



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



LIAMARA MENDES DE SOUSA

**O SAETHE E AS IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA-PI**

TERESINA

2023

LIAMARA MENDES DE SOUSA

**O SAETHE E AS IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA-PI**

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

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

TERESINA

2023

LIAMARA MENDES DE SOUSA

**O SAETHE E AS IMPLICAÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA - PI**

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

Data da defesa: 28 de fevereiro de 2023.

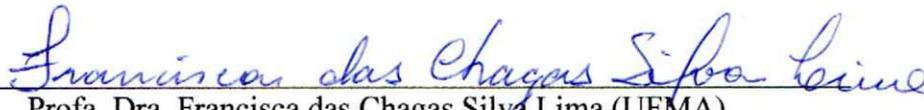
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes (UFPI)
Presidente (Orientadora)



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



Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)
Examinadora Externa

TERESINA-PI

2023

DEPENDE DE NÓS

Depende de nós,
Quem já foi ou ainda é criança,
Que acredita ou tem esperança,
Que faz tudo pra um mundo melhor.

Depende de nós,
Que o circo esteja armado,
Que o palhaço esteja engraçado,
Que o riso esteja no ar.

Que os ventos cantem nos galhos,
Que as folhas bebam orvalho,
Que o sol descortine
Mais as manhãs.

Depende de nós,
Se esse mundo ainda tem jeito,
Apesar do que o homem tem feito,
E a vida sobreviverá.

Depende de nós,
Quem já foi ou ainda é criança,
Que acredita ou tem esperança,
Quem faz tudo pra um mundo melhor.

(Ivan Lins e Victor Martins)

Na tentativa de superar uma dificuldade análoga, Aristóteles certa vez apontou um exemplo singelo: a relação entre as pedras e a casa. Esta realmente nos proporciona um modelo simples para mostrar como a junção de muitos elementos individuais forma uma unidade cuja estrutura não pode ser inferida de seus componentes isolados. É que certamente não se pode compreender a estrutura da casa inteira pela contemplação isolada de cada uma das pedras que a compõem. Tampouco se pode compreendê-la pensando na casa como uma unidade somatória, uma acumulação de pedras; talvez isso não seja totalmente inútil para a compreensão da casa inteira, mas por certo não nos leva muito longe fazer uma análise estatística das características de cada pedra e depois calcular a média.

Norbert Elias

Aos que me concederam a vida: meu pai (Francisco) e minha mãe (Antonia), que sempre me ofereceram o que puderam, mesmo diante das dificuldades que surgiram, e que me ensinaram, à sua maneira, a percorrer os caminhos almejados e alcançar meus objetivos.

Aos meus professores, por terem me proporcionado tantos ensinamentos e desafios para que fosse possível desatar os nós da Educação.

À minha irmã, amigos e alunos por vibrarem comigo diante de todos os momentos da minha formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.

Chico Xavier

Na intensa e longa caminhada proporcionada a mim pela vida sempre percebi que quando queremos algo só cabe a nós mesmos lutar para alcançá-lo. Aprendi que essa busca, principalmente, depende do tamanho da nossa vontade e do quão importante esses desejos são para nós. De fato, compreendi ainda que todo e qualquer caminho a ser percorrido vai ser remodelado por obstáculos inesperados, mas que esses servirão para fortalecer ainda mais a vontade de agarrar aquilo que desejamos e que tudo isso ainda deve estar atrelado a valores que nós vamos deixando pelo caminho, e por aqueles que vamos nos apropriando no percurso.

Nessa fase de conclusão de mais um processo formativo, quero elevar meus agradecimentos a Deus por me fazer entender que tudo na vida tem um momento e que não podemos prolongar e nem antecipar nada sem a vontade dEle. Quero agradecer por me fazer andar um dia de cada vez, devagar e sempre, e por me mostrar que atos de amor, gratidão, compreensão, diálogo, respeito, empatia, cumplicidade e tantos outros mais, podem ser vistos em pequenos gestos e vindos de quem menos esperamos.

Quero agradecer aos meus pais, dizer que tenho orgulho de ser filha de mais uma Antonia e um Francisco, como tantos outros deste mundo, porém ressaltar os meus de maneira especial e dizer que são um pedaço grandioso de mim. Quero agradecer à minha família, tios, tias, primos, primas, meus padrinhos e minha avó, mulher de fibra que nos ensinou que tudo é possível quando se quer; agradecer também à família do meu esposo que sempre torceu por nós. À minha querida irmã Liara, pela amizade sincera, companheirismo e por sempre estar ao meu lado nos momentos mais relevantes da minha vida.

Ao meu esposo Rafael, companheiro, amigo, confidente, que sempre acreditou no meu potencial; que com sua positividade me fortaleceu diante das dificuldades e que sempre esteve ao meu lado na tomada das decisões mais importantes da minha jornada. À minha filha Mariana Amália, o presente maior de Deus para nós, o sentido da nossa existência, fruto do amor e que mesmo tão pequena sempre ajudou a mamãe nos estudos, da maneira dela.

Aos meus compadres, em especial ao José Mario Fontenele (*in memoriam*) que vibrou junto comigo na seleção para o meu ingresso no mestrado e que sempre era o primeiro deles a

saber das minhas conquistas. À minha melhor amiga Carliane, fiel, disposta e que sempre mostrou admiração por mim em tudo que realizei. Às minhas amigas de trabalho e amigas do meu amado *box de crossfit*, que sempre comemoraram junto comigo todas as vitórias que alcancei e que se tornaram parte da minha rotina diária.

À Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes, profissional admirável e competente, que sempre me acolheu desde o seu primeiro contato comigo e que pôde acompanhar meu preparo para o ingresso e conclusão deste momento, agradeço pelas palavras de incentivo, pelos conselhos, pela paciência, pela serenidade, pelos abraços sinceros e por todos os ensinamentos a mim transmitidos. Obrigada, minha amável orientadora.

Ao meu querido e grande amigo Tiago Pereira Gomes, um presente que o Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC) me deu, pessoa do coração maior que ele mesmo, que sempre me amparou e que por inúmeras vezes perdeu suas horas de descanso para me orientar nas madrugadas diante das dificuldades por mim encontradas. À minha companheira de turma Wylla, que sempre partilhou das mesmas angústias que eu neste longo percurso de formação.

Agradeço também à minha amiga Profa. Dra. Kelly-Anne de Oliveira Nascimento, responsável pelo meu ingresso no NUFAGEC, e que sempre acreditou em mim e disse que eu conseguiria chegar até aqui. À Profa. Dra. Francisca Cunha, que durante todo o processo, e apesar da distância, foi uma das primeiras pessoas que me passou confiança, me fortalecendo com suas palavras de motivação. À Profa. Dra. Hilda Mara Lopes, um doce de criatura, uma profissional de relevância e que com seus ensinamentos me fez evoluir durante toda minha trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), em especial aos: Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Prof. Dr. Elmo de Sousa Lima, Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz, Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo e Profa. Dra. Antonia Edna Brito, pela mediação realizada através das disciplinas ministradas e por todas as contribuições repassadas que possibilitaram o diálogo e a compreensão das discussões.

À 32º turma de Mestrado em Educação da UFPI, pelos saberes e experiências partilhadas, pelas reuniões em grupo que resultaram em boas relações e que renderam boas discussões, pelos debates propostos e por sempre fortalecerem uns aos outros nos momentos de fraqueza. Aos

membros do NUFAGEC, onde fui acolhida com muito carinho desde o início e que me proporcionou momentos de muita aprendizagem ao longo desses anos de convivência.

Às professoras interlocutoras da minha pesquisa e gestoras das escolas onde a realizei, pessoas dóceis, dedicadas, acessíveis e que sempre se colocaram à disposição para contribuir da melhor forma. Agradeço o compromisso e por terem colaborado com suas práticas e diálogos na construção deste estudo, permitindo que eu adentrasse seus espaços e pudesse me sentir acolhida da melhor forma. À Secretaria Municipal de Educação de Teresina pelo apoio e oportunidade de realizar meus estudos diante da realidade apresentada pelo sistema. Às minhas atuais gestoras Socorro Silva, Marta Araújo e Sandra Heloísa por depositarem em mim confiança e por sempre ressaltarem a importância do meu trabalho.

Por fim agradeço a todos que direta e indiretamente me apoiaram e que possibilitaram a realização desta pesquisa. A todos só gratidão!

SOUSA, Liamara Mendes de. **O SAETHE e as implicações de avaliação presentes na prática de professores dos anos iniciais em Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação). 137f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI, 2023.

RESUMO

O SAETHE e as implicações de avaliação presentes na prática de professores dos anos iniciais em Teresina-PI

Liamara Mendes de Sousa

O estudo intitulado “O SAETHE e as implicações da Avaliação presentes na prática de professores dos Anos Iniciais em Teresina - PI”, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), tem como objetivo geral: compreender as implicações da avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos Anos Iniciais do ensino fundamental em Teresina-PI, e como objetivos específicos: descrever a política de avaliação do Sistema Municipal de Teresina-PI e suas implicações na prática dos professores; identificar as implicações no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo Sistema Municipal de Teresina-PI e analisar como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema de ensino projeta em relação a esse modelo de avaliação, considerando como problemática: Quais as implicações da avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais do ensino fundamental em Teresina-PI? Para a composição da metodologia estruturamos um estudo qualitativo, estabelecendo a filiação com o campo de estudo para compreender as vivências e experiências dos atores sociais nas suas realidades corriqueiras. Nesse viés, tecemos o nosso estudo na perspectiva da Etnometodologia como Teoria do Social, pois ela embasa de forma sistemática o significado das ações cotidianas e dispõe de elementos essenciais para se compreender a realidade dos indivíduos. O campo empírico são duas escolas da Rede Municipal de Teresina-PI, tendo como interlocutoras duas professoras do 4º ano com duas ou mais participações em edições do SAETHE. Para a organização e produção dos dados fizemos uso da Observação Participante, o Memorial da Prática Docente e o Diário de Campo. Na análise dos dados optamos pela Abordagem do Ciclo de Políticas, que dispõe de elementos teórico-metodológicos necessários para a realização de reflexões relacionadas às políticas de avaliação em um formato mais social e intenso, remetendo a uma análise dessas políticas em consonância com a realidade dos indivíduos envolvidos. Os achados mostraram um controle e uma mecanização do trabalho docente com o objetivo de se alcançar índices através de habilidades que devem ser desenvolvidas a todo custo, exigindo que toda a comunidade escolar se envolva para que sejam cumpridos comandos de controle político.

Palavras-chave: Política de Avaliação; SAETHE; Ciclo de Políticas; Implicações de Avaliação; Prática Docente.

SOUSA, Liamara Mendes de. **SAETHE and the implications of assessment present in the practice of Early Years teachers in Teresina-PI**. Dissertation (Master's in Education). 137f. Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, Teresina - PI, 2023.

ABSTRACT

Liamara Mendes de Sousa

The study entitled “SAETHE and the implications of assessment present in the practice of Early Years teachers in Teresina-PI”, linked to the Research line Teacher Training and Teaching Practices, of the Postgraduate Program in Education (PPGED/UFPI), has the general objective: understand the implications of the assessment present in SAETHE that manifest themselves in the practice of teachers in the Initial Years of elementary education in Teresina-PI, and as specific objectives: describe the evaluation policy of the Municipal System of Teresina-PI and its implications for teachers' practice; identify the implications in the teaching-learning process based on the evaluation model adopted by the Municipal System of Teresina-PI and analyze how teachers position themselves on the results that the education system projects in relation to this evaluation model, considering as problematic: What are the implications of the evaluation present in SAETHE that manifest themselves in the practice of teachers in the initial years of elementary school in Teresina-PI? To compose the methodology, we structured a qualitative study, establishing affiliation with the field of study to understand the experiences of social actors in their everyday realities. In this sense, we weave our study from the perspective of Ethnomethodology as a Theory of the Social, as it systematically bases the meaning of everyday actions and provides essential elements to understand the reality of individuals. The empirical field is two schools in the Municipal Network of Teresina-PI, with two 4th year teachers as interlocutors with two or more participations in SAETHE editions. To organize and produce the data, we used Participant Observation, the Teaching Practice Memorial and the Field Diary. In analyzing the data, we opted for the Policy Cycle Approach, which provides theoretical-methodological elements necessary to carry out reflections related to evaluation policies in a more social and intense format, referring to an analysis of these policies in line with the reality of individuals involved. The findings showed control and mechanization of teaching work with the objective of achieving rates through skills that must be developed at all costs, requiring the entire school community to get involved so that political control commands are fulfilled.

Keywords: Assessment Policy; SAETHE; Policy Cycle; Assessment Implications; Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BM - Banco Mundial
CAED - Centro de Apoio à Educação a Distância.
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
COVID 19 - Doença do Coronavírus 2019
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENAD - Exame Nacional da Educação Superior
ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAP - Faculdade Piauiense
FASUL - Faculdade Sul-Mineiro
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBED - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEPRO – Instituto Superior de Educação Programus
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NUCEPE - Núcleo de Concursos e Promoções de Eventos
NUFAGEC - Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo.
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial de Comércio
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNC - Proposta Curricular da Rede
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETHE – Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDHA - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem do Ciclo de Políticas	34
Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas trabalhados na pesquisa	37
Figura 3 - Fachada interna da escola	41
Figura 4 - Sala de aula	42
Figura 5 - Fachada interna da escola	43
Figura 6 - Sala de aula	44
Figura 7 - Estados brasileiros com sistemas próprios de avaliação.....	72
Figura 8 - Padrões de Desempenho para o SAETHE.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Influências sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina	75
Quadro 2 - Evolução das experiências de Avaliação da Rede Municipal de Teresina	79
Quadro 3 - Matriz de referência de Língua Portuguesa. Habilidades do 4º ano do ensino fundamental	86

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS: DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISADORA INICIANTE.....	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	24
	2.1 ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
	2.2 CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	31
	2.3 CAMPO DE PESQUISA	39
	2.3.1 Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão.....	41
	2.3.2 Escola Municipal Nossa Senhora da Paz	43
	2.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA	45
	2.4.1 Professora Jujuba.....	48
	2.4.2 Professora Mel.....	52
	2.5 DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS	54
	2.5.2 Observação participante da prática docente	58
	2.5.3 Diário de campo do pesquisador	63
3	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	65
	3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES INICIAIS	65
	3.2 O CICLO DE POLÍTICAS COMO BASE PARA ANALISAR O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA-SAETHE	68
4	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA - SAETHE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
	4.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI	78
	4.2 O COTIDIANO DA PRÁTICA AVALIATIVA NARRADO PELOS PROFESSORES: O CONTEXTO DA PRÁTICA ACONTECENDO.....	94

4.3 PODER E REGULAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: AS IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO SAETHE PELOS PROFESSORES.....	98
5 NOTAS FINAIS: DA PROFESSORA QUE SE TORNOU PESQUISADORA.....	106
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	118
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA O MEMORIAL DA PRÁTICA DOCENTE	121
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133

1 NOTAS INICIAIS: DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISADORA INICIANTE

Criada em meio a uma família de professores, sempre pude ter contato com o campo da Educação desde cedo, tanto com relação a aulas de reforço escolar que algumas de minhas tias ofereciam em suas próprias residências, quanto a infinitos trabalhos que elas levavam para realizar em casa quando saíam das escolas em que trabalhavam. Fui alfabetizada em casa por uma delas, já que ela havia concluído o curso Normal Superior, como era chamado naquela época, e estudei em escolas particulares de bairros que eram mais acessíveis financeiramente para meus pais.

Meus pais sempre me influenciaram, diante das dificuldades, a correr atrás daquilo que eu almejava. Meu pai sempre trabalhou e cursou apenas as séries iniciais, até o quinto ano, e minha mãe ainda concluiu com muita dificuldade o ensino médio. Os dois sempre nos ofereceram aquilo que podiam e da maneira que podiam. Em 1994 fomos morar na capital São Paulo em busca de melhoria de vida e fomos matriculadas em escola da rede pública, já que a rede particular era inacessível para nós, que tínhamos acabado de chegar e estávamos nos adaptando a outro estilo de vida. Tive bons professores que marcaram minha história e que me fizeram enxergar a Educação com bons olhos a ponto de refletir sobre seguir essa carreira profissional, coisa que até então não era algo que eu planejava, mesmo em um contexto familiar recheado de professores.

Anos depois minha família decidiu voltar a morar em Teresina e nessa época já estávamos no ensino médio, já se falava em vestibular e comecei a pensar qual área seguir, colocando sempre a Pedagogia em segundo plano. Depois de algumas tentativas falhas no vestibular para outras áreas em universidades públicas, que não eram voltadas para a Educação, resolvi que deveria ir trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Meu primeiro emprego foi no centro comercial, e logo após uma conversa com minha mãe e com os demais familiares decidi que iria tentar o vestibular para Pedagogia em uma instituição privada, já que com o salário poderia pagar as mensalidades e o acesso a esse curso era mais “fácil”.

Logo no terceiro período do curso fui desligada da empresa comercial em que trabalhava e semanas depois convidada a lecionar em uma escola da rede privada que se localizava próxima a minha casa. Esse foi meu primeiro contato com a docência, fui lotada em duas turmas de quarto e quinto anos como professora titular e polivalente. A partir de então não me desliguei mais da sala de aula. Atuava nesta instituição no turno da manhã e era estagiária da educação

infantil em uma escola de maior estrutura no turno da tarde. Troquei de escola algumas vezes até chegar na última escola da rede privada em que trabalhei. Nela fui coordenadora pedagógica durante quatro anos. Nesse momento, como já havia concluído a graduação, passei a cursar uma pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais aos finais de semana, numa instituição que fazia parte do grupo em que trabalhava, porém não tive uma boa impressão acerca dessa área.

Quando ainda atuava na coordenação pedagógica em uma escola da rede privada despertei o interesse por alguns elementos que me causaram certa curiosidade. O maior deles estava voltado para as avaliações da aprendizagem que eram elaboradas pela equipe de professores. Muitas delas eram adaptadas em virtude de alguns alunos apresentarem limitações físicas e cognitivas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e isso me direcionou automaticamente para esse campo. Passei a debater mais com os professores e a pesquisar sempre a melhor forma de adequar as avaliações para a realidade dos alunos. Ainda na escola privada comecei a ler algumas obras que discutiam não só sobre avaliação, mas sobre formação de professores, gestão, alfabetização e foi a partir dessas leituras que comecei a arquitetar a ideia de me tornar pesquisadora, porém não tinha certeza do que pesquisar, apesar do campo da avaliação ter me despertado certa inquietação.

Em janeiro de 2017 ingressei no ensino público como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino onde fui lotada um turno como professora do 3º ano e no outro como apoio pedagógico, auxiliando a gestão da escola. Foi aí que veio a definição de que área de pesquisa seguir. Logo após mudar para a turma do 2º ano passei a ter contato com as avaliações da Rede Municipal, e em uma determinada situação observei a estrutura de uma dessas ferramentas que me deixou curiosa a ponto de tentar compreender seus critérios de organização e elaboração. Nessa época já ocorriam aplicações de diversos instrumentos avaliativos internos e externos, porém o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) e toda sua sistemática de aplicabilidade fez aflorar em mim um olhar mais investigativo.

A partir de então percebi que o SAETHE trazia algumas particularidades na sua organização, que começava juntamente com o ano escolar. Todo o calendário de trabalho já era organizado antes mesmo de começarmos o período e tudo nos era repassado nas primeiras formações que aconteciam, já tratavam das datas das avaliações de entrada e de saída e quais habilidades deveriam ser trabalhadas durante os dois semestres.

A princípio minha compreensão sobre essa temática era baseada somente na avaliação da aprendizagem, aquelas organizadas e elaboradas pelos docentes nas instituições de ensino, e eu tinha uma compreensão comum sobre elas. A partir do interesse de me tornar pesquisadora comecei a participar do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), da Universidade Federal do Piauí, local onde fui bem acolhida por todos e ali iniciei algumas leituras que tratavam especificamente das singularidades das avaliações e da diferença entre elas, como também do seu formato e em que momentos elas ocorriam. Fiz leituras não só relacionadas às avaliações educacionais, mas das referidas áreas, porém o campo das avaliações diagnóstica, formativa, somativa, comparativa e em larga escala foi um aspecto que me atraiu em virtude do contexto escolar que eu estava vivenciando.

Todo esse aparato de leitura me direcionou mais ainda para o campo de pesquisa e percebi que deveria fazer um mestrado em Educação com foco nas avaliações para que fosse possível me envolver no campo das avaliações em larga escala – foi quando comecei a tecer um caminho para isso. Em 2019 trabalhei na elaboração do meu projeto e ao final do mesmo ano realizei a primeira tentativa de ingresso no mestrado, sem sucesso, porém percebi que deveria reorganizar meu projeto e fazer uma nova tentativa. Foi aí que tive progresso e consegui passar na seleção para iniciar meus estudos no ano de 2021. Para isso, e tomando como base meus questionamentos, delinee o seguinte problema de pesquisa: **Quais as implicações da avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais do ensino fundamental em Teresina-PI?**

A partir das minhas vivências que se iniciaram na rede privada e estão em continuidade no ensino público, externo aqui a importância das avaliações em larga escala e de suas influências manifestadas no trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, e com base na questão problema, organizei minha proposta de pesquisa buscando compreensões sobre como essas políticas implantadas podem se manifestar na prática dos professores da referida rede de ensino.

