropologia e filosofia) que historicamente interpelaram a constituição dos discursos-práticas de avaliação.

Entendendo que tal constituição tem se dado por disputas pela fixação de sentidos de avaliação, é essencial o olhar para os campos enunciativos que tecem sua formação discursiva, tendo em vista que os discursos-práticas trazem marcas discursivas dos diferentes lugares

epistemológicos nos quais foram produzidos. É, por isso, que uma teoria da avaliação emergente e ancorada em pressupostos eminentemente educacionais e pedagógicos, poderia “nos ajudar a discernir onde está o quê, para onde é que se está a caminhar e como é que se está a progredir” (FERNANDES, 2008, p. 350, EAE) a avaliação.

Para além da construção de uma teoria da avaliação, os estudos apresentados no *locus* aqui investigado comungam da compreensão de que o processo de transformação das práticas avaliativas passa pela partilha da responsabilidade do ato avaliativo, uma vez que comumente tem recaído unicamente sob o/a docente a incumbência de melhorar a qualidade da educação, e conseqüentemente os processos de avaliação tecidos em sala de aula.

Tal discurso expressivo de uma “hiper-responsabilização” do professor/a nos aponta que descentralizar a responsabilidade colocada sob esse/a profissional constitui-se como um dos principais desafios para elaboração de uma nova agenda para a avaliação, conforme sinaliza o estudo desenvolvido por Vidal e Farias (2008, EAE), apesar de o professor ser um dos agentes principais na busca da qualidade da educação e da realização de práticas avaliativas outras, o ato avaliativo não se restringe a ele, já que para além da sala de aula e da escola, o fenómeno avaliativo perpassa outras instâncias nas quais tal profissional não está diretamente envolvido, a exemplo das políticas de avaliação fruto do contexto de influência e do texto. Assim, vislumbramos que:

É imponderável o papel dos professores no processo de mudança na prática educativa. Isso não se questiona. Todavia, importa não perder de vista o fato de que a mudança educacional não depende exclusivamente desses profissionais, da sua competência técnica (saber a matéria, saber selecionar conteúdos e métodos), política (participar da gestão escolar, atuando de maneira autônoma, ativa e crítica nas tomadas de decisão) e humana (saber relacionar-se com os alunos, os pais e os colegas, tendo em vista estabelecer um clima favorável à aprendizagem de todos, principalmente dos alunos). Há outros aspectos igualmente relevantes. [...] Reconhecer que o sucesso da mudança está para além do esforço individualizado e abnegado de alguns, em particular dos docentes, solicita um repensar dos rumos (intenções e ações) da agenda educativa para os próximos anos (VIDAL; FARIAS, 2008, p. 245, EAE).

Logo, são suscitadas em nós algumas questões relativas a esse discurso da “hiper-responsabilização” docente, como: quais os não ditos e silenciados tidos como pano de fundo do discurso da hiper-responsabilização do professor? A quem interessa esse discurso? Ao se afirmar ser o professor o principal responsável pelas mudanças na educação e na avaliação, qual papel restaria para as políticas de avaliação, os sistemas estaduais e municipais de ensino, e o sistema nacional de avaliação? Como os discursos produzidos no contexto macro político têm contribuído para legitimação dessa “hiper-responsabilização”?

Ademais, para além da urgência em descentralizar a responsabilidade pela qualidade da educação e das práticas de avaliação, na análise das publicações vislumbramos ainda a necessidade de rompimento com o controle e poder exacerbado das avaliações externas recaído sob as práticas curriculares e avaliativas desenvolvidas no interior escolar. Nessa perspectiva, Carminatti e Borges (2012) em um estudo que se ocupou em investigar as perspectivas de avaliação da aprendizagem da contemporaneidade, sinalizaram que

Totalmente intencional e nada inocente, uma cultura escolar começa a ser escrita e impressa em alunos e professores, através de dispositivos de controle e punição, em que o poder disciplinar adentra e fabrica indivíduos cujos “corpos dóceis” são passíveis dentro e fora da escola (p. 162, EAE).

A respeito desses dispositivos de controle advindos dos contextos de influência, reconhecemos que a superação do poderio das instâncias macro políticas faz-se imprescindível, haja vista as implicações que esses mecanismos têm gerado na organização e tempo curricular realizadas cotidianamente em sala de aula pelos/as professores/as. Assim, apesar do discurso em prol do poder emanando nas políticas avaliativas tentar justificar-se pela busca da qualidade da educação nacional, percebemos que seu ponto nevrálgico reside na lógica que rege esses discursos e os mecanismos implementados para controlar o fazer e o saber-fazer dos/as professores/as.

No que tange ao tempo curricular, em um estudo realizado por Grego (2012) que teve por objetivo identificar as lógicas que orientam os diferentes formatos de avaliação e como estas intervêm na gestão do ensino em sala de aula, a autora evidenciou que o controle advindo do contexto de influência das políticas e até mesmo da própria instituição escolar, tem feito com que haja na escola “o privilegiamento do ‘tempo tarefeiro’ em detrimento do ‘tempo de construção do conhecimento’ e do processo de intensificação do trabalho docente” (p. 63, EAE). Dito de outro modo, parece que a avaliação pensada e materializada em seus diversos contextos discursivos tem baseado um “adestramento” da organização do tempo na escola, fazendo com que a prática avaliativa tenha o papel de controlar e privilegiar um tempo em detrimento de outro.

Nessa lógica, o “tempo de construção do conhecimento” acaba sendo colocado à margem para que o “tempo tarefeiro” que privilegia o pleno desenvolvimento das atividades tecnicistas dite um padrão temporal para aprendizagens discentes. Com isto, sendo a organização do tempo curricular um dos instrumentos mobilizados pelas práticas avaliativas vivenciadas ao desserviço do percurso formativo dos alunos, torna-se pertinente pensar quais discursos sustentam e estão por trás desse controle do tempo e do currículo vivenciados no

espaçotempo cotidiano, e ainda quais as implicações que esse privilegiamento do “tempo tarefairo” tem sob a formação discente.

Desta feita, nos parece que o controle sob o tempo curricular tecido em sala de aula funda-se e tenta justificar-se mediante um discurso em defesa da melhoria da educação, o qual estaria totalmente imbricado na ideia de elevação dos rankings das escolas e dos índices avaliativos da educação nacional. Nessa lógica, portanto, a organização das práticas cotidianas, e principalmente do tempo curricular, necessitam passar por processos de controle a cumprir as exigências implícitas do contexto de influência.

Apesar de muitas vezes essa lógica que altera a organização do tempo curricular tecido cotidianamente não apresentar-se como um discurso explícito no contexto do texto das avaliações, percebemos nas análises dos trabalhos da Revista Estudos em Avaliação Educacional que esse controle sob o tempo constitui-se como um não dito do contexto macro político da avaliação. Assim, apesar desse discurso manipulativo sob o tempo curricular não está dito explicitamente nos dizeres das políticas curriculares e avaliativas, ele constitui igualmente a formação dos sentidos emergentes em seus discursos. Como nos aponta Orlandi (2010), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” (p. 82).

Nessa perspectiva, esse enunciado referente ao controle sob o tempo do currículo emergente nas publicações apesar de revelar-se como um não dito, faz-se veemente presente na produção discursiva da avaliação enquanto texto político e da prática avaliativa cotidiana, e traz profundas implicações para o que significa avaliar e para definição do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o controle da avaliação pensada no contexto de influência e do texto corrobora para dissociação entre avaliação e ensino, colocando tais processos em polos separados e oposto.

Como sinalizam Roldão e Ferro (2015), o controle da avaliação sob os outros processos e práticas mobilizadas em sala de aula tem contribuindo para colocar ensino e avaliação em polos temporais distintos, como se as ações desenvolvidas nesse espaço estivessem submetidas a uma temporalidade linear na qual o professor primeiro ensina, e posteriormente avalia o que foi ensinado. Nessa direção o autor indica que,

Na escola, os tempos e o trabalho organizam-se em torno de dois eixos que configuram dois tempos: (1) o desenvolvimento dos conteúdos curriculares – “dar a matéria”, na gíria dos professores –, que corresponde ao grosso do tempo de aulas, e (2) o tempo das tarefas de avaliação sumativa, em geral assimilada a testes, que se situa tradicionalmente no final dos períodos, dirigida para a classificação-nota que pontua os ritmos da vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno. Aborda-se, assim, tendencialmente os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas conceptualmente separadas, desenvolvidas em dois tempos

distintos, o que por sua vez se projeta em – e reforça – a tradicional separação ensino-avaliação (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 572-573, EAE).

Dito isto, compreendemos que ao polarizar um “tempo para o ensino” e um “tempo para avaliar” as práticas avaliativas apresentam-se com vida e lógica própria, na qual tentam submeter todo o processo educativo aos seus ditames. Logo, acabam sendo subtraídas e esvaziadas em sentidos, uma vez que acabam tornando-se práticas de termino do processo didático afetado pelo corte entre ensino e avaliação.

Ademais, entendemos que, ao exercer controle sob os tempos curriculares vivenciados em sala de aula, a avaliação acaba trazendo implicações também para a organização do currículo e das práticas curriculares produzidas pelos professores. Isto é, a seleção dos conteúdos e as formas e tempo de ensino destes acabam sendo orientados e subjugados pelo caráter controlador de uma avaliação exacerbada aos melhores resultados.

Consideramos, portanto, ao analisar as produções emergidas no espaço acadêmico aqui tratado, que por vezes a avaliação tem tido o poder de reduzir os currículos aos conhecimentos padronizados nas avaliações externas. Tal ato de “domesticação” do currículo e das práticas curriculares aos ditames do que se é avaliado pelas avaliações de larga escala nacionais, acabam fazendo com que os professores ensinem para os exames (SILVA, 2010, EAE) e que organizem o tempo de modo a treinar os alunos a responderem e suprirem as expectativas de tais avaliações.

Desse modo, cabe-nos refletir acerca das consequências que esta “domestificação” do currículo à avaliação tem tido na formação dos alunos; isto é, quais os ganhos ou as perdas para a construção do conhecimento? O conhecimento privilegiado nesse currículo “domesticado” tem estado ao (des)serviço de quem? Ao limitar o currículo aos ditames das avaliações, sobretudo as externas, quais as implicações para as práticas curriculares, a tomada de decisão e autonomia profissional do professor? Quais concepções de conhecimento e educação subjazem nessa lógica centralizadora da avaliação?

A reflexão dessas questões podem nos ajudar a compreender os sentidos de avaliação emergidos no interior escolar e como esses discursos e sentidos avaliativos foram sendo desenhados na história do campo da avaliação. Sobretudo, nos auxilia a perceber como na contemporaneidade o papel, ou melhor, os novos papéis e lugares das práticas avaliativas estão sendo tecidos.

Ademais, nos interessa compreender porque historicamente as práticas avaliativas privilegiaram os resultados em detrimento de uma formação sólida dos alunos. E, ainda, porque nessa busca cega pela melhoria da “qualidade”, ou melhor, dos índices educacionais, o espaço-

tempo cotidiano expresso no ensino, nas aprendizagens, no currículo, nas práticas e tempos curriculares foram se configurando como coadjuvantes para as práticas avaliativas, e em um movimento inverso, os testes de “medição” do conhecimento assumiram uma posição de protagonistas dos processos educativos vivenciados na escola?

A esse protagonismo que tem sido atribuído aos famosos e tão tradicionais testes escolares, geralmente utilizados nos finais do processo de ensino com a finalidade de mensurar e classificar as aprendizagens dos alunos, Marinho, Leite e Fernandes (2013) atribuem o nome de “testinite” para se referirem ao uso exacerbado dos testes de medição. Assim, para tais autores essa lógica de “testinite” a qual perpassa as práticas avaliativas trata-se de um,

[...] ciclo vicioso de classificação e medida, assente na utilização permanente do teste, está na base de uma certa “patologia”, a qual designamos por “testinite crônica” [...]. A “testinite” é, assim, realimentada por crenças que os professores/as congregam para o constante recurso ao teste (p. 327, EAE).

Nessa perspectiva, compreendemos que apesar da literatura acadêmica já muito ter avançado no entendimento e defesa de uma avaliação integrada aos processos de ensino-aprendizagem, e de inegável e incontestável ser a necessidade da avaliação não se reduzir a uma prática etapista, mas contínua, ainda vivenciamos na atualidade uma avaliação limitada à medida e à classificação que se dá exclusivamente via utilização de testes.

Assim, essa eminência e enfoque sob o que é quantificável, medido e classificado tem encontrado nos testes um solo fértil para materialização e tem reverberado sérias consequências para o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o foco passa a ser a estandização do aprendido, e não a profundidade e essência do saber fruto da aprendizagem. Desta feita, a centralização no número (nota) tem descaracterizado o aprender e o ensinar, já que nessa lógica de exaltação a mensuração, o conhecimento perde seu significado passando apenas a ter um valor de uso imediato.

Por tais razões, faz-se urgente a superação das práticas de avaliação assentes na lógica da “testinite”, já que para além de trazer danos profundos a formação dos alunos, tais práticas ainda têm contribuído para construção de mitos sobre o que é avaliar, fazendo com que o fenômeno avaliativo seja visto como um “demônio” amedrontador dos estudantes. Como nos indica Alves e Cabral (2015),

A avaliação pedagógica não é só medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demônios, os seus “não-ditos”, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão [...] (p. 638, EAE).

Conforme sinalizam estes autores, existem certos discursos que vêm ao longo dos tempos construindo uma formação discursiva para o campo da avaliação e que mediante enunciados como, inclusão (MÉNDEZ, 2002), acolhimento (LUCKESI, 2000), formação (SILVA, 2010), democratização, diálogo e solidariedade (GREGO, 2012), tentam fixar uma essência do que vem a ser (ou deveria ser) avaliar na escola. Todavia, tal formação discursiva não tem conseguido apagar, romper ou distanciar-se dos não ditos que obscurecem o ato avaliativo. Dito isto, elucidamos que infelizmente a prática avaliativa pela qual estamos envolvidos cotidianamente na escola, quer na condição de alunos, quer na de professores, tem deixado marcas profundas nesses sujeitos, uma vez que o “demônio” da avaliação comumente ainda tem gerado medo, vergonha, humilhação e exclusão daqueles que outrora não se “encaixaram” ou atenderam aos seus ditames.

Destarte, a partir da reflexão sobre os discursos recorrentes nas produções desse campo discursivo, observamos um jogo de disputas pela significação do avaliar na escola, uma vez que atualmente os discursos avaliativos produzidos nos diversos contextos políticos são múltiplos e fundados em diferentes paradigmas sociais e educacionais, possibilitando assim a atribuição de vários sentidos para a avaliação. Contudo, tais discursos inscritos na formação discursiva da avaliação não conseguiram apagar as marcas históricas deixadas pelo modelo tecnicista veemente circulado em outros tempos. Assim, os sentidos avaliativos produzidos nesse *locus* enunciativo nascem no entremeio desse empate de disputa política pela significação da avaliação na escola contemporânea. Dito isto, queremos apontar que a produção discursiva desse *locus* científico coloca-se no interior dos sentidos já estabilizados no campo epistemológico da avaliação em busca de apresentar outras possibilidades de pensar e vivenciar o fenômeno avaliativo, de modo que este se revele como uma prática ao serviço da formação de todos os sujeitos inseridos na instituição escolar.

5 ARTES DE FAZER AVALIAÇÃO REVELADAS NAS TÁTICAS AVALIATIVAS FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Norteadas pelo objetivo principal desta pesquisa, que consiste em investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos/as professores/as no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos neste capítulo a análise dos dados provenientes da investigação das práticas avaliativas das professoras Clara e Daniela em atuação na Escola Novo Horizonte, lócus dessa pesquisa.

De modo específico, voltamo-nos para as práticas de avaliação desenvolvidas por estas professoras objetivando evidenciar nestas práticas o processo de fabricação de táticas avaliativas. Para tanto, direcionamos nossa atenção para elementos que nos possibilitassem perceber tal fabricação, como: o discurso enquanto prática dessas professoras, seus discursos falados nas conversas informais, os momentos de ensino-avaliação, a relação professor-gestão-alunos-pais, e o cotidiano em que tais discursos e práticas eclodiam.

A partir desses aspectos, em nossa trajetória investigativa fomos contemplando os modos outros de pensar-fazer a avaliação, os movimentos de influência que constituem esse fazer, as formas de consumo reveladas nos jogos de poder, e a vitalidade e fluidez do cotidiano que possibilitam a estas professoras distanciar-se aceitando e/ou recusando as regras desse jogo (HELLER, 2016).

