http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i46.2089

O sistema de avaliação da Educação Básica sob a ótica de professores/as e gestores/as

The Basic Education assessment system from the perspective of teachers and school administrators

El sistema de evaluación de la educación básica desde la perspectiva de docentes y gestores/as

GENILSE DA SILVA COSTA*
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó – SC, Brasil.

MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA**
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Chapecó – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que analisa a avaliação externa da Educação Básica com foco na atuação de profissionais da educação, implementando uma política avaliativa. Objetiva-se identificar se isso dá conta de medir a qualidade do ensino ofertada nas escolas públicas brasileiras, a partir da avaliação da prova do Saeb por docentes e gestores/as. É uma pesquisa qualitativa, de campo, de natureza básica e descritiva, com análise de conteúdo e fundamentada no ciclo de políticas. Para a produção dos dados optou-se por questionários e entrevistas semiestruturadas, em amostra de 38 participantes. Conclui-se que a avaliação externa expõe, culpabiliza e condiciona professores/as e gestores/as a resultados, intensificando o poder fiscalizador e regulatório do Estado, predominante na política avaliativa. Segundo os/as sujeitos/as da pesquisa, a educação brasileira perpassa limites não quantificáveis.

Palavras-chave: Avaliações externas. Saeb. Ciclo de políticas.

* Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, professora da rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC. *E-mail*: <genilse.costa@unochapeco.edu.br>.

** Doutora em Educação nas Ciências. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. *E-mail*: <mariland@unochapeco.edu.br>.

ABSTRACT: This article is the result of a master's thesis that analyzes the external assessment of Basic Education with a focus on the role of education professionals in implementing an assessment policy. The study aims to identify whether such assessments are capable of measuring the quality of education provided in Brazilian public schools, based on teachers' and school administrators' views on the Basic Education Assessment System – Saeb. This is a qualitative, field-based study of a basic and descriptive nature, with content analysis and grounded in the policy cycle framework. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews with a sample of 38 participants. The findings indicate that external assessment exposes, blames, and ties teachers and school administrators to results, therefore intensifying the supervisory and regulatory power of the State that predominates in assessment policy. According to the research participants, Brazilian education transcends limits that cannot be fully quantified.

Keywords: External Assessments. Saeb. Policy Cycle.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación de maestría que analiza la evaluación externa de la educación básica, con un enfoque en el desempeño de los/las profesionales de la educación, y que implementa una política de evaluación. El objetivo es identificar si esto puede medir la calidad de la enseñanza ofrecida en las escuelas públicas brasileñas, a partir de la evaluación de la prueba Saeb por parte de docentes y gestores/as. Se trata de una investigación cualitativa, de campo, básica y descriptiva, con análisis de contenido y basada en el ciclo de políticas. Para la recolección de datos, se optó por cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, con una muestra de 38 participantes. Se concluye que la evaluación externa expone, culpa y condiciona a resultados a docentes y gestores/as, intensificando el poder de supervisión y regulación del Estado, predominante en la política de evaluación. Según los/as sujetos/as de la investigación, la educación brasileña cruza límites no cuantificables.

Palabras clave: Evaluaciones externas. Saeb. Ciclo de políticas.

Introdução

Os sistemas educacionais sofreram alterações profundas, principalmente no século XX, pois acompanharam mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais que operavam ora quebrando paradigmas, ora reorientando a educação como política pública, no sentido de padronizar o ensino em nível mundial – o que, segundo Dalila Oliveira, ocorre pela "circulação de políticas em âmbito mundial" (OLIVEIRA, 2020, p. 87).

Nesse sentido, tem crescido nos últimos anos a importância atribuída às avaliações em larga escala, efetivadas por testes comparativos entre países do globo e o uso de seus resultados para orientar as políticas públicas visando a qualificação da educação. Porém, a sua efetivação na escola resulta num processo comparativo que não leva em consideração as diferenças locais, mas emprega uma conduta avaliadora que normatiza a desigualdade. As avaliações em larga escala são caracterizadas por serem externas aos sistemas educacionais, ou seja, os/as alunos/as são submetidos/as a testes padronizados de proficiência realizados por órgãos do governo ligados à educação. No Brasil, o Ministério da Educação – MEC e as secretarias estaduais de educação são responsáveis por sua execução, com relatórios divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

A avaliação da educação pública ganhou grande destaque na década de 1990, especialmente com as grandes reformas políticas iniciadas no governo do presidente Itamar Franco, mas implantadas e consolidadas principalmente a partir de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo e deu continuidade ao ideário neoliberal – presente nos governos posteriores e que se configura até os dias atuais. Desde então, problemas, dificuldades e estratégias de ação são pautados por discussões oriundas das informações obtidas em processos avaliativos, configuradas por provas estandardizadas, cujo objetivo é examinar o rendimento dos/das estudantes, expressando-os através de uma nota, um índice.

Entre os instrumentos de avaliação destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb que, implementado em 1990, se apresenta como parte de um pacote de reformas, alicerçado em ideais neoconservadores presentes em outros países e que encontram espaço também no Brasil em vários setores: político, econômico, social e educacional. Na área da educação, as mudanças abarcaram desde a expansão do ensino fundamental até a implementação e o gerenciamento das políticas públicas, buscando, através da testagem de estudantes, acompanhar e gerenciar a qualidade do ensino ofertado.

Desde sua implementação, o Saeb pouco foi alterado em sua estrutura e forma de aplicação. As mudanças mais significativas foram as de ordem metodológica e operacional, que visaram o aperfeiçoamento de normas a fim de assegurar a confiabilidade dos dados produzidos. Segundo a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, que institui normas

complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb tem como um de seus objetivos "avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais" (art. 6º, III). Além disso, se propõe a produzir indicadores educacionais que contribuam para "subsidiar a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências", conforme consta em seu art. 6º, IV.