A realização da pesquisa voltada para o SAETHE e sentidos de avaliação articulados por docentes no desenvolvimento da prática nos anos iniciais do ensino fundamental justifica-se pelo fato de as experiências relacionadas ao campo das avaliações terem gerado em mim diversas inquietações, tais como: a elaboração e estrutura dessas ferramentas, a maneira como elas são trabalhadas, qual seu protagonismo no campo da Educação e como elas interferem na prática dos professores do ensino fundamental. Dessa forma espera-se contribuir para a produção do conhecimento acerca dessa questão que tanto permeia o espaço escolar.

O sistema de avaliação educacional no Brasil é muito debatido atualmente ao tempo em que vem passando por diversas mudanças desde a sua idealização nos anos de 1960, sempre foram voltadas para adequações políticas e sociais. Segundo Sousa (1997, p.272), nesse período, a educação escolar brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a ser observada “[...] como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho, denunciando-se a incapacidade do sistema de ensino para qualificar a força de trabalho e responder as demandas do mercado”. É importante enfatizar que nesse mesmo percurso idealizava-se a pedagogia tecnicista, que atribuía o crescimento do sistema educacional à racionalização do ensino.

A credibilidade que as avaliações a nível nacional têm adquirido e como elas têm se tornado referência nos índices escolares é cada vez mais nítida. Segundo Libâneo (2004, p. 255), “cada vez mais aparecem na imprensa, nas escolas, os resultados das avaliações feitas pelo sistema, tipo Saeb, Enem, que utilizam instrumentos estandardizados de verificação do aproveitamento escolar”. Considerando as ideias do autor, ressaltamos que a padronização tem se tornado uma realidade muito comum nos instrumentos de avaliação e que, portanto, elas abrangem aspectos semelhantes diante de contextos que se perpetuam de formas diferentes, o que pode tornar seus índices discutíveis.

As políticas de avaliação têm suas definições previstas em lei e teoricamente têm o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino onde é aplicada. Neste aspecto, elas teriam que ser concebidas com o propósito de relacionar suas metas com elementos relativos às diretrizes da escola de maneira geral, entre eles o currículo, a organização da instituição, a gestão atuante, os profissionais da escola e outros fatores que são fundamentais para atender as necessidades do ensino.

Um elemento importante e que se mostra diretamente ligado a essas políticas atuais de avaliação é o rastreamento constante do trabalho docente, que deixa de ser autônomo para se tornar mecânico, pois nessas condições o professor se torna um sujeito parcialmente participativo, porém direcionado a cumprir seu papel de forma orientada e com interesses voltados aos resultados. As disputas recorrentes em virtude de bons desempenhos não flexibilizam o papel do professor, o que torna esse elemento banal, pois o foco maior não está na sua maneira peculiar de ensinar, e sim naquilo que ele vai oferecer como conclusão.

Neste sentido, as discussões realizadas acerca das avaliações em larga escala se tornaram necessárias devido à sua consolidação no campo da Educação. Tendo em vista essas colocações,

levantamos questionamentos relacionados ao objeto de estudo que se configuraram da seguinte forma como possibilidade de facilitar a escrita do memorial pelas interlocutoras: como os professores descrevem o sistema SAETHE e como ele se manifesta na sua prática? Quais as implicações causadas no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina? Como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação, de acordo com a narrativa das professoras do 4º ano do ensino fundamental?

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que a pesquisa aqui desenvolvida exige uma organização detalhada quanto ao percurso a ser realizado possibilitando assim refletir sobre o tipo de investigação e as decisões que serão tomadas ao longo do processo referente às ferramentas de produção de dados. Dessa forma utilizamos a Etnometodologia (Garfinkel, 2018) como teoria do social associada ao Ciclo de Políticas (Bowe, Ball, Gold, 1992) para responder ao objetivo geral desta pesquisa: compreender as implicações das avaliações presentes no SAETHE e que se manifestam na Prática de Professores nos Anos Iniciais do ensino fundamental em Teresina-PI; e aos objetivos específicos: i) descrever a política de avaliação do Sistema Municipal de Teresina-PI e suas implicações na prática dos professores; ii) identificar as implicações no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo Sistema Municipal de Teresina-PI; e iii) analisar como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema de ensino projeta em relação a esse modelo de avaliação. Para um diálogo sobre a temática de avaliações nos apoiamos nos estudos de Monteiro (2015), Minhoto (2016), Oliveira (2018), Dias Sobrinho (2002), Krawczyk (2008), Freitas (2012), Casassus (2009), Afonso (2009), Barreto, Pinto e Martins (2001), Fontanive e Klein (2000), Gatti (2014), entre outros que contemplam discussões sobre as políticas de avaliações em larga escala e seu protagonismo no atual contexto educacional. Nos que concerne a aspectos relacionados à prática e ao trabalho docente recorreremos aos estudos de Libâneo (1998), Gasparini (2005), Tardif (2014), Freire (1996), entre outros autores que estudam sobre esse assunto. Para contemplar o objeto de estudo da pesquisa, organizamos esta dissertação em notas iniciais, seções, subseções e diálogos (in)conclusivos.

A partir dos objetivos buscados e da pesquisa ter permitido uma investigação com progressos em suas devolutivas estruturamos esta dissertação da seguinte forma: Introdução, intitulada como **Notas iniciais: da prática docente à pesquisadora iniciante**, na qual trazemos aspectos relacionados à definição do objeto estudado, discorrendo sobre minha trajetória de vida, e à discussão acerca do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina, enfocando as

avaliações em larga escala em consonância com a prática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse tópico apresenta ainda o objetivo geral, os objetivos específicos e a questão norteadora, esclarecendo os sentidos das avaliações e como essa discussão se faz necessária para estudos acadêmicos.

A segunda seção, nomeada como **Percurso metodológico do estudo**, traz aspectos relacionados aos caminhos percorridos para a realização da pesquisa, contemplando a Etnometodologia como Teoria do Social, o Ciclo de Políticas e sua relação com a prática, o campo de pesquisa, abordando as escolas em que esta pesquisa se deu, as interlocutoras da pesquisa, os dispositivos de produção e análise de dados através do memorial da prática docente, observação participante e diário de campo,

Na terceira seção, **Política de avaliação na educação básica e suas implicações na prática pedagógica**, apresentamos elementos das políticas de avaliação em larga escala que norteiam a educação básica e reflexões acerca das inferências dessas avaliações em meio à prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta seção nos encaminha, ainda, a estudos sobre o ciclo de políticas como aporte para compreender o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina - SAETHE.

A quarta seção, **Sistema de avaliação educacional de Teresina - SAETHE: implicações na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental**, enfatiza a política de avaliação do SAETHE, os modelos de avaliação adotados por esse sistema e as implicações das ferramentas atribuídas pelos professores diante dos resultados que são projetados pelo sistema municipal de ensino. Dialogamos ainda sobre a prática dos docentes em uma vertente crítico-reflexiva.

Por fim, delineamos as **Notas finais** deste estudo, que não podem ser efetivamente finalizadas por nos encaminharem a novos horizontes de investigação a partir do estudo sobre políticas educacionais a partir e diante de diversas abordagens. Nesse aspecto, nos redirecionamos à questão-problema, aos objetivos gerais e específicos, fazendo uma relação entre os aspectos teóricos e a vivência empírica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A realização de uma pesquisa científica, em qualquer campo, exige do pesquisador elementos claros e objetivos do que será registrado, ressaltando da melhor forma os dados coletados, as observações realizadas e as vivências praticadas. Sendo assim, fica claro que a investigação é um fator importante para a construção de uma pesquisa, pois ela implica em todos os outros elementos dela.

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa tomando a Etnometodologia (Coulon,1995) como Teoria do Social, suas contribuições e importância para este estudo, o Ciclo de Políticas, justificando sua relevância nesse tipo de pesquisa, o campo de pesquisa e as interlocutoras envolvidas, os dispositivos de produção e o memorial da prática docente, subsidiado pela narrativa das professoras, a observação participante e o diário de campo do pesquisador.

Falar de pesquisa significa tratar de um conjunto de ações que visam à descoberta de novas compreensões em uma determinada área, na qual o pesquisador tem como objetivo a produção de conhecimentos contribuindo para o avanço da Ciência e para o desenvolvimento social. Pode-se dizer então, que tudo que se tem contato e que é registrado de maneira significativa, relevante e irrelevante fazem parte da pesquisa.

No campo da Educação a pesquisa se torna um trabalho minucioso e complexo, pois para sua execução se faz necessária uma dinâmica de aprofundamento no objeto de estudo e em tudo que o cerca. Os fenômenos que são apresentados nesse campo se apresentam em muitos formatos e muitas vezes em uma direção contínua, e isso deve levar o pesquisador a compreender as variantes e invariantes desse processo.

A pesquisa qualitativa é compreendida como aquela em que se consideram os fenômenos e informações subjetivas do campo de pesquisa, capturando a singularidade das ações mediadas por objetivos e intencionalidades, e permitindo uma ampliação da compreensão do que o pesquisador no momento do planejamento não conseguiu perceber, o fazer e refazer da ação pesquisadora compõe também da pesquisa qualitativa.

O pesquisador que se volta para a pesquisa qualitativa direciona seus estudos para a interpretação do mundo verídico, na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivenciada pelos seres humanos. Na pesquisa qualitativa o pesquisador deve compreender aquilo que ele percebe e os fatores expostos na realidade, analisando o que está até mesmo implícito, ou seja, ter uma visão sensível e principalmente ter a função de registrar de uma forma singular o que ele observou ou mesmo vivenciou.

A tarefa de pesquisar sobre as experiências dos seres humanos não se torna uma tarefa fácil quando se trata de interpretar o cotidiano, principalmente no campo da Educação. A pesquisa qualitativa no ambiente educacional é importante para que o pesquisador se envolva de forma direta na rotina dos alunos, professores e daqueles que fazem a educação do nosso país, propagando discussões e diferentes análises.

Moreira (2002, p.57) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, os quais não pretende esgotar. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui:

- a) Um foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.
- b) Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- c) Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir.
- d) Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa.
- e) Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência.
- f) Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela influenciado.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se adequa a fatores que envolvem tanto o pesquisador quanto o ambiente pesquisado, já que seu maior interesse está no processo e não nos resultados. O envolvimento e a subjetividade dos dados direcionam a pesquisadora a interpretar as situações observadas. Como afirma Santos (1989), a investigação é uma ação social de conhecimento.

2.1 ETNOMETODOLOGIA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

A ação de pesquisar não se resume a observação, registros escritos e visitas frequentes. O pesquisador deve se apropriar de uma postura bem espontânea e natural relacionada ao campo que vai pesquisar para que suas inquietações sejam esclarecidas de forma fidedigna e clara permitindo, assim, a produção do conhecimento.

Inicialmente, é necessário que se ressaltem aspectos da Etnometodologia como uma corrente filosófica que rompe com o pensamento sociológico tradicional e que se embasa de outras correntes para construir suas singularidades. Mais do que apenas uma construção teórica, ela sustenta um novo modelo de pesquisa qualitativa, e paralelo a ela existem outras correntes que também são partes integrantes e que dão suporte a Etnometodologia. Elas dão ênfase ao

mundo tal como é vivido, levando em consideração a realidade dos fatos, os fenômenos corriqueiros e a postura de seres humanos comuns que entram em constante estado de interação a todo instante, com intencionalidades conscientes limitadas a um determinado objetivo.

Com o objetivo de compreender as bases teóricas que dão suporte à Etnometodologia, podemos citar a Fenomenologia Social, o Interacionismo Simbólico e a Teoria da Ação. No entanto, ressaltamos que outras contribuições referenciais, entre as quais podemos destacar a Linguística e a Etnografia, se relacionam e contribuem no sentido de expor suas possíveis relações, mas não serão evidenciadas por não estarem em consonância com este estudo. Visando a compreensão relacionada a essas bases teóricas que dão suporte à Etnometodologia, relataremos aspectos voltados a cada uma em específico.

Sobre a **Fenomenologia Social**, é possível destacá-la como um movimento que objetiva a investigação mais direta e a descrição de fenômenos que ocorrem de forma inconsciente interligando os aspectos mais profundos e simples dos atores sociais em seus contextos. Essa concepção traz relações que estão atreladas à Etnometodologia, pois a Fenomenologia considera que só se pode aprender a essência das coisas se todas as experiências forem consideradas nesses processos de aprendizados.

Convém ressaltar que Husserl (2012, p.120) nomeia as vivências ocorridas de forma inconsciente e da maneira como são experienciadas pelos atores sociais de “atitude natural”. “Trata-se do estado de consciência no qual percebemos, interpretamos e vivenciamos o mundo em nossa existência cotidiana, estado marcado pela *suspensão* de quaisquer dúvidas quanto à realidade objetiva desse mesmo mundo” (Schutz, 1962, p.229). Nesse aspecto é possível destacar que os fenômenos transcorridos no contexto social e a forma como são articulados é resultado de uma prática realizada a longo prazo por quem o vivencia, se tornando algo tão comum que em nenhum momento se mostra como um fato intrigante ou que gere grandes conflitos.

Sobre os fenômenos, habitualmente podemos perceber que eles são fatos que simplesmente podem aparecer ou acontecer de forma significativa ou não. Porém, para a Filosofia os fenômenos são acontecimentos que se dão de forma aparente, ou seja, algo que simplesmente pode se manifestar. Fenômeno tem origem na palavra grega *phainomenon*, que significa "aquilo que aparece", que é possível observar, sendo assim é dito como fenômeno tudo aquilo que possui uma aparição, que pode ser visto de algum modo.

O **Interacionismo Simbólico** se originou inicialmente na Escola de Chicago e tem como principais figuras Robert Park, Burgess e William Thomas. Essa corrente trouxe a pesquisa qualitativa em relevância para se estudar a realidade social e em específico as mudanças na sociedade causadas pelo crescimento urbano de Chicago. O Interacionismo Simbólico vai de encontro às bases teóricas de Durkheim, que relatavam que as descrições realizadas pelos sujeitos não são úteis cientificamente para uso dos pesquisadores. Muitas das observações realizadas pelos interacionistas são incisivas, pois deixam de lado o modelo de pesquisa no formato quantitativo e seus resultados, questionando que os dispositivos utilizados camuflam os atores, fazendo assim com que não emanem aspectos naturais de suas vivências (Coulon, 1995).

De forma geral, a corrente sociológica tradicional exalava certa resistência quando se tratava das teorias que norteavam o Interacionismo Simbólico, pois ele tornava relevante o papel dos atores sociais, o caminhar de suas ações, de suas interações e daquilo que utilizavam para dar sentido à sua vida cotidiana. O Interacionismo Simbólico entende que a realidade é vista como uma composição que ocorre de acordo com a interação social dos indivíduos, com suas especificidades e características, mas que essas permeiam uma realidade que permite as interações intersubjetivas de forma conjunta.

A **Teoria da Ação**, de Talcott Parsons, um dos grandes influenciadores de Garfinkel, traz a racionalidade em relevância, um aspecto muito discutido. Para ela, o que impulsiona os indivíduos são fatores sociais já traçados por um modelo vigente que controla seus comportamentos. Dessa forma, para evitar desconfortos, os indivíduos se adequam a princípios simples e já então estabelecidos. Ele traz ainda argumentos acerca das ações dos indivíduos que podem acontecer de forma racional tornando-as adequadas de acordo com suas justificativas.

Para explicar esse controle da vida, Parsons recorreu a Freud que “mostrou que no decurso da educação as regras da vida são interiorizadas pelo indivíduo e constituem o que ele denomina “o superego”, isto é, uma espécie de tribunal interior” (Coulon, 1995).

Para a presente pesquisa nos apoiamos na Etnometodologia enquanto Teoria do Social com foco nos estudos dos problemas sociais, no caso específico do ambiente escolar, com suas realidades e contextos próprios. Nessa perspectiva de pesquisa as descrições do mundo social permitem ao pesquisador compreender e identificar a sua percepção pela amostragem ao outro dos processos do próprio relato, resultando assim o mundo aparente (Coulon, 1995).

A Etnometodologia, Teoria do Social criada por Harold Garfinkel, que teve como obra fundadora *Studies in Ethnomethodology*, emergiu inicialmente nos anos 1960 e aos poucos foi se disseminando para outras universidades do mundo europeu e americano. O diferencial dessa proposta teórico-metodológica em relação às demais, que se concentram no universo das pesquisas qualitativas, é o rompimento nos modos de pensamento quando esses são comparados à sociologia tradicional.

Watson e Gastaldo (2015, p.8) fazem uma contribuição sobre a Etnometodologia quando definem que ela “é um ramo das ciências sociais que busca estudar exatamente aquilo que as outras teorias sociais parecem fazer desaparecer: as pessoas singulares em suas ações cotidianas e os modos pelos quais elas, em interação, fazem sentido do mundo”. O que parece ser o diferencial da Etnometodologia é a abordagem de questões que para muitos são vagas e sem nenhum tipo de sentido, e as ações que são consideradas sem direcionamento, em um contexto mais geral, e praticadas rotineiramente.

A Etnometodologia busca a compreender os métodos que os atores sociais utilizam para dar sentido às suas ações cotidianas. Logo, sua intenção é estar o mais próximo possível das realidades subsequentes da vida social, tendo em vista que a sua relevância está na maneira como os atores sociais pensam, seus pontos de vista, os saberes construídos e como esses saberes são manifestados na prática. No lugar de formular a hipótese de que os atores seguem as regras, Coulon (2005, p. 34) ressalta que:

[...] o interesse da Etnometodologia consiste em colocar em dia os métodos empregados pelos atores para “atualizar” ditas regras. Isso as faz observáveis e descritivas. As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os procedimentos. Dito isso de outra forma, a atenta observação e análise dos processos levados a cabo nas ações permitiriam colocar em dia os procedimentos empregados pelos atores para interpretar constantemente a realidade social para inventar a vida em uma bricolagem permanente.

Quando nos referimos à maneira como os atores sociais pensam e dão sentido às suas práticas, somos direcionados para a subjetividade, que é um aspecto considerável da Etnometodologia. Logo, é importante compreender que essa subjetividade não é algo que fica nítido na figura do pesquisado e para que ela seja compreendida, ou mesmo percebida, é necessária uma observação mais ampla e sensível de quem irá realizá-la.

Garfinkel (1995) utiliza duas fontes importantes para a criação da sua obra, Talcott Parsons e Alfred Schutz, que mesmo em rotas diferentes praticaram influências no pensamento social, um de maneira mais direta e o outro de forma menos pertinente. Schutz, considerado um

pragmatista pela proximidade com Husserl, criou o que posteriormente denominou de fenomenologia social que, segundo ele, na atitude da pessoa comum, perante o mundo, existe uma atitude natural, um conjunto de conhecimentos do senso comum que lhes permitem interpretar, dar sentido à sua vida e à dos outros. O autor publicou diversos trabalhos, ministrou diversas conferências, e hoje tem um papel muito relevante na sociologia contemporânea.

Parsons contribuiu para a construção do pensamento de Garfinkel. que foi seu aluno, porém ele não era adepto de sua teoria, a chamada Teoria da Ação, se contrapondo a essa teoria ao afirmar que o ator social não é um ser que apenas reproduz, que tudo que ele faz tem um sentido, mesmo que esse sentido não seja reconhecido e nem significado por ele (Coulon,1995).

Em meio a essas influências existe também a de Schutz, que apesar de ter estimulado a Etnometodologia através da sua teoria, a Fenomenológica, não é validado que uma seja produto da outra. Porém, é importante destacar que os objetivos das duas são comuns, pois a compreensão do sentido é um fator importante em seus estudos.

Considerando a base epistemológica e se reconhecendo Teoria do Social, a Etnometodologia se apropriou de alguns termos que são como, por exemplo, da Linguística para compor os conceitos-chave que norteiam o trabalho do etnometodólogo e que se complementam entre si, tornando possível a compreensão das ações praticadas pelos atores sociais e os sentidos que são dados a elas. São elencados cinco conceitos-chave: a prática-reflexão, a indicialidade, a reflexividade, a *accountability* e/ou relatabilidade e a noção de membro, cada um com suas características e especificidades.