5.1 “A educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias!”: Um olhar para os modos de pensar-fazer avaliação revelados no cotidiano escolar

Inicialmente, destacamos que os modos de pensar-fazer avaliação emergidos nas práticas das professoras Clara e Daniela apresentam especificidades que os caracterizam e os diferenciam no contexto investigado. Assim, ressaltamos que as particularidades desses modos de pensar-fazer se esteiam a partir de dois constituintes, como: o próprio pensar avaliativo dessas professoras que carregam sentidos particulares de avaliação, e o contexto etário em que estão situadas, isto é, as turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ano de escolarização, a professora Daniela atua no 2º ano, etapa que junto ao 1º e 3º ano forma o Ciclo de Alfabetização³¹ característico pela sua política avaliativa

³¹ Em 2006 o Ministério da Educação publicou a Lei n 11.274 que ampliou em todo o país o Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, além dessa ampliação, essa etapa passou a receber no seu primeiro ano, crianças de seis

de não classificação e promoção dos alunos (e conseqüentemente, pelo não uso de notas), como a Provinha Brasil que, “[...] diferencia-se das demais avaliações realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando a sua finalidade de ser **um instrumento pedagógico sem fins classificatórios**” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Assim, por esse ano de escolarização distanciar-se dos princípios classificatórios tão recorrentes nas demais anos desse nível, notamos que a avaliação se revelava como um constante desafio didático-metodológico para o fazer avaliativo da professora Daniela, como indica seu discurso:

[...] Em determinado momento a professora disse: “Artur, parabéns! Você acertou quase tudo da prova, só errou uma questão”. [...] voltando para as correções das provas, a professora novamente voltou a elogiar uma das alunas, dizendo que a mesma não tinha errado nada e, portanto, tinha tirado 10. [...] Perguntei a professora como ela fazia esse registro das notas, já que conforme indicado por ela em outro momento, na caderneta a forma de registro era através da indicação das habilidades construídas. Ela me respondeu: “Veja... **de fato não há espaço para registro de notas na caderneta, mas eu sempre atribuo uma nota e registro ela em minhas anotações, porque se eu não disser aos alunos uma nota, eles não vão dar muita importância para as provas.** Por isso eu digo uma nota, apesar de não registrá-la. Eu acho que essa é uma forma também de estimulá-los. Eu não sei se isso é certo, mas faço por que os alunos não iam se motivar a estudar se não recebessem um estímulo pelos esforços que fazem” [...] (REGISTRO DE DIÁRIO DE CAMPO).

A partir do discurso da professora Daniela, refletimos sobre as dificuldades de superação do paradigma da classificação permeado historicamente nos modos de pensar-fazer a avaliação. Assim, percebemos que na contemporaneidade apesar da defesa e tentativa de instauração de

anos. A partir dessa reestruturação, em 2008 é criado o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 estabelecendo que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos constituem o Ciclo da Alfabetização e Letramento, não sendo passíveis de interrupção. De acordo com esse documento, “mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (BRASIL, 2008). Assim, compreendendo a complexidade do processo de alfabetização e letramento, o Ciclo de Alfabetização compreende que o tempo de 200 dias letivos não é suficiente para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, e portanto, entende que essa apropriação deve acontecer de forma processual ao decorrer dos três primeiros anos de escolarização no Ensino Fundamental. Desse modo, o ciclo caracteriza-se pelo respeito aos diferentes tempos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade, e portanto, orienta-se por princípios avaliativos não classificatórios, defendendo que: a) “a avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica; b) avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos; c) a avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório; d) é indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; e) a avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização” (BRASIL, 2008).

uma produção discursiva mais orientada por princípios formativos, as práticas avaliativas ainda carregam resquícios de uma memória discursiva pautada pelo um sentido de *avaliação como moeda de troca*, onde o aluno prova que sabe e, em um movimento inverso, recebe uma nota por esse desempenho.

Como os sentidos produzidos na história não são apagados, mas revelados na memória discursiva da avaliação, analisamos as dificuldades da professora Daniela para desvencilhar-se do modelo da classificação e promoção historicamente disseminado. Ressaltamos, porém, que esse desafio de releitura e ressignificação dos sentidos avaliativos não é exclusivo dessa professora, já que também nas pesquisas do levantamento do estado do conhecimento por nós realizado, evidenciamos nos trabalhos, a exemplo das pesquisas de Mainardes (ANPED, 2008), Villar (UFPE, 2009) e Assumpção (ANPED, 2012), a dificuldade de rompimento dos modos pontuais, classificatórios e seletivos de pensar-fazer avaliação no cotidiano escolar.

Compreendemos, assim, que as dificuldades de releitura dos modos de pensar-fazer avaliação não se apresentam como desafio apenas para o professor, mas também para os demais sujeitos da escola, a exemplo dos pais e os alunos. De forma específica, quando o discurso da professora Daniela nos diz, “[...] eu não sei se isso é certo, mas faço por que os alunos não iam se motivar a estudar se não recebessem um estímulo pelos esforços que fazem”, a mesma está a nos revelar que o hábito de associar a avaliação a concepções epistemológicas pautadas na medição do conhecimento que se expressa em uma nota, é uma prática comum também para os discentes.

Além dos próprios alunos que parecem ter internalizado esse sentido de *avaliação como moeda de troca*, tal concepção é também compreendida pelos pais, visto que em um dos plantões pedagógicos – momento no qual os pais foram à escola para conversar com a professora sobre o desempenho dos estudantes nas provas da primeira unidade – observamos que ao receberem as provas e perceberem que nestas não havia notas, houve por parte deles certo estranhamento e questionamento à professora sobre o porquê dessa ausência.

Frente a este estranhamento, podemos compreender que enquanto produção cultural, os modos de pensar a avaliação parecem não sofrer significativas alterações ao longo dos tempos. Sobretudo, quando olhamos para as relações entre as famílias e a avaliação, parece que os pais mantêm intactas suas concepções avaliativas construídas a partir de suas antigas experiências enquanto estudantes da educação básica. Como diz Perrenoud (1999) ao referir-se aos pais, “quando falamos do sistema de avaliação, a escola parece estar muito próxima do que eles tinham “no seu tempo”, mesmo que tenham parado de estudar aos 14 ou aos 16 anos” (p. 176). Assim, historicamente temos assistido ao empobrecimento da avaliação, que reduzida a “um

sistema de comunicação tão pobre, faz com que os pais se limitem a agir em função de algumas indicações numeradas que não conduzem a nenhuma representação precisa do que o aluno domina realmente” (p. 176).

A partir desse cenário de impregnação de um modo burocrático de pensar e fazer a avaliação reduzindo esse processo à atribuição de notas, nos questionamos o porquê de nesse ano de escolarização (2º ano) apesar de aparentemente permite-se a avaliação micro desenvolvida em sala de aula uma maior abertura para a realização de práticas avaliativas orientadas não para o “produto” do conhecimento (notas), mas para os processos formativos dos estudantes, a professora Daniela, seus alunos e pais revelam dificuldades para realização de releituras e ressignificações do fenômeno avaliativo vivido na cotidianidade da sala de aula.

Vislumbramos, assim, que no contexto da prática os modos de pensar-fazer a avaliação são consumidos e produzidos astuciosamente pelos consumidores das prescrições macropolíticas. No caso específico da professora Daniela, seus alunos e família, apesar de o âmbito macro das políticas avaliativas voltadas para o Ciclo de Alfabetização prescrever que a “avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos” (BRASIL, 2008), tais sujeitos, sobretudo Daniela, ao expressar que “de fato não há espaço para registro de notas na caderneta, mas eu sempre atribuo uma nota e registro ela em minhas anotações”, a mesma está nos revelando que mesmo não rejeitando ou modificando diretamente as orientações oficiais (já que não sinaliza as notas nas provas, mas as registra em um suas anotações, e também não retém os estudantes), suas formas de consumo são estranhas frente ao sistema do qual não pode fugir (CERTEAU, 2014). Além de nos indicar que os modos de pensar-fazer a avaliação são tecidos a partir das mil maneiras de *caça não autorizada* do cotidiano, esse enraizamento de um sentido de *avaliação como moeda de troca* nos indica ainda que,

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa [...]. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece apresentar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Assim, entendemos que a produção de modos outros de pensar e fazer a avaliação incide diretamente em mudanças do *status quo* desse sentido que parece ter historicamente atravessado as concepções de avaliação dos sujeitos da escola, o que nos leva a compreender que produzir efeitos e sentidos outros para avaliação perpassa não apenas por mudanças pontuais e

hierarquizadas do contexto do texto sobre a escola, mas em alterações em todo o sistema de ensino, visto está a avaliação imbricada a outras dimensões desse sistema.

Como dito anteriormente, vislumbramos ser os modos de pensar-fazer avaliativos tecidos não só a partir dos sentidos particulares de avaliação das professoras, mas ser também construídos a partir do contexto etário de atuação destas. Assim, enquanto os modos de pensar-fazer avaliativos de Daniela estavam atravessados por políticas de avaliação de cunho diagnóstico e não classificatório, como a Provinha Brasil, os da professora Clara se constituíam no centro de um contexto de influência de políticas avaliativas de caráter mais classificatório, responsivo e estandarizante, como a Aneb e a Anresc/Prova Brasil destinadas ao 5º ano, conforme visualizamos nos objetivos da Anresc/Prova a seguir:

§ 2o A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que **cada unidade escolar receba o resultado global**; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e **adequados controles sociais de seus resultados**; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, **em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional**; d) **oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares**. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como observado, na produção discursiva da Anresc/Prova Brasil percebemos a recorrência de enunciados como *controle, metas e resultados*, que aludem a uma maior monitorização e regulação das avaliações macropolíticas sobre esse ano de escolarização. Desta feita, ao objetivar avaliar a qualidade do ensino ministrado em que cada unidade escolar, estas políticas avaliativas têm contribuído para construção de uma cultura avaliativa direcionada para o alcance de resultados e metas definidas pelas prescrições nacionais de educação, sinalizando a emergência de um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação*.

Em busca de melhor compreender a polissemia discursiva desse sentido, investigamos os significantes do verbo *regular* em dicionários de língua portuguesa, onde encontramos a definição deste como, ato de “estabelecer regras ou regulamento para”, “agir ou dirigir segundo o espírito do regulamento”, “conter dentro de certos limites”, “regularizar o movimento de”, “fazer seguir ou ter determinada orientação”. Frente a estas definições, nos questionamos, então, como os modos de pensar-fazer avaliativos estariam sob a regulação das regras dos dispositivos macro e micropolíticos de avaliação, e ainda, se nessa estrutura reguladora teriam as práticas avaliativas da professora Clara alguma margem de movimento.

Refletindo sobre essas questões, destacamos que ao observarmos a tessitura cotidiana das práticas de ensino-avaliação de Clara, percebemos que apesar destas estarem sob influências de sutis regulações orientadas para o “treinamento” às avaliações externas (como discutiremos na próxima seção), suas práticas não eram reguladas por completo, já que mesmo estando sob o julgo dessas regulações, ela revelava modos *outros* de pensar-fazer avaliação, como expressa o extrato a seguir:

[...] em determinado momento, ao perceber dois alunos conversando a professora disse: **“Pessoal, prestem atenção aqui na explicação desse assunto! Porque esse conteúdo sempre cai na Prova Brasil.** Eu até tenho uma pasta em casa cheia dessas provas, mas não tem como eu trazer pra fazer com vocês porque a escola não dispõe de tinta suficiente pra gente tirar cópias. Porém, pra vocês não perderem de fazer esses tipos de atividade, eu vou colocar no quadro algumas dessas questões, **porque quando as avaliações externas vierem, elas vão vim nesse modelo das questões.** [...] Mas, vejam, atendem quanto a participação diária em sala, porque vocês sabem que **a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias!** Não adianta tirar 10 nas provas, e não participar da aula, porque vejam, a média é 6, sendo que vocês têm duas notas, a da prova e a da participação em sala, se você tirou 10 na prova e não participou das aulas, você só fica com 10 que dividido por 2 dá 5, ou seja, não atingiu a média porque se confiou somente na nota de uma avaliação (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Como visualizado, ao solicitar aos estudantes maior atenção para a explicação dos conteúdos apresentados na Prova Brasil e realizar atividades com questões semelhantes às dessa prova, as práticas de ensino-avaliação de Clara revelam um sutil assujeitamento ao sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* dos procedimentos didático-metodológicos desenvolvidos em sala de aula. Entretanto, o consumo que esta professora fazia das regulações externas não se dava integralmente, já que mesmo atribuindo importância às avaliações externas, Clara atribuía igual valor as avaliações menos sistematizadas realizadas informalmente no dia a dia. Assim, ao dizer que “a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias”, Clara nos indica que não só a educação, como também a avaliação “não se faz com um pedaço de papel”. Portanto, o fenômeno avaliativo é fluido, não se reduzindo as avaliações formais realizadas pontualmente ao término de uma unidade escolar. A docente revela, então, que “[...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação em sala de aula ou refletindo sobre ela [...]” (PERRENOUD, 1986, p. 50).

Destarte, frente às concepções e práticas de avaliação aqui apresentadas, analisamos que a tessitura dos modos de pensar-fazer a avaliação é atravessada por sentidos avaliativos contingentes, posto que apesar de terem suas práticas balizadas pelos discursos das políticas de

avaliação próprias de cada ano de escolarização (2º e 5º), Daniela e Clara realizavam releituras desses sentidos a partir de suas compreensões particulares de ensino-currículo-avaliação, nos indicando que “os diferentes sujeitos que recriam a escola como professores, alunos e pais são sujeitos avaliadores que interpretam e atribuem sentidos e significados à realidade escolar na qual estão inseridos, a partir das diferentes leituras dessa realidade, possibilitadas por suas diversas experiências” (ANPED, GOMES, 2006, p. 10).

A contingência dos sentidos revelados nos modos de pensar-fazer avaliativos pôde ser percebida pelo fato que, apesar de a Daniela ser dado maior margem de movimento para o desenvolvimento de uma avaliação de caráter mais formativo, suas práticas avaliativas e as concepções de avaliação de seus alunos e pais nos revelaram a dificuldade de superação do sentido de *avaliação como moeda de troca*, e de rompimento com um ciclo vicioso de testinite, que “[...]remete a escola para uma “esquizofrenia” avaliativa limitada à medida e à classificação” (MARINHO, LEITE, FERNANDES, 2013, p. 327, AEE). Em contrapartida, Clara – ao atribuir maior valor as avaliações informais realizadas cotidianamente – nos mostrou certo desvencilhamento dos modelos classificatórios, apesar de em seu âmbito de atuação haver maior atenção para um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* sob suas práticas de ensino-avaliação.

Assim, os modos de pensar-fazer avaliativos destas professoras são atravessados por “conquistas, conflitos e contradições revelando um movimento de ir e vir, permeado de progressos, e, às vezes, recuos, de assimilação do embate entre novas concepções e antigas no tocante às concepções de avaliação” (ANPED, GOMES, 2006, p. 11) processuais e formativas em confronto com práticas de avaliações tradicionais culturalmente arraigadas. Nesse movimento de ir e vir, de assujeitamento e também de distanciamento, os modos de pensar-fazer avaliação localizam-se no âmago da profissionalidade dessas professoras, onde “nenhum “decreto” consegue chegar até lá” (FREITAS, 2009, p. 28).

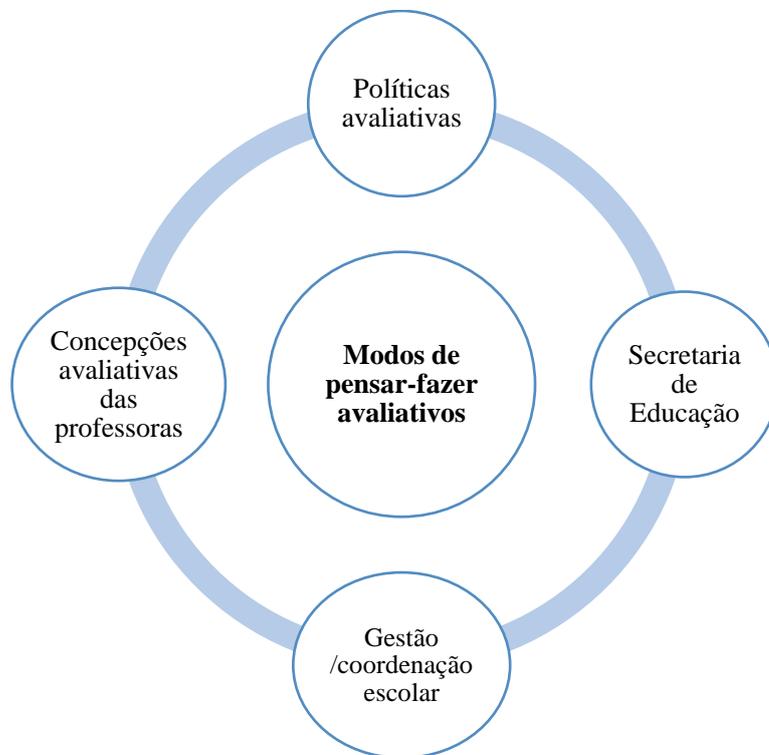
5.2 “Para quê a avaliação que a gente faz todos os dias serve?”: Movimentos de influência atravessados nos modos de pensar-fazer a avaliação

Ao intencionarmos aqui refletir sobre os movimentos de influência que atravessam os modos de pensar e fazer a avaliação das docentes Clara e Daniela, partirmos da compreensão que as atividades realizadas pelos/as professores/as, e conseqüentemente o processo de profissionalização destes/as, historicamente não se deu de modo endógeno, isto é, no interior

do grupo profissional, mas sim a partir de influências reguladoras externas à profissão, o que significa dizer que, além dos agentes de controle internos (pares, gestores escolares, alunos e pais), a docência desde sua gênese tem sido regulada também por agentes externos, a exemplo da própria sociedade que historicamente produz sentidos do que significa ser professor; e, sobretudo do Estado e suas políticas de educação, currículo e avaliação, que incumbiu à docência a natureza de “atividade do Estado” portadora de todos os bônus e ônus advindos desse status.

Assim, a docência, e nesta, o saber-fazer avaliativo tem sido atravessada por movimentos de influências, isto é, por processos fluidos de disputas e embates permeados por relações de poder, ideologias e interesses que tentam controlar a tessitura das práticas curriculares e avaliativas fabricadas pelos professores em sala de aula. No caso específico de Daniela e Clara, seus modos de pensar-fazer avaliação se esteiam no centro de um jogo conflituoso de forças antagônicas que operavam em direção a cristalização de sentidos hegemônicos da avaliação pensada-vivida cotidianamente. No diagrama a seguir visualizamos sinteticamente tais influencias:

Diagrama 7 - Movimentos de influência atravessados nos modos de pensar-fazer avaliação



Fonte: Elaborado pela autora.