Este artigo busca identificar se os instrumentos de avaliação do Saeb, nos moldes como se materializam nas instituições escolares, dão conta de atender os objetivos propostos, orientando-se pela seguinte questão: de que forma docentes e gestores/as, principais agentes educacionais, avaliam a prova do Saeb como indicador da qualidade da educação pública brasileira? O debate se faz necessário porque as avaliações de larga escala se tornaram base importante de dados quantitativos, legitimando o conhecimento baseado em evidências, no qual as escolas de todo o país participam da testagem a fim de produzir um número que compõe um índice – efeito da política educacional e das reformas ocorridas na década de 1990.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza básica e descritiva; com relação aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de campo, cujo lócus foi a rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste (SC), constituída por oito escolas de Educação Básica que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram pesquisados/as 38 sujeitos/as, sendo 24 professores/as e 14 gestores/as, compreendidos/as nessa categoria diretor/a escolar e assistente técnico/a pedagógico/a – ATP. Os/As pesquisados/as foram escolhidos/as por serem profissionais envolvidos/as diretamente ao contexto da prática pois "assumem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais" (MAINARDES, 2007, p. 98), ou seja, onde a avaliação de fato toma corpo.

A produção de dados ocorreu no segundo semestre de 2022 com professores/as regentes das turmas de 2°, 3° e 5° anos, frequentadas por estudantes que tiveram ou terão contato com as avaliações do Saeb. Em relação aos instrumentos, optou-se pelos questionários, respondidos por 38 participantes, e entrevistas semiestruturadas com 12 participantes (9 professores/as, sendo 3 de cada turma elencada e 3 gestores/as selecionados/as pelo tempo de serviço na Educação Básica que, em nosso olhar, teriam maior proximidade com as turmas avaliadas). A análise dos dados foi realizada segundo a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), percorrendo os três polos cronológicos por ela sugeridos: pré-análise, análise e interpretação.

O artigo está organizado em quatro seções: a primeira trata do Saeb, onde apresentamos suas principais características e finalidades. Na segunda apontamos alguns impactos do Saeb na atuação dos/das profissionais da educação. Na terceira seção há a análise dos dados produzidos para trazer a voz e o olhar dos/das sujeitos/as que participam da implementação da política. Por último apresentamos as considerações que emergem para reflexões, que não são findadas, mas nos impulsionam a buscar ressignificações para o papel docente e gestor no contexto da avaliação e para o papel da avaliação no contexto escolar.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica: a busca por evidências

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, a prova do Saeb é um instrumento entre outros utilizados na produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Conforme descrito na Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, art. 8º[1], o Saeb tem como objetivo aferir o domínio das competências e habilidades esperadas ao longo da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. A referida portaria aponta sete dimensões de qualidade da Educação Básica: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade e cidadania, direitos humanos e valores. Para avaliar todas essas dimensões são aplicadas, além da prova, questionários para alunos/as, diretores/as escolares e gestores/as municipais de educação.

O público-alvo desse sistema de avaliação[2] são estudantes dos 2°, 5° e 9º anos do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio, de escolas públicas, urbanas e rurais. São isentas do teste escolas com número reduzido de estudantes (menor que 10), alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, escolas cujo público-alvo seja a educação especial, escolas indígenas nas quais os/as estudantes não se comunicam na língua portuguesa e turmas multisseriadas. A prova é aplicada anualmente, podendo ser amostral ou censitária, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e Humanas.

Percebemos um movimento grande em direção à testagem dos/das estudantes, e isso amplia nossa preocupação, pois autoras e autores como Cristiane Oliveira, Carlos Moreira, Emerson Gomes (2024), Andréa Chirinéa, Carlos Brandão (2015), Rita Menegão (2016), Zenilde Durli e Marilda Schneider (2011) afirmam que tais testes não levam em conta os diversos contextos sociais e culturais dos/das alunos/as, favorecendo comparações entre escolas e municípios e a exposição de seu rendimento quando se apresentam os resultados. Nos reportamos a Stephen Ball que, segundo Jefferson Mainardes, se refere às políticas voltadas à educação como "pouco racionais", uma vez que que "são formuladas a partir de diversas influências" (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2022, p. 22). Ou seja, muitas vezes, os resultados podem não representar de fato a qualidade de ensino, pois os/as estudantes testados/as tornam-se iguais frente aos testes, quando na verdade não o são.

Segundo Luciana Silva e Álvaro Hypolito (2018), a década de 1990 foi um "divisor de águas" quando se analisam as políticas públicas, devido às reformas empreendidas em diversos setores, entre eles a educação. Segundo a autora e o autor, as políticas implantadas na educação configuram-se como estratégia para a implantação de um modelo de regulação. Para Altair Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consaltér (2020) o surgimento de agentes externos vinculados a políticas neoconservadoras traz novas influências que, imbuídas de comparativos e indicadores de qualidade, fornecem à educação brasileira uma característica de mercado, sustentada até hoje.

Mainardes (2006) afirma que organismos internacionais como o Banco Mundial – BM, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo Monetário Internacional – FMI exercem grande influência na política nacional, reforçando a ideia de controle de Estado e ampliando o diálogo com setores internacionais devido à globalização, na qual as relações nacionais e globais estão fortemente ligadas à política educacional brasileira. Sobre o surgimento de organizações internacionais interessadas numa cultura gerencialista e fiscalizadora da educação, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) pontuam que esse movimento de especulações e influências convergem para um cenário de alinhamento mundial, que corrobora as linhas de mercado e, como mencionado, não dialoga com a pluralidade e a diversidade educacional do país, mas ao contrário, remete a escolas e estudantes a ideia de uniformidade e padronização. Para Silva e Hypolito, o Estado "assume um papel regulador, empenhado em medir resultados e não necessariamente envolvido com a melhoria dos processos educativos" (SILVA & HYPOLITO, 2018, p. 4). Essas mudanças imprimiram ao país uma nova característica frente à educação: a de avaliador. Um Estado-avaliador arraigado aos princípios do neoliberalismo vai se tornando também controlador.