Na **prática-reflexão** o que se torna mais importante são as ações praticadas no dia a dia pelos atores sociais, aquelas ditas como corriqueiras e suas realidades que são executadas de formas mais diversas nas suas práticas rotineiras. Quando ocorre um envolvimento prático em um determinado processo e quando isso é experienciado, seja de maneira profissional ou pessoal, é possível se perceber com mais clareza determinados detalhes a partir das ações de quem os pratica. Segundo Coulon (1995, p.31), “a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente”. Dessa forma, podemos concluir que quanto mais o pesquisador estiver inserido na realidade social desses atores, mais próximo da compreensão dessa prática ele estará. Esse conceito difunde a ideia da importância das atividades corriqueiras dos indivíduos, sejam elas profissionais ou não. No modelo de pesquisa empírico no qual se baseia a Etnometodologia, as ações praticadas pelos indivíduos são métodos que eles utilizam

para dar sentido e ao mesmo tempo se comunicar, tomar decisões e raciocinar diante das situações.

Na **indicialidade** a linguagem é destaque e expressa uma grande carga de relevância, considerando que cada povo, comunidade ou população tem suas expressões e conseqüentemente sua linguagem, e nos diferentes campos de pesquisa isso também se faz presente por meio da linguagem oral e corporal. Na Etnometodologia esse conceito traz a ideia de conhecer a linguagem que se propaga dentro de um determinado local. Porém, essa linguagem não acontece de forma solta, ela necessita de um tempo e de um espaço para se constituir. O referido conceito ainda ajuda na compreensão e esclarece os significados específicos da linguagem dentro do campo de pesquisa. As várias ações praticadas pelos sujeitos utilizando a linguagem o levam à construção e delineamento das suas atividades diárias, todas elas dentro de um sentido específico para cada contexto.

As expressões subjetivas que são utilizadas dentro de um determinado campo necessitam de um contexto para terem um sentido no seu formato mais completo. Podemos aqui ressaltar que se não há convívio cotidiano dentro de uma realidade social, dificilmente a linguagem utilizada será passível de compreensão para aqueles que não a reconhecem. Melhor dizendo, a linguagem tem um sentido específico em cada cenário, não se utilizando de um mesmo significado em todos os grupos.

A indicialidade se constitui como termos que são retirados e têm suas significações dentro de um contexto específico. Eles têm um sentido a partir da forma pela qual são empregados, e o pesquisador deve de fato estar atento a esses aspectos, pois eles podem aparecer de uma forma que não seja clara e nem seja do seu conhecimento, direcionando outro sentido no momento da sua compreensão. Segundo Coulon (1995, p.33-34),

[...] as características das expressões indiciais devem ser estendidas ao conjunto da linguagem. Segundo a sua convicção, o conjunto da linguagem natural é profundamente indicial, na medida em que, para cada membro, o significado de sua linguagem cotidiana depende do contexto em que essa linguagem aparece.

Outro conceito, o de **reflexividade**, pode ser visto como um meio de entendimento do segmento social, partindo das observações dos atores em suas interações. De acordo com Coulon (1995, p.42), “descrever uma situação é constituí-la”. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão. Em outras palavras, ela pode ser refletida como a prática no processo de

construção e que ao mesmo tempo pode ser descrita, ou seja, é o fazer sem pensar, fazer pela prática já adquirida.

O conceito-chave *accountability* e/ou **relatabilidade** nos remete à ideia de relatos, ou seja, através da oralidade os atores sociais se comunicam e fazem relatos das suas interações práticas de forma que leve à reflexão dos membros. Essa descrição deve ser feita a partir de como ele analisa seu mundo e suas práticas fazendo uma relação com esse mundo. Coulon (1995, p.45) reforça dizendo “que o mundo social é *accountable*, significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável”.

Essa questão permite perceber que tudo está aí diante dos nossos olhos e que a todo tempo algo nos é oferecido, seja pelos fenômenos ou pelos atores sociais que constituem as ações praticadas em seus feitos. Esses relatos do mundo atual contam como fator primordial para a construção de pensamentos críticos-sociais e tornam a compreensão mais acessível aos olhos dos membros que dele compartilham, permitindo uma maior participação nesse contexto tão cheio de particularidades.

A noção de membro, conceito muito caro para a Etnometodologia, se apresenta como fundamental para a prática de uma pesquisa, pois tornar-se membro na perspectiva Etnometodológica “[...] não se refere à pertença social, mas ao domínio da linguagem natural [...]” (Coulon, 1995, p.47). Fica compreendido que o vínculo do membro é algo bem mais além no que diz respeito à presença e participação do pesquisador em um determinado campo de estudo. Ele tem que deixar de lado qualquer roupagem pré-existente, se adaptar e aceitar as particularidades daquele ambiente sem questionar, conhecer os modos dos atores ali exercidos, filiar-se a esse grupo e se vincular efetivamente de forma natural.

Esse vínculo só ocorre quando as interações sociais são significativas e essenciais no funcionamento das relações. Ser membro não é ver as objetividades do grupo e o que eles oferecem, e sim suas intersubjetividades construídas a partir das suas vivências e das suas relações com o meio.

2.2 CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Esta subseção objetiva apresentar o Ciclo de Políticas como base metodológica reflexiva e seus aspectos analíticos, que estão diretamente relacionados com as políticas educacionais que permeiam o campo da Educação atual, no sentido de compreender a idealização, a

materialização e os encaminhamentos e ações práticas realizadas em torno das ferramentas avaliativas em larga escala.

O Ciclo de Políticas proposto pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe se constitui em uma base referencial metodológica que pode ser utilizada em contextos diversos para estudar e compreender como os programas de políticas educacionais são implantados em um determinado sistema. Neste percurso, a utilização do Ciclo de Políticas será embasada nas ideias de Ball e Bowe (1992), Ball (1994) e Ball (2001).

Conforme nos esclarece Mainardes (2006, p. 49), essa abordagem

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores, a abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990 no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1988. Nessa perspectiva, será realizada a análise utilizando essa abordagem e fazendo a relação dela com o macrossocial e o microssocial, permitindo assim compreender os contextos em que as políticas de avaliação são construídas.

Tal abordagem ressalta a naturalidade e as inversões relacionadas às políticas educacionais e foca nos processos que ocorrem no formato micro e na ação daqueles que lidam diretamente com as políticas a nível local, visto também que podem direcionar as formas de estruturar os processos no formato mais amplo dessas políticas. É muito importante analisar o sentido dessas políticas desde o formato macro para o micro e assim compreender como se dá a segmentação dessa organização.

Inicialmente Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo do Ciclo de Políticas tentando conferir a ele características de um ciclo permanente formado por facetas ou como denominavam, arenas políticas, sendo elas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso. Porém, essas facetas não perduraram muito, pois Stephen Ball e Richard Bowe chegaram à conclusão de que a linguagem utilizada era muito incisiva e não era nesse formato que eles almejavam sistematizar o Ciclo de Políticas.

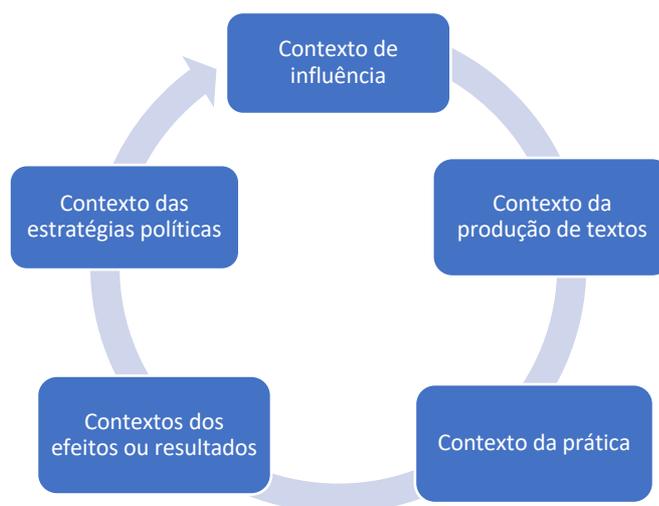
Cada uma dessas arenas políticas caracterizava-se de maneira singular e eram direcionadas a uma área específica, sendo elas: a “política proposta”, que se referia à política oficial, paralela com as intenções não somente do governo e de seus assessores, mas com as intenções das escolas e de outros campos de onde as políticas surgem; a “política de fato”,

constituída pelos textos políticos e legislativos que delineiam a política proposta e dão embasamento para a execução dessas políticas e, por fim, a “política em uso”, que faz referência aos discursos e aos métodos institucionais que nascem a partir da implementação das políticas pelos profissionais atuantes no nível da prática.

Posteriormente, os autores ingleses se desvincilharam dessas facetas e expuseram uma outra versão delas, porém agora de uma forma mais aperfeiçoada. No Livro *Reforming education and changing schools*, Bowe e Ball (1992) apresentam um modelo mais rebuscado do Ciclo de Políticas. Eles ignoram os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, por não levarem em conta as desavenças sobre políticas e dão enfoque à racionalidade do processo de gerir. Para Bowe e Ball (1992), os profissionais da escola não são excluídos do processo de inserção de políticas educacionais.

A partir das mudanças relacionadas às facetas ou arenas políticas, os autores trouxeram um ciclo constituído por cinco contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas. Todos eles contêm uma relação entre si, sem obter uma dimensão temporal e sem apresentar características lineares. Cada um apresenta arena, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (Mainardes, 2006). É importante enfatizar que eles se organizam de forma cíclica e recíproca, não se alocando nem acontecendo de maneira ordenada. Eles podem acontecer de forma simultânea, e nos encaminham para uma percepção mais densa dos aspectos relacionados às políticas educacionais, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Abordagem do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Ball (2011).

Inicialmente trazemos o contexto de influência nos quais se iniciam as políticas públicas e surgem os discursos políticos. Nesse contexto os grupos colocam em questão os objetivos sociais da educação e o seu significado. Pode-se ressaltar que nessa conjuntura são elaborados conceitos que ganham legitimidade para ser o alicerce do discurso político.

Esse contexto é cercado de reflexos internacionais e globais, interligados por uma corrente de ideias políticas e sociais que são ofertadas como soluções no mercado político e acadêmico. É importante ressaltar que os fatores que regem esses organismos não são adotados e aceitos de forma simples por cada país, eles são analisados de acordo com os interesses e negócios de cada um.

Os trabalhos mais recentes de Ball (1998) contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, pois segundo ele, a disseminação de influências a nível internacional pode ser entendida de duas formas. A primeira e mais retilínea é o fluxo de ideias por meio de canais políticos e sociais, e a segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns pontos, à imposição de algumas “soluções” ofertadas e recomendadas por agências multilaterais (Mainardes, 2006).

Partindo para o contexto da produção de texto, é relevante destacar a sua relação direta com o contexto da influência e, que apesar de ser pertencente a momentos que os diferem, o contexto da produção de textos é a materialização das influências, onde teoricamente a produção ganhará uma estruturação. É nesse contexto que os textos políticos são produzidos e podem aparecer em diversos formatos, sendo eles: textos legais, oficiais, pronunciamentos oficiais etc. Esses textos não se mostram coerentes e esclarecidos, podem apresentar

contradições e usar termos-chave de modo diversificado, ou seja, eles se mostram como algo indefinido. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Ball, 1992 *apud* Mainardes, 2006). Dessa forma, o que se vê é que as políticas são relativamente intromissões que podem impor limites e gerar possibilidades.

As políticas relativas a textos surgem como se fossem uma saída para o problema da Educação, no entanto sua essência está recheada de interesses e discursos que vão além da procura por melhorias no contexto do ensino e isso teoricamente está registrado nos escritos que orientam as políticas de Educação, porém suas interpretações superficiais acabam sendo direcionadas para outros sentidos e acabam se tornando cheias de verdades. Nessa perspectiva, se diz que a verdade se torna superficial, pois trata-se de “discernir relações que estão na própria superfície dos discursos” para, precisamente, tentar “tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (Foucault, 2001d, p. 800). Esses textos não permitem um aprofundamento do trabalho escolar, em específico o trabalho do professor, que passa a executar ações de forma inconsciente, sem perceber que está diante de uma cultura imposta por relações políticas e que contribui de forma regulatória com os sistemas de dominação.

Assim, fica evidente que a compreensão e a aceitação desses textos vão se manifestar de forma clara no contexto da prática que, de acordo com Mainardes (2006, p.98), “é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a mesma produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Portanto, esse contexto é concebido para que ações sejam executadas da forma que foram sistematizadas a partir dos outros contextos. Porém, essas ações estão sujeitas e alterações devido às condições que são interpretadas, ou seja, para que sejam recriadas elas dependerão das lentes pelas quais serão vistas.

Vale destacar que outra perspectiva desse contexto da prática é o papel do professor e dos outros profissionais que se fazem presentes na realidade das políticas educacionais, pois quanto a isso os autores salientam que o papel desses profissionais e suas reflexões são fatores norteadores para a implantação dessas políticas. No entanto, fica evidente que, mesmo reinterpretando e recriando determinadas ideias, o professor acaba não sendo totalmente autônomo no processo de execução, pois aquilo que lhe é hierarquicamente orientado deve ser colocado em prática, e isso acontece, só que de forma peculiar.

O contexto dos resultados ou efeitos enfatiza as questões de justiça, igualdade e liberdade, ou seja, traz que as políticas têm simplesmente efeitos em vez de resultados. Nessa perspectiva, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto a das interações

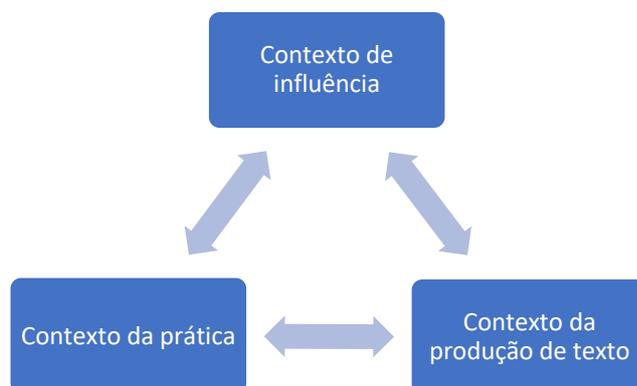
com desigualdades viventes. Ele pode ser dividido em duas classes: efeitos gerais e efeitos específicos da política.

Para Mainardes (2006, p.54), “os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados”. Com relação aos efeitos específicos, ele descreve que “os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente”. As características apresentadas nas duas classes mostram que o referido contexto se volta a aspectos relacionados à prática, à interpretação dos textos políticos escritos e à sua utilização no ambiente escolar diante das diversas realidades existentes, ressaltando ainda elementos que não foram previstos e que podem surgir em meio aos resultados.

O Ciclo de Políticas se finda com o quinto contexto, o de estratégia política, que se relaciona a um agrupamento de atividades de cunho social e políticas, que seriam cabíveis para tratar com eventuais desigualdades apresentadas ou configuradas pela política examinada. De acordo com os escritos de Mainardes (2006, p.55), ele “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Nesse contexto, podemos ver o papel do professor, pois as estratégias estão diretamente ligadas ao trabalho docente e seus métodos diante das políticas que lhe são apresentadas e das implicações que emergem.

Diante dos achados relacionados ao Ciclo de Políticas, vê-se a importância de analisar as políticas educacionais, como são pensadas, como são organizadas se baseando em discursos e textos, sua execução diante dos mais variados contextos e movimentos, realçando o trabalho do professor e englobando diretamente o referido ciclo. Dessa forma, na presente pesquisa, por se tratar de um estudo desenvolvido em nível de Mestrado e o prazo não ser suficiente para cumprir plenamente o ciclo, trabalharemos as particularidades relacionadas ao **contexto da influência, de produção de texto e contexto da prática**, conforme a Figura 2:

Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas trabalhados na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora com base em Ball (2011), Mainardes (2006).

A abordagem do Ciclo de Políticas, conforme esclarece Mainardes (2006), destaca a natureza difícil e controversa da política relacionada à Educação, realçando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que tratam com as políticas no nível local e direciona a necessidade de se articularem aos processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Nota-se que o ciclo de políticas tem como base expor os encaixes que perpassam as políticas educacionais mostrando desde sua estrutura grandiosa até a sua disseminação em um campo mais compacto.

Em se tratando do campo da avaliação, cabe ressaltar também a relevância da compreensão das abordagens políticas dentro de um contexto, por menor ou maior que ele seja, não só o teórico, mas principalmente sem deixar de lado o contexto da prática, já que ele envolve formação humana e ações que tratam diretamente com a qualidade do ensino, no caso do campo da Educação.

O SAETHE, objeto em estudo, é marcado por caracteres políticos realçando as intencionalidades desse processo, já que ele é resultado de influências registradas por um contexto a nível macro. Com esse propósito, tal sistema avaliativo se harmoniza com o Ciclo de Políticas, pois percorre todos os contextos de forma sequencial, permitindo assim uma discussão acerca de cada um dentro dessa perspectiva.

Visto que o SAETHE é um sistema a nível municipal, quando se fala de sua aplicação suas características estão em consonância com sistemas federais, como o SAEB, ao passo que este impõe um apanhado de estratégias adotadas nos sistemas avaliativos municipais. O que o torna mais complexo e apto a uma discussão é o fato de os instrumentos avaliativos utilizados

serem elaborados e aplicados por agentes externos, no caso do referido objeto de estudo, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CaEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Não se pode deixar de argumentar que muitas das políticas avaliativas que foram e que são implementadas atualmente são resultados de interesses principalmente financeiros, ou seja, a condição de tornar o estudante propício para o mercado de trabalho é vista como prioridade por esse sistema, deixando de lado o seu papel de atuante dentro das instituições de ensino. Nessa condição, propõe-se ainda de forma obrigatória e indireta, que esses estudantes se adequem às atuais políticas de avaliação e se integrem às condições efetivadas por elas. Cabe ainda ressaltar que essas sistemáticas implantadas por tais políticas educacionais causam tumulto dentro das instituições de ensino por tentarem atrair resultados através de premiações que são ofertadas tanto para os professores como para a gestão da escola.

Dialogando sobre a referida problemática, Libâneo (2004, p.47) alega que o *ranking*¹ de escolas e outras estratégias adotadas com base nos resultados têm gerado uma preocupação por parte dos profissionais que atuam nas instituições de ensino: a de atender aos objetivos das avaliações externas em agravo aos objetivos educacionais, fazendo com que a avaliação seja restringida “apenas a estabelecer mecanismos externos de controle, através dos testes padronizados”. Buscamos, desse modo, compreender que a questão das avaliações em larga escala não é algo adotado de forma simples por todos que possuem contato com ela. Ela pode levantar inquietações e é apta a evidenciar discussões pertinentes acerca dos seus direcionamentos e objetivos elaborados previamente.

Os sistemas de avaliação se tornaram uma realidade fortemente marcada pela dimensão política, e para muitos eles só se apresentam quando são colocadas em prática. Porém, é importante destacar que as avaliações não devem ser vistas somente dessa forma. Existem os contextos em que elas foram pensadas, criadas e sistematizadas a partir do que os autores ingleses destacaram como principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para um maior aprofundamento e compreensão desse estudo, no item que segue apresentamos o *locus* da pesquisa seguido das referidas escolas em que foram realizadas as observações da prática docente.

¹ Listagem ordenada de acordo com a classificação de posições.

2.3 CAMPO DE PESQUISA

O município de Teresina, capital do estado do Piauí, está localizado na porção Meio-Norte da região Nordeste do Brasil. É o maior município no quesito população sendo também a principal fonte econômica e política do Estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua área total é de 1.393.293 quilômetros quadrados, possuindo uma população de 871.126 habitantes (CEPRO/SEPLAN, 2021).

O histórico de fundação do povoamento que deu origem à cidade de Teresina está relacionado à *incursão de bandeirantes paulistas no interior nordestino*. A sua ocupação, em razão da sua localização, próxima ao leito de um dos principais rios do Piauí, o Parnaíba, cresceu mediante a chegada de pequenos comerciantes que estavam em busca de melhores condições de vida na região. Dessa forma, foi de fato fundada, em 1832, sendo chamada a chamada Vila do Poti.

O povoamento foi aumentando no decorrer dos anos, apesar das frequentes inundações que resultavam em inúmeros prejuízos para a população local. O rio Poti e o rio Parnaíba, no período das chuvas extravasavam os seus leitos periodicamente e como alternativa para a situação, o governo local transferiu o povoado para uma região mais elevada por meio da construção de uma nova cidade. No mesmo período, em razão do isolamento geográfico da antiga capital do Piauí, Oeiras, resolveu-se ainda transferir a capital piauiense para o novo centro urbano que se consolidava no estado. Portanto, *em 1852, foi fundada oficialmente a cidade de Vila Nova do Poti*, capital do estado do Piauí.

A transição do nome para *Teresina* se deu após sua fundação, como uma homenagem à Teresa Cristina Maria de Bourbon, esposa do imperador Dom Pedro II, que era de acordo com a construção de uma nova capital para o Piauí. A consolidação da cidade de Teresina atraiu muitos imigrantes para a região, em especial dos estados do Meio-Norte brasileiro. A cidade se ampliou economicamente e demograficamente ao longo dos anos, principalmente em virtude das atividades de comércio e serviços. Outro fator importante e que contribuiu com seu crescimento foi a localização geográfica, entre dois dos principais rios piauienses, permitindo assim uma maior conexão da capital com os demais municípios do estado.