Como visualizado, ao observarmos as práticas de Clara e Daniela, percebemos ser estas são reguladas por movimentos de influência diversos, como as políticas de currículo-avaliação, a política de formação continuada promovida pela secretaria de educação do município, a gestão/coordenação da escola, e suas próprias concepções de educação, currículo e avaliação. Juntos, estes movimentos/agentes de influencias corroboravam no delineamento das formas de consumo das prescrições oficiais impostas, na fabricação de astúcias sutis de burla dos produtos culturais, e na construção de sua profissionalidade docente.

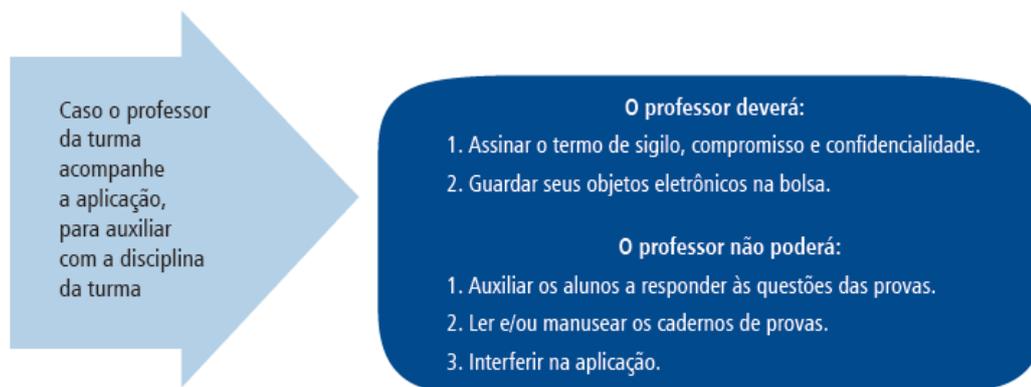
Em se tratando das influências advindas das políticas curriculares e avaliativas, notamos as práticas de ensino-avaliação das professoras, principalmente de Clara, mais voltadas para o “treinamento” as avaliações externas, posto que nas ações de ensino cotidianas, era comum a docente direcionar os estudantes a realização de atividades condizentes aos formatos destas avaliações, como observamos no discurso revelado no extrato de diário de campo a seguir:

[...] Em seguida, a professora pediu que os alunos abrissem o livro de geografia na página 126 e prestassem atenção na explicação da atividade que deveria ser respondida em casa. A atividade consistia na leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica sobre a preservação do Planeta Terra, e de questões de interpretação textual. Em certo momento da explicação, a docente disse aos alunos: *“Vejam, eu não vou ler essa História em Quadrinhos, por que eu tenho certeza que vocês vão saber ler e interpretar ela em casa. Também por que... vocês estão lembrados da prova do IQE que nós tivemos essa semana, não é? Vocês viram que eu não pude ler nada pra vocês, absolutamente nada! Nem se quer nós pudemos nos aproximar de vocês! É tanto que se vocês perguntavam: É pra fazer isso tia? E eu nem cheguei perto para dizer nada! O máximo que eu podia fazer era jogar a pergunta de volta pra vocês, dizendo: Você acha o quê? Faça o que você acha! Então é dessa maneira! Então é importante a gente refletir, né? **E vocês veem que desde o início do ano que já venho fazendo esse trabalho com vocês... sempre deixando vocês lerem sozinhos! Porque aí quando chega uma prova assim vocês não vão ficar nervosos, porque já vão estar acostumados ao jeito como são aplicadas. Mais na frente vem a do Saeb, e vocês vão ver que vai ser do mesmo jeito*** (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Como percebido, as práticas de ensino-avaliação de Clara frequentemente aludiam às orientações de aplicação das avaliações externas (principalmente da Anresc/Prova Brasil), como a não leitura dessas provas e a imparcialidade do aplicador no momento de realização destas. Tais prescrições emergidas nas práticas de Clara podem ser claramente visualizadas na base online do Inep quando este indica que “durante a realização das provas para os alunos do 5º ano, caberá ao aplicador ler as orientações dos testes e explicar a forma de preenchimento dos formulários de respostas. Para estes alunos, as questões das provas não serão lidas” (INEP, 2017). Ratificando estas solicitações, em 2017 o Inep elaborou e divulgou em seu portal a Cartilha da Escola, criada para orientar os aplicadores, gestores escolares e professores/as

quanto ao passo a passo da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2017. Em se tratando do professor/a, vejamos o que indica a cartilha:

Figura 2 - Cartilha da Escola: Passo a passo de aplicação do Saeb 2017



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (p. 17).

Desse modo, o documento indica que, caso o professor da turma acompanhe a aplicação da prova, o mesmo não poderá auxiliar os alunos, ler ou manusear os instrumentos, e interferir na aplicação. Nestas determinações, a figura do professor é reduzida a de um telespectador que passivamente deve assistir e consumir as exigências que lhes são ordenadas por outrem. Nesse processo, observamos não ser dada margem de movimento a esse profissional, como se por algumas horas sua profissionalidade estivesse fadada a total imobilidade.

Contudo, passadas essas horas, parece que o *saber-fazer* avaliativo do/a professor/a continua sob o julgo de tais determinações, visto que como observamos nas práticas de Clara, frequentemente a mesma agia de modo a trazer esses imperativos das avaliações externas para as suas práticas cotidianas de ensino-avaliação, a exemplo do fato de não realizar leituras dos enunciados das atividades e a busca por imparcialidade/distanciamento dos estudantes no momento de desenvolvimento de testes/provas, como na realização de uma prova de geografia na qual dentre várias orientações dadas aos estudantes, Clara disse “[...] também evitem ficar vindo aqui me perguntar tudo, por que agora eu posso tirar todas as dúvidas, mas em uma avaliação externa, não!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

De semelhante modo, também notamos uma inclinação nas práticas de ensino-avaliação de Daniela em direção ao “treinamento” dos alunos aos exames externos, a exemplo de uma ocasião onde a perguntei se a escola tinha previsão da data de realização da Provinha Brasil, e a docente me respondeu:

Era para a primeira etapa ser mais ou menos agora em junho, mas até agora não foi passado nada para a escola se vai ter mesmo ou não. **Mas, mesmo que**

não tenha agora, nos próximos dias eu faço um simulado com eles, porque assim já vão se acostumando, já vão tendo uma noção de como é uma prova assim. Por que como é a primeira prova externa deles, é bom antes eles já terem uma noção. Perguntei se seria a coordenação que elaborariam essas provas do simulado, e a docente me respondeu: Não! **Quem elabora somos nós mesmas, as próprias professoras!** Nós pesquisamos na internet questões de provas dos anos anteriores e montamos a prova. Há uns anos atrás a coordenação entregava pronta pra gente, mas agora quem faz somos nós mesmas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

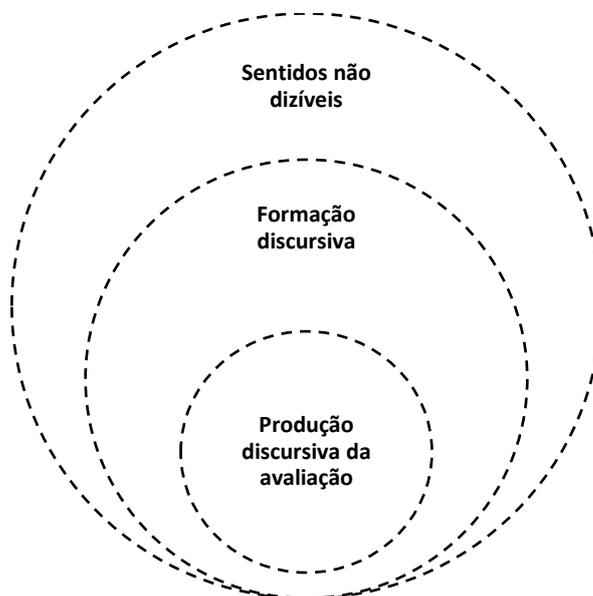
Assim, com a justificativa de que os alunos precisam ir se “acostumando” e “tendo uma noção” dos formatos das avaliações externas, ambas as professoras nos revelam as influências que tais provas e as políticas avaliativas que as embasam têm exercido sobre suas decisões e seus modos de desenvolver o ensino e a avaliação no cotidiano dos espaços escolares. Igualmente, nas pesquisas do estado do conhecimento que tivemos contato (SOUSA, ENDIPE, 2008; GIMENES, AEE, 2013; MARTINS, AEE, 2016), também foi recorrente essa impregnação no fazer avaliativo das características dos formatos avaliativos próprios dos sistemas (estadual e nacional) de avaliação.

Entretanto, ao voltarmos para os documentos oficiais de avaliação, não encontramos indicações que aludem e/ou fundamentem essa conformidade das práticas cotidianas de Clara e Daniela, o que nos faz questionarmos o porquê, então, de suas práticas de ensino-avaliação se assemelharem aos aspectos próprios (modelo e aplicação) dessas provas. Noutras palavras, se oficialmente não é solicitado ao professor mobilizar em suas práticas diárias as características de aplicação das avaliações externas, quais as razões, então, levam Clara e Daniela à realização de tal ato?

Refletindo sobre essa questão, compreendemos que, apesar de oficialmente nos documentos legais das políticas avaliativas não ser dito explicitamente que o/a professor/a deva basilar suas práticas nos modelos das avaliações externas de larga escala, percebemos que historicamente a avaliação tem sido atravessada por sentidos a não dizer, isto é, por sentidos silenciados. Assim, desde seus primórdios, a formação discursiva – aqui entendida como sendo “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2005, p. 43) – do Saeb tem produzidos sentidos dizíveis, como *qualidade*, *equidade* e *eficiência do ensino*. Para além destes, percebemos que a margem dos sentidos dizíveis, a produção discursiva do Saeb é atravessada também por sentidos silenciados – como *controle*, *regulação* e *responsabilização* – que mesmo não se revelando explicitamente, igualmente constituem e significam na produção discursiva deste sistema.

Vejamos na figura a seguir uma síntese desses sentidos dizíveis e não dizíveis:

Figura 3 - Produção discursiva da avaliação



Fonte: Elaborada pela autora.

Juntos, os sentidos que podem e devem ser ditos (formação discursiva) e os sentidos silenciados na produção discursiva da avaliação, interpelam os discursos-práticas fabricadas na escola, relevando ser esta produção atravessada por silêncios que “falam”, por palavras não ditas, mas não ausentes ou insignificantes.

Nesse processo de significação, os sentidos silenciados são produzidos “de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros sentidos”. Isso produz um recorte necessário no sentido” (ORLANDI, 2007, p. 53). Desta maneira, ao voltarmos para a questão anteriormente feita, vislumbramos que entre os textos políticos e as práticas das professoras existe um entremeio no qual se localizam agentes de influências que, na posição discursiva (secretários municipais de educação, gestores e coordenadores) que ocupam, apresentam-se como “tradutores” das políticas.

Ao tomarmos a noção de entremeio trabalhada por Orlandi (2012), estamos compreendendo que as relações e os sentidos não como sobredeterminação, instrumentalização ou aplicação (p. 11). Ou seja, estamos vislumbrando que entre o âmbito macro e microavaliativo existe um entremeio onde os sentidos não estão fixos e determinados, mas sim suspensos no movimento e na polissemia discursiva que perpassa as leituras e os consumos feitos às políticas de avaliação.

É nesse entremeio ocupado por agentes de influência, isto é, por sujeitos que na posição discursiva ocupada galgam de poder para interpretar e traduzir as políticas (BALL, 2016), que

observamos o quanto que a secretaria de educação do município, sobretudo, a gestão e a coordenação da Escola Novo Horizonte, estavam envolvidas na leitura inicial e na interpretação dos textos das macro e micropolíticas (Saeb e IQE), interpretação esta entendida como “um processo político institucional [...] de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, muitas vezes contraditória e sempre socialmente incorporada” (idem, p. 69).

Assim, se a produção discursiva das políticas avaliativas tem centralizado seu discurso em torno do significante *qualidade da educação*, parece que este tem sido interpretado pelos gestores educacionais como sendo sinônimo de *bons resultados*, ou melhor, de *bons índices nas avaliações externas*. A partir dessa leitura, tais sujeitos têm criado agendas estabelecendo ações que garantam a obtenção de resultados exitosos que testemunhem a eficiência e eficácia do ensino ministrado nas escolas. Como indicado por Clara e Daniela, essas ações eram de diferentes naturezas, como: a realização pela secretaria de educação de formação continuada focada nas avaliações externas, e a intervenção da gestão e da coordenação na organização curricular e na avaliação somativa realizada pelas professoras.

No que tange as influências e ao processo de interpretação e tradução dos textos políticos feitos pela secretaria de educação, em uma conversa informal Clara nos indicou que era comum antes do início do ano letivo a promoção de formações continuadas que enfatizavam as características particulares de cada avaliação do Saeb e a responsabilidade dos professores para “manter ou aumentar os índices” do município, como pode ser visualizado no extrato a seguir:

[...] teve uma formação no ano passado com a gente, antes de começar as aulas veio uma formadora dar a formação para todos os professores da rede. **Ela passou quase o tempo todo falando dessas provas, aí teve uma parte que ela disse que Caruaru era a região do agreste com os melhores números nas avaliações externas, e que tínhamos que manter, ou melhor, aumentar esse índice.** Quando ela disse isso, teve uma das colegas da gente que se levantou e disse: “Olhe, eu tenho muitas dúvidas com esses resultados! Na verdade eu acho que eles são todos maquiados!”. Menina... Pra quê ela disse isso? Se tu visses a cara da formadora, ela olhou pra gente e disse que se tinha algum resultado maquiado, a culpa não era da secretaria de educação, e sim das escolas e dos professores que maquiavam. Porque a secretaria jamais faria isso! Tipo assim: se o aluno aprende, o mérito é da escola e do município que vão elevar o índice, mas se ele não aprende, a culpa é nossa que não sabe ensinar e que ainda por cima maquia as notas! Então são coisas que a gente fica sempre pensando: será que o erro é meu mesmo? Será que o erro só é da gente? (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O discurso de Clara nos dá indícios do porquê das suas práticas de ensino-avaliação, bem como as da professora Daniela, se assemelharem às características das avaliações externas, mesmo que oficialmente isto não lhes seja solicitado nos documentos oficiais que balizam as políticas curriculares-avaliativas. Assim, ao ressaltar que Caruaru era um dos municípios mais

bem avaliados, e que a responsabilidade dos/as docentes era manter ou aumentar os índices, a secretaria de educação revela orientar-se por concepções reducionistas do processo formativo, simplificando estas práticas de ensino-aprendizagem reduzidas a resultados quantitativos que não “são insuficientes para fundamentar o processo avaliativo, uma vez que nem todas as consequências educacionais são quantitativamente mensuráveis”, como destaca Bonesi e Souza (EAE, 2006, p. 137).

Aliada à Secretaria de Educação, a gestão e a coordenação também se localizavam nesse entremeio de tradução das políticas. Nesse *lócus* de leituras e traduções diversas, estes agentes de influência agiam de modo a inscrever os discursos nas práticas, realizando traduções que funcionavam como “[...] um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política [...]” (BALL, 2016, p. 69). De forma específica, intencionando colocar as prescrições oficiais em movimento, principalmente no que diz respeito ao trabalho com os descritores curriculares³² e ao alcance das metas estabelecidas pelo Ideb³³, a equipe gestora dessa instituição buscava estratégias para atender as determinações impostas a esta unidade escolar. Tais estratégias podem ser percebidas através das solicitações da coordenadora feitas a Daniela para que em sua organização curricular, antecipasse o ensino de conteúdos que estavam planejados para ser trabalhados no segundo semestre do ano letivo, como foi expresso pela docente:

[...] Vê, são duas provas, uma de Português e uma Matemática, e aí pra cada área dentro dessas disciplinas tem as habilidades que serão avaliadas. Por isso, ela (coordenadora) disse pra gente contemplar todos os conteúdos. Por exemplo, o ano atrasado em uma dessas provas caiu as “horas” na prova de matemática, sendo que eu não tinha trabalhado esse assunto com eles, então muitos tiraram nota baixa porque ainda não tinham estudado. **Então, ela (coordenadora) disse assim pra gente: “Olhe minha gente, mesmo que vocês não tenham planejado trabalhar alguns conteúdos agora no primeiro semestre, mas vão tentando inserir, tentando mostrar a eles esses assuntos dentro do que vocês já estão trabalhando agora, porque eles vão tendo uma noção mais geral de tudo, de tudo um pouquinho, porque quando essas provas vierem, eles já vão ter uma noção de tudo que vai cair”.** Então, assim... É muita coisa pra gente dar conta! **Porque a gente tem que trabalhar a partir dos conteúdos dessas avaliações,** sendo que não é só uma, são várias: a Provinha Brasil, a do Saepe, recentemente a do IQE, fora as do Sefe, porque agora estamos nessa transição do Sefe para o

³² Os descritores apresentados nas matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática são conteúdos “[...] associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina [...]” (INEP, 2017)”, sendo utilizados como base para construção dos itens das avaliações que compõem o Saeb.

³³ Criado em 2007, o Ideb é um indicador estatístico que reúne em um só conceito, elementos referentes ao fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Para tanto, estabelece metas diferenciadas para cada rede e unidade escolar, indicando que “estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022” (INEP, 2017). Além disso, o Ideb sinaliza que “mesmo quem já tem um índice deve continuar a evoluir” (idem).