Abelardo Araújo nomeia como "gerencialismo estatal brasileiro" esse novo cenário onde as avaliações em larga escala assumem papel de destaque como uma das medidas para refletir sobre a qualidade do ensino (ARAÚJO, 2020, p. 324). A partir da implementação da Reforma do Estado[3] em 1995, o Estado passou a exercer o papel de regulador e provedor de serviços sociais como a educação, abandonando o papel de prestador direto de serviços. Para Eraldo Carmo e Maria Sueli Prazeres:

> Esse conjunto de políticas, orquestrado pelo Estado, representou as principais estratégias que consolidaram a reforma da educação e que serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais. Essas decisões foram justificadas sob o argumento de que era necessário tornar o Estado mais poderoso, eficiente, e ao mesmo tempo, garantir que as políticas educacionais respondessem aos aspectos econômicos e sociais do país. Destarte, as políticas atenderam à nova função pública de um Estado normalizador, regulador e avaliador (CARMO & PRAZERES, 2015, p. 353).

Desse modo, percebemos que o Estado capitalista, ao mesmo tempo que atua assegurando o direito à educação a cidadãos e cidadãs, mantém seus poderes; ou seja, através da implementação das políticas públicas a fim de minimizar conflitos sociais, apresenta também a característica de regulador. Autoras e autores como Carmo e Prazeres (2015), João Horta Neto (2010), Silva e Hypolito (2018), Antônio Teodoro (2016), Alícia Bonamino e Creso Franco (1999), Fávero, Júlia Oliveira e Thalia Faria (2022) apontam que nesse contexto o setor privado passa a influenciar as políticas educacionais, pois na justificativa de que o Estado deveria ser mais eficiente em suas ações evidenciam-se ainda mais suas características de normalizador, regulador, avaliador e controlador dos processos educacionais.

A prova do Saeb e os impactos na atuação docente e gestora

Como consequência da política educacional adotada, as avaliações externas se distanciam do cotidiano da sala de aula, uma vez que diferem muito da avaliação da aprendizagem, contextualizada e construída com o/a aluno/a; por esse motivo, provocam inquietações e discussões sobre a dinâmica das provas que, muitas vezes, são manipuladas, visto que padronizam o que será medido, como se todos/as os/as estudantes fossem 'programados/as' para deter informações específicas e, o mais grave, 'conhecimentos selecionados' que, através do currículo ou das matrizes de referência das provas, se tornam um compromisso para o/a docente, que passa a ter a incumbência de preparar estudantes para a avaliação. Tais matrizes de referência se tornam parte significativa do planejamento docente, traduzindo-se em indícios de performatividade[4], a fim de buscar bons resultados que se traduzirão em bons índices e esses, por sua vez, evidenciarão a qualidade da educação. Para Silva e Hypolito o uso das avaliações pelo Estado é uma forma de gerenciar a condução das políticas públicas (SILVA & HYPOLITO, 2018, p. 5).

Apesar de muitas pesquisas apontarem as limitações das avaliações (HYPOLITO, 2021; MENEGÃO, 2016; ARAÚJO, 2020, FÁVERO, OLIVEIRA & FARIA, 2022), o fato é que elas se sustentam como políticas avaliativas há décadas. Levando em conta o que afirma Maurice Tardif (2014), que o saber docente é um saber plural, não há como dissociar a prova do Saeb da prática dos/das profissionais que atuam na sala de aula, por isso, ouvir esses/as profissionais se faz tão importante. Segundo Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), quando há um formato educacional que se ampara em resultados corre-se o risco de produzir uma relação pedagógica frágil entre professor/a e aluno/a, intelectualmente superficial como o delineamento do currículo a fim de atender índices desejáveis.

Para José Sacristán (2000) o currículo perpassa seis níveis de objetivação: o currículo prescrito; o apresentado a professores/as; o moldado por professores/as; o currículo em ação; o realizado; e o avaliado. Pode-se pressupor que professores/as, como atores e atrizes ativos/as do sistema, possuem autonomia para definir o currículo e adequá-lo a realidade e diversidade que caracterizam as salas de aula, porém, estão submetidos/as à avaliação, na qual o resultado não é só do/da aluno/a ou da escola, mas seu igualmente. Segundo Silva e Hypolito (2018), essa é uma característica da lógica gerencial, ou seja, utilizar mecanismos de fragilização do trabalho docente, uma vez que precisam atender índices e cumprir metas, reduzindo-o à evidência numérica. Isso passa a ser o principal objetivo da avaliação, quando na verdade a política avaliativa sob um olhar prático poderia ser uma forma de traçar um horizonte promissor, auxiliando docentes e gestores/as no compromisso de reduzir as deficiências e carências das instituições, bem como na construção de uma educação que permita a estudantes alcançar níveis de aprendizagens satisfatórios.

Para analisar as políticas de avaliação é necessário compreender como são elaboradas e efetivadas as políticas. Recorremos a Ball, que as descreve por meio do "ciclo de políticas" (BALL, 1990), um método de análise para o acompanhamento das políticas educacionais implantadas, através do qual é possível interpretar a implementação de uma política pública. Segundo Mainardes (2006; 2007), Ball e colaboradores explicitam de forma precisa o ciclo de criação, adoção e reconstrução de políticas públicas perpassado por cinco contextos sequenciais, imbricados e independentes.