Em Teresina, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), órgão responsável pelo andamento das atividades voltadas ao sistema de ensino da cidade, observa as determinações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas do município. A SEMEC, como hoje é conhecida, foi criada através da Lei nº 1.079, de 28 de maio de 1966,

recebendo o nome de Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública, que na oportunidade assumiu atribuição de atender o público escolar das zonas rurais, especificamente os Ensino Primário, o Ginásial e o Científico.

Com base na Lei nº 5.692/71, o atendimento passou a se expandir para as turmas de 5º a 8º séries, e no ano de 1975 a secretaria recebeu uma nova nomenclatura e passou a ser chamada de Secretaria de Educação e Cultura, sendo atribuída a ela a responsabilidade pelas diretrizes de educação e cultura, ensinos de 1º e 2º graus, desportos e recreação. Ainda por meio de Decreto, agora o de nº 47, no ano de 1977 vários órgãos de departamentos foram definidos de maneira a operacionalizar a educação municipal na faixa etária de 4 a 6 anos em creches conveniadas.

A partir do ano de 1986 até 1992, após a Secretaria Municipal já estar em posse de uma considerável estrutura composta por escolas na zona rural e urbana, várias ações importantes foram realizadas, entre elas a criação de estatutos, proposta de concursos públicos, elaboração de documentos internos, aquisição de novos prédios, entre outras. Nesse viés, outras medidas foram tomadas voltando-se para a universalização do ensino, como a qualificação de professores, criação de recursos, implantação de leis, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que vigora até os dias atuais.

Entre os anos de 2001 e 2004 aspectos considerados relevantes marcaram a realidade da SEMEC de forma significativa, inclusive no campo das avaliações. Nesse momento foi criado o Conselho Municipal de Educação e a sistematização da avaliação externa de desempenho escolar foi fortalecida, o que resultou em políticas de formação continuada para professores e em parcerias com órgãos a nível nacional, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir de 2005 a secretaria começou a dar mais ênfase à inclusão social, aos aspectos voltados para a alfabetização e para isso ampliou programas como o Alfa e Beto e Circuito Campeão, este em parceria com o Instituto Airton.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a LDB nº 9.394/96 e o Parecer nº 4/98/CNE são os documentos que norteiam as Diretrizes Curriculares do município de Teresina, documento esse que foi concebido pelas reflexões dos professores nos cursos de formação e que se tornou uma referência básica para o sistema educativo que as escolas vêm desencadeando. Atualmente o número de escolas e creches, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), foi ampliado e existe um corpo técnico muito diversificado com relação à qualificação, com professores que possuem desde graduação à pós-graduação, em nível de Doutorado.

Com base nas descrições relacionadas à fundação da cidade, à Secretaria Municipal de Educação de Teresina e tomando como referência o que está descrito e estabelecido nas

Diretrizes Curriculares do município, esta pesquisa teve como *locus* duas escolas da rede municipal de ensino, sendo elas: Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão e Escola Municipal Vila da Paz, ambas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, à qual estão vinculadas as interlocutoras da pesquisa. A sede do órgão localiza-se na Rua Areolino de Abreu - Centro/Norte, nº 1507 e funciona das 8h às 16h, de segunda a quinta-feira, e às sextas-feiras em regime de expediente interno. Diante de tais colocações, apresentamos na seção a seguir as escolas com suas respectivas singularidades.

2.3.1 Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão

Figura 3 - Fachada interna da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 4 - Sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

A Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão, situada na Rua Francisco Sousa Araújo, nº 4085 - Residencial Vamos Ver o Sol, Bairro: Parque Sul, zona Sul de Teresina, funciona nos turnos da manhã e tarde com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. O objetivo geral traçado por essa instituição visa promover a melhoria da qualidade do ensino por meio da integração de todos os segmentos da escola, como também da família, contribuindo para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como objetivos específicos ela almeja aperfeiçoar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; modernizar a gestão escolar; despertar a consciência crítica da comunidade escolar; contribuir na formação ética e social da comunidade escolar; desenvolver projetos que facilitem o envolvimento de todos que fazem parte da comunidade nas atividades escolares; elevar o desempenho acadêmico dos alunos e fortalecer a participação dos pais na escola.

No turno da noite a escola atende alunos da rede estadual de ensino, nas modalidades Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. O corpo administrativo é composto por duas diretoras, sendo uma titular e uma adjunta, dois auxiliares de apoio pedagógico, duas coordenadoras pedagógicas, uma dos anos iniciais e a outra dos anos finais, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, 40 professores, quatro auxiliares de portaria, duas cozinheiras e sete auxiliares de serviços gerais.

A parte física da escola contém uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de supervisão escolar, quinze salas de aula, quinze banheiros, quatro banheiros adaptados, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de informática, uma sala de leitura, dois almoxarifados, uma cozinha, um refeitório, um depósito de material de cozinha, um depósito de alimentos, uma área coberta, uma quadra sem cobertura, uma quadra de areia e um ginásio poliesportivo.

Em relação aos recursos para as aulas e eventos escolares, a instituição dispõe de uma grande variedade de materiais, tais como: TV, *micro systems*, caixas de som amplificadas, microfones, notebooks com acesso à internet, máquinas impressoras de xerox, quadros acrílicos, aparelhos de *datashow*, máquina de plastificação, aparelhos de ar-condicionado, ventiladores de parede em todas as salas de aula, secretaria e salas de gestão, e diversos livros de literatura infantil à disposição.

No campo pedagógico, a escola desenvolve vários projetos, alguns de autoria da SEMEC (e outros de iniciativa da própria escola. A instituição possui turmas de reforço escolar e sua proposta pedagógica contém metas objetivas quanto ao cumprimento de 200 dias letivos, frequência de alunos e professores, evasão e aprovação. Atualmente ela tem nota 7,2 no Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), tendo atingido a mesma no decorrente ano.

2.3.2 Escola Municipal Nossa Senhora da Paz

Figura 5 - Fachada interna da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 6 - Sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

A Escola Municipal Nossa Senhora da Paz se localiza na Rua Piracuruca, 3146, Vila Da Paz, bairro Três Andares, zona sul de Teresina; funciona nos turnos manhã e tarde com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A instituição traz como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, preparação para o trabalho e, ao mesmo tempo, formar cidadãos críticos capazes de agir e transformar nossa realidade. Seus objetivos estratégicos estão voltados para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico dos alunos; dinamismos das ações pedagógicas e administrativas que norteiam a gestão escolar; promoção da integração entre a escola e a família e a melhoria da qualidade do ambiente físico escolar.

A estrutura da escola é separada por modalidades de ensino, tendo em vista que os anos iniciais se localizam em um prédio e os anos finais em outro bem próximo (na mesma rua). Nessa mesma localização a fundação Vila da Paz, como é mais conhecida, conta com uma CMEI que leva o mesmo nome da escola e em outro endereço a fundação atende alunos da SEDUC nos turnos manhã, tarde e noite, porém todos na mesma região, como já citado.

É importante ressaltar que os prédios não são de posse da rede municipal de educação de Teresina e sim à Fundação Vila da Paz, são utilizados através de convênios renovados anualmente entre a Fundação Vila da Paz e Prefeitura Municipal de Teresina por meio da Secretaria Municipal de Educação. Os professores que são efetivos da rede municipal de ensino são cedidos para lecionarem nesses locais. O corpo administrativo é composto por duas diretoras, sendo uma titular e uma adjunta, uma coordenadora pedagógica (dos anos iniciais),

uma secretária, quatro auxiliares de secretaria, dezessete professores, quatro auxiliares de portaria, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha e quatro auxiliares de serviços gerais.

Com relação à parte física, a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz conta com uma estrutura bem ampliada e dividida em duas partes: térreo e andar superior. O térreo é composto por três salas de aula, uma sala de AEE, uma sala de leitura, uma sala de arquivo, uma secretaria, uma sala de dança, um banheiro adaptado, um banheiro para alunos do sexo masculino, um banheiro para alunas do sexo feminino, um banheiro masculino para funcionários, um banheiro feminino para funcionárias, um refeitório, uma cantina, um depósito de merendas, duas áreas de serviço e um acesso à rampa.

No andar superior a estrutura é composta de nove salas de aula, duas salas de reforço, uma sala de apoio pedagógico, uma diretoria, uma diretoria pedagógica, uma sala de professores, quatro depósitos, um banheiro para alunos do sexo masculino, um banheiro para alunos do sexo feminino e um acesso à rampa.

Sobre os recursos para as aulas e eventos escolares, a instituição disponibiliza uma variedade de materiais, tais como: TV, caixas de som amplificadas, microfones, notebooks com acesso à internet, máquinas impressoras de Xerox, quadros acrílicos, aparelhos de *datashow*, máquina de plastificação, aparelhos de ar-condicionado, ventiladores de parede em todas as salas de aula, secretaria e salas de gestão.

Ao longo dos anos a Escola tem conquistado respeito da comunidade tanto pela qualidade do trabalho desenvolvido nos processos de ensino e aprendizagem quanto na formação integral dos seus alunos. No campo pedagógico, a escola desenvolve suas atividades de acordo com as orientações da SEMEC (e as demais são concebidas pela própria escola. Atualmente ela tem nota 6,2 no IDEB, tendo atingido a mesma no decorrente ano.

2.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Na realização da pesquisa sobre o SAETHE buscamos com maior ênfase conhecer através dos relatos daqueles que se contatam com essa realidade constantemente os sentidos dessas avaliações dentro do cotidiano escolar bem como sua influência na prática dos professores nos anos iniciais. Com a utilização da observação participante, do memorial da prática docente e do diário de campo foi possível estruturar saberes importantes para que se pudesse compreender o objeto de estudo.

Para que fosse possível a construção dos dados no campo de pesquisa, foi necessário utilizar critérios determinantes que se adequassem a esse modelo de pesquisa, que permitiriam o andamento do trabalho de forma a atender todas as demandas de objetivos propostos relacionados a investigação do que seria estudado, possibilitando assim uma construção teórica e compreensiva dos fatos narrados pelos interlocutores deste estudo.

Sendo assim, estabelecemos como critérios para a seleção dos participantes da pesquisa: ter formação no campo Superior (Licenciatura em Pedagogia); ter experiência nas turmas do SAETHE (dos anos iniciais envolvidos) no mínimo em duas edições; ser professor efetivo da rede municipal de Teresina-PI; ter, em média, cinco anos de experiência na rede municipal; e possuir disponibilidade, no que se refere a tempo, para participar do processo de realização da pesquisa.

Sobre o campo de pesquisa, definimos duas escolas da rede municipal de Teresina nas quais fizemos contato com a gestão antecipadamente, para que fossem repassadas todas as informações acerca da sistemática de realização do estudo, no sentido de esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem emergir durante todo o processo. Separadamente, tivemos a oportunidade de conversar com as duas professoras das respectivas escolas, que aceitaram o convite de imediato para se tornarem interlocutoras e logo foi possível a realização de um diálogo claro de como seria o andamento da pesquisa e o acompanhamento das suas atividades pedagógicas. Explanamos sobre o tema do trabalho proposto, seus objetivos, a questão-problema, sua justificativa, metodologia e a relevância da pesquisa como contribuição para a realidade educacional.

Após esse contato inicial com as interlocutoras, marcamos um encontro para que pudessemos conversar sobre o início da pesquisa e como seria o cronograma de visitas a cada uma delas, já que as professoras não se encontravam na escola todos os dias da semana. Até que esse encontro se efetivasse, nos voltamos para a submissão do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)², da instituição à qual temos vínculo, e preparamos todos os documentos exigidos bem como as informações de como se daria a pesquisa.

Assim que possível, nos reunimos com as professoras, organizamos as visitas individuais e repassamos todas as informações relacionadas ao CEP, expondo todos os documentos que elas deveriam ler, assinar e ficar em posse de suas cópias. Esclarecemos também sobre a autenticidade da pesquisa e dos riscos e benefícios que ela as traria, argumentando ainda que

² O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa está disponível no Anexo A.

durante o trajeto do estudo as interlocutoras tinham toda liberdade para desistir a qualquer momento sem sofrer nenhum prejuízo ou dano específico. Deixamos à critério delas a divulgação ou não de seus nomes para uma máxima preservação de suas identidades.

Após a realização de todos esses procedimentos, necessários inclusive à aprovação do projeto pelo CEP, iniciamos a prática da pesquisa utilizando como base a Teoria Etnometodológica, que foi trabalhada em consonância com as práticas das interlocutoras. Outra ação que foi concluída está relacionada à entrega do memorial da prática docente para as participantes da pesquisa, que se deu de forma individual. O encontro para a entrega do memorial foi algo organizado antecipadamente, onde na oportunidade tivemos o prazer de visitá-las em suas residências levando em consideração o presente contexto de pandemia da COVID-19 que ainda prevalecia, tomando todas as medidas de precaução e podendo assim também oportunizar uma breve conversa sobre a realidade instalada no país no ano de 2020. É importante ressaltar que no momento destes encontros elas estavam retornando pela primeira vez para as escolas, depois de dois anos afastadas.

Em relação ao contexto pandêmico, as interlocutoras expuseram seus relatos de forma particular, porém de maneira bem significativa, e foi possível perceber o quanto essa realidade mexeu com a rotina delas, já que passaram a lecionar à distância e fizeram isso durante um longo período, uma experiência única e jamais imaginada, se utilizando de ferramentas no formato virtual. A pandemia trouxe diversos percalços e ao mesmo tempo diferentes experiências, principalmente para o campo da Educação. Infelizmente elas não foram de todo positivas quando se trata da rotina escolar, pois o impacto educacional acarreta consequências que até hoje estão sendo evidenciadas nas escolas do país, principalmente no campo da aprendizagem.

Não é possível ainda calcularmos o prejuízo causado nas escolas pela disseminação do vírus da COVID-19, mas foi possível perceber a incerteza que se proliferou na rotina das pessoas, já que a luta que estava sendo travada era contra um ser invisível e anônimo. Muitos setores do comércio de serviços tiveram que adaptar suas logísticas para se manterem, muitas empresas fecharam as portas, diversas tiveram prejuízos que até hoje não foram reparados, rotinas de famílias foram modificadas com a perda de pessoas próximas, doenças psicológicas emergiram em muitos indivíduos, hospitais entraram em colapso, e a escola, um serviço essencial, sofreu mudanças pedagógicas que jamais imaginariam ser colocadas em teste. Boaventura (2020) esclarece o fato de que a volta a normalidade não atingirá a todos facilmente, ou seja, para que todos resgatem sua rotina e vida de antes será à custa de muitas dificuldades

e talvez isso não ocorra com precisão, pois a volta a essa normalidade aponta um risco de uma nova pandemia nos próximos anos.

Apesar de toda a realidade que essas professoras vivenciaram, a recepção por parte delas foi muito positiva, cada uma em um dia e horário marcado. Sentamo-nos de maneira informal no terraço de suas casas, todas com máscara de proteção, mantendo a distância devida e possibilitando assim diálogos bem esclarecedores. Foi possível na oportunidade, aprofundar detalhes acerca da organização e escrita do memorial e de como elas relatariam todos os pontos em questão, seus perfis profissionais, suas trajetórias docentes e suas experiências relacionadas às avaliações em larga escala. Nesse momento conversamos e combinamos também a garantia do anonimato de ambas.

Salientamos aqui que a estruturação do perfil das participantes foi realizada através dos memoriais da prática docente produzido por elas. Efetivamos a leitura com muita cautela e retiramos as narrativas das professoras que evidenciavam as características referidas ao seu contexto pessoal e profissional. A seguir apresentaremos o perfil dessas professoras e suas particularidades.

2.4.1 Professora Jujuba

- ✓ A seguir apresentaremos o perfil da professora Jujuba, que escolheu esse pseudônimo por ser chamada de Juju por muitas pessoas. A professora mostra ser muito consistente nas suas decisões, tem uma aparência simples, assim como a jujuba, mas sempre expõe o colorido no olhar, o sorriso no rosto e aflora a pureza para lidar com as crianças.



PERFIL DA INTERLOCUTORA JUJUBA

Meu nome é Jujuba, sou professora da rede municipal há 10 anos onde sou lotada na E.M Nossa Senhora da Paz (Inicial), localizada no bairro Vila da Paz. Minha formação acadêmica é Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Piauiense - FAP, onde ingressei no ano de 2005 e concluí em 2009. Logo em seguida iniciei uma Pós-graduação em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar, cursada na mesma instituição e concluída no ano de 2014. Iniciei minha carreira profissional em escola particular, logo no 3º período da minha

graduação, onde também atuei como professora particular (reforço escolar) até assumir o concurso da prefeitura em 2012 como professora efetiva. O regime de trabalho funciona em 40 horas semanais, e fui lotada desde o início na escola que estou atualmente. Durante esses 10 anos assumi turmas de 3º ano, mas a maior parte dos anos, cerca de sete, foi trabalhando em turmas de 4º e 5º ano, que eram séries que realizavam a avaliação do IDEB. O interesse pelo curso de Pedagogia inicialmente surgiu por influência da minha mãe, por ela cursar Pedagogia e passei a ter interesse pela área, e o outro fator foi a facilidade no mercado de trabalho. Resolvi fazer a pós-graduação em Psicopedagogia antes mesmo de entrar na escola da prefeitura. Quando entrei já estava finalizando a especialização e a escolha foi em virtude da minha vivência em sala de aula com alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. O local de escolha para cursar a especialização foi porque já conhecia a instituição e as pessoas, sem falar que também foi a convite de uma amiga que já cursava no mesmo lugar e me deu boas referências.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente (2022).

A professora Jujuba iniciou sua graduação muito cedo e no início do curso foi dada a ela a oportunidade de vivenciar a docência em escolas da rede privada, onde ela atuou até que ingressasse como professora efetiva em uma escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Teresina, através de concurso público. A interlocutora, após a conclusão de sua graduação, resolveu expandir sua formação e se vinculou a uma instituição para cursar uma pós-graduação em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar, direcionada à sua área de atuação e na mesma instituição em que concluiu seu curso superior.

A decisão de cursar Psicopedagogia, segundo ela, veio da vivência em sala de aula. Segundo a professora, cada vez mais a demanda de crianças com limitações de aprendizagem aumentava e essa realidade a chamou atenção. A questão da vivência que entornou seu caminho mostra a relativa importância da experiência educacional e de como ela se faz necessária aos futuros profissionais do ensino. Dessa forma, as trajetórias educacionais produzem saberes que levam os docentes a refletirem sobre suas experiências e contribuem significativamente nos caminhos que poderão ser trilhados por eles.

Um ponto que pode entrar nesse momento está relacionado à teoria que irá influenciar diretamente na prática do professor. Ao escolher o trilhar do percurso profissional o docente espera que toda a bagagem adquirida nos seus estudos seja paralela às suas ações pedagógicas futuras e que essas efetivem de maneira coerente as necessidades apresentadas no seu cotidiano. Mas em meio a esses elementos de teoria e prática podemos trazer ainda a “reflexão”, que se torna um terceiro fator complementar aos demais.

Quando se coloca que o docente deve ser um profissional reflexivo não significa dizer que isso é algo a ser seguido de maneira uniforme, cada um tem sua maneira de refletir, não existe um modelo, cada um deve praticar isso ao seu modo. O que se coloca aqui e como Freire (1996, p. 39) ressalta é que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Conclui-se, então, que a ação de refletir não é suficiente quando está sozinha, é necessário que o professor seja levado a praticar ações que causem mudanças e o levem a pensar sobre seus anseios e propósitos mais almejados.

O local de escolha da pós-graduação da interlocutora foi dado a partir de indicação de terceiros, com referências positivas, já que na época a procura por essa área estava em crescimento.

A partir dos dados descritos pela professora percebemos ainda que ela teve um longo e contínuo processo de formação no seu percurso, não só inicial, mas algo recorrente na sua realidade. Sobre esse processo formativo, Imbernón (2011) contribui nessa discussão ao destacar que existem quatro momentos relevantes no trilhar da formação docente, apontando como primeiro aquele que fala da experiência discente, mencionando as vivências que, enquanto discentes, os futuros professores viveram na escola; o segundo é o da formação primária, proporcionando uma preparação efetiva, sistemática e singular, o terceiro remete ao período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação constante, em que se concebe a continuação do desenvolvimento oferecido por meio de diferentes realidades e instituições.

Em consonância com a afirmação do autor, notamos que a formação no contexto educacional não tem é algo conclusivo, ela se inicia a partir do contato com a realidade do ensino e se torna uma ferramenta atrelada ao professor e às instituições que norteiam essa prática. Dessa maneira, a escolha da profissão docente sempre terá como elemento necessário o processo formativo dentro da sua respectiva realidade e nos mais variados formatos. Entende-se também que as práticas de formação não são delineadas uniformemente, cada uma acontece de acordo com o meio em que é praticada, porém se sabe que esse processo deve passar por mudanças e sofrer alterações para que realmente se adeque ao contexto da educação no Brasil.