IQE, além dos livros que tem do Sefe e do PNLD, e o material do PNAIC. O ano passado foi uma agonia, porque eles tinham nove livros, era do Sefe, do PNLD... E ainda tinha os jogos do Mid Lab (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

No discurso de Daniela, percebemos o quanto os sujeitos que ocupam uma posição discursiva de poder – como os gestores e coordenadores – têm influenciado a tessitura das práticas curriculares desenvolvidas por esta professora. Ao solicitar que a docente fizesse ajustes na organização curricular para contemplar todos os conteúdos avaliados nas avaliações de larga escala, percebemos que estes agentes de influência têm tido sua atuação profissional orientada por visões tecnicistas de currículo, nas quais “as decisões políticas são tomadas em nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da Administração central” (PACHECO, 2005, p. 109). Assim, as práticas de Daniela sinalizavam estar sob o julgo de decisões curriculares fortemente centralizadas, fragmentadas e marcadas por um modelo conformista, normativo e prescritivo de currículo e avaliação.

Ao indicar que “a gente tem que trabalhar a partir dos conteúdos dessas avaliações”, o discurso de Daniela assenta-se em um interdiscurso que historicamente vem sendo problematizado no âmbito dos estudos curriculares (MACEDO, 2011; MARINHO, 2014), o qual denuncia o fosso entre currículo e avaliação e afirma ser esta última, instrumento de controle do currículo e do ensino desenvolvido nas escolas. Nessa perspectiva, “a avaliação acaba por assumir uma função de controle de uma racionalidade burocrática e de uma concepção determinista da ação humana” (ALVES; MACHADO, 2011, p. 62).

Ressaltamos que, a influência da gestão e coordenação sob a seleção, a organização e o tempo curricular desvencilhado cotidianamente, também foi observada nas aulas da professora Clara, visto que constantemente em sua prática de ensino a mesma mobilizava os conteúdos avaliados nos instrumentos das avaliações externas sob o argumento que esta era uma solicitação feita pela equipe pedagógica. A exemplo, em uma das aulas dessa professora, observamos o registro feito por ela no quadro de uma atividade sobre “Unidades de Medida” apresentada no livro didático de matemática intitulado “Prova Brasil”. Ao lhe questionarmos se este livro teria sido disponibilizado pela escola, a docente respondeu:

Não, querida! Nós que temos que comprar! Eu comprei os dois livros e dividi em vários pagamentos. Porque sempre nas reuniões dizem para a gente trabalhar com os conteúdos das avaliações externas, mas não chegam pra gente para disponibilizar algum material desse. Então, como eu sei que tem que trabalhar com essas questões, eu fui e comprei esses livros. Aí, na última reunião eu mostrei a diretora esses livros, ela gostou muito e pediu que as outras professoras tirassem cópias (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

No relato de Clara percebemos que o currículo é “criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 58), interpelado por relações de poder e por interesses diversos dos sujeitos envolvidos nessa criação. Assim, a partir das traduções feitas pelos gestores e coordenadores escolares das políticas avaliativas, o currículo tem sido concebido como produto cultural subordinado ao conhecimento que “cai” nas provas.

Como dissemos anteriormente, historicamente o fenômeno avaliativo, e neste, as políticas avaliativas, têm sido atravessadas por não ditos que ao não dizer um discurso ou ao enfatizá-lo repetidamente, acabam silenciando outros que não intencionam explicitar. Nesse processo de silenciamento de sentidos, os discursos oficiais passam pelo crivo das interpretações e traduções dos agentes de influências, que na posição discursiva que ocupam e na formação discursiva que estão inseridos, acabam traduzindo o que intencionalmente foi silenciado nos textos políticos.

No que diz respeito aos discursos ditos e silenciados em torno das questões curriculares emergidos nos documentos oficiais do Saeb, ao lançarmos um olhar para a base online do Inep que traça as características da Aneb, Anresc (Prova Brasil) e Provinha Brasil, observamos as seguintes informações sobre as matrizes de referência curricular dessas avaliações:

As matrizes da Aneb e Anresc (Prova Brasil) **não englobam todo o currículo** escolar e **não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas** [...] (INEP, 2017).

[...] **de forma alguma deve substituir o currículo da escola** em relação às habilidades de Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2017).

Como percebido, é recorrente neste documento o enunciado de que as matrizes de referência *não englobam todo o currículo e não podem ser confundidas ou substituir o currículo das escolas*. A insistência nesses enunciados parece funcionar como um mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2005), no qual o documento se antecipa a possíveis críticas que, porventura, argumentem que ele intente direcionar procedimentos metodológicos ou substituir o currículo das escolas. Dessa maneira, o documento “antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (idem. p. 39), intencionando regular os efeitos de sentido sobre seu interlocutor.

Como observado, a recorrência desses enunciados revela-se como um mecanismo não só de antecipação, mas também de defesa frente aos estudos do campo curricular-avaliativo que historicamente vêm denunciando as influências e o controle da avaliação na tessitura do currículo pensado-vivido nas escolas. Como evidenciam as pesquisas do estado do conhecimento que tivemos acesso (LUIS, ANPED, 2011; ROLDÃO, EAE, 2015), por vezes, a

cultura avaliativa vivenciada nas escolas tem resultado numa sobreposição das exigências dos exames sobre o currículo e as práticas curriculares realizadas em sala de aula.

Compreendemos ainda que, para além de mobilizar mecanismos de antecipação, esses enunciados funcionam também como uma forma de silenciamento, pois, ao que parece, o documento, ao tentar enfatizar alguns pontos (não englobam o currículo total, não direcionam estratégias, não substituem o currículo), buscam silenciar não só a ideia de que é, sim, currículo, mas, principalmente a ideia de que englobam o currículo por inteiro, visto que a forma como a política está estruturada direciona através destas avaliações o modo como o próprio currículo não só é proposto à escola, mas também constituído e vivido nesse espaço.

Contudo, se lançarmos um olhar mais cuidadoso sobre esses enunciados, veremos que essa produção discursiva não nega por completo o intento de configurar-se como currículo, pois ao dizer que engloba o currículo, expressa que é, mas, por outro lado, se justifica dizendo que não engloba o currículo por inteiro. Assim, se não engloba o currículo por inteiro, quais sentidos de currículo e avaliação estão velando defender, uma vez que a avaliação perpassa o currículo? Se as políticas avaliativas afetam o currículo apenas parcialmente, quais as perspectivas que as embasam? Se apenas uma parte do currículo é englobada, que parte é esta?

A reflexão dessas questões possibilita-nos perceber que os sentidos construídos em torno da avaliação e do currículo não dependem de propriedades intrínsecas destes, mas resultam de articulações discursivas decorrentes das interpretações e traduções feitas pelos sujeitos, que na posição discursiva que ocupam, produzem efeitos de sentidos diversos em torno das políticas-práticas curriculares e avaliativas.

Tais articulações discursivas são permeadas por forças antagônicas que expressam concepções díspares de educação e avaliação dos sujeitos envolvidos nos processos avaliativos. Se de um lado Clara e Daniela indicavam compreender a avaliação como ação processual própria da vida cotidiana da escola, do outro, a equipe gestora sinalizava a entender como atividade burocrática de fim de processo, reduzindo esta a um sentido de *avaliação como instrumento burocrático de promoção discente*. A exemplo, em conversas informais Daniela expressou seu descontentamento com a centralidade da dimensão burocrática da avaliação defendida pela gestão da escola, que por vezes, resultava na descredibilidade da avaliação processual realizada pela docente cotidianamente, como observamos no discurso a seguir:

*[...] O pior de tudo é que essa recuperação não serve de nada, porque de todo jeito eles têm que passar! Tem que passar de todo jeito! Faz recuperação só por fazer mesmo, porque não podem reprovar, aí eles têm que passar independente do que eu penso ou acho! Então é umas coisas sem lógica mesmo, entende? E aí eu lhe pergunto: **para que a avaliação que a gente faz***

todos os dias serve? É só para burocracia mesmo, e isso é um dos principais problemas da educação hoje em dia: ela está mais preocupada com a burocracia do que com a parte pedagógica de fato! Se preocupam com o papel, mas com a aprendizagem do aluno não! (Em voz mais baixa ela continuou dizendo) Para você ter uma ideia, quando chega final de novembro a diretora passa nas turmas do 4º, 5º ano e pergunta quantos alunos as professoras acham que vão ser reprovados, e aí as meninas dizem, por exemplo 7, e aí ela diz: “Vamos escolher, então, quem de fato vai! Porque 7 é muito!” Agora me diga: como é que o menino passa o ano todinho sem estudar, sem fazer nada, e chega no fim de ano vai ter que passar de todo jeito. Quer dizer que todo nosso trabalho de avaliar o ano todinho não valeu de nada! (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

O discurso de Daniela ao questionar a credibilidade que a gestão tem dado (ou não) às práticas avaliativas desenvolvidas processualmente por ela ao decorrer do ano letivo revela o quanto seu saber-fazer avaliativo era regulado por uma cultura de avaliação orientada para o controle externo do trabalho docente. Ao expressar “*para que a avaliação que a gente faz todos os dias serve? É só para burocracia mesmo*”, a professora indica que os sentidos de avaliação emergidos nas práticas pedagógicas dos profissionais dessa escola carregam marcas de uma memória discursiva de avaliação assentada no “padrão burocrático que preside a organização e funcionamento dos sistemas de ensino” (PENIN, 1989, p. XI) em sua cotidianidade.

Nessa cultura avaliativa burocraticamente organizada, as práticas de avaliação de Daniela precisavam voltar-se para o atendimento das solicitações da gestão feitas a ela, como a realização de provas de recuperação com um resultado previamente determinado, isto é, a promoção automática dos/as alunos/as. Assim, mesmo a docente não comungando com tal solicitação, precisava desvencilhar-se dos resultados das avaliações formais e informais realizadas processualmente durante o ano letivo, para “*passar de todo jeito*” os discentes, visto que no entender dela, os gestores educacionais estão mais preocupados “*com o papel, do que com a aprendizagem do aluno*”.

Compreendemos, assim, que embora Daniela intencionasse basilar sua prática avaliativa em concepções formativas de avaliação, revelando entender o ato avaliativo como ação cotidiana articulada e ao serviço dos processos de ensino-aprendizagem, tal intento encontrava obstáculos para concretização, posto que no contexto escolar em que estava inserida, parece que os padrões burocratizantes que orientam o trabalho pedagógico têm atribuído maior valor ao produto final das avaliações pontuais de fim de processo, que às práticas avaliativas cotidianas menos sistematizadas que aludem a um movimento de defesa pela avaliação formativa (GOMES, ANPED, 2005).

Ainda, a partir do discurso dessa professora, vislumbramos que “as práticas cotidianas dos diversos agentes pedagógicos, contudo, ora cumprem e reforçam a orientação burocrática, ora se contrapõem a ela” (PENIN, 1989, p. 111). Daniela, contudo, mesmo tendo que consumir as prescrições (solicitação para promoção automática) impostas, seu consumo não se dava tão passivamente, pois frequentemente contestava o sentido de *avaliação como instrumento burocrático de promoção discente* presente nas orientações da equipe gestora.

De semelhante modo, nas pesquisas que tivemos contato no levantamento do Estado do Conhecimento, a exemplo do estudo desenvolvido por Villar (BDTD da UFPE, 2009) e Luis (ANPED, 2011), visualizamos que o fazer avaliativos, e a própria profissionalidade docente, tem sido delimitada por relações de poder que intentam reduzir a avaliação a uma atividade técnica desenvolvida por professores-burocratas que saibam lidar [...] com muitas exigências burocráticas, sociais e políticas em torno de seu trabalho e da avaliação que fazem, uma vez que a própria "cultura da avaliação" é tão onipresente hoje em suas vidas, nas das escolas e dos alunos [...] (LUIS, 2011, p. 1, ANPED).

Nessa direção, ao influenciar a configuração das práticas avaliativas indicando que estas deveriam convergir para fins determinados, a coordenação escolar acabava contribuindo para a perda da autonomia profissional de Daniela, revelando marcas históricas de uma memória na qual o professorado - em sua gênese profissional - estava assujeitado as imposições de outrem, como a Igreja, o Estado e as políticas educacionais (NÓVOA, 1991).

Lançando um olhar para a história e para a memória discursiva da docência, vislumbramos que desde sua gênese o trabalho docente tem estado sob regulações externas, o que tem acarretado na perda do controle sobre seus processos de trabalho, sua autonomia, autoridade, valorização social e monopólio de sua tarefa (DINIZ, 1998).

Frente a estes efeitos, compreendemos que os movimentos de influência que atravessavam os modos de pensar-fazer avaliação de Clara e Daniela, resultavam na desprofissionalização do desenvolvimento profissional destas professoras, revelando ser a docência “uma atividade que enfrenta processos de precarização e proletarização cujos resultados vêm conduzindo à desprofissionalização, ao invés da profissionalização” (LINS, 2013, p. 1). Nesse viés, compreendemos que o modo verticalizado e autoritário no qual as políticas educacionais, e nestas, as políticas avaliativas, têm chegado às escolas tem produzido efeitos prejudiciais a profissão docente e ao processo de profissionalização e profissionalismo, já que limitam a autonomia e o autocontrole desse grupo ocupacional sobre suas atividades profissionais.

Assim, a partir de tais contextos de influência, evidenciamos que a docência está trilhando caminhos em direção à desprofissionalização e proletarização, sendo esta última entendida como “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUIA, 1991, p. 46). Desta feita, entendendo que o professor assume posições discursivas (ORLANDI, 2005) na hierarquia social, compreendemos que a posição de “subordinação” assumida muitas vezes por este frente às diversas formas de controle burocrático e administrativo (CABRERA; JAÉN, 1991), tem impossibilitado o professorado de galgar o status de profissão reconhecida e prestigiada socialmente, visto que historicamente autonomia e autocontrole têm sido elementos essenciais para legitimação de uma profissão, e principalmente para consolidação do profissionalismo docente, o qual é definido por Freidson como “método de organização do trabalho calcado na busca por monopólio de um saber, fechamento contra o não diplomado, autonomia, e controle do conteúdo, da prática e da avaliação do próprio trabalho” (BORBA, 2015, p. 14).

Nesse cenário, vislumbramos ser tal proletarização e desprofissionalização fruto das lógicas performativas e gerenciais que permearam as reformas educacionais neoliberais iniciadas a partir de década de 90 no Brasil, conforme assinala Lins (2013). Tais lógicas têm se constituído como mecanismos de controle do que significa ser professor na contemporaneidade. No que tange à performatividade, Ball (2005) sinaliza ser esta “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (p. 543); na mesma direção “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação” (p. 544).

Como visto, ao se caracterizarem como tecnologias de controle e busca exacerbada pela eficiência e eficácia nos espaços profissionais, as lógicas performativas e gerenciais que atravessam as reformas e políticas educacionais “são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor” (BALL, 2005, p. 546). Em outras palavras, assiste-se que paulatinamente a profissionalidade do professorado tem sido refreada, já que os professores têm sido transformados em técnicos extraídos de saberes e competências profissionais. Conseqüentemente, estes têm “perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em formas de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.” (ENGUIA, 1991, p. 48).

Assim, as lógicas que têm permeado as esferas macro (políticas) e microavaliativas (sala de aula), têm contribuído para que os docentes não sejam vistos como intelectuais que refletem e teorizam sobre seu fazer, antes, porém, se revelem como “semiprofissionais” incapazes de refletir, julgar e autorregular suas atividades. Como indica Ball (2005),

[...] a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor [...] – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (p. 548).

Desta feita, esse grupo profissional perde o controle sob seu trabalho, já que tem sido regulado por mecanismos exógenos ao grupo, a exemplo das políticas de avaliação e dos agentes de influência (secretária municipal de educação, gestores e coordenadores escolares) que agem na regulação das competências desse “novo profissional”. Como indicado por Ball (2005), cada vez mais os docentes “estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings” (p. 549). Estes, ao expressarem em números a eficiência e eficácia do trabalho docente, acabam contribuindo para delimitação do “bom” professor, já que o êxito de suas práticas educativas passa a ser interpretado pelos resultados apresentados nas avaliações externas.

Por conseguinte, ao controlar os sentidos e as práticas avaliativas, bem como, a profissionalidade de Clara e Daniela, os movimentos de influência que regulavam seus saberes-fazer avaliativos revelavam o caráter não ingênuo e desprezioso que os orientavam, visto aludirem às lógicas mercadológicas, performativas e gerenciais expressas nas políticas educacionais.

Destarte, destacamos que o olhar empírico sobre as práticas avaliativas de Clara e Daniela, possibilitou-nos visualizar os movimentos de influência que as atravessavam, como também as lógicas mercadológicas, performativas e gerenciais que constituíam tais movimentos. Contudo, mesmo reconhecendo o controle exacerbado que tais mecanismos têm exercido sob as práticas e o saber-fazer avaliativo dessas docentes, vislumbramos que seu desenvolvimento profissional não estava fadado à regulação e à desprofissionalização advinda dos mecanismos de cunho neoliberal das políticas de avaliação, visto entendermos que o poderio desses movimentos está intimamente ligado as diversas formas de consumo de Daniela e Clara. Assim, as práticas dessas professoras mostraram que a posição de “subordinação”

atribuída muitas vezes ao professor frente às diversas formas de controle burocrático e administrativo (CABRERA; JAÉN, 1991), contribui para que este ocupe um lugar, ou melhor, um “não lugar”. Contudo, visualizamos que era nesse “não lugar” que Clara e Daniela mobilizavam formas outras, táticas astuciosas de escape e burla para sobreviver frente às lógicas performativas e gerenciais que historicamente tentam controlar o fazer e o saber-fazer desse grupo ocupacional.