O primeiro contexto é o da influência, o início da política e da construção dos discursos políticos. Segundo Mainardes, "é neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação" (MAINARDES, 2007, p. 97). Impõem soluções, classificam os sistemas educacionais através da testagem dos/das estudantes e promovem a busca de alinhamento nos resultados educacionais do mundo todo.

O segundo contexto é o da produção do texto, nos quais a política é representada (textos e pronunciamentos oficiais, comentários formais e informais, entre outros). Para Ball (1992), a produção do texto político é muito flexível e nem sempre essa característica é positiva, pois atende muitas vezes a acordos políticos de grupos que disputam controle de representações, o que acarreta o empobrecimento dos textos, que podem carregar "limitações materiais e possibilidades" (BALL, 1992 *apud* MAINARDES, 2007, p. 97). As consequências desse contexto estão diretamente relacionadas à prática. Assim, entende-se as avaliações externas como representações de uma política educacional.

O terceiro contexto é o da prática, em que ocorre a interpretação dos contextos anteriores e a "implementação" dessa interpretação por atores e atrizes educacionais locais. Nele diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser ou não seguidos por professores/as e escolas. Segundo Mainardes (2007), Ball e Bowe indicam que essa interpretação é o ponto-chave do entendimento de que as políticas públicas não são implementadas, mas estão sujeitas a interpretação e recriação.

O quarto contexto é o dos resultados e refere-se aos efeitos das práticas dos contextos anteriores. Para Ball (1994), esses efeitos levam em consideração aspectos como justiça, igualdade e liberdade individual. O autor destaca que após os resultados serem agrupados e analisados, ou seja, quando olhamos para seus efeitos específicos, os efeitos gerais da política se tornam evidentes, podendo, dessa forma, gerar mudanças na prática aplicada e na estrutura que abriga a recriação da política educacional.

O contexto da estratégia é o último, e nele são conhecidos, analisados e tratados os resultados, quando temos a possibilidade de ressignificar aspectos que necessitam mais atenção na política pública investigada.

Caracterizados esses contextos, ressaltamos o importante trabalho conduzido por atores/atrizes na prática, pois docentes e gestores/as trabalham com os limites da educação pública, sendo conhecedores/as dos seus desafios, fragilidades e possibilidades. A interpretação dada por esses/as profissionais ao ciclo de políticas é caracterizada como

"teoria da atuação", produzida em 2012 por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun no estudo intitulado *How school do policy* (*Como as escolas fazem as políticas*)[5]. Na obra as autoras e o autor retomam a ideia de que as políticas não são apenas implementadas, mas como atingem muitos setores e atores/atrizes, são frequentemente recriadas e recontextualizadas, requerendo responsabilidade e envolvimento.

A criatividade de interpretação do texto político, segundo Mainardes (2006) e Marilza Pavezi (2018), favorece os/as beneficiados/as ou não, e como num espetáculo, cada ator/atriz educacional dará vida à política. Ball esclarece melhor essa ideia: "O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto" (BALL, 1994 *apud* Mainardes, 2018, p. 5). Entendemos a ideia do autor quando verificamos que a atuação se dá no contexto da prática pelos/as docentes, que precisam estar cientes das consequências reais que isso implica.

A principal relação da teoria da atuação com o presente trabalho são os contextos da prática, pois entendemos que é nesse momento que as políticas tomam forma e corpo na voz e, principalmente, na prática dos/das atores/atrizes que as reproduzem, assim como no contexto dos resultados/efeitos ao analisar o desempenho dos/das alunos/as, quando percebem a oportunidade de repensar e refletir sobre sua atuação. É nesse momento de atuação que se "produz efeitos e consequências" (FÁVERO, OLIVEIRA & FARIA, 2022, p. 35). A interpretação oferecida ao discurso, ao texto político, mesmo que seja pensado para uma grande rede de ensino, quando chega à escola, torna-se singular. Isso porque, mesmo que tratado e analisado no coletivo, ainda assim cada professor/a é imbuído/a de anseios, expectativas e metodologia própria, que darão forma particular à política pensada. Por outro lado, o/a professor/a também é fruto das ações vivenciadas no coletivo, ou seja, quando pensamos no/na docente como principal ator/atriz do contexto da prática, é importante destacarmos de que forma o ambiente escolar, com suas vulnerabilidades, possibilidades e capacidades, interfere na materialização da política.

Pavezi (2018), enfatiza que a teoria de atuação fornece subsídios para que os contextos sejam monitorados seriamente, daí sua importância: "Isto significa que é necessário reunir muitos dados sobre a política investigada, bem como buscar compreender o contexto econômico, social, político e material no qual a política foi formulada e colocada em ação" (PAVEZI, 2018, p. 12). Ou seja, na atuação se levam em consideração quatro dimensões contextuais muito relevantes: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Diante da afirmação, os/as pesquisadores/as nos levam a considerar o papel docente como fundamental para que uma política seja recriada, de forma a transformar a realidade da maneira mais abrangente e que permita discutir e avançar sobre as limitações que a escola possa apresentar. Em contrapartida, segundo Rosanne Dias (2021), o que se percebe ganhando força entre os/as gestores/as são discursos relacionados a currículos para a docência, nos quais se centralizam debates sobre os processos de avaliação de desempenho, de modo a viabilizar a qualidade educacional mediante a melhoria de índices.