A professora ressalta em sua carreira profissional diferentes momentos da sua prática, entre eles a experiência em escolas e turmas da rede privada e aulas particulares (de acompanhamento escolar), durante um tempo considerável, principalmente no início da carreira docente. Sobre essas atuações, recorreremos aos escritos de Tardif (2014), que diz que quando

entramos na teoria que fala de profissionalização/formação e o fazer do professor surge um ponto de discussão: o que se refere aos saberes voltados a prática, isto é, um saber quando se exerce o magistério, assim, um saber que não se encontra nas universidades, ou em qualquer tipo de instituição de ensino, mas nas experiências docentes. Podemos assim reforçar que os saberes adquiridos na prática se convertem em fatores que fortalecem, enriquecem o trabalho docente e ampliam ainda mais as oportunidades de mediação do conhecimento.

Atualmente a interlocutora Jujuba é lotada em um regime de 40 horas semanais na escola em que iniciou desde que foi nomeada no concurso público. Ela tem experiência nos mais diversos níveis de ensino, porém seu longo processo de atuação nessa escola é nas turmas de 4º e 5º anos, onde constantemente participa de formações propostas que orientam sua atuação em sala de aula, principalmente por essas turmas serem foco de avaliações externas em anos alternados.

O fato de a referida professora lecionar em turmas de 4º e 5º anos há 7 anos, de um total de dez atuando na rede municipal, se dá pela sua experiência e adequação nos direcionamentos que lhe são repassados pelas formações que regem as devidas orientações acerca do constante processo avaliativo que ocorre na Rede Municipal de Teresina. As avaliações do IDEB, citadas pela professora, fazem parte do sistema de política de avaliação que monitora a qualidade da educação por meio de dados transmitidos a partir dos resultados dos instrumentos avaliativos que são realizados.

Em sua fala a interlocutora submete os argumentos que a influenciaram a cursar Pedagogia e descreve que um deles foi um acesso mais fácil ao mercado de trabalho, ou seja, para ela, ir por esse caminho poderia garantir que ela não trabalhasse fora do campo de sua formação. Essa questão relacionada ao trabalho executado pelo professor nos leva a uma relevante reflexão: a de que mesmo a educação sendo um ramo importante, ela ainda é vista por muitos como uma profissão de fácil manuseio.

Os cursos de licenciatura vêm apresentando um considerável descrédito na sociedade e um dos principais motivos são as condições das formações iniciais oferecidas pelas instituições de ensino superior. Gatti (2014) realça essa afirmativa quando coloca que é precária a formação do trabalho docente nos diversos níveis de ensino; para ele há uma ausência nas práticas de formação sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural de crianças, jovens e adolescentes. De maneira ampla, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se propostas genéricas que se distanciam de oferecer uma formação mais sólida.

Diante dessas condições, ou seja, com uma política de estudos bem menos exigente e mais propícia de acesso, muitas pessoas que têm planos de uma formação mais rápida e que lhe dê um suporte financeiro mais ágil se direcionam ao campo da Educação sem uma qualificação mais profunda e que exija conhecimentos específicos que possam integrá-las profissionalmente no meio que irão atuar. Vejamos agora o perfil da segunda interlocutora.

2.4.2 Professora Mel

- ✓ A seguir trazemos a professora Mel, que optou por esse pseudônimo por relatar que gosta de todos os tipos de doce, inclusive os que as crianças levam para a escola. Ela apresenta uma personalidade forte, assim como o gosto do mel, mas que sempre está disposta a contribuir deslizando de forma fácil nas suas relações profissionais e pessoais.



PERFIL DA INTERLOCUTORA MEL

Me chamo E.V.A, sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Programus (ISEPRO) e especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Sul- Mineiro (FASUL/ME). Ingressei na educação básica através do concurso público em meados de 2014 com carga horária de 40 horas, atuando há sete anos em escolas distintas; Escola Municipal Jornalista João Emílio Falcão e Escola Municipal Lysandro Tito de Oliveira, nas séries 2º e 3º anos, respectivamente. Ser professora da educação básica de séries iniciais é uma vida de extremos: se por um lado é prazeroso, por outro lado há uma pressão por sermos responsáveis pelo futuro da nossa sociedade. Além da experiência na educação básica de séries iniciais já citadas, também tive experiência em docência do ensino superior, ministrando aulas em faculdades particulares à distância em outras cidades, onde tive uma boa experiência, apesar das dificuldades estruturais que envolvem ser professora do Ensino Superior no Brasil em rede privada de ensino.

Fonte: Dados do Memorial da Prática Docente (2022).

A professora Mel teve como base para sua formação inicial o ensino público, cursando sua graduação na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Após a conclusão do curso, ela resolveu investir em pós-graduações em nível de especializações e passou a cursar Docência do

Ensino Superior e Educação Inclusiva, onde o interesse por essas áreas se deu em virtude do contexto que ela vivenciava na época, o ensino superior. A referida interlocutora sempre buscou meios para enriquecer o seu perfil profissional, pois ela constantemente esteve em busca de qualificações para fortalecer seu trabalho como professora atuante.

Essa preocupação constante em adquirir conhecimento e o contato contínuo com a formação continuada são de grande valia para a vida dos professores, pois exerce sobre eles a verdadeira significação da sua escolha profissional. Nesse aspecto, realçamos as palavras de Nóvoa (1997), onde ele traz que “desenvolvimento profissional”, todavia quer dizer conceber a profissão docente, propiciando o crescimento independente e compartilhado, pois profissionais competentes têm habilidades de ampliação do pensamento reflexivo-crítico. Dessa forma, concluímos que essa busca constante por um processo formativo fará com que o professor dê um formato único ao seu trabalho e delineie sua prática proporcionando novos horizontes para aqueles que os rodeia.

A interlocutora descreve, na sua fala relacionada à educação básica, que a vida de professor é uma vida de extremos: se por um lado é prazeroso, por outro lado há uma pressão por sermos responsáveis pelo futuro na nossa sociedade. Sua narrativa revela a angústia que perpetua sua ação enquanto docente, através de uma “pressão” que permeia seu trabalho e para atender aos resultados que são impostos pelos poderes que regem as políticas atuantes, e que muitas vezes leva esse profissional a acreditar e executar comandos de forma inconsciente e reprodutiva, regidos por metas que visam atender futuros percentuais qualitativos propostos pelas redes de ensino. A fala da interlocutora está relacionada ao que Bourdieu (1989, p.14) classifica como poder simbólico, trazendo que esse poder:

[...] faz ver e faz crer, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo – e desse modo, o mundo. É um poder “[...] quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário[...].

Diante de tal exposto, nota-se que esse poder domina e predomina no campo da Educação e é constantemente disseminado, levando a comunidade escolar a absorver discursos atraentes e colocá-los em prática mesmo sem perceber sua relevância, apenas ouvindo e reproduzindo. De certa forma, suas ações se tornam ferramentas que fogem do seu controle e de suas vontades próprias, se condicionando a moldes já então determinados.

A professora destaca ainda que, além da experiência na educação básica, lecionou no ensino superior em turmas de faculdades particulares à distância, em diferentes municípios, mesmo com muitas dificuldades encontradas, mostrando assim a aquisição de diferentes saberes

na sua prática como docente. A esse respeito, reafirmamos as concepções de Tardif (2014) quando ele ressalta que a docência está canalizada em muitos saberes: saberes dos ramos profissionais, saberes que são disciplinares, saberes voltados ao currículo e saberes experienciais, ou seja, aqueles capturados da própria vivência.

Utilizando-se desses saberes e os trazendo para a vivência dessa professora, percebemos que eles não emergem apenas de uma ou outra experiência docente, ou de apenas um local de atuação. Eles se constroem das relações diretas ocorridas na sala de aula e nos seus arredores, especificamente em lugares em que o docente atua e onde ele media toda a sua ação pedagógica, podendo elas ocorrerem nos mais diferentes níveis de ensino.

As narrativas descritas na fala das professoras demonstram pontos em comuns com relação aos seus percursos formativos, onde ambas procuraram seguir caminhos relacionados a sua experiência diária e que acreditavam ser uma necessidade no contexto educacional no qual estavam inseridas, exercitando assim um olhar singular sobre suas práticas pedagógicas. Essa escolha é algo que chama a atenção, pois nem sempre o que está em evidência pode ser o melhor caminho, principalmente na escolha de um campo no qual se irá atuar.

Com o intuito de nos aprofundarmos mais no referido estudo, a próxima seção traz elementos relacionados aos dispositivos de produção e análise dos dados com suas respectivas características e funcionalidades.

2.5 DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa de cunho qualitativo pode ser construída por diversos caminhos, porém ela necessita que o pesquisador utilize dispositivos de produção que permitam uma coleta de dados significativa e sem possíveis divergências. Para isso ela deve ser realizada levando em consideração o campo de pesquisa, o objeto a ser pesquisado e seus interlocutores. Os instrumentos de coleta de dados são elementos fundamentais ao longo do processo de estudo e que farão toda a diferença no caminhar do que será pesquisado, pois cada um deles deve estar em consonância com o que será exposto pelos fenômenos que se apresentarão.

Os dispositivos devem ser organizados de forma cuidadosa, sempre pensando em atender as necessidades do pesquisador em consonância com o que será pesquisado. Os dispositivos de produção de dados em uma pesquisa são elementos cruciais para que o pesquisador consiga construir dados de maneira significativa, que precisam ser organizados de

forma coerente com o formato do trabalho, permitindo assim uma melhor análise e compreensão daquilo que foi coletado.

Com essa compreensão e para a execução da construção de dados, optamos pela escrita do **memorial da prática docente de professores**³ quando esses terão a oportunidade de escrever sobre os impactos da avaliação mediados pelas suas histórias de vida pessoal e profissional a partir de relatos sobre as experiências vivenciadas; a **observação participante**⁴, que será realizada de forma estruturada, considerando os registros desses sujeitos sociais; e o **diário do pesquisador**, que contribuirá para enriquecer ainda mais a pesquisa. A seguir, contemplamos de forma mais detalhada cada um desses dispositivos.

2.5.1 Memorial da prática docente

O **memorial da prática docente de professores** é um dispositivo de registro das vivências pessoais e profissionais dos atores participantes de uma pesquisa. Ele é um elemento que contribui muito na construção de um trabalho, pois através do mesmo é possível perceber um amplo processo de reflexão acerca das experiências vividas por aqueles docentes. Através do memorial, o pesquisador não vai só conhecer histórias e experiências, ele permite que haja uma compreensão sobre aquilo que foi vivenciado de maneira mais sensível e um olhar mais cauteloso sobre as situações que foram apresentadas, possibilitando um mergulho mais profundo nas memórias escritas.

Os memoriais têm características únicas na sua estrutura para o professor pois permite, por exemplo, relatar suas histórias de vida no decorrer do processo profissional e isso faz com que ele resgate verdadeiros marcos das suas vivências. Escrever um memorial não significa apenas registrar algo que foi trazido à tona, mas reviver fatos que contribuíram para que esse profissional se tornasse de fato um docente.

Para aqueles que vão construir um memorial, essa ação vai ser mais do que apenas relatar práticas vividas, mas um retorno a episódios da vida profissional que sejam marcados de fatos que naquele instante talvez não tivessem nenhum significado, porém, quando rememorados se tornam uma lembrança viva e passam a ser alimento de um caminho construído com diferentes vivências.

³ O Roteiro para o Memorial da Prática Docente encontra-se disponível no Apêndice B.

⁴ O Roteiro para subsidiar a Observação Participante encontra-se disponível no Apêndice A.

As trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, e sim da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais (Bolivar *et al.*, 2001). A partir da expressão significativa do autor, verificamos que o memorial traz não uma sequência lógica dos fatos de forma consciente, mas através dele é possível perceber que os acontecimentos ocorreram dentro de um determinado tempo, em meio a diferentes espaços, e isso tudo sem deixar de lado as relações sociais.

Pode-se talvez compreender que em outras situações não era perceptível um sentido para as práticas realizadas pelos docentes. Elas aconteciam de maneira natural e de acordo com a realidade do momento, porém quando tudo é revisto e relatado diante de outra realidade, as práticas são analisadas de maneira mais direcionada e muitas vezes seus resultados podem ser compreendidos com mais precisão.

A prática do memorial leva os professores a uma reflexão bastante significativa sobre seu trabalho e essa reflexão contribui muito para o desenvolvimento da sua profissão no decorrer da vida, pois aquilo que ele talvez tenha praticado e que julgava como uma ação sem significado, passa a ter um sentido e o leva a despertar uma visão mais crítica sobre si.

A esse respeito, Passeggi *et al.* (2011) colocam que, no Brasil, a partir de 1990, as pesquisas sobre a escrita de si no processo de formação e profissionalização docente se expandiram. Segundo a fala citada, percebemos que essa escrita de si tem ganhado uma valorização com o passar dos anos, e esse ganho talvez seja pelo fato de o profissional que escreve mergulhar em um mar de sentimentos e emoções que foram resgatados com seus próprios registros.

Dourado (2013) compreende o memorial como uma possibilidade de que os atores da escrita, os docentes, registrem suas trajetórias de vida e seus percursos formativos e, ainda, façam uma reflexão e autorreflexão acerca delas. O argumento do autor nos leva a apreender que o memorial pode ser analisado também como um exercício de reflexão da trajetória de vida de quem o constrói, pois através da descrição das memórias e dos fatos ocorridos é possível que o professor se torne mais consciente daquilo que lhe foi proposto durante seu legado de formação.

Construir um documento nesse formato não só coloca o professor num momento de rememoração das suas vivências e o faz enxergar determinados métodos, mas permite relatar

situações que foram importantes na vida pessoal e profissional desses professores e que contribuem para a construção de um profissional mais consciente e autônomo. Segundo Severino (2001, p.175), “o memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”.

Visto por diferentes lentes, o memorial se torna uma bagagem cheia de “histórias de vida”, pois ao mesmo tempo em que ele é construído à base de elementos da formação profissional, pode em algum momento reaver atitudes que envolvam elementos da vida pessoal daqueles atores que vão participar da sua construção. Sabe-se que muitos profissionais não desagregam seus problemas pessoais da vida profissional e isso acaba elencando momentos que envolverão ambos os lados. Porém, o que deve ser analisado e levado em conta é o fato de como esses elementos da vida cotidiana foram significativos na atuação profissional desses professores e nas suas práticas em determinados momentos.

Nas palavras de Bosi (1995, p. 55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. É necessário ressaltar que, na sua essência, o memorial da prática docente é cheio de estímulos involuntários que enriquecem sua construção e conseguem extrair dos professores um mundo de descobertas e experiências até então talvez não refeitas. Ele é um recurso prático e que diretamente valoriza aquilo que os professores têm de mais importante, suas memórias.

O memorial já se configura um elemento que contribui muito para aqueles que irão construí-lo. Ele, como já citado, é um estímulo que absorverá a resposta através dos registros que o serão oferecidos. Porém, é importante ressaltar sobre atributos que podem estar em paralelo com esse recurso, os chamados dispositivos de memória, que são elementos utilizados pelo próprio professor para relembrar com mais ênfase suas vivências. Esses dispositivos contribuem muito para que a memória se torne mais real e atual, e dessa forma as histórias fluam de maneira natural.

Assim, o memorial da prática é carregado de uma bagagem muito autêntica e natural, pois falar de si e de suas ações, sejam elas pessoais ou profissionais, não é uma tarefa fácil, é como se ao mesmo tempo em que se está ali escrevendo o que foi experienciado, se estivesse também fazendo uma autoavaliação que levará seu autor à um universo de ideias, críticas, observações, inquietações e opiniões.

2.5.2 Observação participante da prática docente

A **observação participante** foi incorporada pela Escola de Chicago nos anos de 1920 e muito revogada por pesquisadores da época. A técnica foi abandonada por muito tempo e só posteriormente resgatada. Seu formato implica em um olhar e em uma descrição daquilo que é experienciado de maneira mais detalhada e global, não somente de forma superficial.

Em se tratando desse dispositivo de produção de dados, podemos destacá-lo como um elemento muito presente na pesquisa qualitativa e que tem sido bem-visto por muitos pesquisadores pela sua forma peculiar. A observação participante se desenvolve particularmente no contexto da vivência com os atores sociais e quando é realizada de forma bem densa permite ao pesquisador meios que o levem à valorização e ao enriquecimento da sua pesquisa. De imediato, pode se dizer que a observação participante possibilita a esse pesquisador uma visão mais detalhada e lógica dos fatos, atentando a fenômenos extremamente significativos.

Nessa perspectiva de vivência, a observação participante desta pesquisa foi realizada em um período marcante e em um formato personalizado que se adequou à realidade do momento que o Brasil vivenciava: o contexto pandêmico marcado pela COVID-19. Dessa forma, esquematizamos essa observação de maneira que a segurança dos alunos, dos interlocutores, bem como de nós pesquisadores estivesse garantida. Mesmo neste formato mais restrito, ela viabilizou uma compreensão e um entendimento real dos fatos, permitindo um aprofundamento em um formato genuíno.

Para esclarecer melhor sobre os dispositivos utilizados nesta pesquisa e a forma como foram aplicados é importante relatarmos a realidade que era vivenciada no período de sua execução. A pandemia da COVID-19, como já citada anteriormente, teve seu marco inicial em março de 2020, onde nesse período as escolas foram informadas de que as aulas seriam suspensas pelo prazo de quinze dias, de acordo com o decreto nº 18.884 de 2020 do Governo do Estado do Piauí. Passado esse prazo inicial, o retorno não aconteceu, pois o vírus se proliferava, tendo seu início ao final de ano de 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China.

A realidade do Brasil e dos países do mundo mudou completamente. Não se sabia a real gravidade do vírus, o que sabíamos era que deveríamos nos proteger de um inimigo invisível e desconhecido. De repente as ruas estavam vagas, comércios, empresas e escolas fechadas, pessoas andando de máscara e a única certeza que se tinha era que a situação se agravava cada

vez mais. Muitas mudanças ocorreram no dia a dia das pessoas, e o que parecia impossível, como o trabalho, o estudo e o lazer praticados de casa, era o permitido naquele momento. Boaventura (2020, p.6) reforça elementos dessa mudança quando coloca que

A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas que só se pode obter por outros meios que não a compra.

Tudo deveria ser repensado diante daquela realidade, não só no campo da Educação, mas todos os setores. Na rede municipal de Teresina as aulas ficaram suspensas três meses sem previsão de retorno, até que, ainda em 2020, por volta do dia 15 de junho, as escolas solicitaram que os professores retornassem ao trabalho no formato totalmente virtual. Dessa forma, os docentes receberam orientações, através de reuniões online, de como seriam os procedimentos iniciais de retorno às atividades. Plataformas digitais foram criadas e grupos de interação foram organizados para que houvesse uma maior abrangência na comunicação.

As aulas no formato remoto se estenderam até o ano de 2021, quando por volta do dia 21 de agosto foi organizado um retorno somente para as turmas de 5º ano que realizariam a avaliação do IDEB. Esse retorno foi organizado através de grupos, onde as turmas foram divididas. Posteriormente outras turmas começaram a retornar, inclusive as turmas de 4º ano, organizadas igualmente, das quais faziam parte as interlocutoras desta pesquisa. Dessa forma foi possível sistematizar uma observação gradativa e específica para cada turma.

A finalidade da observação participante na perspectiva de Marietto e Sanches (2013) é a de criar uma "descrição densa" da interação social em ambientes reais. Ao mesmo tempo, os informantes são levados a usar sua própria linguagem e conceitos do cotidiano para relatar o que está ocorrendo em suas vidas, esperando-se que, no processo, se exponha uma imagem mais adequada do contexto de investigação como um sistema social descrito a partir de uma vasta quantidade de perspectivas dos participantes. Na fala dos autores fica explícita que essa observação deve gerar relatos mais aprofundados das interações que ocorrem e que, a partir disso, o próprio pesquisador, com sua visão mais sensível, deve relatar os acontecimentos de forma natural, levando em conta os acontecimentos até mesmo não previstos que podem se configurar.

A partir dessa compreensão e para possibilitar uma observação natural e organizada, foram elencados dias e horários para as visitas nas respectivas escolas, seguindo a

disponibilidade de aulas das interlocutoras, já que suas turmas foram divididas em dois grupos, nomeados de A e B, se fazendo presencial uma semana o grupo A e na outra semana o grupo B, tudo para que não houvesse a possibilidade de aglomeração e aumento dos casos de infecção. Os grupos frequentavam as aulas de forma presencial e online, de modo que o grupo que não se fazia presente naquela respectiva semana, assistia as aulas pela plataforma *MobiEduca.Me*⁵ e através da interação nos grupos de *WhatsApp*⁶, aos quais também tínhamos acesso com a autorização da gestão escolar e das interlocutoras.