Destacamos que esse consumo astucioso das prescrições oficialmente impostas, também foi percebido em uma das pesquisas do Estado do Conhecimento que tivemos acesso, a exemplo do trabalho de Oliveira (BDTD da UFPE, 2004, p. 25) que revelou que as práticas cotidianas são permeadas por apropriações plurais, criativas e singulares, não ocorrendo “por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constituindo num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes”.

É, pois, em busca de evidenciar e visibilizar essas formas *outras* de consumo dos professores, que na seção seguinte voltamo-nos para as táticas avaliativas de Clara e Daniela intencionando compreender como estas se configuravam como artes de fazer da avaliação pensada e vivida em sala de aula.

5.3 “Diga ao Saeb que venha na minha sala ver como esses alunos eram e como estão agora!”: Notas sobre as táticas avaliativas fabricadas cotidianamente pelos sujeitos ordinários da escola

Como dissemos no início deste trabalho, ao tomarmos as táticas avaliativas como objeto de investigação, vislumbrávamos serem os professores *sujeitos comuns e ordinários* que – mesmo na posição de subordinação assumida frente às estratégias impostas pelos agentes de influência que controlam o jogo de poder da avaliação –, não estavam fadados à reprodução e à passividade. Assim, entendíamos que no espaço-tempo cotidiano – aqui compreendido como lócus de invisibilidade, marginalidade e clandestinidade – os/as professores/as astuciosamente podiam reinventar e burlar os produtos impostos pelos *sujeitos de querer e poder* (CERTEAU, 2014).

Ao nos inserirmos no cotidiano da Escola Novo Horizonte e nos debruçarmos sobre as práticas das professoras Clara e Daniela, fomos percebendo as diversas formas singulares e silenciosas de consumo das prescrições institucionais. Suas astúcias, burlas e *modos outros* de consumo, revelavam as *mil maneiras não autorizadas de fazer* a avaliação no cotidiano escolar.

Nesse modo sutil e silencioso de fabricação de táticas avaliativas, Clara e Daniela não se insubordinavam as determinações dos contextos e agentes de influências, antes, porém, não as rejeitando ou modificando diretamente, intencionavam driblá-las através de artimanhas de estranhamento, questionamento e burla. Nesse movimento de distanciamento e escape as regras do jogo de poder, as docentes iam inventando e reinventando o cotidiano a elas dado.

Desta feita, evidenciamos aqui as táticas comuns e singulares fabricadas por estas professoras, apresentando como estas se constituíam em *artes de fazer* da avaliação. Contudo, destacamos que, apesar de em Certeau (2014) as táticas, e nestas as astúcias, aludirem a “uma prestidigitação relativa a atos” (p. 95), sendo vistas em uma dimensão do fazer que remeta à prática, buscamos ampliar essa compreensão para o âmbito das concepções, posto entendermos que para além de um fazer materializado, as táticas de Clara e Daniela apresentavam-se também como *artes de fazer* idealizadas. É, pois, nesse contraponto entre fazeres praticados e fazeres idealizados que residia as táticas avaliativas dessas professoras.

Entretanto, entendendo que a avaliação, ou melhor, as práticas avaliativas não são ações pontuais, desarticuladas e dissociadas de outros elementos da sala de aula e da docência, entendíamos que o intento de pôr em evidência e visibilidade as táticas avaliativas, exigia de nós um olhar sensível sob o pano de fundo que atravessava a fabricação de tais táticas. Assim, para caracterizá-las remetemos a momentos e situações em que mais fortemente percebíamos sua construção, como podemos visualizar da figura adiante:

Diagrama 8 - Caracterização das táticas avaliativas



Estranhamento às prescrições oficiais	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativo de avaliações externas e programas de ensino • Resultados das avaliações do Saeb
Alteração no calendário/horário de provas	<ul style="list-style-type: none"> • Semana de Provas
Alteração do período de provas de recuperação	<ul style="list-style-type: none"> • Não fixação de períodos determinados
Realização de avaliações de componentes curriculares não avaliados pela escola	

Fonte: elaborado pela autora

Como visualizado na figura acima, destacamos que ao observar as práticas de Daniela e Clara, foi recorrente nestas a rejeição e o estranhamento ao quantitativo de avaliações externas, programas e projetos de ensino impostos pela secretaria de educação do município, bem como aos modos de funcionamento destes. Em conversas informais, as professoras mencionaram dois momentos de formação continuada promovida pela secretaria municipal de educação, onde ambas manifestaram sua indignação ao modo verticalizado destes programas e avaliações, conforme percebemos nos discursos a seguir:

Teve até uma formação que a gente falou exatamente isso para a supervisora que estava dando a formação, porque teve uma parte lá que a formadora nos dividiu em grupos, e aí uma professora do meu grupo fez essa crítica: ela pegou um boneco e colocou vários pedaços de papel no boneco, nos pedaços de papel estava escrito o nome de todos os programas, avaliações e materiais que a gente trabalha, como a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Sefe, PNAIC, PNLD, Mid Lab... E, aí na hora que nosso grupo tinha que falar, essa professora foi com o boneco lá pra frente e disse assim: **“assim como esse boneco tá repleto de projetos, avaliações, programas, recursos... nossos alunos estão iguais! Estão parecendo uma máquina que tem que dar conta de tudo isso”**. Quando ela disse isso, todo mundo ficou perplexo com a coragem dela, porque era exatamente isso que a gente queria dizer. E aí eu fico pensando como será que tá a cabeça desses meninos com tantas coisas pra ser feita em uma aula, porque se já é ruim pra gente, imagina para eles que são crianças. Depois que ela falou isso, outras professoras criaram coragem e também se levantaram e disseram que não concordavam com essa quantidade de coisas que a gente tá trabalhando. **Eu também manifestei minha insatisfação, porque tanto é ruim para nós professores que estamos constantemente sendo cobrados para ter bons resultados e desempenho, como principalmente é ruim para os alunos que têm que dar conta de tudo isso** (DANIELA, 2017).

[...] Então, eu vejo que hoje em dia é muito complicado ser professor, porque **todo mundo defende a educação, todo mundo é favor de uma “educação de qualidade”, mas de que qualidade e de educação estamos falando?** De uma educação que não precisa dos pais? Sim, porque eles estão jogando os filhos na escola com a justificativa do trabalho. De uma educação que se resume ao quantitativo? **Porque para as avaliações externas só o que conta são os números!** Entende como é complicado? Porque antigamente a gente vinha para escola “apenas” para dar aula, mas hoje em dia a gente vem para ser a psicóloga, a mãe, a enfermeira, a assistente social... e no final, como é que sobra tempo para fazer o que é nossa função mesmo? Então eu acho que a educação está cada vez mais difícil, cada ano as coisas estão piorando! Cada vez mais os professores estão sendo cobrados! **São coisas para ser questionadas, como por exemplo, porque estamos com tantos projetos, com tantos programas e avaliações?** O IQE mesmo... Há uns anos atrás a prefeitura já adotou esse programa, e a formadora costumava tratar os professores como serviçais, como pessoas que estavam ali para cumprir tudo que o programa mandasse. Agora adotaram de novo, dizendo que é uma versão diferente, mas pelo que estou vendo não mudou nada. E você sabe como eu sou... **Eu não aguento ficar calada com umas coisas dessas.** Aí teve um dia, que em uma das formações, a formadora foi e nos disse: “Não esqueçam que vocês têm que ensinar e alfabetizar ao mesmo tempo, independentemente da série!”. **Aí eu olhei para ela e disse: Baseada em que**

está essa sua orientação? Me diga em que PCN você viu isso? Porque quer dizer que nas turmas do 5º ano nós ainda teremos que alfabetizar os alunos? Aí ela olhou meio com cara feia para mim, mas não acho que não ficou com raiva. Entende como funcionam as coisas? Querem que a gente cumpra um monte de exigências, mas não nos dão condições adequadas de ensino. Porém eu não fico calada, porque quando eu fiz meu juramento lá no magistério, lá na faculdade... Eu jurei compromisso à profissão! **Então não vou pegar e aceitar tudo que mandam fazer, quando na verdade eu sei que a maioria do que mandam não atende a realidade do meu aluno!** (CLARA, 2017).

Através dos discursos de Daniela e Clara, percebemos que seu fazer docente cotidiano era fortemente permeado por “pacotes prontos” de programas e avaliações externas (Sefe, IQE, PNAIC, PNLD, Mid Lab, Prova/Provinha Brasil) que intentavam controlar suas práticas de ensino-avaliação realizadas em sala de aula. Assim, ancorando-se no discurso em torno da “qualidade da educação”, esses mecanismos de influência afetavam não apenas o desenvolvimento profissional das professoras, como também agiam sob todo o processo de ensino-aprendizagem ao solicitar que elas e os/as alunos/as “descem conta de todas as exigências feitas”, conforme indicou Daniela.

Frente às normatizações impostas por esses mecanismos, Clara e Daniela mostravam não compartilhar com tais imperativos, ao contrário, nos momentos que tinham oportunidade de fala, como as formações continuadas, ambas as professoras revelavam ser seus consumos atravessados por insatisfações e indignações a essa exacerbação de regulações que elas e seus alunos/as estavam submetidas. Desse modo, as docentes astuciosamente faziam uso dos momentos que a elas era dado voz, para vigilantemente expressarem táticas de resistência *dentro do campo do inimigo*. Nesse movimento tático de consumo, mas também de distanciamento e questionamento das regras do jogo de poder, as táticas fabricadas por essas docentes indicavam:

Aproveitar as “ocasiões” e delas depender, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhar que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

Astuciosamente Daniela e Clara valiam-se de táticas que burlavam a ordem instituída, ordem esta que “costumava tratar os professores como serviçais, como pessoas que estavam ali para cumprir tudo que o programa mandasse”, como sinalizado por Clara. Assim, de forma silenciosa, em meio a uma cotidianidade às vezes pré-fabricada e silenciada, as docentes

esperavam oportunidade de escape, como as formações continuadas, para fazer usos estranhos das normas pré-estabelecidas.

A partir do discurso de Clara que aponta para um programa – IQE/Qualiescola³⁴ – no qual a figura do professor é reduzida a um serviçal que tem que “cumprir tudo que o programa mandasse”, vislumbramos neste o distanciamento entre o discurso prescrito e o discurso vivido, posto que no âmbito documental tal programa intenta ter por objetivo “melhorar a qualidade do ensino e de aprendizagem dos alunos de escolas públicas, **promovendo e reforçando a autonomia e a competência do corpo docente**, da direção e coordenação da escola em sua gestão” (FUNDAMENTOS DO IQE/QUALIESCOLA, 2017, p. 2). Nessa incoerência discursiva, onde se propaga a promoção e fortalecimento da autonomia do professorado, mas as práticas revelam um empobrecimento da profissionalidade docente, faz-se premente questionar os sentidos de autonomia permeados na produção discursiva desse programa.

Clara, ao dizer que “[...] o IQE mesmo... há uns anos atrás a prefeitura já adotou esse programa [...] Agora adotaram de novo, dizendo que é uma versão diferente, mas pelo que estou vendo não mudou nada”, notamos o quanto que as micropolíticas elaboradas/compradas pela secretaria de educação municipal têm tido a sua produção discursiva atravessada por processos parafrásticos, nos quais “[...] há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização” (ORLANDI, 2005, p. 36). Desse modo, sob o rótulo do novo, percebemos a presença dos velhos efeitos de sentido nessa micropolítica, o que leva-nos a pensar se novamente não estaria esse programa destinado a sucumbir seu êxito de desenvolvimento. Como evidenciamos em uma das pesquisas que tivemos acesso em nosso Estado do Conhecimento, Costa (ENDIPE, 2010) aponta que as reformas propagadas pelas políticas passam pelo crivo dos sujeitos envolvidos

³⁴ O Programa Qualiescola visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. O Qualiescola possui duas versões, o Qualiescola I para os anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando Língua Portuguesa e Matemática e o Qualiescola II, que além de Língua Portuguesa e Matemática, pode também trabalhar com as disciplinas de Geografia, História e Ciências e é focado em alunos dos anos finais, 6º a 9º ano. O Programa Qualiescola desenvolve 5 ações principais: **Formação continuada de professores em serviço**, por meio de oficinas presenciais semanais e estudo de materiais de apoio durante os dois anos e meio de duração do Qualiescola. **Assessoria aos gestores escolares**, que participam de oficinas periódicas focadas na melhoria da gestão escolar. **Avaliação de aprendizagem dos alunos**, conduzida a cada seis meses, para acompanhar a evolução da aprendizagem e orientar o planejamento escolar. **Reforço escolar**, com materiais adequados a características e ritmos de aprendizagem diferenciados. **Construção da gestão participativa**, por meio da formação de Conselhos Gestores, Consultivos ou Comitês em que se reúnem representantes da escola, de pais e da comunidade, das empresas parceiras, secretarias de Educação e do IQE, para avaliar as ações do Programa, ampliando a capacidade de interação da escola com seu entorno (BASE ONLINE DO IQE, disponível em: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>).

nestas, visto que “na permanente correlação de forças existente entre os diversos atores políticos que disputam e decidem sobre a política, é que vemos, muitas vezes, reformas sucumbirem, porque não contaram com a atuação daqueles que minimamente compõem o cenário que estará prestes a ser modificado” (p. 17).

Nesse movimento de consumo outros, destacamos que as táticas de Daniela e Clara não somente consistiam no estranhamento e impugnação ao número de avaliações externas e programas que estavam expostas, mas, além disso, tais táticas configuravam-se em denúncias do esvaziamento das especificidades da profissão docente na contemporaneidade. Sobretudo no discurso de Clara, notamos uma problematização acerca das reconfigurações que a docência vem passando historicamente, tendo em vista que em sua concepção, havia um tempo em que os/as professores/as iam à escola “apenas” para dar aula, “mas hoje em dia a gente vem para ser a psicóloga, a mãe, a enfermeira, a assistente social... e no final, como é que sobra tempo para fazer o que é nossa função mesmo?”. Clara, então, revela-nos um olhar sensível não somente para percepção dos entraves (avalanche de avaliações e programas prontos) que resultam na desprofissionalização do professorado, como demonstrava não se conformar, não se calar diante dessas questões, haja vista o juramento profissional que fez ao iniciar no magistério.

Evidenciamos, assim, que a despeito dos contextos de influência que têm contribuído para reconfiguração do exercício profissional dos/as professores/as e para o esvaziamento de suas profissionalidades, Clara e Daniela têm mobilizado táticas embasadas em saberes profissionais construídos pelos significados que “cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1997, p. 7). Percebemos, então, que as concepções dessas professoras sobre *ser professor/a* aludem a uma memória discursiva na qual a função docente consistia em “dar aula”. Contudo, no atual cenário sócio-educacional a figura do/a professor/a como detentor/a e transmissor/a do conhecimento não mais se sustenta, tendo em vista a universalização do conhecimento e a consequente redefinição da educação e da atividade docente. Como destaca Nóvoa (1991):

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador de encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. [...] assistimos a redefinição das funções docentes, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar à visão de uma escola que seja “pau para toda obra” (p. 133).

Nesse sentido, compreendemos que a natureza da ação docente passa por mudanças. Se de um lado não podemos mais ver o professor como “fonte e fornecedor de conhecimentos”, dado que a imagem deste como “transmissor” impossibilita a definição de uma jurisdição própria desse grupo; por outro, não estaria essa versatilidade de funções (formador, animador, organizador, mediador de encontro, ou na fala de Clara: psicóloga, mãe, enfermeira, assistente social) também contribuindo para a desprofissionalização do professorado? Ou seja, ao delegar ser o professor um “faz tudo”, não estaria ele se distanciando de suas reais funções?

É, pois, nesse movimento de insubordinação aos papéis a elas relegados e de problematização dos imperativos das avaliações externas e programas de ensino, que Daniela e Clara mostravam realizar releituras e traduções fugazes às prescrições comumente vistas como inocentes e desinteressadas. No caso específico das avaliações externas, sobretudo do Saeb, Clara indicava um descontentamento aos resultados dessas provas, que em sua concepção, não consideravam as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Vejamos o que indica seu discurso:

[...] o ano passado eu tinha 5 alunos especiais, e quando veio o resultado de uma dessas avaliações, os dados estavam em forma de gráfico de pizza, e lá estavam o quantitativo de todos os alunos da sala. Foi quando eu perguntei a gestora: **mas os cinco alunos especiais foram incluídos nesse resultado? Aí a diretora disse que sim, e que inclusive eles tinham tido uma nota baixíssima na prova. Aí eu perguntei a ela que tipo de inclusão é essa que as políticas e escola tanto defende... inclusão que não respeita as necessidades, as dificuldades dos alunos?** Dentre esses alunos eu tinha um que era esquizofrênico, ele era muito agitado, não conseguia se concentrar. Veja se tem condições de um aluno desse fazer a mesma avaliação e ser avaliado com os meus critérios dos demais? (CLARA, 2017).

Em sua fala, Clara sinaliza rejeitar os resultados apresentados nas avaliações externas, visto ser estes ancorados em um discurso inclusivo “que as políticas e a escola defendem”, mas que “não respeita as necessidades, as dificuldades dos alunos”. Compreendemos, assim, que o discurso de Clara configurava-se em tática de estranhamento às contradições permeadas na produção discursiva das políticas avaliativas. Em busca de captar tais contradições, voltamos para os documentos do Saeb no intento de perceber o que estes indicavam acerca dos processos avaliativos dos/as alunos/ com deficiências.