A vez e a voz de atores e atrizes educacionais

Como descrito na Introdução, responderam os questionários 38 sujeitos/as, sendo 24 docentes, dos/das quais 15 são efetivos/as na rede pública municipal e 9 contratados/as em caráter temporário, que ministravam aulas nos 2°, 3° e 5° anos no período letivo de 2022, e 14 gestores/as escolares, sendo 7 diretoras e 7 ATPs. Para a entrevista foram selecionados/as 12 sujeitos/as, sendo 9 professores/as e 3 gestores/as. Buscamos identificar como compreendem a relação entre a prova do Saeb e os indicadores de qualidade da Educação Básica. Para não identificá-los/as nominalmente usamos a letra *P* para indicar professores/as e *G* para gestores/as, seguidos do indicador de ordem da entrevista.

Perguntamos se "as turmas a serem avaliadas participam de simulados de preparação para a realização das provas", e 62,5% dos/das docentes admitiram preparar as turmas para a avaliação, por meio da adequação no planejamento anual, principalmente no 2° semestre no ano em que a prova ocorre e realizam simulados baseados na matriz de referência da avaliação, disponibilizada antecipadamente pelo MEC. Em contrapartida, 20,8% disseram não alterar o planejamento em função da prova e 16,7% não souberam responder.

Na entrevista essa informação foi confirmada, pois alguns/umas professores/as relataram: "*preparo meus alunos para a provinha, o compromisso com a turma é meu*" (P7, 2022); "*Nós fizemos aplicações de provas, simulados, sondagens* [...] *aplicamos provas do Saeb de anos anteriores, retiradas do site*" (G1, 2022); "*Nada colocado no planejamento* [...] *depois quando se dá o resultado, o professor vai se autoavaliar e vê onde está o problema, onde está a falha*" (P1, 2022) (grifos nossos).

Esses relatos são significativos, pois percebemos que os/as docentes se sentem expostos/as e condicionados/as aos resultados. Expostos/as porque conduzem a turma avaliada e isso os/as responsabiliza pelos resultados; além disso, as redes de ensino também representam instituições condicionadas aos bons resultados. O próprio gerencialismo e a fiscalização das políticas educacionais, que o Estado fortalece através das avaliações, é tido como condicionante, uma vez que se gerencia o trabalho docente impondo implicitamente a regulação por resultados (SILVA & HYPÓLITO, 2018).

Diante disso, as verbalizações dos/das entrevistados/as fazem sentido, pois a preparação dos/das estudantes e a cobrança individual intrínseca a suas práticas pedagógicas adquirem centralidade na avaliação, enquanto o Estado, em sua autoridade, direciona indivíduos/as a se autogovernarem, reforçando o poder que ele e as políticas de avaliação imprimem sobre os/as sujeitos/as (BALL *et al*, 2016). A fala de P1 é carregada de culpabilização pelo desempenho dos/das alunos/as. Além disso, percebemos um movimento para encontrar uma justificativa para o baixo desempenho.

Outra inquietação reportou-nos à importância do trabalho docente para saber se os resultados alcançados pelos/as estudantes representavam o trabalho realizado. Do total, 79,2% docentes responderam que os resultados representam *em partes* o trabalho docente e, segundo eles/elas, o motivo é que a avaliação não leva em conta as diferenças

individuais; 16,6% assinalaram *sim*, confirmando que os resultados representam o trabalho docente; e 4,2% assinalaram *não*.

Na entrevista, indagamos se os resultados das avaliações expressam o processo de ensino aprendizagem percorrido pelos/as alunos/as. De 12 entrevistados/as, 7 disseram que a avaliação *não* contempla a aprendizagem, tampouco o trabalho realizado em sala, enquanto 4 participantes afirmaram que contempla *em partes*, e justificaram o currículo nacional como o principal elo entre a avaliação, a prática e os conteúdos trabalhados – muito embora considerem a autonomia do/da docente, a individualidade do/da estudante e a vulnerabilidade estrutural das escolas como fatores condicionantes para o resultado. Somente uma participante (gestora) opinou dizendo que o resultado *condiz* com o que é trabalhado na e pela escola.

Esses dados expressam como esses/as profissionais analisam o próprio trabalho frente aos resultados obtidos pelos/as alunos/as e nos remete a sua 'atuação'. Segundo Altair Fávero, Antônio Santos e Júnior Centenaro (2022), a produção de dados e a prática estão unidas aos demais contextos, e mesmo que se pense numa grande rede de ensino, quando os resultados da prova são divulgados tornam-se singulares, uma vez que cada professor/a traz consigo sua história e seus próprios métodos, transferindo-os para sua prática. Isso torna cada sala de aula única, ou seja, a aprendizagem dos/das alunos/as, para os/as profissionais de educação, não é facilmente quantificada, mas cercada de estratégias, expectativas e envolvimento com esses/as alunos/as.

Quando comparamos as respostas dos questionários e entrevistas constatamos diferenças significativas: no questionário apenas uma professora marcou que a prova *não* contempla a aprendizagem; já na entrevista, 7 participantes fizeram essa afirmação. A maioria dos/das docentes (19) mencionou que a prova contemplaria *em partes* a aprendizagem; na entrevista, 4. Uma entrevistada acredita que a prova "*retrata*" a aprendizagem, enquanto no questionário 4 professores/as também marcaram essa opção. Colacionamos narrativas que exemplificam essa 'dúvida' (grifos nossos):

> *"Às vezes a prova não contempla. Às vezes, é porque a gente não tem nem acesso a prova. A dificuldade maior é que eles tinham às vezes um pouco de insegurança. Mas eu acredito que a prova se aproxima do que trabalhamos em sala"* (P7, 2022).
>
> *"Nem sempre, né? Muitas vezes também as provas estão dentro da BNCC né? E o conteúdo do professor também, mas às vezes a maneira que o professor trabalha, o aluno não consegue atingir a nota que deveria atingir"* (P1, 2022).
>
> *"Eu acredito que sim, que é uma nota real, porque a gente não faz distinção de alunos, não é um trabalho focado naquela avaliação"* (G1, 2022).