Um fator que pode ser citado neste dispositivo e que o torna relevante é a **linguagem** que será utilizada pelos próprios informantes da pesquisa, ou seja, por seus participantes. Vale destacar que essa linguagem é algo muito particular, vinculada a cada tipo de pessoa, de comunidade e cheia de significados. Dessa forma, a comunicação por parte do pesquisador e pesquisado deve ser bem clara e adequada quando voltada aos fenômenos recorrentes. Diante dessa relevância da linguagem, fomos encaminhados a compreender as relações entre professores e alunos diante de uma realidade singular de pandemia, um momento, que apesar de crítico, para todos era algo novo, e que se não fosse vivenciado de maneira sensível, não nos encaminharia a aspectos mais claros e objetivos. Essa linguagem não ocorreu somente através das falas dos atores, mas também através de gestos e expressões corporais que se apresentavam.

Um elemento que torna essa prática da observação apropriada é ela permitir ao pesquisador mergulhar no contexto sociocultural do ambiente que está sendo pesquisado para a compreensão dos comportamentos e métodos que são aplicados pelos atores sociais. Com isso, o pesquisador é inserido de maneira prática no meio do grupo que está sendo observado.

A observação nas escolas se desenvolveu na perspectiva de Given (2008), segundo o qual o método de coleta de dados na observação participante traduz-se na participação do pesquisador nas atividades rotineiras relacionadas a uma área da vida social, com o intuito de estudar aspectos de vida através da observação de acontecimentos em seus contextos naturais. Contudo, podemos concluir que a observação participante não consiste apenas em registros de memorização dos acontecimentos de um grupo. O pesquisador tem e deve se envolver nas atividades cotidianas desses grupos, tornando-se um membro ativo e participativo dos fatos ocorridos para que assim tenha disponíveis elementos claros das ações de seus informantes pesquisados.

⁵ Plataforma de acompanhamento técnico do desempenho das escolas e dos alunos utilizada pela SEMEC com o objetivo de combater a evasão dos alunos da rede municipal no período da pandemia.

⁶ Aplicativo com serviços de mensagens no formato instantâneo conectado à internet.

A observação foi iniciada em agosto de 2021 e se estendeu até dezembro do mesmo ano. Na oportunidade foi possível conhecer as escolas de forma mais aprofundada, já que a circulação de pessoas estava restrita. Nas aulas nos posicionávamos no fundo das salas, o que possibilitava uma visão ampla, já que elas estavam mais vagas e pelo fato de termos que manter um certo distanciamento uns dos outros. No entanto, foi possível participar ativamente dos momentos de interação entre professores e alunos.

A observação participante não se compõe como algo que transcorre a curto prazo, em um formato acelerado. É um processo longo, minucioso e que requer do pesquisador uma atenção bastante acentuada, para que assim aspectos relevantes não passem sem a eles serem dados significados relevantes. É interessante evocar também que essa observação não se restringe apenas ao campo visual, ela exige muito mais de quem vai realizá-la envolvendo outros campos da vida desse pesquisador. Dessa forma, na presente pesquisa foi possível se perceber diferentes aspectos do campo que não necessitavam de observação, mas apenas pelo que se ouvia ou mesmo pelo que se percebia pelas vozes emanadas. Em relação a isso, podemos citar que a escola é um campo bem amplo e que contribuiu de maneira positiva nesse trabalho.

Para que a observação participante aconteça de maneira efetiva, não é necessário apenas que o pesquisador registre o que vê ou realize anotações acerca do que observa dentro e fora da sala de aula, a prática da observação vai muito além disso, ela deve permitir que o pesquisador se envolva naquela comunidade e consiga se tornar parte dela de forma espontânea fortalecendo cada vez mais os laços que foram criados. Diante dessa realidade, nossa observação causou uma impressão nas interlocutoras de que estaríamos ali para avaliar suas práticas e orientá-las, porém com o passar das visitas elas perceberam que a nossa real função era apenas de compreender o campo em que elas atuavam e conhecer suas realidades.

Sobre a situação da pesquisa, vale dizer que, segundo o antropólogo Clifford Geertz (1998, p. 24), a cultura consiste em um “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”, que podem ser descritos de forma inteligível, isto é, “descritos com densidade”. O autor relata que durante a realização da observação é possível ocorrer inúmeros formatos de significação que podem parecer complexos para o pesquisador, mas à medida que o processo vai correndo através das conversas, das interações e do convívio, isso pode começar a fazer sentido e se encher de significados de forma clara.

É importante ressaltar que na prática da observação participante as descrições devem ocorrer de forma densa, levando em conta os detalhes mais profundos e os aspectos ditos como

particulares, principalmente quando ocorre na sala de aula. Isso permite um universo de envolvimento do próprio pesquisador com o meio pedagógico.

O espaço, o tempo e o lugar onde acontecem as ações educativas são fatores que também devem ser considerados e bem analisados, pois contribuem significativamente na observação participante. De acordo com o convívio desse observador, este se filia ao grupo, se torna um membro das relações socioeducativas e passa a conhecer a cultura, a linguagem e outros aspectos em particular daquele grupo.

A observação participante pode ser conceituada como o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001, p.177). Ou seja, através desse conceito fica claro que o processo de observação não deve acontecer de forma instrucional para que se concretize. Ele deve ocorrer em longo prazo, de maneira que o pesquisador se envolva naquela comunidade e se atenha aos seus hábitos de forma natural se tornando um membro, sem a intenção apenas de construir uma base científica. É importante que esse pesquisador não seja apenas um observador que não participa.

A **observação não participante** também pode ser conhecida como simples. O pesquisador permanece alheio ao grupo ou processo o qual está pesquisando, tendo um papel de contemplador do objeto observado (Gil, 2006). Nessa fala o autor deixa realmente clara a diferença entre ser e não ser um observador participante, e com certeza quando ele se opõe a observar ativamente seu campo de estudo, sua pesquisa terá o reflexo dessa possível não integração.

Durante o período de observação e apesar da complexidade do seu formato, novo e diferenciado, foi possível compreender a todo momento que as professoras tentaram preencher um vazio no aprendizado causado pela pandemia. Notamos a preocupação dos docentes em alinhar os conteúdos para os grupos que estavam divididos, principalmente para os que estavam em casa. Percebemos a inquietação para disseminar as informações acerca de detalhes das aulas ou mesmo de dúvidas que pudessem surgir (recorrendo a áudios e mensagens nos grupos de *WhatsApp* em quaisquer horários), visualizamos o empenho delas para a montagem de vídeos e para garantir que todos tivessem acesso a eles e por fim compreendemos a maior preocupação por elas externadas: a efetivação ou não da aprendizagem de tudo que se tinha trabalhado.

Percebemos, ainda, que nem as interlocutoras, nem as escolas, nem os alunos e nem nós mesmos podíamos imaginar vivermos uma realidade que tanto modificou a rotina de vida de forma global.

2.5.3 Diário de campo do pesquisador

O **diário de campo do pesquisador** é outro dispositivo fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, ele traz em seu conteúdo registros que por sua vez acontecerão no próprio local em que a pesquisa está sendo realizada. O diário de campo, que pode aparecer com outras denominações, é um recurso que deve estar a todo o tempo em poder do pesquisador e ser utilizado por ele no momento que os fenômenos acontecem.

O caderno de campo, como um suporte para o pesquisador, de acordo com as ideias de Meihy (2005, p. 187), deve funcionar “[...] como um diário em que o roteiro prático seja anotado – quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso”. O que se pode observar é que esse instrumento vai levar em si uma grande bagagem de informações que posteriormente serão analisadas, dando assim suporte para a compreensão da pesquisa.

Para que a concretização do diário de campo aconteça é imprescindível a participação humana e essa participação é instrumento de extrema importância para esse método ser utilizado. É importante delinear os registros em consonância com os fenômenos ocorridos e a visão do próprio pesquisador.

Outro aspecto elementar que o diário de campo traz de primordial é o fato de o pesquisador poder fazer suas interpretações e análises com o seu próprio olhar sensível e em específico, mesmo após de ter vivenciado fatos que ele mesmo empregou, já que o objeto é de seu pertencimento e pode ser analisado e interpretado diversas vezes. A elaboração do diário e o formato de recolhimento das informações vão depender muito do estilo do pesquisador e do que ele almeja alcançar, o que nos leva a compreensão de que vários podem ser os modelos e os tipos de escritas destes recursos.

É fundamental que o pesquisador disponha de muitos cuidados nos registros realizados em seu diário de campo, tendo em vista que aquilo que ele observa pode não ter o mesmo formato daquilo que ele registra. Isso pode ocorrer devido a comportamentos, atitudes, palavras e ideias diferentes por parte daqueles que estão atuando como participantes da pesquisa.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (Macedo, 2010, p. 134). Nessa perspectiva, observamos que se pode conhecer os sentidos mais profundos das ações praticadas pelos atores sociais a partir das suas subjetividades e tentar compreender tudo que está intimamente ligado a essas ações.

Geertz (2008) ressalta sobre o diário de campo que a descrição deve ser densa para discernir as expressões, espaços, tempos, saberes e regras de um grupo dito como social, interpretando com excelência os significados culturais e isso ocorreu dentro de todas as possibilidades. Buscando uma relação da fala do autor com tal dispositivo, pode-se perceber a sua relevância e como ele se torna adequado para que se realize uma descrição que seja de fato aprofundada, pois muitos são os elementos que podem ser descritos.

Na referida pesquisa o diário de campo foi organizado ao iniciarmos o estudo. Ele foi pensado como uma ferramenta parceira na execução das ações do dia a dia, já que todos os registros significativos foram descritos em seu corpo com datas e observações específicas. Os registros realizados no diário de campo foram ricos para que pudéssemos compreender fenômenos que se apresentavam, pois ele foi composto por observações vividas, falas, descrições, expressões corporais e físicas relatadas pelo pesquisador. O diário possibilitou realizarmos reflexões sobre as impressões percebidas e compreender sobre o contexto que se apresentou.

A descrição realizada no diário de campo foi além de simples anotações. Elas trouxeram singularidades relacionadas aos movimentos corriqueiros de uma comunidade, ressaltando as suas vivências para a compreensão dos seus significados. Como já referido, o diário não segue um paradigma ou modelo de estrutura para ser utilizado. A organização e inserção desse dispositivo por parte do pesquisador devem ocorrer de maneira natural, pois a partir das particularidades da pesquisa é que ele se integra no meio e começa a ser utilizado, e esse processo entrará em vigor a partir da necessidade de realização desse pesquisador

Na seção a seguir trazemos as políticas de avaliação numa visão mais ampla estabelecendo sua relação com o ciclo de políticas, ressaltando elementos que permitam maiores discussões como probabilidade de realização de análises para uma melhor compreensão sobre os instrumentos de avaliação em larga escala.

3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As discussões relacionadas às políticas de avaliação têm obtido grande relevância no contexto nacional e internacional e têm se intensificado gradativamente. Essas políticas passaram a ser um eixo norteador para a construção das ações pedagógicas no campo da Educação, para o andamento do sistema de gestão de ensino e para direcionamentos do trabalho do professor. Nessa perspectiva, compreender os avanços das avaliações é percorrer os caminhos marcados por elas e suas inferências diante de diferentes contextos. Dessa forma, discorrer sobre as políticas de avaliação é observar seu surgimento, suas adequações, suas estruturas, sua aplicabilidade e suas implicações no contexto da Educação.

O processo de aplicabilidade das políticas de avaliação em larga escala apresenta em suas trajetórias incontáveis desafios, se dispendo a buscar objetivos e metas ao longo da sua história. Neste sentido, o objetivo desta seção é identificar as políticas de avaliação na educação básica e suas implicações na prática docente.

Inicialmente trazemos o diálogo acerca das políticas de avaliação em nível nacional, elementos que contribuíram para sua idealização, o contexto em que elas foram inseridas e as mudanças relacionadas aos seus movimentos no contexto da Educação. Levantaremos algumas reflexões sobre suas implantações, consolidação e os estudos e discursos que começaram a ser construídos a partir de sua sistemática. Em seguida trataremos do Ciclo de Políticas para analisar o sistema SAETHE a partir dos contextos de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática.

3.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES INICIAIS

No decorrer do século XX várias mudanças marcaram os contextos internacionais voltados para a economia, cultura e política, que se direcionavam de forma marcante para a vida das pessoas. Nessa perspectiva, a crise econômica da década de 1970 marcou o Estado que passou a ser alvo de questões relacionadas ao Bem-Estar Social e ao crescimento de ideologias neoliberais, que, dentre outras colocações, recomenda o Estado mínimo, justificando diminuir os gastos públicos e o desuso do Estado. Dentre as inferências resultantes desse contexto, ressaltam-se as reformas implementadas nos aparelhos do Estado, em específico o educacional, conforme orientações de organismos transnacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO.

Segundo Sousa (1997, p.272), “nesse período, a educação escolar brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a ser observada”.

Ressaltando essas questões, grupos sociais que possuíam relações com propósitos de leis trabalhistas passaram a defender a ideia de um controle maior para o sistema educacional visando que esses pudessem gerar resultados que contribuíssem de forma satisfatória para o sistema econômico e social. Vistos esses aspectos, a partir da década de 1990, o Brasil concretizou reformas voltadas para o controle da educação que objetivavam a descentralização de poderes e de incumbências educacionais do âmbito federal para camadas locais, através das avaliações.

Mesmo essas reformas acontecendo somente a partir da década de 1990, essa inquietude relacionada aos processos avaliativos já eram questões levantadas, pois sobre esses relatos, Gatti (2009) traz que uma aflição significativa com os mecanismos avaliativos se deu nos anos 1960, quando se pesquisava construir instrumentos que garantissem a objetividade da avaliação, assim como investimentos na formação dos profissionais que entrariam em contato com a temática.

A partir desse período, que marcaram as reformas no Brasil, muitos estudos passaram a circular o contexto das avaliações e muitas discussões e debates nasceram com essa reestruturação, isso tudo em consequência de grupos que buscavam um maior esclarecimento acerca dessas práticas e aspiravam a mudanças na qualidade da educação.

Após várias práticas de avaliações por meios de testes educacionais que cercaram os anos de 1960 e 1980, ainda na década de 1990 surge no Brasil um sistema organizacional de avaliação do ensino fundamental, o SAEB. Em 1995, o SAEB é regularizado e o Brasil é inserido na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Dessa forma, o SAEB passou a ser, até os dias atuais, um sistema de avaliação em larga escala ocorrido bianualmente em anos ímpares, direcionado a turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, utilizando um método chamado de teoria da resposta ao item, que intenciona a construção de escalas de habilidades. Nesse aspecto, Minhoto (2016, p. 78) aponta que:

[...] desde 1988, vem-se acompanhando o desenvolvimento de um sistema de avaliação que se propõe a monitorar a qualidade da Educação Básica no país, chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, além de ter como objetivo o diagnóstico, também foi concebido para auxiliar a formulação de políticas educacionais pelas administrações públicas.

Somos direcionados a refletir que há muito tempo, tanto o diagnóstico quanto o monitoramento são feitos através de testes padronizados conduzidos apenas para as disciplinas de Português e Matemática, reduzindo assim a amplitude da avaliação curricular dos alunos e dispensando suas habilidades em outras áreas de conhecimento.

Após a inclusão do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ser em 2007 o novo indicador educacional de desempenho dos alunos. O próprio Ministério da Educação utiliza esses números para fornecê-los à instituição, realizando assim uma análise trienal da avaliação. Após essa avaliação, os dados são fornecidos e a partir daí são classificados os problemas relacionados à educação no Brasil, ressaltando que esse processo é realizado de forma sistematizada.

O SAEB passou por algumas mudanças no decorrer dos anos, quando em meados de 2005, através da Portaria 931/05 do Ministério da Educação, passou a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, também conhecidas como Prova Brasil e Provinha Brasil, respectivamente. Em 2013, mais mudanças ocorreram, passando a ser composto pelas duas referidas avaliações citadas e acrescido da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização).

Os sistemas avaliativos ganharam muita amplitude, disseminaram suas iniciativas e afloraram vida dentro dos sistemas de ensino, dentre eles podemos citar, além do SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1998; o Exame Nacional de Cursos, que logo deu lugar ao Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), 2004; o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), 2002; e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), 2004.

Claramente se vê que as avaliações educacionais se tornaram protagonistas quanto às políticas implantadas nas redes de ensino, pois a busca pelos resultados tem como foco investigar a qualidade da educação desenvolvida no país. Frente a isso, o SAEB tornou-se um dispositivo de grande influência nos sistemas de ensino, tanto da rede estadual quanto na municipal, que passaram a refletir sobre possíveis meios de se trabalhar paralelamente com essa política. Nessa perspectiva, assim como em outras capitais do Brasil e com outras nomenclaturas, surgiu o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), um sistema próprio de avaliação, que se apropria de métodos para trabalhar as habilidades não atingidas dos estudantes e para fornecer dados acerca dos seus rendimentos. O SAETHE foi instituído

pela Lei Nº 5.200, de 28 de fevereiro de 2018 que traz no seu Art. 2º o objetivo de promover um diagnóstico preciso da realidade educacional das unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-PI, possibilitando aos gestores a formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais que serão discutidas na seção a seguir.

3.2 O CICLO DE POLÍTICAS COMO BASE PARA ANALISAR O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA-SAETHE

A abordagem do Ciclo de Políticas é protagonista para a construção deste estudo por ser um fator que permite um embasamento teórico sobre as políticas educacionais que permeiam o Sistema Brasileiro de Ensino em um viés crítico-reflexivo evidenciados desde os anos de 1990. Seus realces fazem alusão a aspectos da realidade que disponibilizam ao pesquisador despertar conclusões singulares e uma análise particular da política em questão.

Nessa perspectiva, para que ocorra uma compreensão mais ampla das fortes influências que contribuíram para o surgimento das políticas educacionais, ressaltando o objeto de estudo em questão, o SAETHE e a sua consolidação, faremos um levantamento sobre os órgãos multilaterais que influenciaram a implementação daquelas políticas, em nível nacional e internacional, vislumbrando, ainda, seus textos políticos e utilizando o contexto da influência e o contexto da produção de textos do Ciclo de Políticas para tal iniciativa. Sobre os referidos contextos, trazemos que “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o da produção de textos” (Mainardes, 2007, p.29). Nessa propositiva percebemos o envolvimento profundo que tais contextos possuem, porém em um formato complexo e oculto.

Após o crítico período de crise diante do contexto que predominou nos anos de 1970, organismos internacionais interviram e passaram a direcionar o trabalho em torno das políticas educacionais, foram eles: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Comércio (OMC) e o Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais organismos almejavam esclarecer sobre os prejuízos causados em torno da educação e colocá-la em relevância, com o objetivo não só de classificá-la como um fator importante para a economia, mas como uma alternativa que pudesse permitir para novos indivíduos uma formação adequada e que pudesse estar de acordo com as exigências que surgiriam a partir da reestruturação de uma nova realidade. O fato de a educação ser colocada em questão, nesse

período, faz com que o Brasil, nos anos de 1990, passe por mudanças relacionadas às políticas educacionais com aspectos vistos como neoliberais, já que ele se apresentava como um país em ascensão.

Frente a essa nova condição de influência internacional, o processo de crescimento do acesso à educação aumenta e é sustentado pelos documentos legais que regem a democratização, como a Constituição Federal, datada de 1988, que estabelece a Educação como um direito, embasado ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dá suporte e garante o acesso à educação como direito obrigatório. Esse crescimento do sistema educacional, juntamente com as inferências apresentadas por ele, causou consequências que atravessaram de forma direta a qualidade da educação ofertada.

Diante de tal realidade, e após a inserção do Brasil na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) oportunizado pelo Programa Internacional de avaliação de alunos (Pisa), nasce no Brasil, em 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, em consonância com o cenário internacional, tem como objetivo contribuir para a melhoria dos aspectos relacionados à qualidade do ensino no país.

Uma vez que as políticas educacionais são iniciadas, a partir das influências até então articuladas, junto com elas surgem também os discursos políticos, aspecto valioso para que essas políticas se disseminem e ganhem força em meio a uma organização. Podemos visualizar o movimento de surgimento do SAEB como um mecanismo que surgiu com o discurso de melhorar a qualidade do ensino no país. O discurso político, de acordo com Mainardes (2006, p. 51), “[...] algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influências nas arenas públicas de ação [...]”. Dessa forma, nota-se que esses discursos, para que deem sustentação à essas políticas pensadas, exigem uma base sólida e que devem atravessar as políticas de educação, dando assim mais estabilidade no que diz respeito aos seus fundamentos.

O SAEB é uma realidade presente no sistema educacional do país, pois se tornou referência a nível nacional e tem permitido que os sistemas avaliem o aprendizado dos seus alunos de forma ampla. Ele tem ganhado força no cenário educacional, pois se configura como um processo de avaliação somativa em larga escala realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), permitindo que diversos órgãos governamentais avaliem a educação básica do nosso país.