Assim, evidenciamos que a partir da edição da Aneb /Anresc-Prova Brasil de 2013, no âmbito do contexto do texto, os documentos indicam que o Inep fez reestruturações pedagógicas – como provas adaptadas para alunos com cegueira/baixa visão, sala de fácil acesso, mobiliário acessível, letores, transcritores, intérpretes e guias-intérpretes (INEP, 2013) – objetivando

prestar atendimento especializado aos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Seguindo o conjunto das adaptações inclusivas formalmente iniciadas em 2013, em 2017 o Inep também divulgou uma cartilha orientando o processo de aplicação da Prova Brasil. Nesta consta que:

Os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais poderão participar desde que se enquadrem na população-alvo do Saeb 2017 e estiverem devidamente registradas no Censo Escolar 2017. Esse grupo de alunos terá direito a tempo adicional de 20 minutos para realização dos testes e preenchimento do questionário. Além disso, os alunos com baixa visão receberão testes em formato ampliado, de acordo com os dados informados ao Censo Escolar 2017. Alunos com outras deficiências serão atendidos com recursos e profissionais oferecidos exclusivamente pela escola (INEP, 2017).

Conforme visualizado, o Saeb defende em sua produção discursiva uma série de adaptações que visam atender às necessidades educativas dos/as estudantes com deficiência, contudo, parece que tais reformulações limitam-se ao planejamento e a operacionalização da aplicação das avaliações externas, não chegando, assim, a produzir alterações na metodologia de tratamento e divulgação dos resultados. Dessa forma, seu discurso-prática expressa orienta-se por uma lógica homogeneizante do processo avaliativo, onde todos/as devem estar submetidos aos mesmos critérios avaliativos.

Contrapondo-se a esse padrão de aluno idealizado, Clara mostrava não se conforma aos paradigmas homogeneizadores que permeavam os resultados do Saeb. Ademais, ressaltamos que essa inconformidade foi percebida não somente nas táticas de Clara, mas também em um dos trabalhos que tivemos contato no levantamento do Estado do Conhecimento, como a pesquisa de Vidal (EAE, 2008, p. 227) que no tange as contradições entre a inclusão pensada e a vivida, indicou está sendo o Saeb “alvo de várias críticas, destacando-se aquelas que realçam seu caráter homogeneizador, bem como sua concepção comportamentalista e reducionista do que seja aprender”.

Como dissemos antes, sua rejeição aos resultados das avaliações externas dava-se por Clara entender que estes não atentavam para as especificidades das diferentes necessidades educacionais dos/as estudantes. Necessidades estas, não só dos/as alunos/ com deficiências, mas também dos demais discentes, como percebemos no discurso que segue:

[...] Teve um ano desses que em uma das reuniões que tivemos, a coordenadora chegou para mim e disse que tinha uma notícia ruim para me dar, disse que meus alunos não tinham se saído bem na prova do Saeb, aí eu parei, olhei para ela e disse: Veja, eu tenho outra notícia para lhe dar: **diga ao Saeb que venha na minha sala ver como esses alunos eram e como estão agora! Porque o Saeb não sabe de nada não, nós que estamos todos os dias**

aqui com os alunos é que sabemos do progresso deles. Com um pedaço de papel que eles usam, eles não vão conseguir saber da realidade de cada aluno não! Peça para vim falar comigo, que sei dar o real diagnóstico de cada um! (CLARA, 2017).

Clara veemente contestava o diagnóstico das aprendizagens discentes revelados nos resultados produzidos pelo Saeb. Ao dizer que “o Saeb não sabe de nada não, nós que estamos todos os dias aqui com os alunos é que sabemos do progresso deles”, Clara mostrava uma tática de resistência aos resultados/diagnósticos pontuais do Saeb, posto que em sua concepção, os/as docentes que diariamente acompanham o desenvolvimento dos/as alunos/as é quem têm credibilidade para realizar um diagnóstico completo do processo formativo discente.

Semelhantemente, Daniela também revelava táticas de estranhamento aos resultados e diagnósticos das avaliações externas, não percebendo, assim, razão para se elaborar um instrumento avaliativo que é “mais ou menos no modelo das atividades que a gente faz”, como nos disse ao ser questionada informalmente sobre suas percepções a despeito da Provinha Brasil:

“Eu acredito que não serve muito não, a prova já é mais ou menos no modelo das atividades que a gente faz. Você viu a semana passada que eu tirei quase uma manhã toda só para fazer uma sondagem, uma atividade das hipóteses com eles? Daí dizem que não conta no índice, que só é para analisar como está a alfabetização dos alunos, mas a gente sempre faz atividades diagnósticas” (DANIÉLA, 2017).

Voltando para os documentos oficiais do Saeb, percebemos dois enunciados que mais diretamente tratam sobre a questão dos resultados/diagnóstico observados nos discursos dessas professoras. Um desses documentos é a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 que institui a reestruturação do Saeb (Aneb e Anresc/Prova Brasil), indicando utilizar “[...] procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e **produzir informações sobre o desempenho dos alunos** do Ensino Fundamental e Médio [...]”; o outro documento é a Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a Provinha Brasil, sinalizando “[...] oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, **prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem**”.

Frente as táticas de Clara e Daniela e a produção discursiva dessas duas avaliações (Prova/Provinha Brasil), identificamos nestas o intento do Estado Avaliador de prover instrumentos avaliativos capazes de produzir informações sobre o desempenho dos/as alunos/, oferecendo, assim, às redes de ensino e aos/as professores/as um resultado da qualidade do ensino. A partir do dito desse discurso compreendemos uma depreciação da profissionalidade do professorado, como se este não tivesse competências técnicas e saberes profissionais para

elaboração de instrumentos avaliativos capazes de oferecer um real diagnóstico da qualidade do ensino ministrado por ele, tendo o Estado que prover meios diagnósticos para isso.

Não obstante, tal produção discursiva também remete ainda a um movimento interdiscursivo, onde nos primórdios dos estudos em avaliação (Modelo Tyleriano), eram os especialistas os que detinham o poder e a credibilidade para elaboração de objetivos educacionais, testes psicométricos e análise dos resultados obtidos (VIANNA, 2000). Não sendo apagada na história, na contemporaneidade vemos nos discursos do Saeb resquícios de uma visão simplista da avaliação diagnóstica realizada pelo/a professor/a cotidianamente.

Entretanto, a despeito das intenções do Estado/Saeb de se autoafirmar como possuidor de competências técnicas essenciais à elaboração de instrumentos válidos de avaliação, Clara e Daniela têm reivindicado para si a credibilidade e importância das avaliações diagnósticas desenvolvidas por ela cotidianamente. Para tanto, mobilizam táticas que funcionam como ferramentas de visibilidade e valorização das micropráticas/instrumentos/procedimentos avaliativos.

Como dito anteriormente, as táticas avaliativas de Clara e Daniela revelavam-se em *artes de fazer* não somente projetadas/idealizadas através de estranhamentos às normatizações oficiais, como também eram inventadas no âmbito do vivido e do praticado, resultando em alterações na ordem instituída. Assim, ao defrontar-se com a dinamicidade do cotidiano escolar, astuciosamente estas professoras subvertiam a regularidade de um cotidiano cristalizado à normatividade, e inventavam (idealmente ou concretamente) modos outros de tecer a cotidianidade. A exemplo, observamos dois momentos comuns à Daniela e Clara, que configuraram-se como táticas de burla das determinações instituídas, conforme percebido nos extratos abaixo:

No momento do recreio perguntei a professora se no dia anterior os alunos tinham feito alguma prova, a mesma me respondeu: “Não! Pelo cronograma de avaliações da escola ontem era para ter iniciado a Semana de Provas com a prova de português, mas faltaram dez alunos. Então, deixei para fazer semana que vem, no último dia, porque os que faltaram não se prejudicam. **Porque não adianta obedecer ao cronograma, e acabar prejudicando os que faltaram**” (DANIELA, 2017).

Vejam, como é ordem da escola, nós temos que fazer a prova no segundo horário. Mas, aí eu pensei que vocês precisam de mais tempo para fazer com calma a prova, e aí eu puxei a prova para o primeiro horário, e a nossa acolhida, onde conversaremos sobre Monteiro Lobato, já que hoje é o dia do Livro Infantil, e a aula de ciências que seriam no início da aula, ficarão para o último horário. **Porque como o tempo tá muito corrido e ainda por cima vocês sabem que às 16h30min em ponto o ônibus chega para pegar vocês, é melhor a gente dar prioridade a prova, assim vocês têm mais tempo para fazer ela, e se der tempo, aí fazemos o resto das coisas que estavam planejadas para hoje.** Então nossa organização ficou: 1º a prova de

matemática, no segundo horário, a atividade de ciências, e depois a acolhida (CLARA, 2017).

Contextualizando o discurso destas professoras, em nossas observações evidenciamos que a coordenação da Escola Novo Horizonte comumente planejava cronogramas que organizavam os dias e horários que compunha a Semana de Provas (bimestrais e semestrais) da instituição. Este cronograma determinava que em cada dia as turmas realizassem provas de determinados componentes curriculares. Estando inseridas nessa cotidianidade institucional, Clara e Daniela não estavam alheias a tais orientações, porém, frente à imediatez e imprevisibilidade da vida cotidiana – como a ocasião em que houve um grande quantitativo de alunos que faltaram no primeiro dia da Semana de Provas e a redução do tempo curricular na turma de Clara – ambas docentes mostravam fazer usos outros do cronograma de provas a elas dado.

Como expressado nos discursos de Daniela – “não adianta obedecer ao cronograma e acabar prejudicando os que faltaram” – e de Clara – “é melhor a gente dar prioridade a prova, assim vocês têm mais tempo para fazer ela, e se der tempo, aí fazemos o resto das coisas que estavam planejadas para hoje” – na cotidianidade dessa escola víamos a fabricação de táticas avaliativas que tinham como pano de fundo dois tipos de planejamento: um cristalizado, determinado e intransigente, elaborado pelos *sujeitos de querer e poder* (coordenação) que intencionavam homogeneizar os processos avaliativos, e outro, fluido, dinâmico e flexível às imprevisibilidades do vivido, reinventado clandestinamente por Clara e Daniela.

Nessa cotidianidade, compreendemos ser o processo avaliativo planejado a partir de esforços coletivos (VILLAS BOAS, ANPED, 2006) permeados por relações de poder. Nestas, os diferentes sujeitos da escola são interpelados por uma cotidianidade efervescente, na qual são impulsionados a refletir sobre a rigidez como comumente as tradicionais Semanas de Provas têm sido pensadas e planejadas. Não se conformando a esse enrijecimento, Clara e Daniela astuciosamente fabricavam táticas que alteravam os rituais e culturas avaliativas historicamente sacralizadas na escola.

Nesse movimento de burla às culturas avaliativas historicamente produzidas e reproduzidas na cotidianidade das escolas, evidenciamos que além de fazer consumos outros do calendário da Semana de Prova instituído pela Escola Novo Horizonte, Daniela e Clara fabricavam também táticas de subversão aos tradicionais períodos de recuperação. No que tange a Daniela, em nossas observações visualizamos que a mesma agia de modo a fragmentar o período de recuperação, realizando-o ao término de cada semestre, mesmo a coordenação solicitando que este fosse feito apenas no fim do ano letivo. No caso de Clara, esta não mostrava

realizar alterações no período determinado pela escola para realização de provas de recuperação, mesmo não concordando com o ritmo apressado com que este era realizado, porém, sua subversão dava-se por ela diminuir o peso avaliativo dessas provas, descentralizando tal peso para as atividades e trabalhos realizados cotidianamente pelos/as estudantes, como indicam seus discursos:

[...] o pior de tudo é que eles não podem fazer recuperação agora! Porque o certo seria uma semana de prova, e na outra só de recuperação, mas aqui eles só fazem recuperação no final do ano. Então, o que eu faço: próxima semana eu vou fazer algumas atividades de revisão de tudo que foi estudado no primeiro semestre, mas todos vão fazer essas atividades, até aqueles que tiraram 10. E aí depois que eles fizerem essas atividades, eu entrego novamente as provas e peço para reverem e refazerem o que eraram. **Mas eu estou fazendo isso por conta própria! Porque pelo certo, era pra eles fazerem revisão só final de ano. Mas como não é bem “recuperação”, são atividades, então não tem problema!** [...] Então como no meio do ano eu já fiz essas “atividades” (risos) com eles, no final do ano quem ficar em recuperação só vai fazer dos conteúdos estudados no segundo semestre. E o pior de tudo é que mesmo desse jeito eles têm que passar! Tem que passar de todo jeito! [...] (DANIELA, 2017).

[...] vocês sabem que essa semana vai ser bem corrida, pois todos os dias teremos provas, e tem dia que serão duas provas. E aí vocês fazem, e logo após eu já tenho que corrigir e informar quem ficou em recuperação, porque na semana que vem já começamos a recuperação. **Eu não gostaria que tudo fosse apressado assim, não somos nós que fazemos isso, que determinamos isso. Mas, nós sabemos também que não vai ser uma folha de papel que vai avaliar vocês, porque eu avalio todos os dias, avalio até quando vocês estão jogando um jogo.** Então, conforme o calendário de provas da escola solicita, semana que vem vamos fazer as recuperações, só que como tá muito em cima, eu vou compor a nota final com 50% da prova de recuperação e 50% das atividades e trabalhos realizados em sala, assim vocês não enlouquecem tendo que estudar tudo novamente até próxima semana (CLARA, 2017).

Como observado, as práticas avaliativas dessas professoras tinham como pano de fundo um contexto organizacional orientado por uma lógica onde primeiro o/a professor/a ensina, na sequência os/as alunos/as aprendem, e por último se avalia. Nessa visão fragmentada de compreensão e organização institucional dos períodos avaliativos de recuperação de desempenhos não construídos, a avaliação era concebida como elemento dissociado do ensino e das aprendizagens, tendo simplesmente a incumbência de “melhorar as notas e possibilitar a aprovação dos alunos” (VILLAS BOAS, 2006, p. 76) de menor rendimento. Desse modo, o período de recuperação dessa escola revelava guiar-se por modelos tradicionais de avaliação tradicional, onde “[...] deixa-se que se acumulem “aprendizagens não adquiridas” pelos alunos,

encaminhando-os para “estudos de recuperação”, todos juntos, ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades” (idem. p. 75).

Afastando-se dessa concepção reducionista do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, Daniela e Clara mostravam realizar práticas fugazes aos formatos organizacionais dos períodos de recuperação, visto que no entender das duas professoras, a aprendizagem é um processo construído no dia a dia mediante as mais diversas atividades desenvolvidas em sala. Como destaca Clara – “eu não gostaria que tudo fosse apressado assim, não somos nós que fazemos isso, que determinamos isso. Mas, nós sabemos também que **não vai ser uma folha de papel que vai avaliar vocês**, porque eu avalio todos os dias, avalio até quando vocês estão jogando um jogo” – a avaliação é trajeto contínuo, não conclusivo ou limitado a “uma folha de papel”. Nessa perspectiva, as professoras Clara e Daniela revelavam fabricar táticas avaliativas ancoradas em concepções que não viam “sentido falar em recuperação num processo de trabalho em que a aprendizagem e a avaliação andam juntas” (idem. p. 76).

Nessa concepção cíclica de ensino-aprendizagem-avaliação, além de não compartilhar com a fragmentação e hierarquização da avaliação, do ensino e da aprendizagem, também evidenciamos táticas avaliativas interpeladas por concepções híbridas do conhecimento de diversos campos. Como observado na Semana de Provas bimestrais, Daniela elaborou e aplicou três provas em sua turma, sendo estas de Língua Portuguesa, Matemática, e História, Ciências, Geografia, ao questionarmos o motivo de em um único instrumento ser avaliado estes três últimos componentes, a professora expressou:

“Se fosse pela solicitação da escola, era para fazer apenas uma prova de português e outra de matemática, mas eu faço por conta própria outra que englobe os conteúdos de ciências, história e geografia. Mas eu faço porque quero, porque acho que essas outras áreas também são importantes, mas não posso registrar essa nota na caderneta, porque além de não ter espaço para uma terceira nota, também não é exigido pela escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Observamos, assim, que mesmo não sendo solicitado pela escola e mesmo formalmente não tendo “espaço” na caderneta para registro de uma terceira nota, Daniela compreendia ser o conhecimento dessas outras áreas disciplinares (História, Ciências e Geografia) também importantes na formação discente. Assim, “invisivelmente” essa professora burlava a ordem instituída, mostrando não aceitar passivamente a fragmentação/hierarquização dos componentes curriculares determinados para ser avaliados, revelando serem suas táticas avaliativas associadas e guiadas por concepções outras de currículo-ensino-aprendizagem.

Frente às relações de poder que intentam controlar o que é ensinado-aprendido-avaliado nas escolas, Daniela tinham suas táticas avaliativas permeadas por classificações curriculares

fracas, classificação esta, que nos termos de Bernstein (*apud* MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 38), “refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento. Onde a classificação é forte (+C) os conteúdos estão separados por limites fortes. Onde a classificação é fraca (-C), há uma reduzida separação entre conteúdos e áreas de conhecimento”.

Não comungando com essa forte classificação curricular, as concepções de Daniela acerca dos conhecimentos válidos a serem transmitidos mostravam-se independentes do que o Estado entende por conhecimento válido a ser avaliado, indo, assim, de encontro à perspectiva adotada pelas avaliações externas que hiper valorizam/centralizam apenas os campos curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática.