A verbalização de P1 indica que, na visão dos/das participantes, há relação entre a aprendizagem dos/das estudantes e a padronização do currículo escolar através da BNCC; reitera que a prova do Saeb e os conteúdos trabalhados são orientados pela BNCC, e isso deveria contribuir para bons resultados. Porém, como mencionam outros/as participantes,

professores/as são autônomos/as no ambiente escolar e sabem que sua metodologia nem sempre abarca todos os/as alunos/as da mesma maneira; por isso diversificam os instrumentos de avaliação, a fim de contemplar as individualidades existentes no âmbito escolar, o que não percebemos na prova do Saeb. Para Cristiane Oliveira, Carlos Moreira e Emerson Gomes é extremamente significativo valorizar o ensino-aprendizagem "que existe dentro das escolas". A construção do conhecimento, e aqui registram-se experiências e vivências, bem como as ressignificações das aprendizagens conduzidas pelos docentes, fica invisível aos olhos das avaliações em larga escala (OLIVEIRA, MOREIRA & GOMES, 2024, p. 19).

A avaliação externa, quando seleciona algumas áreas do conhecimento para testagem, valoriza aspectos que, no contexto da prática, entram em conflito: o currículo pressupõe uma intenção e o/a professor/a tem uma realidade. Nesse sentido, o controle curricular ou a 'seleção' de algumas habilidades a serem testadas legitima determinados conjuntos de saberes que são fiscalizados através das avaliações estandardizadas, conferindo a elas o poder de gerência do Estado (MENEGÃO, 2016). Desse modo, a definição do conteúdo das provas implica uma seleção que restringe muitas áreas do conhecimento relevantes para a formação dos/das estudantes, como é o caso de criatividade, afetividade e dimensões culturais (FREITAS, 2012). O que está sendo medido e os critérios que justificam essa seleção precisam estar claros para as escolas, ou seja, quando o Saeb é entendido como instrumento pedagógico temos ganhos; do contrário, é trabalhoso e frustrante para o/a docente e alunos/as.

Indagamos nos questionários sobre as contribuições que a prova do Saeb fornece à escola e 33,3% alegaram que ela é um instrumento válido para identificar carências, dificuldades e avanços de aprendizagem. O mesmo percentual (33,3%) diz acreditar que os resultados da avaliação do Saeb pouco contribuem, pois a prova, nos moldes em que é ofertada, não é familiar aos/às alunos/as. Para 29,2% dos/das respondentes a avaliação pode ser utilizada para diagnosticar falhas no ensino aprendizagem; para 4,2% não há contribuições, pois ela não dá conta de avaliar o que realmente é significativo no processo ensino-aprendizagem. Dos/das gestores/as nos interessou saber se os resultados das provas podem auxiliar na elaboração de políticas de monitoramento e qualidade de ensino: 64,3% admitiram que *sim*, pois os resultados poderiam ser utilizados como ferramenta de gestão, contribuindo para tomadas de decisões mais rápidas e eficazes; 28,6% alegaram que a prova contribui *em partes*, apontando a demora na divulgação dos resultados como fator limitante para melhores usos desses em prol da escola; enquanto 7,1% dos/das gestores/as disseram *não* utilizar os resultados para elaboração de estratégias visando melhorias na escola, pois não há momentos destinados à análise dos resultados na escola e na rede de ensino.

Tais dados reforçam que para os/as professores/as a prova do Saeb não é apenas externa do ponto de vista técnico, um instrumento que chega na escola para ser aplicada; eles/elas têm dúvidas quanto às suas contribuições. Não se pode negar que a divulgação

dos resultados das provas promove sentimentos de cobrança em parte dos/das docentes quando se veem tentados/as a entender se o desempenho poderia ter sido diferente. A influência dos resultados quantitativos, em nossa opinião, já seria um dos primeiros efeitos provocados pela política de avaliação.

Dessa forma, defendemos a importância de compreender o texto político e o papel dos/das sujeitos/as da atuação em todos os fatores que envolvem essa compreensão, "estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor" (LOPES, 2016, p. 6). O movimento de tradução e de recontextualização (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012) é também quando as fissuras do sistema educacional, pensado no âmbito local, se materializam, evidenciando o importante papel docente e gestor quanto às práticas que visam conduzir os/as alunos/as a uma educação significativa. Olhar para além dos dados: a atuação requer docentes e gestores/as capazes de compreender esses espaços de interpretações, de construção e de desconstrução. Quando a política educacional assume a necessidade de produzir uma 'evidência' para justificar a qualidade, é possível que, para docentes e gestores/as, a avaliação seja esse misto entre o que dá certo e sua utilização para melhorar os índices, por consequência, a 'qualidade'. Os resultados desta investigação sinalizam que, na visão de um terço dos/das docentes, os resultados da prova pouco contribuem no cotidiano escolar, reforçando a ideia de que sua descrição não abrange nem avança com profundidade para outros usos, conforme Nelson Gimenes *et al*. (2013).

A Unesco aponta que a "formulação de políticas com base em evidências não decorre *naturalmente* dos dados brutos" (UNESCO, 2019, p. 54; grifo nosso), carecendo, portanto, de proposição de políticas e ações educacionais decorrentes de análise e discussão dos dados produzidos nos variados contextos. Esse não é um trabalho apenas da escola, segundo Aícia Bonamino e Sandra Souza (2012), e já que a responsabilidade é plural, há a necessidade de Estado e escola serem parceiros. Isso consta nas narrativas de P7, P9 e G3, que afirmaram: "*posso melhorar, vou poder buscar, ter outros objetivos*" (P7, 2022); "*eu teria a clareza de saber aonde os meus alunos foram mal*" (P9, 2022); "*Essa demora dos resultados prejudica toda essa análise além de inviabilizar um planejamento ou um replanejamento*" (G3, 2022). As falas ratificam que os resultados da avaliação influenciam na escola, principalmente na maneira de perceber as turmas e conduzir as práticas, e reforçando a responsabilização do/da professor/a e da escola, que se sentem na obrigação de fazer algo com os resultados, pois são responsáveis pela interpretação da política pensada.