De acordo com o Inep, por meio de testes e questionários o SAEB reflete os níveis de aprendizado demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados, destacando que esses níveis estão sistematizados de forma crescente, voltando-se para as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática das etapas em avaliação. Vale ainda destacar que as leituras dos resultados do SAEB são fundamentais, visto que objetivam a melhoria da Educação Básica do Brasil. Ainda segundo o Inep, desde 1990, quando foi iniciado, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao formato atual e, a partir de 2019, a avaliação passou a contemplar também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio.

Um aspecto importante e relacionado à aplicação do SAEB, é que além do instrumento de avaliação que mede o desempenho dos alunos, também são aplicados questionários prévios às ferramentas de avaliação. Esses questionários são direcionados à família, professores, alunos, gestores das escolas avaliadas e tratam da situação econômica, das condições de estudo dos alunos, das informações relacionadas à formação e condições de trabalho dos professores e da estrutura física e pedagógica da escola, incluindo seu Projeto Político Pedagógico.

O fato de a política do SAEB focar somente nas disciplinas de Português e Matemática, nos atuais instrumentais de avaliação, relacionado com o fato de um questionário ser aplicado de forma prévia e requerer dos seus inqueridos informações relativas a condições sociais, econômicas e formativas, nos leva a um debate relacionado às influências políticas e aos documentos que nascem de todas essas ações. Isso pode nos direcionar a refletir sobre o real interesse dos nossos representantes em relação ao trabalho pedagógico, ou seja, aqueles que estão realmente voltados para esse propósito.

Apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no contexto aplicado no SAEB, ele não é considerado em toda a sua importância na constituição, na divulgação e na exploração dos indicadores de qualidade do ensino produzidos pelo governo nem considerado seriamente na agenda de definições de políticas públicas de Educação que venham realmente a beneficiar as instituições de Educação Básica. O que se percebe, no entanto, é que as notas referentes ao desempenho estudantil “são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino” (Minhoto, 2016, p. 435).

Tal colocação vem fortalecer a ideia de que apesar das mudanças ocorridas no Sistema de Avaliação da Educação Básica ao longo do seu percurso terem sido estruturadas com o intuito de atender as necessidades, ele ainda exige que sejam feitas discussões sobre suas

objeções, sendo também necessária uma análise dos dados que são coletados de alunos e professores para um melhor aproveitamento. Quanto aos resultados do SAEB, Viana (2002, p. 136), fortalece o discurso de que os resultados não estão sendo valorizados de uma forma mais vultosa, quando analisa que

O grande problema do Saeb é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores.

Analisando essas premissas, nos encaminhamos a Silva (2010), que enfatiza que é plausível, então, rastrear, no contexto atual, que os resultados do sistema brasileiro de avaliação têm guiado políticas educacionais estaduais e municipais a encabeçar seus sistemas de ensino relacionados à responsabilização individual dos alunos, dos docentes e das escolas pelo seu baixo ou alto resultado, eclodindo mecanismos de premiação pelos resultados atingidos. É explícito que as atuais políticas de avaliação provocam, através dos seus resultados, um condicionamento ligado a embates entre escolas na luta por posição em *rankings*, fazendo assim com que o ensino seja delineado por elementos pré-definidos voltados apenas para um tipo de segmento do sistema de ensino.

Com o discurso legitimado do Governo Federal de monitorar e melhorar a qualidade do ensino através do sistema de avaliação, em consonância com as agendas internacionais, ele acaba incentivando estados e municípios a se voltarem para a criação de sistemas próprios de avaliação em busca de reproduzirem métodos e ações estruturados pelas ferramentas de nível nacional. A seguir, a Figura 7 mostra os sistemas próprios de avaliações existentes no Brasil atualmente.

Figura 7 - Estados brasileiros com sistemas próprios de avaliação



Fonte: CAEd (2008)

Fonte: site CAEd / UFJF.

O SAETHE, objeto de estudo em questão, completou 24 anos no ano de 2019 e foi um dos pioneiros em sistemas próprios de avaliação implantados no Brasil. No município de Teresina, desde a sua idealização em 1995, ele vivenciou por décadas diferentes evoluções de experiências para se chegar ao modelo que vigente até o ano de sua última edição. Vários aspectos podem ser elencados para se explicar o surgimento das políticas do SAETHE, já que como outros sistemas, ele se propagou na esfera política e passou a direcionar o fazer avaliativo do sistema de ensino de Teresina.

O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina foi se constituindo aos poucos por elementos que puderam fortalecer seu papel como política durante toda sua trajetória. Desde o primeiro momento de experiência, marcado apenas para se ter uma visão da educação no município e depois tomando para si a responsabilidade de divulgar os resultados para toda a rede, o sistema cresceu com o objetivo de teoricamente alinhar a educação da cidade às suas atividades recorrentes.

Muitas influências demarcaram um novo cenário para a educação de Teresina nos anos de 1990 e serviram de suporte para se avaliar a qualidade do ensino. Elas foram embasadas na

concepção de mudanças e modernização da gestão pública, que até então tinham o Neoliberalismo e o Mercado Lógico como parâmetros para se analisar a qualidade da educação. A partir da nova proposta de gestão pública que se constituía, o Estado não mais atuava com o papel de intervir nos diversos setores, inclusive da Educação, pois a qualidade do ensino seria baseada em resultados e indicadores de desempenho.

Esse novo formato gerencialista moderno voltado para a Nova Gestão Pública (NGP), fundamenta as raízes sobre a organização da educação no município de Teresina, pois revela uma breve crítica sobre o estado que era considerado burocrático e mercadológico e que intervinha nos setores da vida social e econômico. Dessa forma, passou a se fortalecer a ideia de um modelo de resultados que tivesse como foco as avaliações e a retirada de uma administração centralizada. Lopes e Castro (2012, p.27) sintetizam e nos remetem a uma clara compreensão sobre isso quando colocam que

Entende-se que, nesse contexto, era necessário promover políticas voltadas para a sustentabilidade das reformas estruturais, o que implicava modificar hábitos institucionais, rotinas, culturas, comportamento e, por extensão, a formação de outros valores e concepções acerca da função dos mecanismos e das estratégias inerentes à política e à compreensão diferenciada dos funcionários públicos em relação ao papel, objetivos e funcionamento das instituições.

O momento marcado pelo alinhamento de mudanças relacionadas à gestão e inovação no setor educacional de Teresina sem dúvida exigiam modificações em diferentes áreas e setores, e isso envolvia também os atores sociais, suas interações, hábitos e relações. Esse momento evidencia a força da política como discurso, já que são incorporados a ela uma série de significativas afirmações podendo legitimá-las e fortalecer suas propostas. Essas variantes relativas ao novo sistema de gestão pública nos encaminha a Mainardes (2007, p. 39), que enfatiza que “a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”.

Percebemos, assim, que o discurso em torno das políticas e de como eles serão atribuídos fazem uma significativa diferença para o fortalecimento de suas ações e materializações, já que ao serem anunciados vão ganhando um formato consistente a partir da forma que são pensados. Dessa forma expomos aqui que o Sistema de Avaliação Educacional do município de Teresina mostra claramente o poder dos discursos, já que ele foi pensado e esquematizado a partir de influências que se deram ao longo de acontecimentos educacionais e sociais mais amplos.

O SAETHE, em sua totalidade, apesar da busca de maiores e melhores resultados para o ensino teresinense, beneficiou o município de forma a promover suas ações de maneira autônoma, na posse de estratégias próprias de organização e execução, sem que pudesse haver interferências de outros organismos para ocorrerem. Reafirmamos os ditos a partir das colocações de Rodrigues (2017, p.102), quando traz que:

Sobre o que o sistema de avaliação desenvolvido em Teresina desde 1997 e os ganhos que esta iniciativa trouxe para a rede de ensino no decorrer dos anos, a primeira consideração a fazer é de que a existência de um programa próprio de avaliação permite tomar decisões, como por exemplo, o ano escolar que deve ser avaliado, a frequência de aplicação das provas, as áreas a serem avaliadas, as competências a serem priorizadas, ajustar o teste à população local e outras possibilidades e flexibilidades que não são possíveis com os sistemas nacionais.

Os aspectos elencados mostram que o município teve total domínio da logística de aplicação das ferramentas do sistema, desde os anos que participariam das edições até as habilidades que seriam priorizadas. Mesmo com toda essa autonomia, o foco do SAETHE se estendia para as avaliações do SAEB, que tinha sua matriz de referência paralela ao que seria cobrado nas avaliações do referido sistema nacional e que a partir dos seus resultados, até os dias atuais, escolas e professores são beneficiados com posições em *rankings* e premiações de valorização do mérito.

O Programa de Valorização do Mérito foi instituído pela Lei nº 3.089 em 18 de abril de 2002 pela primeira vez. Nomeada como Gratificação de Desempenho Escolar, ela tinha como indicadores a taxa de aprovação, a avaliação externa de desempenho acadêmico, a taxa de distorção idade/série e a taxa de evasão. O cálculo para a pontuação era realizado a partir da soma dos valores apontados por cada uma desses indicadores e ao final as escolas recebiam a premiação de acordo com a classificação que recebessem, existindo as escolas de classe A, B, C, D e E, cada uma recebendo o valor que referida a posição determinava.

Anos mais tarde, em 22 de dezembro de 2014, já como Programa de Valorização do Mérito, essa mesma lei que já havia passado por alterações em anos anteriores, foi novamente modificada e se instituiu como Lei nº 4.669 de 22 de dezembro de 2014, que está vigente até hoje, vindo com outras especificidades e providências, entre elas o aumento de 70% de reajuste para diretores e toda a equipe escolar por meio de gratificação de tal programa.

É perceptível até aqui que as premiações são elementos presentes na condução do trabalho em torno dos resultados buscados pelas redes de ensino e que elas foram sendo adequadas e se tornando mais atrativas a cada ano que passavam por reformulações.

Tais premiações previstas em lei mostram a força dos documentos legais que se configuram como textos políticos, e como eles podem desencadear ações dos grupos escolares de forma a buscarem, a todo custo, sempre uma melhor posição nos *rankings* entre escolas. Mainardes (2007, p. 29) chama a atenção ao esclarecer que “os textos políticos, portanto, representam a política”, ou seja, de fato esses textos políticos que são regidos por documentos legais trazem de forma materializada a política em relevância, mostrando para onde se encaminha toda essa esquematização que delinea as políticas educacionais. O Quadro 1 oferece uma compreensão, com mais clareza, sobre as influências políticas a nível nacional e internacional e os documentos que as embasam.

Quadro 1 - Influências sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

ANOS	REGISTROS LEGAIS/ ACORDOS	NÍVEL DE INFLUÊNCIA	DELIBERAÇÃO	EFETIVAÇÃO NA AVALIAÇÃO SAETHE
1960/1980	UNESCO	GLOBAL	Desempenhou relevante atuação no direcionamento de políticas de Educação na América Latina.	Liderança de diligências a nível mundial com ênfase no combate ao analfabetismo para todos.
1980/1990	BANCO MUNDIAL	GLOBAL	Expansão de influências no setor de Educação a nível mundial.	Responsável por financiar projetos na área da Educação.
1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA (CFB)	NACIONAL	Organização de um sistema a nível nacional para extirpar o analfabetismo.	Pacto Nacional objetivando a alfabetização de crianças até a faixa etária de 8 anos.
1990	PISA	GLOBAL	Programa Internacional de Avaliação de referência mundial na avaliação de alunos.	A proposta do programa é avaliar alunos na faixa etária de 15 anos com foco nas áreas de leitura, matemática e ciências. O INEP é responsável por sistematizar esse programa em território brasileiro.
1990	ESTRUTURAÇÃO DO (SAEB)	NACIONAL	Produzir um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do Brasil a partir dos resultados.	Efetivação das ferramentas avaliativas em larga escala.

1995	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME)	NACIONAL	Desenvolveu o Projeto intermunicipal “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede” que englobava quase todas as capitais do Brasil.	O método de avaliação constituiu-se na aplicação de testes padronizados de língua portuguesa e matemática por técnicos da secretaria municipal de educação.
1996	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)	NACIONAL	Garantir a execução do processo avaliativo nos diferentes níveis, almejando buscar meios para a melhoria da qualidade do ensino.	
2007	OCDE	GLOBAL	Construção de políticas para viabilizar a melhoria em diversos campos, inclusive na educação.	Os resultados colhidos através das avaliações a nível estadual, permitem que as informações sobre a aprendizagem dos alunos cheguem em menor tempo.
2007	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	NACIONAL	Instituiu-se o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, englobando esforços da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.	A adesão do plano para os entes federativos é voluntária e implica em assumir o compromisso de promover práticas visando a melhoria da qualidade de ensino na sua esfera, cumprindo as metas do IDEB.
2013	PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO Lei N° 4.499 de 20 de dezembro	MUNICIPAL	O Programa de Valorização do Mérito para as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina.	O programa promove a premiação dos profissionais do magistério das escolas do Ensino Fundamental que apresentarem nota no IDEB.
2014	PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DO MÉRITO Lei n° 4.669 de 22 de dezembro	MUNICIPAL	Altera a Lei n°4.499 de 20 de dezembro de 2013, onde é designado o aumento dos valores das premiações para as escolas.	Os valores ofertados nas premiações para as escolas serão baseados nas notas que elas alcançarem a partir das categorias estipuladas na referida lei.
2014	SAETHE	MUNICIPAL	O SAETHE foi oficializado, foram retomados aspectos das avaliações efetivadas em anos anteriores e adotados novos métodos para o processo avaliativo.	A SEMEC recebeu suporte de uma agência especializada em serviços de avaliação, o CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora. A quem cabe a instrumentalização do SAETHE.

2018	LEI MUNICIPAL (SAETHE) Lei nº 5.200, de 28 de fevereiro	MUNICIPAL	Institui o SAETHE no âmbito da rede pública municipal de ensino de Teresina.	Promoção de avaliações externas em larga escala para permitir, a partir dos resultados, a reformulação de políticas públicas no campo da Educação.
------	--	-----------	--	--

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir das legislações específicas.

Percebemos que as influências sobre as avaliações que perduram sobre os sistemas de ensino não se configuraram a curto prazo. Esse processo vem se estendendo por longos anos e foi se sistematizando através de documentos internos e externos. Notamos ainda que as políticas de avaliação da educação básica, no Brasil, se tornaram sólidas a partir dessas influências e que elas estão entrelaçadas profundamente com o cenário nacional e internacional. Logo o SAETHE, mesmo sendo classificado como sistema próprio de avaliação, percorreu diferentes contextos e colheu inúmeras experiências para ser consolidado e ganhar tal formato.

4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE TERESINA - SAETHE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Assim como qualquer outra política implementada dentro de um sistema, seja ela nacional, estadual ou municipal, de ensino ou não, ela tende a gerar sérias reações, tanto positivas quanto negativas acerca da sua logística de funcionalidade. Dentro das políticas relacionadas a avaliação no campo da Educação, essa questão torna-se ainda mais discutível, já que nesse viés entra o trabalho dos então governantes, de toda uma rede de ensino, de uma gestão voltada para a garantia da realização do trabalho, da comunidade, dos alunos e do professor enquanto ponte de mediação dessas políticas. Partindo desse ponto, o que se torna relevante em meio a esse aglomerado de questões, é o processo que permeia a aprendizagem dos discentes diante de tal realidade. De face de tais colocações, torna-se necessária uma discussão relacionada às interferências ou mesmo impactos que podem afetar o processo de ensino bem como a aprendizagem daqueles que estão diretamente envolvidos no delineamento da aprendizagem.

Dessa forma, nesta seção serão relatados aspectos voltados ao SAETHE, entre eles: sua implementação enquanto política norteadora dos instrumentos de avaliação, características que expõem sua aplicabilidade no campo das instituições escolares, como esse sistema direciona o trabalho do professor, que acontece na maioria das vezes de forma inconsciente pelo fato de desencadear uma performance de poder e controle dessa prática, a compreensão quanto a esses instrumentos avaliativos em consonância com os métodos adotados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, e, principalmente, como se dá o cotidiano dessas práticas de avaliação no contexto vivenciado. Todos esses aspectos evidenciados pelas narrativas dos profissionais docentes estão diretamente envolvidos com essa dinâmica de trabalho.

4.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI

As políticas de avaliação educacionais vêm ganhando cada vez mais espaço tanto nas redes estaduais de ensino quanto nas municipais. Nas últimas décadas esse crescimento tem sido o foco de vários debates, principalmente em virtude dos resultados que elas apresentam e o que eles visam. Esse sistema, que nasceu na década de 1990, sofreu diversas alterações desde seu surgimento e tem sido constantemente redirecionado em consonância com os contextos em que são implementados.

Uma realidade bem clara é que o sistema de avaliações educacionais resulta no surgimento de políticas e no delineamento de metas a partir dos seus resultados, e que esses geram um controle de qualidade da educação em longo prazo. Os resultados adquiridos por essas avaliações permitem que os gestores organizem políticas públicas de interesses amplos e as implementem para que se tenha uma visão mais singular do rendimento dos alunos.

Mesmo existindo no Brasil um sistema de avaliação mais amplo, como é o SAEB, os municípios e estados concluíram a necessidade de criar seus próprios sistemas de avaliação com metas específicas e para se conhecer de fato, segundo eles, a real aprendizagem de seus alunos. Dessa forma nasceu o SAETHE, que esteve vigente até o ano de 2019 no referido município.

Desde 1995 a Secretaria Municipal de Educação - SEMEC colocou em prática inúmeros projetos de avaliação da rede em parceria com institutos de pesquisa e avaliação. Essa evolução das experiências de avaliação, descrita no **Quadro 2**, foi organizada em cinco momentos de acordo com Rodrigues (2017).

Quadro 2 - Evolução das experiências de Avaliação da Rede Municipal de Teresina

MOMENTO/ANOS	ORGANIZAÇÃO	AÇÕES
1º momento (1995 a 1997)	Sistematização do projeto “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”, de iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDINE) custeado pelo Ministério da Educação e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.	O projeto consentia que os resultados das avaliações fossem divulgados apenas para os setores internos da Secretaria Municipal de Educação do município de Teresina (SEMEC).
2º momento (1998 a 2000)	O projeto “Qualidade da Educação Básica e Avaliação de Rede”, foi finalizado em Teresina e a Prefeitura Municipal contrata os professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI) para elaborar os testes.	A SEMEC assumiu a execução das outras etapas e os resultados foram disseminados de forma geral por escolas e séries, e não mais somente de forma interna.
3º momento (2001 a 2005)	Foi marcado por mudanças, entre elas a criação de um núcleo que assumiria a coordenação do projeto e no qual as avaliações ganharam um novo formato.	Baseando-se na Proposta Curricular da Rede os testes passaram a ser elaborados a partir de habilidades e categorias de conteúdo e os resultados foram divulgados de forma mais detalhada e ampla para pais, alunos, professores, conselhos escolares e mídia.
4º momento (2006 a 2009)	A metodologia da Teoria de Resposta (TRI) ao Item começou a ser utilizada tomando como referência a escala do SAEB, e a prática de avaliações semi-externas (PROVA PADRONIZADA) para as séries finais foi adotada.	O objetivo era a orientação do planejamento e o acompanhamento e adesão da proposta pelos professores.

<p>5º momento (2014)</p>	<p>Esse contexto foi marcado pela parceria entre CAEd / UFJF, pela aplicação da avaliação para as turmas de 2º e 3º ano só de saída e para a sistemática normal (entrada e saída) para as turmas de 4º e 8º anos do ensino fundamental. Posteriormente as avaliações, tanto de entrada quanto de saída passaram a ser aplicadas a todos os alunos matriculados na rede das etapas avaliadas e por fim foi utilizada a Teoria de Resposta ao Item e escala do SAEB para o 8º ano, se diferindo das outras turmas que usavam a escala da alfabetização.</p>	<p>Foi reativado o sistema de bonificação para os professores, pedagogos e diretores, com base no desempenho escolar cogitando o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática a partir do IDEB e de acordo com um escalonamento de metas.</p>
-------------------------------------	---	--

Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Rodrigues (2017).

Em todos esses referidos momentos de evolução da sistemática de avaliações apresentadas na Rede Municipal de Teresina percebemos que ela passou a interferir e se solidificar de maneira cada vez mais forte no sistema educacional. Seu formato estandardizado não trazia elementos direcionados para a diversidade de contextos que eram vivenciados pelo público discente, a avaliação era estabelecida com base em competências específicas que focalizavam de forma direta e constante os resultados. Dessa forma substanciamos o pensamento de Casassus (2009, p.74) quando ele traz que:

É um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de prova mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade.

Analisando o trabalho voltado para as avaliações educacionais no Brasil, observa-se muito como esses modelos avaliativos são elaborados se baseando em valores e ideologias pré-determinadas. É cada vez mais complexo o ato de avaliar os estudantes no nosso país, pois o que se percebe é que mesmo diante de tantas colocações e pesquisas relevantes acerca da melhoria da educação, as influências políticas sempre estão em realce e camuflam as ações que possam favorecer as atividades para um ensino transformador.