Nesse movimento de descentralização dos conhecimentos credíveis à avaliação, Daniela indicava reinventar os currículos pré-fabricados, mostrando maneiras outras de usar os produtos avaliativo-curriculares que lhes eram oferecidos numa “[...] ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não de capitalizam” (CERTEAU, 2014, p. 14). Assim, as táticas avaliativas de Daniela eram atravessadas por sentidos outros de avaliação e currículo tecidos através dos múltiplos saberes e experiências profissionais emergidos na cotidianidade dessa professora. Como destaca Oliveira (2013),

Nos cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* da escola criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (OLIVEIRA, 2013, p. 59)

Destarte, compreendemos que as táticas avaliativas de Clara e Daniela eram pensadas-criadas em um movimento tático e concomitante de assujeitamento e subversão aos produtos do sistema. Mesmo permeadas por relações de forças e estando sob o julgo do poder dos contextos de influência, suas táticas avaliativas configuravam-se como criações subversivas às culturas avaliativas historicamente sacralizadas na escola. Assim, de modo silencioso e singular, as táticas de Clara e Daniela não detinham poder para realizar alterações fugazes aos produtos instituídos, mas ao menos no espaço de suas salas de aula, suas táticas revelavam-se como microrresistências aos formatos cristalizados de pensar-fazer a avaliação no cotidiano escolar.

5.4 “Se a gente não tiver essa flexibilidade no dia a dia, a gente enlouquece, porque nós planejamos uma coisa, mas vão ser os acontecimentos do dia a dia que permite ou não que a gente faça”: Reinvenção das práticas avaliativas frente a cotidianidade da escola

Como dissemos ao decorrer deste trabalho, vislumbramos ser o cotidiano escolar espaço-tempo de criações e recriações dos *sujeitos ordinários*. Compartilhando com Penin (1989, p. 13) que, “[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações do sujeito que movimentam a escola [...]”, posto que é nele “[...] que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação [...]” (idem. p. 16), iremos a partir deste ponto tratar de momentos que observamos ser as práticas avaliativas de Daniela e Clara, dependentes do “aval” da vida cotidiana para legitimar suas decisões. Isto, porque, entendemos ser a avaliação construída discursivamente pelos/as professores/as que, de alguma forma, são interpelados pela vitalidade do cotidiano escolar.

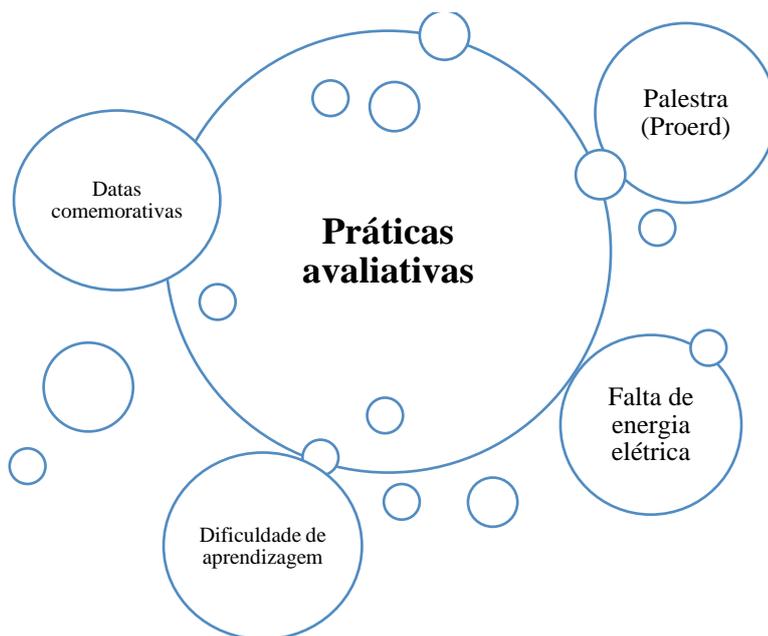
Assim, apresentaremos cinco recortes³⁵ de cenas enunciativas³⁶ nas quais observamos ser as práticas avaliativas dessas professoras interpeladas por circunstâncias próprias da cotidianidade e da cultura da Escola Novo Horizonte como, as datas comemorativas festejas nesse espaço (Dia das Mães, Festejos Juninos), as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes, a ocasião em que a energia elétrica da escola foi cortada, e as palestras semanalmente promovidas pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - Proerd³⁷, como podemos visualizar na figura abaixo:

³⁵ Em Orlandi (1987), compreendemos recorte como “unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (p. 14).

³⁶ Entendemos cenas enunciativas como sendo as “especificações locais nos espaços de enunciação. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 23).

³⁷ “O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, desenvolvido pela Polícia Militar de Pernambuco na comunidade escolar, visa desenvolver a cultura da Paz e na prevenção do uso e abuso indevido de drogas entre crianças e adolescente, através de um curso, desenvolvido em ambiente escolar, com a participação da família, professores e comunidade escolar” (POLÍCIA MILITAR DE PERNAMBUCO, <http://www.pm.pe.gov.br/web/pmpe/proerd>).

Figura 4 - Elementos da cotidianidade que interpelam as práticas avaliativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos sequencialmente a seguir três cenas enunciativas representativas de momentos em que Clara e Daniela precisaram reconfigurar suas práticas de avaliação frente às questões da vida cotidiana escolar, momentos estes, referentes às orientações de organização das datas comemorativas festivas nessa instituição. Desse modo, como sinalizado adiante, suas práticas eram interpeladas a: fazer alterações no tempo (diminuir) de realização das provas, cancelar estas, transferindo-as para outro dia, e cancelar atividades (produção textual) de revisão dos conteúdos que seriam avaliados nos testes/provas.

Cena Enunciativa 1: Enquanto os alunos copiavam a atividade exposta no quadro, a professora veio até mim e disse: Hoje eu tinha planejado fazer uma produção textual no segundo horário, porque **como eu coloquei uma questão assim na prova, queria dá uma intensificada com eles nessas produções, mas não vai ter como, vou ter que cancelar para poder terminar as coisas do Dia das Mães de amanhã.** Porque queria que enquanto eles fizessem, eu fosse passando para acompanhá-los, mas se for para deixar eles fazendo sozinhos, é melhor não fazer! Não por todos, mas por conta de alguns que ainda têm muita dificuldade. Eu estava pensando que era para entregar os cartazes só amanhã, mas a coordenadora disse que precisa deles ainda hoje para já ir ornamentando o espaço, por isso vou ter que parar tudo. **Se tu pegar o plano, vai ver que o meu planejamento está totalmente diferente do que eu estou fazendo, mas se a gente não tiver essa flexibilidade no dia a dia, a gente enlouquece, porque nós planejamos uma coisa, mas vão ser os acontecimentos do dia a dia que permite ou não que a gente faça.** Por isso

que eu nem esquento mais, o que der para fazer faço, o que não... (CLARA, 2017).

Cena Enunciativa 2: Durante a realização da prova de matemática, em vários momentos Daniela pedia que os alunos terminassem mais rápido de responder essa prova, dizendo: “Pessoal, agilizem! Vocês sabem que a gente ainda tem que ensaiar para a quadrilha hoje. [...] Já faz muito tempo que estão com essa prova! Preciso que deem uma agilizada, porque daqui a pouco a gente vai ter que tá no pátio junto com as outras turmas ensaiando”. Depois de certo tempo, a coordenadora chegou na sala informando que a turma já podia ir para o pátio para ensaiar. **Rapidamente a professora começou a recolher a prova dos alunos que ainda respondiam, dizendo: “Eu disse para vocês agilizarem! Agora vão ter que terminar amanhã!”** (DANIELA, 2017).

Cena Enunciativa 3: Hoje, ao chegar na sala de aula fui informada pela professora que **a prova de Língua Portuguesa prevista para acontecer hoje tinha sido cancelada**. Pois, tendo em vista que a comemoração junina se aproximava, **a coordenação pediu a docente que fizesse a prova outro dia, para que o ensaio da quadrilha fosse inicializado o mais rápido possível**. Desse modo, a mesma disse que não faria nenhuma outra atividade além do ensaio da quadrilha: “Vê, Priscila, eu sei que você veio para observar a realização da prova, mas não vai ter como fazer ela hoje, porque como tá muito perto da comemoração junina, então a coordenadora pediu para começar os ensaios o quanto antes. **Na verdade eu vim toda planejada para a prova, mas infelizmente como a gente tem que obedecer ordens, eu vou ter que deixar essa prova para segunda-feira mesmo**. É complicado demais trabalhar assim, mas como já são muitos anos em sala de aula, eu não me impressiono mais com esse tipo de coisa, apesar de achar um absurdo, faço já sem questionar, pois sei que o que vale mesmo é o que é apresentável, o que traz visibilidade para a escola. Então já conversei com os meninos, e quando for segunda-feira nós fazemos essa última prova [...]” (CLARA, 2017).

Situando o contexto dessas cenas enunciativas, destacamos que em nossas observações evidenciamos o quanto que a cotidianidade da Escola Novo Horizonte era movimentada por comemorações de datas/épocas especiais, como a Páscoa, o Dia das Mães, o Aniversário da Cidade, e os Festejos Juninos. Próximo a tais datas, víamos que toda a rotina do espaço e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, eram alteradas em detrimento da organização, dos preparativos e dos ensaios de danças/encenações feitas pelos/as discentes.

De modo particular, ressaltamos a “Quadrilha Junina” típica da cultura nordestina e ainda tal comum nas escolas do nordeste. Na cotidianidade da escola pesquisada, notamos as expectativas que toda a escola (alunos, professores/as e demais funcionários), pais e comunidade, tinham com relação a essa comemoração, visto que havia por parte de todos um esforço (voluntário ou solicitado) para “dar conta” dos elementos essenciais à vivência dessa festa.

Os/as professores/as alteravam o planejamento das suas práticas de ensino-avaliação para diariamente realizar os ensaios com os/as estudantes, estes, com a ajuda de familiares

esforçavam-se na venda de rifas de balaios de comidas juninas que teriam seus rendimentos voltados para os preparativos do evento, a gestão/coordenação debruçavam-se no planejamento e acompanhamento das ações (quadrilha, brincadeiras, sorteios, escolha da rainha do milho) previstas. Nesse cenário, vislumbrávamos ser a cotidianidade desse espaço (re)inventada a partir das diversas ações dos sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos.

Enquanto elemento dessa cotidianidade, as práticas avaliativas de Clara e Daniela mostravam fugir aos modelos/experiências cristalizadas de avaliação orientadas por lógicas cartesianas de causa-efeito, ou melhor, pela lógica de planejamento-execução, visto que nas cenas enunciativas narradas, foram recorrentes as situações em que o planejamento das avaliações teve que ser flexibilizado para atender as prerrogativas organizacionais das comemorações mencionadas.

Como indicam os recortes enunciativos, “[...] eu vim toda planejada para a prova, mas infelizmente como a gente tem que obedecer a ordens, eu vou ter que deixar essa prova para segunda-feira mesmo”, “[...]se a gente não tiver essa flexibilidade no dia a dia, a gente enlouquece, porque nós planejamos uma coisa, mas vão ser os acontecimentos do dia a dia que permitem ou não que a gente faça”, as práticas avaliativas dessas professoras revelavam ser constituídas pelas múltiplas redes de acontecimentos cotidianos marcados pela imprevisibilidade.

Assim, enquanto praticantes dos cotidianos (OLIVEIRA, 2013), o uso que essas professoras faziam dos eventos da cotidianidade, apontava para os embates permeados nesse consumo. Conforme destacou Clara, “[...] é complicado demais trabalhar assim [...]”, posto que no entender dela, “[...]o que vale mesmo é o que é apresentável, o que traz visibilidade para a escola”. Testificando esse discurso, em nossas observações, sobretudo a feita no dia da comemoração (Quadrilha) junina, constatamos uma exacerbação a tudo que foi apresentado nesse momento, o que causou um efeito de “encantamento” aos que prestigiavam o evento, como familiares e técnicos da secretaria municipal de educação.

Para produção de tal efeito, as práticas de ensino-avaliação dessas professoras (tempo de realização de provas ou a alteração do dia de desenvolvimento destas) passavam pelo crivo de uma *cotidianidade de vitrine* reguladora dos modos de fazer a avaliação em sala de aula. Corroborando com Ferrazo (2013), assim como as políticas educacionais podem configurar-se em *políticas de vitrine* “em que os produtos expostos, [...] se transformam em dados a serem publicizados” (p. 469), por vezes, as formas como os cotidianos são tecidos tendem a configurá-lo também como um *cotidiano de vitrine*, apesar dos diversos movimentos tácitos fabricados pelos/as docentes aspirarem para que isso não aconteça.

Para além das datas comemorativas comuns da cultura e vida cotidiana da escola, as práticas de avaliação de Clara e Daniela eram interpeladas ainda por outros elementos dessa cotidianidade, como as palestras semanais promovidas pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd. Ressaltamos que, no período de nossas observações, constatamos que semanalmente cerca de uma hora era reservada aos instrutores (policiais militares) para o desenvolvimento das atividades do programa. Como não havia um dia determinado para que esse curso (palestras) acontecesse, no dia que a instrutora ia à escola, a professora Clara³⁸ precisava cancelar as atividades planejadas para o segundo horário da aula, como podemos observar na cena enunciativa a seguir:

Cena Enunciativa 4: Depois que os alunos concluíram a leitura solicitada no livro de geografia”, a professora fez vários questionamentos a eles sobre o texto lido, como: “Quantas regiões têm o Brasil? Quais as características dessas regiões? Pernambuco faz parte de qual região? O que essas legendas significam?”. Conforme iam sendo questionados, alguns estudantes prontamente respondiam, outros continuavam em silêncio. Em determinado momento a professora se aproximou de mim e disse: “Vê, Priscila... **Eu ia fazer um teste com eles hoje**, eu ia pedir para eles pintarem as regiões no mapa do Brasil, fazendo as legendas para representar essas regiões e identificar os estados, porque tanto já ia servir como teste mesmo, como principalmente, ia servir como revisão da prova de geografia. **Mas, como eu percebi que tem alguns que ainda estão com dificuldade, e também a policial do Proerd já chegou para dar a palestra, então vou deixar para fazer esse teste amanhã, porque aí eles estudam um pouco em casa hoje e fazem amanhã sem pressa, já que não vamos ter nenhuma interferência**” (CLARA, 2017).

Esperando não ter “nenhuma interferência”, Clara transferiu o teste de geografia para o dia seguinte, intencionando com isso que seus/as alunos/as realizassem o mesmo “sem pressa”. Desta feita, evidenciamos que além das “interferências” semanais do Proerd sobre o planejamento e desenvolvimento de suas ações, as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos discentes cotidianamente também interpelavam as práticas de avaliação dessa professora.

Assim, nos momentos cotidianos “comuns” de ensino-avaliação, frente aos silêncios dos/as estudantes, Clara realizava avaliações informais do desenvolvimento discente, o que corroborava para a confirmação ou não, da materialização das práticas formais de avaliação (testes) outrora planejadas. Tal movimento de reinvenção das práticas avaliativas revelava que “as demandas do cotidiano escolar podem embotar a visão de novas possibilidades de ação na escola” (ASSUMPÇÃO, ANPED, 2012, p. 1).

³⁸ Devido à faixa etária dos/as estudantes, o curso (palestras) era desenvolvido exclusivamente com as turmas do 5º ano.

Nessa direção, diante de uma cotidianidade por vezes programada, Clara não podia “produzir, mapear e impor” operações de fuga aos acontecimentos cotidianos, contudo, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei” (CERTEAU, 2014, p. 87), Clara mostrava maneiras plurais de fazer e decidir sobre as práticas avaliativas vivenciadas em face da imprevisibilidade da vida cotidiana da Escola Novo Horizonte.

Assim, as práticas de ensino-avaliação de Daniela e Clara indicavam ser interpelada não somente por uma *cotidianidade programada* (a despeito das datas comemorativas e das palestras do Proerd), como também, ser atravessadas por uma *cotidianidade emergida, aflorada* na imediatez do dia a dia (a exemplo das dificuldades de aprendizagem discentes e da ocasião em que a energia elétrica da escola foi interrompida). No que tange a esta última, vejamos o episódio narrado na cena enunciativa adiante:

Cena Enunciativa 4: Depois de dar as orientações para realização da prova, Daniela pediu que os alunos silenciosamente descem início a execução desta. Passados alguns minutos, as luzes da sala e da escola apagaram, o que causou certo alvoroço entre os estudantes. A professora saiu da sala para verificar o ocorrido, e logo constatou que a energia da escola tinha sido cortada pela empresa distribuidora de energia. Quando voltou para sala, Pedro lhe perguntou: “Oh tia, a gente vai fazer a prova no escuro?”, Daniela respondeu que não e que no dia seguinte terminariam. Diante do ocorrido, a professora disse a turma: “Gente, vejam... eu estava esperando vocês terminar de responder essa prova para fazermos a revisão da prova de Ciências, História e Geografia que íamos fazer amanhã, mas não tem como fazer a revisão nesse escuro. Então, **nós não faremos mais a prova que seria amanhã, depois eu vejo qual vai ser a nova data dessa prova, porque amanhã vocês vão ter que terminar essa de hoje.** Agora, eu quero que vocês virem as cadeiras para a porta, ou para onde melhor tiver claridade, e eu vou entregar a vocês uma atividade referente ao Dia do Índio” (DANIELA, 2017).

Conforme narrado nessa cena, vislumbramos que os acontecimentos da vida cotidiana da escola, não estão isolados dos acontecimentos da cotidianidade social. Ao contrário disso, o cotidiano escolar é fortemente permeado pela realidade social no qual se situa. Não podendo prever ou controlar a imprevisibilidade dos acontecimentos efervescentes no dia a dia, Daniela precisava perspicazmente jogar com as forças comuns da vida/cultura ordinária. Assim, na imediatez do espaço-tempo cotidiano, a mesma era interpelada a decidir, a (re)inventar suas práticas avaliativas, de modo às ajustá-las, reorganizá-las a esses acontecimentos cotidianos emergidos diariamente.