Partindo da ideia de que a qualidade da educação depende da articulação de vários elementos, muitas vezes externos às escolas (como a criação de políticas educacionais), mas que sua execução depende do trabalho docente e gestor, inquirimos os/as participantes sobre o fato de a prova ser um dos instrumentos para qualificar a educação pública, e se acreditam que ela atinge esse objetivo. Duas gestoras responderam que a prova não é um bom instrumento de monitoria de qualidade, conforme expresso nos recortes (grifos nossos):

> *"Eu creio que somente avaliação, não dê conta, não. Sabe que é tudo junto, é um contexto. Onde nós estamos vivendo hoje (nosso município), a gente vê que nós temos uma educação de qualidade, mas em outras partes do Brasil, a gente percebe que não têm o mesmo acesso à educação quanto os nossos alunos. Há muita diferença, por isso que eu creio que essa questão da BNCC, é para que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo e aprendizagem. Então dá para ver a diferença cultural, a diferença que há dentro do nosso próprio país, por isso acho que somente a prova não é o suficiente para contabilizar 100% da questão da qualidade do nosso ensino"* (G1, 2022).

> *"Eu acredito que não, porque a nota da nossa escola não condiz com a realidade do que os alunos aprenderam em sala. Acho que nossa nota ficou aquém do que os alunos aprenderam e produziram como resultado"* (G3, 2022).

Uma gestora (G2, 2022) se posicionou favoravelmente, considerando a prova como bom instrumento, excetuando alguns aspectos como a demora da divulgação dos resultados, acompanhamento das turmas avaliadas pós-testagem e a padronização da avaliação.

Os/as docentes, mesmo tendo clareza de que o índice atingido pela escola inclui, além dos resultados da prova, as informações contidas nos questionários socioeconômicos respondidos por alunos/as, professores/as e gestores/as, bem como os índices de aprovação/reprovação do ano da avaliação, também se manifestaram sobre a relação entre os resultados das provas e a qualidade da educação:

> *"Eu acho que não. Porque num dia de avaliação, por exemplo, nós temos vários fatores que podem levar um aluno a não ir tão bem: espaço físico, questão emocional, estresse, preocupação, medo"* (P2, 2022).

> *"Não acho, e também é uma coisa muito estranha porque nós como professores, quando a gente aplica uma atividade, uma avaliação, a nossa preocupação é já falar com os alunos, ver o resultado final, o que precisa ser recuperado a prova não tem essa possibilidade"* (P3, 2022).

> *"acredito que não, porque a prova não consegue abranger todos os alunos e a gente sabe que tem alunos com dificuldades"* (P4, 2022).

> *"Acho que fazer uma prova dessas não vai medir a qualidade dentro das escolas. As escolas têm dificuldades e dificuldades diferentes, tem alunos diferentes. Na prova os alunos são tratados como iguais"* (P5, 2022).

Os/as participantes foram unânimes em afirmar que a educação não pode ser medida por uma única 'régua', pois os dados aferidos dessa maneira simplificam um trabalho amplo, dinâmico e difícil de quantificar, dadas as complexidades e singularidades de cada contexto escolar. Para Luiz Fernando Dourado e João Oliveira a educação perpassa outros limites além dos meramente quantificáveis:

> Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A noção de qualidade que leva em conta os índices do Saeb faz com que se tornem a própria verdade sobre essa qualidade (SANTOS & PINTO, 2016). A qualidade a que o Estado se refere resulta dos conhecimentos e habilidades demonstrados nas provas padronizadas, pois parte de uma ideia global de educação, em sua maioria, não dialoga com contextos específicos da realidade; ou seja, quando se estabelece o Ideb, pauta-se uma dimensão global da educação e não espaços de especificidades (CHIRINÉA & BRANDÃO, 2015). Quando professores/as opinam que a prova não mensura os trabalhos realizados nas salas de aula, pensamos nos verdadeiros objetivos das avaliações externas: propiciar um índice, não estabelecendo relações com o ensino-aprendizagem, mesmo que estudantes sejam os/as sujeitos/as testados/as. Significa dizer que a qualidade da educação talvez ainda seja, depois de décadas de existência do Saeb, o grande desafio da educação, onde temos estudantes capazes de responder aos testes, porém seus indicadores não mobilizam um olhar recontextualizador que integre o resultado ao que de fato precisa melhorar.

Entre considerações... desafios

As possibilidades de pesquisa são grandes quando centramos o debate sobre avaliações externas sob a perspectiva de docentes e gestores/as. Em relação ao Saeb, ainda há lacunas a serem preenchidas, aspectos a serem corrigidos, questões a serem discutidas. Não somos contrárias à aplicação de instrumentos de avaliação externos, porém percebemos com preocupação o fato de pouco contribuírem para olhares de ressignificação que mobilizem e proporcionem transformações significativas nas instituições de ensino.

O cenário produzido pelas avaliações estandardizadas resulta em professores/as aprisionados/as a currículos, responsabilização e culpa pelos resultados, além da regulação de suas práticas de ensino, o que certamente não valoriza o trabalho docente e as experiências tecidas por alunos/as e professores/as. Quando se padronizam o currículo e a avaliação há a busca por uniformidade, porém, sabemos que nos ambientes escolares são as diferenças que sobressaem. A fiscalização das políticas educacionais através das avaliações propicia o gerenciamento do trabalho docente e gestor, atribuindo a esse grupo a responsabilidade pelo resultado dos/das estudantes, estabelecendo, portanto, o protagonismo da avaliação em relação ao trabalho docente.

Os/As participantes da pesquisa expressaram que a qualidade da educação não pode estar vinculada aos resultados da prova do Saeb, mas pautada em todo o trabalho docente, que é processual e integral, considerando as fragilidades, vulnerabilidades, regionalidades, potencialidades dos mais variados ambientes escolares, ou seja, a educação perpassa outros limites além dos meramente quantificáveis. Sendo o Ideb um indicador que leva em consideração dois dados sobre a educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, para os/as entrevistados/as, esse indicador é discutível

por vários motivos, entre eles, o fato de não levar em consideração ações ("atuações") que, no cotidiano da escola, são ajustadas, compartilhadas com a equipe de profissionais que levam em consideração o/a aluno/a como sujeito/a ativo/a do processo escolar.

É expressiva, na opinião dos/das participantes, a dissonância entre a política pensada (o texto político) e a política interpretada (recriada e posta em prática), pois essa última se serve do que encontra na concretude das salas de aula, tendo que acomodar as dificuldades, vulnerabilidades, diversidades e singularidades que a escola pública envolve. O ciclo de políticas, assim como a escola, não é linear e precisa estar em constante contato com seus aportes, sejam eles os textos políticos ou sejam os/as seus/suas protagonistas (gestores/as, docentes e estudantes).

Recebido em: 01/08/2024; Aprovado em: 18/06/2025.

Notas

1 Portaria n° 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf.

2 SAEB - Diretrizes para a edição de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf.

3 Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Brasília, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf.

4 Performatividade é, segundo Ball (2002, p. 4), "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda de promoção ou inspecção".

5 No Brasil a primeira edição da obra foi traduzida em 2016; e a segunda, em 2021.

Referências

ARAÚJO, Abelardo Bento. Educação como prática democrática versus monitoramento de qualidade em educação em Minas Gerais. *Revista Educação e Políticas em Debate*. Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 322-336, 2020.

BALL, Stephen. J; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. (Orgs.). *Como as escolas fazem as políticas*. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022

BALL, S. J. What is policy? texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. *Education reform*: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994. p. 14-27.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016, 229 p.

BONAMINO, Alícia & FRANCO, Creso. Avaliação e políticas educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022.

BONAMINO, Alícia & SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Pesquisa e educação*. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2022.

CARMO, Eraldo Souza & PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE*. V. 31, n. 3, p. 531-543, 2015. https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60010 Acesso em: 27 mar. 2022.

CHIRINÉA, Andréia Melanda & BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 23, p. 461-484, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/. Acesso em: 11 fev. 2024.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. *Cadernos de Educação, n. 65*, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126/13630. Acesso em: 07 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando & OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade na educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

DURLI, Zenilde & SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos*. Contrapontos, v. 11, n. 02, p. 170-178, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n02/v11n02a08.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina & CONSALTÉR, Evandro. Neoliberalismo Pedagógico como Produto do Sujeito Empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo sem Fronteiras*. v. 20, n. 1, p. 233-250, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341537038_O_Neoliberalismo_Pedagogico_como_Produto_do_Sujeito_Empresarial_ameacas_a_democracia_educacional. Acesso em: 01 jul. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa & FARIA, Thalia Leite de. Crítica as "medições" em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. *Revista Internacional de educação superior*. Campinas (SP), v. 8, p. 1-16, e022024, 2022. Disponível em:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pat693,+8663758_AltairFavero_TextoPortugues%20(1).pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira & CENTENARO, Junior Bufon. A teoria da atuação nas investigações sobre políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (Orgs.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação.* 23. ed. Chapecó: Livrologia, 2022, p. 34-43.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/. Acesso em: 11 fev. 2024.

GIMENES, Nelson et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 55, p. 12-32, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n55/v24n55a02.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Education policy analysis archives.* v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. Disponível em:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A_teoria_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_d.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Revista Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/ipe. Acesso em: 20 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (Orgs.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. 23. ed. Chapecó: Livrologia, 2022, p. 21-31.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858339. Acesso em: abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras* v. 20, n. 1, p. 85-107, 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 85 http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; MOREIRA, Carlos Roberto & GOMES, Emerson Bezerra Vidal. Avaliações externas no município do Rio de Janeiro e os sentidos na busca de qualidade da educação. *Revista Espaço Currículo*, v. 17, n. 1, e69609, 2024.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-19, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo*: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMcd, 2000, I. Educação.

SANTOS, José Roberto; PINTO, Viviane. Por um alargamento da qualidade educacional: um olhar retrospectivo para as avaliações em larga escala no Brasil. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3162. Acesso em: 07 de abr. 2023.

SILVA, Luciana & HYPOLITO, Álvaro. Avaliação, Estado e regulação: Repercussões da Prova Brasil na (con) formação dos profissionais e gerencialismo nas escolas. *Education Policy Analysis Archives*. 2018, v. 26. n. X, p. 1-27, out. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328291190_Avaliacao_Estado_e_regulacao_Repercussoes_da_Prova_Brasil_na_conformacao_dos_profissionais_e_no_gerencialismo_nas_escolas/link/5bc95038299bf17a1c5f78fe/download. Acesso em: 30 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço diante de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad.: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 31-55.

TEODORO, António. Governado por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em aberto*. Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.

UNESCO. *A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala*: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. Paris, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615. Acesso em: 25 jan. 2023.