Destarte, ao ter suas práticas interpeladas pela vida cotidiana, Clara e Daniela sinalizavam que para além dos contextos macro e micro de influência que permeavam o delineamento de suas práticas de avaliação, os cotidianos programados ou aflorados na Escola Novo Horizonte também se apresentavam enquanto contexto de influência sobre seu *poder-*

saber-fazer avaliativos. Orientadas pelos cotidianos, as professoras mostravam mobilizar saberes tácitos produzidos na ação, nas vivências e experiências comuns afloradas na cotidianidade escolar. Iam, assim, jogando com os contextos de influências, com os cotidianos, e com tudo aquilo que atravessava e influenciava seus modos de pensar e fazer a avaliação em sala de aula. Mostrando-nos, assim, fazer a avaliação *com* o cotidiano e *com* o “aval” da vida cotidiana construída dia a dia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, estivemos empenhados em investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Para compreendermos este movimento, começamos por analisar os sentidos de avaliação inscritos nas produções científicas de quatro *lócus* discursivos, como a ANPED, o BDTD da UFPE, o ENDIPE e a Revista Estudos em Avaliação Educacional, isto porque compreendíamos que as políticas e as táticas avaliativas poderiam carregar marcas de uma memória discursiva revelada nos estudos já produzidos nos espaços de produção do conhecimento. Assim, para refletir, discutir e produzir conhecimento acerca dos movimentos macro e microavaliativos desenhados em sala de aula, fazia-se necessário que antes nos aproximássemos do conhecimento que outros já produziram.

Desse modo, a fim de melhor compreender e situar nosso objeto de estudo frente ao conhecimento já sistematizado e, principalmente, entender a tessitura de *como* tais sentidos foram produzidos no interior da estrutura textual dos trabalhos, nos propomos a um exercício investigativo que possibilitasse acessar os sentidos de avaliação e prática avaliativa emergidos nas publicações científicas divulgadas na última década.

Nessas investigações, verificamos que os sentidos de avaliação estão inscritos em um movimento discursivo de permanências, deslocamentos e rupturas. Fugindo as fixações e sobredeterminações, os sentidos de avaliação expressos nos *lócus* científicos revelaram-se suspensos na polissemia discursiva expressada nas concepções e práticas de ensino-avaliação pesquisadas nos trabalhos.

Assim, os trabalhos indicaram que, a despeito da defesa e propagação de sentidos outros de avaliação, isto é, de sentidos orientados por valores mais democráticos e formativos, ainda na contemporaneidade assistimos à vivência de práticas de avaliação orientadas para promoção, classificação, mensuração, controle e poder. Desse modo, as produções sinalizaram que, mais que rupturas, o movimento discursivo revelado nas práticas é de hibridização de sentidos, visto que a despeito do jogo de disputas pela significação do avaliar na escola, os contextos políticos apresentam fissuras abertas a sentidos outros de pensar e vivenciar o fenômeno avaliativo, de modo que este se revele ao serviço da formação de todos os sujeitos inseridos na instituição escolar.

Na análise das produções constatamos ainda que, os trabalhos centralizavam suas investigações ou no estudo das práticas avaliativas ou na análise das políticas de avaliação, não havendo, assim, trabalhos que objetivassem investigar e compreender as diferentes articulações discursivas atravessadas na relação macro/micropolítica. Isto pode representar um possível diferencial a nosso trabalho, posto que em nosso exercício investigativo estivemos preocupados em superar as dicotomias macro/micro, local/global, política/prática, visto entendermos os contextos políticos como construções discursivas multifacetadas e fluídas nas quais as práticas, longe de se constituírem como campo de aplicação, são compreendidas como espaço político de reinvenção e produção curricular-avaliativa.

Como *lócus* não de reprodução, mas de reinvenção curricular-avaliativa, as práticas de avaliação foram aqui evidenciadas em sua natureza astuta, subversiva e ordinária. Assim, politicamente assumimos as práticas em sua dimensão de táticas avaliativas, e este, talvez, tenha sido o diferencial do nosso trabalho, dado que não encontramos nas pesquisas do Estado do Conhecimento estudos que versassem sobre as “táticas avaliativas”, isto é, as “artes de fazer” avaliação cotidianamente fabricadas pelos/as professores/as.

Além de não encontrarmos trabalhos que investigassem os modos de consumo que, mesmo não negando plenamente os produtos impostos, conseguem concomitantemente driblá-los astuciosamente, também não identificamos pesquisas que dessem visibilidade ao cotidiano como espaço-tempo de reinvenção e criação de modos outros de pensar-fazer a avaliação da aprendizagem.

Apesar de muitas produções trazerem em seus títulos ou objetivos indicativos de pesquisar o cotidiano, percebemos um esvaziamento desse termo nos trabalhos, como se o termo em si já se autoafirmasse, dando a sensação de que tudo já se foi dito sobre o cotidiano. Não tentando determinar ou enquadrar o cotidiano em conceituações, nos distanciamos dos estudos acessados em nosso levantamento por buscarmos pesquisar *com* o cotidiano, o compreendendo não apenas como pano de fundo que se passa o fenômeno avaliativo, mas, sobretudo, o percebendo também como contexto de influência sob as práticas de avaliação.

Realizadas as análises dos trabalhos do levantamento, buscamos identificar a produção discursiva da avaliação da aprendizagem pensada enquanto texto político. No exercício de identificação, vislumbramos que, historicamente, a formação discursiva dessas políticas tem sido permeada por sentidos dizíveis como *qualidade, equidade e eficiência do ensino*, e também por sentidos silenciados como, *controle, regulação e responsabilização*. Juntos, os sentidos que podem e devem ser ditos e os sentidos silenciados, interpelam os discursos-práticas fabricadas

na escola, relevando ser esta produção atravessada por silêncios que “falam”, por palavras não ditas, mas não ausentes ou insignificantes.

Entretanto, destacamos que não tivemos por objetivo realizar análises exaustivas ou totalizantes desses documentos, até porque já contamos com vasta literatura que se propõe a isso. Antes, porém, acessamos esses textos no intento de compreender como eram lidos, interpretados e consumidos pelos agentes políticos da escola.

Tal compreensão veio através do nosso terceiro objetivo específico, que consistiu em evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos/as professores/as no cotidiano escolar. Mediante as observações das práticas das docentes, vislumbramos que entre os documentos oficiais de avaliação e as táticas avaliativas das professoras existe um entremeio no qual se localizam agentes de influências que na posição discursiva (secretários municipais de educação, gestores e coordenadores) que ocupam, apresentam-se como “tradutores” das políticas. Nesse entremeio ocupado por agentes de influência, isto é, por sujeitos que na posição discursiva ocupada galgam de poder para interpretar e traduzir as políticas, observamos que a secretaria de educação do município, sobretudo, a gestão e a coordenação escolar, estavam envolvidas na leitura inicial e na interpretação dos textos das macro/micropolíticas.

Assim, identificamos a existência de um entremeio discursivo ocupado por agentes de influência responsáveis em “traduzir” (BALL, 2016) os discursos revelados nas macro/micropolíticas educacionais. Eram, sobretudo, nos momentos de formação continuada promovidas pela secretaria de educação municipal, que as traduções e os modelos pré-fabricados de currículo e avaliação eram apresentados aos/as professores/as. Não os rejeitando ou modificando-os diretamente, as professoras os driblavam através de artimanhas de estranhamento, questionamento e burla. Nesse movimento de distanciamento e escape às regras do jogo de poder, as docentes iam inventando e reinventando a avaliação, o currículo e os cotidianos a elas dados. Contudo, ressaltamos que, para além de um fazer materializado, as táticas avaliativas dessas professoras apresentavam-se também como *artes de fazer* idealizadas, a exemplo das insatisfações expressadas nos momentos que a elas eram dado voz, como as formações continuadas e as conversas informais travadas cotidianamente com a gestão/coordenação escolar.

Na fabricação das táticas avaliativas, evidenciamos que, a despeito das macro/micropolíticas de avaliação, da política de formação continuada do município, das regulações dos gestores e coordenadores e escolares, e dos próprios saberes e experiências profissionais das docentes, o poder-saber-fazer avaliativo delas era ainda influenciado por uma cotidianidade programada/aflorada na vitalidade e fluidez da escola.

Jogando com os movimentos de influências e com a vida cotidiana, as táticas avaliativas revelaram-se em astúcias sutis, que não se conformando com prescrições e cotidianos cristalizados, resistiam e escapavam ao controle e regulação a elas imbuídos sinalizando, assim, que o movimento tecido entre as políticas e as táticas avaliativas é interpelado por interesses, ideologias, saberes, traduções e leituras fugazes dos produtos instituídos.

Sem embargo, concluímos parcialmente essa pesquisa reconhecendo a complexidade de se pesquisar os cotidianos e os movimentos políticos/táticos vivenciados na escola, posto que, fugindo à linearidade, determinações e engessamentos, tais movimentos são fabricados em meio a um efervescente processo de disputas e embates em torno das criações e recriações da avaliação tecida nos cotidianos.

Vislumbrando a complexidade de pesquisas *com* os cotidianos, nos arriscamos aqui a tecer considerações acerca das práticas comuns, das criações anônimas das professoras, criações estas que sempre existiram e continuarão existindo longe de nossos olhares analíticos. Mas, é exatamente pelo fato dessas criações sempre estarem lá na cotidianidade da escola, que questionamos: se há tanto tempo os professores cotidianamente reinventam e criam a avaliação, por que ainda são percebidos como meros aplicadores de modelos pré-fabricados de currículo-avaliação ou, ainda, no trato dos técnicos da secretaria de educação de Caruaru, como “serviçais que têm que cumprir tudo que o programa mandar”?

Questões como essas trazem à tona outras inquietações em relação às criações e táticas avaliativas, apontando para novas questões de pesquisa no campo da educação. Dentre estas, podemos pensar: Quais os sentidos de avaliação revelados nas traduções feitas pelos agentes de influência das políticas avaliativas/curriculares? Como os consumos feitos pelos/as professores/as comungam e/ou subvertem estes sentidos? Quais os efeitos dos movimentos de influência avaliativos sob a profissionalidade docente? Quais os desafios e as possibilidades que atravessam o processo de fabricação de táticas avaliativas? Como as formações continuadas podem contribuir para fabricação e visibilidade das táticas avaliativas? Quais sentidos de educação, currículo e avaliação são revelados nas táticas? Como se dá o movimento entre as micropolíticas avaliativas do município de Caruaru e as táticas de avaliação fabricadas nas escolas? Como a política de formação continuada do município de Caruaru tem influenciado os modos de pensar/fazer a avaliação no cotidiano da sala de aula?

Tais questionamentos aludem ao inacabamento do movimento cíclico e infindável de produção do conhecimento, o qual nos impulsionou a trilhar um caminho investigativo que, começando por uma pergunta, findou-se com outras possibilidades de estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. In: **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 11-22 - Itajaí, jan/abr 2007.
- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez. 2015.
- AROSA, Deize V. S; AROSA, Armando C. Avaliação da aprendizagem em sistemas de ensino desseriado. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, p. 15-26, 2010.
- ASSUMPCÃO, Ester de Azevedo Corrêa. A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: uma consulta às publicações da anped. In: **35ª Reunião Anual da ANPED. Anais**. Porto de Galinhas/PE, 2012.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. A utilização da prova como instrumento de avaliação. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, p. 1-13, 2006.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, p. 03-23, 2002.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen J. Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Trad. Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/2003.
- BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. IN: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.
- BORBA, Clarissa. **Dos ofícios da alimentação à moderna cozinha profissional: reflexões sobre a ocupação de chef de cozinha**. Recife. Tese de doutorado em Sociologia. PPGS/UFPE, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL; **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb> Acessado em 27 de abril de 2016 às 07:50.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, Provinha Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil> . Acessado em 02/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer **CNE/CEB Nº: 4/2008**: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.274**, de 06/02/06: Diretrizes e bases da educação nacional, dispoendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, maio/ago. 2009.

COSTA, Daianny Madalena. O tema avaliação: A construção da política enquanto possibilidade de insubordinação – poder e docência. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, p. 15-27, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1):165-184, maio de 1998.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. IN: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991.

ESTEBAN, M. T. Currículo e conhecimentos escolares. In: Ferraço, C. E.; Carvalho, J. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de 5ª a 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas. Recife: **O Autor**, 2008. 127 folhas: il.; fig. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 71-102.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. Sobre as redes que tecem praticaspolíticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. IN: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Na escola que fazemos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

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

_____. Reflexões à margem sobre o tratamento dado a questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komed, 2003.

GIMENES, Nelson. Além da prova Brasil: Investimento em Sistemas próprios de Avaliação externa. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 24, n. 55 / 2013.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: 28ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2005.

GOZZI, Maria Estela. A relação entre ensino, aprendizagem e avaliação: uma introdução à pesquisa. In: **Anais** do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas Educacionais e Avaliação: Mecanismos de regulação na escola. IN: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set/dez. 2012.

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1989.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – 11ª ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

JEFFREY, Débora Cristina. A avaliação como processo formativo na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. In: **Anais** do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), p. 1-11, 2006.

JESUS, Roseli Batista de; FARENZENA, Nalú. A política curricular para a educação básica do estado de Mato Grosso – orientações curriculares: breve análise. In: **Anais** do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE), p. 1-17, 2013.

LEITE, Vania Finholdt Ângelo. Revista nós da escola: análise da proposta de avaliação da Cidade do rio de janeiro. In: **Anais** do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

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

_____. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 19, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, pp. 50-64, Jul/Dez 2005.

_____. Por um currículo sem fundamentos. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** - São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

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

LUDKE, Menga. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... O currículo praticado nas escolas. Reunião anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2011. (Série cultura, memória e currículo, v. 1).

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre Conhecimento para fazer algo e Conhecimento em si. **Educação em Revista** |Belo Horizonte |v.32 |n.02 |p. 45-67 |Abril-Junho 2016.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação & Sociedade**; Campinas, vol.27, nº 94,47-69; Jan/Abr, 2006.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

_____; GOMES, Ana Cláudia. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. (410 f.) Tese (Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2014.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. **A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções**. Acta Scientiarum. Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, Jan.-Jun, 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da Aprendizagem: Um ciclo vicioso de “testinite”. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

MAROSINI, Maria Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de. Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru: **O Autor**, 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEZ, Egeslaine de. Avaliação da aprendizagem escolar: discussões necessárias a partir da prática dos professores. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 47-70.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos. Recife: **O autor**, 2004. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2004.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas. In: **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEIXOTO, Viviane Gualter. (Re) Construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: Mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, p. 24-35, 2010.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances** – Vol. III – Setembro de 1997.

RAMALHO, Felipe Ribeiro. Professor (a) quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de avaliação da sme/rj no cotidiano das práticas docentes. In: 34ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Natal/RN, 2011.

ROLDÃO; Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; JÚNIOR, Álvaro Lorencini. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, V. 18, n. 38, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectiva. In: **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2003.

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Maria Angélica da. Sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as). Caruaru: **O Autor**, 2015.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade-série e a avaliação: relações. In: 37ª Reunião Anual da ANPED. In: **Anais**. Santa Catarina, 2015.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação**. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2008.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da Educação Básica e gestão de políticas públicas: uma relação em construção. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional: Teoria-Planejamento-Modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIDAL, Eloísa Maia; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Avaliação da Aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

VIEIRA, Daniela Azevedo de Santana. As práticas avaliativas no cotidiano do ciclo de alfabetização, seus procedimentos e registros: uma consulta às publicações da anped. In: 37ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Santa Catarina, 2015.

VILLAR, Ana Paula Russo. A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. Recife: **O Autor**, 2009. 257 f.: il.; graf. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: 29ª Reunião Anual da Anped. **Anais**, Gt:13, Caxambu/MG, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS



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

Mestranda: Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Pesquisa: As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: Um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental

PERFIL SÓCIO PROFISSIONAL:

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Gênero: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Cidade onde reside: _____

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:

1. Nível médio

() Estudos gerais

() Magistério/Normal Médio

Ano de Conclusão: _____

() Pública

() Privada

Nome da instituição: _____

2. Nível Superior

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Pública

() Privada

Nome da instituição: _____

3. Pós-graduação

() Especialização

() Mestrado Profissional

() Mestrado Acadêmico

() Doutorado

Nome da instituição: _____

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Pública

() Privada

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo de atuação na rede: _____

Forma de acesso: Concurso () Contrato temporário () Outro () _____

Nome da instituição escolar: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Nível de atuação nessa escola:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental (anos iniciais)

() Ensino Fundamental (anos finais)

() Ensino Médio

Turma(s) que atua: _____

Carga horária de aulas semanais: _____

CONTATOS:

Nome: _____

Telefone: _____

Email: _____

DÚVIDAS / OBSERVAÇÕES:

Muito obrigada!

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

- 1) Práticas que escapem ao prescrito dos discursos/políticas avaliativas;
- 2) Porque/Como destoam as exigências externas;
- 3) Procedimentos e instrumentos avaliativos mobilizados cotidianamente;
- 4) Como/Em quais momentos são realizados;
- 5) Como os resultados das avaliações externas e os resultados das avaliações realizadas pelo professor orientam sua prática de ensino;
- 6) Quais decisões didático-metodológicas são tomadas frente aos resultados dessas avaliações;
- 7) Como a organização e o tempo curricular são desenvolvidos;
- 8) Como o professor em sua prática de ensino se relaciona com os projetos/programas didático-pedagógicos advindos da própria escola, da secretaria de educação ou das instâncias macro educacionais;
- 9) Como esses projetos/programas prontos influenciam na avaliação cotidiana em sala de aula.