O SAETHE objetivava pontos que serviam de base para o seu trabalho, entre eles: propor a criação uma cultura de avaliação voltada para o êxito do aluno, visava oportunizar a reflexão sobre o desempenho dos alunos e a interpretação das causas e efeitos das deficiências e avanços revelados pela avaliação, e por fim tinha o intuito de propor alternativas para a tomada de decisões levando em consideração os resultados obtidos. Percebemos que todos esses objetivos circundam o processo avaliativo e que já tinham uma base singular. Eles mostravam,

ainda, um conjunto de elementos dispostos, que ao serem apresentados para os professores, já eram previamente cogitados.

Todos esses propósitos, que incessantemente eram almeçados, não tinham apenas o intuito de desenvolver competências que iriam contribuir de maneira geral para o desenvolvimento pleno dos alunos enquanto indivíduos atuantes na sociedade, eles eram restritos a uma caçada que visava apenas um único alvo, os índices das avaliações em larga escala. Sobre o desenvolvimento de competências, concordamos com Perrenoud (1999, p.60) ao reforçar que:

[...] visar ao desenvolvimento de competências é "quebrar a cabeça" para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadoras para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange.

Podemos assim constatar que as habilidades projetadas nas avaliações propostas pelo SAETHE se delimitavam a desenvolver aprendizagens que não eram exclusivamente de cunho pedagógico. Elas não projetavam o desenvolvimento do indivíduo como cidadãos que deveriam atuar para articular relações de diversidade, colaboração e respeito dentro da sociedade. Trabalhar com o desenvolvimento de competências exige mais do que receber uma matriz de referência com habilidades elencadas. É um trabalho complexo, que envolve a construção do conhecimento advinda de diversos lados, e que se dá de forma gradativa e participativa.

A estrutura das avaliações educacionais de Teresina não fugia do modelo aplicado por outros sistemas. Ela seguia uma padronização nacional e através dela se permitia um estudo rápido dos resultados individuais, por escola. Essa agilidade se dava pelos investimentos que eram realizados e pelo fato de se ter um sistema de avaliação próprio.

Muito trabalho era organizado em prol das avaliações do SAETHE, tudo isso visando os objetivos e as habilidades que não tinham sido alcançadas. A durabilidade desse trabalho era anual, ele acontecia através de formações para professores aos sábados, atividades de reforço para os alunos que estavam nos padrões considerados baixos e constantes reuniões e formações para gestores das escolas.

A avaliação do SAETHE era realizada com a aplicação de testes de múltipla escolha e que para sua construção era utilizada uma matriz de referência na qual eram apresentadas as habilidades que deveriam ser trabalhadas e que seriam avaliadas. Essa matriz de referência, advinha de um recorte do currículo adequado para cada ano escolar e era composta por descritores organizados em tópicos/temas.

A matriz de referência, que dava fundamento aos instrumentos avaliativos, foi construída embasando-se nas experiências práticas escolares e no currículo praticado nas escolas da rede municipal, podendo assim ser compreendida como um recorte que apresentava claramente as habilidades que eram esperadas dos alunos das instituições. Nitidamente observa-se a importância dada aos documentos elaborados e que esses serviam de base para a construção das avaliações educacionais. Nota-se que essa organização e construção textual tinham uma base teórica esclarecida e que elas seguiam uma fundamentação. Diante disso, percebe-se que esses instrumentais não emergiam de documentos escritos e produzidos em um curto espaço de tempo, eles eram reflexo de toda uma política construída e percebida durante um longo período.

As metas que são definidas pelos órgãos responsáveis pelas políticas de avaliação podem causar diversas consequências dentro da realidade da escola, entre elas uma uniformização do trabalho do professor, a partir das matrizes de referência que são disponibilizadas como base, e uma redução, ou mesmo estreitamento, no currículo escolar com a utilização de materiais prontos. Os padrões de desempenho que são apresentados, ou seja, os resultados, são utilizados para que o trabalho pedagógico seja redirecionado com foco nos índices que são buscados, desconsiderando o sentido do trabalho do professor.

Diante de tal pressuposto, podemos levantar a questão da desvalorização do professor diante de suas ações e o fornecimento de ferramentas construídas com interesses próprios, já que diante dos cenários dessas avaliações, as matrizes de referência utilizadas servem como base para encaminhar os objetivos a serem alcançados. Tudo isso resulta em propostas desmotivadoras que levam esse profissional a atuar de maneira condicionada no cenário educacional.

Nesse aspecto, se torna evidente que a imagem do professor não se configura como uma peça-chave dentro do processo avaliativo. Ele se torna um instrumento que deve apenas conduzir os direcionamentos requeridos. Sobre essas colocações recorreremos a Libâneo (1998, p. 41), que discorre o seguinte:

[...] a desvalorização do professor que resulta de estratégias de ordem econômica ou social, oriundas de raízes historicamente construídas precisa ser coibida, uma vez que fazer a análise crítica da educação na sociedade contemporânea sem referi-la ao ofício cotidiano de educar e ensinar mostra-se ineficiente e incompleta.

Vemos assim que essa desvalorização é algo arraigado, que só tem se estendido ao longo do tempo, que precisa ser revista e que requer visibilidade antes de qualquer arguição realizada sobre o processo de ensino.

A necessidade da criação de um sistema próprio parecia fazer com que os resultados das avaliações aparecessem de forma mais rápida e que as análises realizadas resultassem no trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte, fazendo com que metas fossem planejadas de forma mais dinâmica e clara, sem depender de um sistema mais amplo.

O SAETHE, assim como sistemas próprios de outras capitais, emergiu de influências relacionadas a políticas de avaliação de maior proporção, sendo elas em níveis nacional e internacional. Esse processo inicial que desencadeou a implantação das avaliações em larga escala pode ser relacionado com o contexto da influência do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, onde a política global sugere resoluções iguais de problemas na educação para diferentes países.

Ball (1998, p.122) sobre isso relata que “trata-se da crescente subordinação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria”. Ball (2004), entretanto, traz que as influências em nível global, para serem reconhecidas e implementadas pela política local, passam por um processo de negociação e embate entre os criadores, agentes educativos, dentre outros. Nitidamente, o que se mostra, é que as avaliações em larga escala, muito mais do que outros campos, nasceram de influências que sobressaltam o interesse da aprendizagem, elas vêm de um contexto mais amplo que almeja em curto prazo atingir metas estabelecidas por um Estado mais regulador.

O SAETHE, de acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd é uma parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação - SEMEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. O CAEd é visto como referência em instrumentos avaliativos em larga escala e atua há mais de vinte anos em aliança com o governo federal, com as redes de estados e municípios e com fundações voltadas para a educação. É importante trazer que essa parceria entre SEMEC e CAEd não se findou de forma oficial. Atualmente o vínculo entre os respectivos órgãos continua, porém, as avaliações do SAETHE deixaram de ocorrer a partir do contexto pandêmico que se configurou no país no ano de 2020, tendo ainda a possibilidade de transcorrer em edições futuras.

A partir dessa parceria, Teresina passou a ter acesso a um modelo de avaliação que se alinhava às necessidades da Rede Municipal paralelo ao seu currículo e ao ensino. Era possível também realizar alterações nessas avaliações de modo particular no que se referia à periodicidade, podendo assim controlar a qualidade do ensino proposto e observar o efeito das ações adotadas, propondo metas e padrões de desempenho.

A logística de aplicação das avaliações do SAETHE seguia uma linha específica. Elas eram manuseadas por agentes externos orientados por técnicos da SEMEC para que fossem aplicadas. A aplicação acontecia em dois dias e aqueles alunos que estivessem ausentes neste período, posteriormente não poderiam mais realizá-la. Após a aplicação das avaliações, o sistema disponibilizava para a rede de ensino relatórios com os resultados obtidos por aluno e por turma. Esse material era disponibilizado no próprio site do SAETHE após a execução dos testes que aconteciam no primeiro trimestre do ano letivo.

O SAETHE é uma política de avaliação em larga escala de carácter censitário, que em sua proposta visa a melhoria na qualidade do ensino através da aplicação de instrumentos avaliativos direcionados aos alunos da Rede Municipal de Teresina, focando nas competências voltadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, passando por várias mudanças com relação a essas disciplinas desde a sua aplicação inicial. Esse sistema de avaliações também contribuía com a elaboração de políticas públicas, além de mencionar a realidade da educação do município.

A primeira edição do SAETHE aconteceu no ano de 2014, na qual foi realizada uma avaliação censitária no início do ano letivo (de entrada) de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática, para turmas dos 2º e 4º anos do ensino fundamental e 8º ano, em que foram avaliadas habilidades de Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Textos) e Matemática. Próximo de se finalizar o ano letivo, foi realizada uma outra avaliação (de saída) para essas mesmas turmas e para o 2º período da educação infantil com o objetivo de verificar as habilidades desenvolvidas.

Em 2015 foram avaliados os alunos do 2º período da educação infantil e os 2º, 3º e 7º anos do ensino fundamental somente com uma única avaliação. O objetivo era de se conhecer com antecedência como estava o rendimento dessas turmas antes de avançarem para os anos em que as avaliações seriam aplicadas de forma efetiva.

O ciclo de aplicações do SAETHE era composto por dois tipos de avaliações, como citado anteriormente: uma avaliação de entrada e uma de saída, que ocorriam em diferentes momentos do processo escolar e com funções aparentemente distintas. A avaliação de entrada (como era chamada a inicial) tinha aspectos diagnósticos que serviam para se ter uma visão daquilo que deveria ser priorizado e reforçado em sala de aula. Posteriormente, a avaliação de saída (como era chamada a final) se atrelava aos resultados, com o objetivo de orientar as práticas docentes e as políticas para o ano seguinte.

Monteiro (2015) analisa que a avaliação somativa é usada, periodicamente, com o objetivo de conhecer os resultados gerados pelos discentes a partir dos instrumentos avaliativos utilizados e, dessa forma, permitir que eles sejam categorizados. A avaliação somativa destaca os resultados e não o processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta utilizada para certificar se o método de ensino é ou não hábil. Em relação ao SAETHE, essa avaliação mencionada muito se relaciona com o instrumental denominado de saída, pois os seus índices se tornarão o viés para todo o gerenciamento pedagógico do período seguinte.

O SAETHE, no início da sua adoção, sofreu grandes resistências e julgamentos sobre sua proposta de trabalho, sendo vinculadas a ele críticas, mas também observações positivas, até mesmo porque naquele momento não se tinha a compreensão do real objetivo e da logística das políticas avaliativas. Os professores, em especial, chegaram a concluir que era um processo mais voltado para a fiscalização e que excluiria toda a autonomia deles na construção das suas aulas. Ao final da conclusão dos resultados, os professores chegavam a receber materiais enviados pela SEMEC, como revistas e *banners*, com o objetivo de propor a leitura, análise dos resultados e verificar a participação nos testes através de um passo a passo a detalhado e dividido em cada etapa de escolaridade avaliada.

O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina englobava toda a Rede Municipal de Ensino que possui atualmente cerca de 349 unidades, incluídas nesses números as escolas de tempo integral e CMEIs. O processo ocorreu em sua última edição no ano de 2019 através de testes de múltipla escolha, utilizando uma matriz de referência na qual eram relacionadas diferentes habilidades a serem atingidas pelos alunos como um recorte do currículo proposto para cada ano escolar, que formavam descritores agrupados em tópicos para indicar as habilidades que deveriam ser avaliadas conforme a descrição de cada habilidade que deveria ser apresentada no momento da aplicação dos testes, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Matriz de referência de Língua Portuguesa. Habilidades do 4º ano do ensino fundamental

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA- 2022	
HABILIDADES	DESCRITOR
EF15LP03 Localizar informações explícitas em textos.	Localizar informação explícita.
EF35LP29 Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
EF35LP04 Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Inferir informações em textos.
EF35LP03 Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Reconhecer o assunto de um texto lido.
EF15LP14 Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
EF03LP07 Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois pontos e travessão.	Reconhecer efeitos de sentido produzidos pelo uso dos pontos de exclamação ou interrogação em textos que conjuguem linguagem verbal e não verbal.
EF03LP11 / EF02LP26 Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Reconhecer o gênero discursivo.
EF15LP01 Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

EF12LP04	
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Reconhecer o gênero discursivo.

Fonte: construído pela pesquisadora com base no site do CAEd.

Para se estabelecer os descritores da avaliação tinha-se como caminho o conteúdo que deveria ser avaliado em cada ano escolar, ou seja, esses descritores seriam resultantes dos conteúdos a serem trabalhados durante aquele período.

Os Padrões de Desempenho são agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto (CAED, 2014).

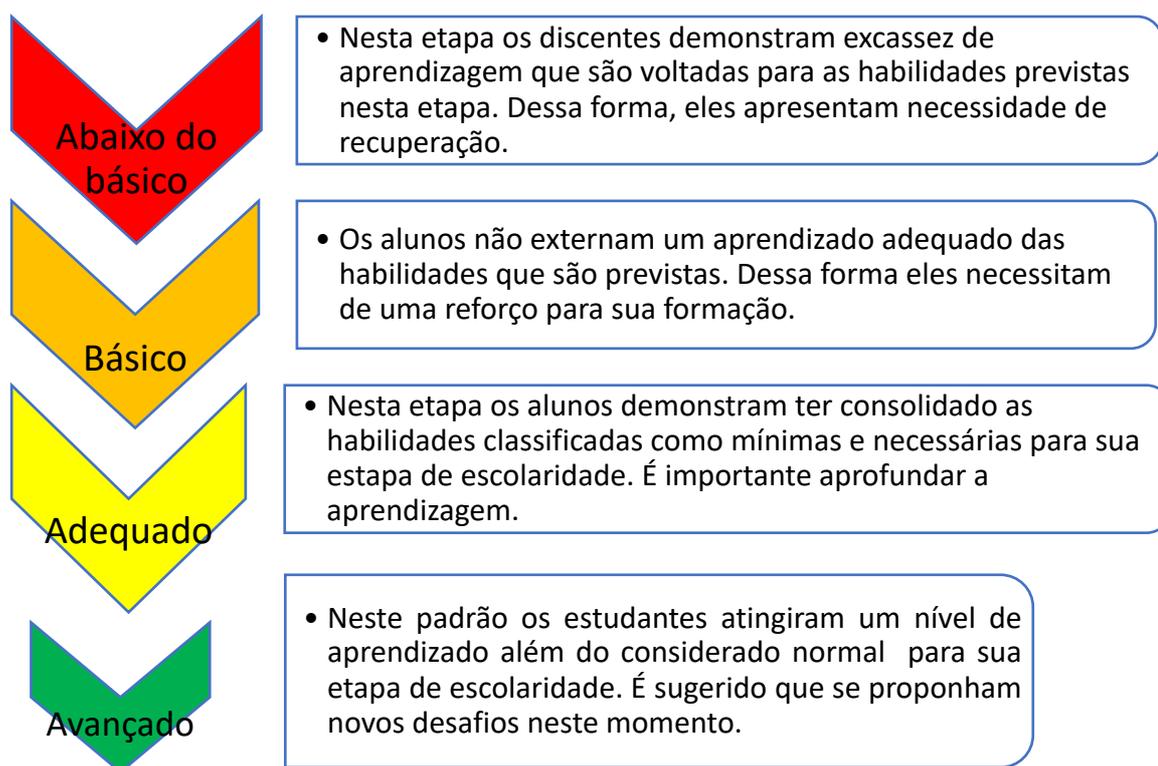
Conclui-se que esses padrões de desempenho demonstravam o nível de proficiência dos alunos através daquilo que eles conseguiram aprender em uma escala de proficiência que vai de 0 a 100. Todas as informações referentes a esses resultados, posteriormente, foram organizadas e repassadas pela rede municipal para as instituições de ensino visando uma análise e ações mais constantes de trabalho com foco na melhoria dos resultados futuros, cada escola podendo assim elaborar suas estratégias de acordo com tal realidade.

Os resultados individuais de cada instituição eram organizados em gráficos que indicavam os padrões de desempenho descrevendo cada nível na sua especificidade e que eram classificados com diferentes cores. Dessa forma, era possível compreender os resultados através de uma visão mais pedagógica e podia-se, assim, trabalhar de maneira específica em cima de cada um deles. Os padrões de desempenho determinantes classificavam-se em: ***abaixo do básico, básico, adequado e avançado***, e cada um deles revelava aquilo que os alunos conseguiam realizar dentro do processo de aprendizagem.

De acordo com a fonte SAETHE/CAEd, cada padrão de desempenho apresentava uma descrição e relatava o que necessariamente os estudantes conseguiam atingir quando se

enquadravam em cada nível apresentado. Os padrões se apresentavam em ordem crescente iniciando do mais baixo para o mais alto de acordo com suas especificidades conforme a Figura 8/

Figura 8 - Padrões de Desempenho para o SAETHE



Fonte: Construído pela pesquisadora com base na revista SAETHE, 2019.

Como exposto, os alunos que se apresentavam no nível considerado *abaixo do básico* revelavam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontravam. Por isso, esse grupo de alunos necessitava de uma ação focada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. No nível considerado *básico* os alunos demonstravam já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontravam. Para esse grupo de alunos, era importante o investimento de esforços para que pudessem desenvolver habilidades mais elaboradas.

Seguindo com o nível *adequado*, os alunos demonstravam ter ampliado o leque de habilidades tanto no que dizia respeito à quantidade quanto no que se referia à complexidade dessas habilidades, as quais exigiam um maior refinamento dos processos cognitivos nelas

envolvidos. Já no padrão de desempenho considerado *avançado* os alunos revelavam ser capazes de realizar tarefas que exigiam habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveriam habilidades que superariam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontravam.

Os padrões de desempenho possibilitavam uma melhor visão dos índices resultantes da avaliação e permitiam uma reflexão acerca deles e daqueles alunos que se enquadravam no padrão de desempenho considerado abaixo do básico, já que isso se tornava uma certa inquietação. Cada padrão era representado por uma cor para uma melhor compreensão, sendo elas: vermelho, que era para aqueles alunos que estavam abaixo do básico, a cor laranja para aqueles que estavam no padrão básico, a amarela para aqueles que pertenciam ao padrão considerado adequado e verde para os alunos que estavam no nível avançado.

Sobre os resultados disseminados, Brunner (2003, p. 81-82), ao analisar a divulgação dos resultados das avaliações, especialmente nos jornais e periódicos, salienta que estes não atentam para a complexidade dos resultados e o contexto em que são produzidos. Ou seja, segundo o autor, a essência dos resultados alcançados e as condições de como eles foram obtidos são irrelevantes. O que se torna necessário, pelo que se percebe, são os números, o que eles indicam e as posições que irão ocupar nas suas divulgações. Não se pode deixar de citar também os diversos efeitos que esses resultados irão emitir, já que a base dessas avaliações é a metodologia do professor e aprendizagem dos alunos.

A sistemática de resultados das avaliações do SAETHE, posteriormente, proporcionava momentos de aprimoramento com os profissionais envolvidos, entre esses estavam as formações que contavam com docentes e com gestores de maneira geral (diretores e coordenadores) para se discutir novas orientações acerca dos objetivos sugeridos. Os resultados também eram informados às famílias que recebiam registros sobre as habilidades desenvolvidas pelos alunos para que dessa forma elas também tivessem participação no processo.

Os professores, principais atuantes e profissionais que estão mais próximos dessa realidade, são orientados a utilizar uma prática voltada para as coordenadas recebidas pelos órgãos responsáveis. O SAETHE, tendo em vista que é um sistema que controla os resultados através dos índices, de certa forma estreita o trabalho do professor com modelos já adotados, influenciando diretamente na prática docente.

A professora Jujuba, sobre seu contato inicial com o SAETHE, esclarece que *“no ano em que fui lotada em turmas que iriam fazer o IDEB, participei de várias oficinas de formações de*

língua portuguesa (disciplina que ministrava) que me ajudaram bastante na minha prática. Como mencionado anteriormente, quando iniciei a preparação das turmas do SAETHE não senti muita dificuldade por já ter vivência nessa linha de trabalho” (Memorial, 2022).

A interlocutora esclarece que seu primeiro contato com o SAETHE foi algo que não se apresentou de forma tão complexa à sua realidade, pois ela já tinha vivência nessa sistemática de trabalho, o que proporcionou uma certa familiaridade com o contexto. Ela aborda ainda todos os encaminhamentos oriundos do percurso para a aplicação do SAETHE no período seguinte e algumas ações que seriam adotadas para isso. O exposto realçado pela interlocutora divulga dois pontos pertinentes que merecem destaque. O primeiro é a relevância apresentada pela proposta de avaliação do SAETHE, como ela se torna prioridade dentro dos planejamentos de ensino e como ela tem o poder de controlar o trabalho de toda uma comunidade escolar antes mesmo de ser consumada.

Um outro ponto evidenciado na fala da professora Jujuba diz respeito ao trabalho do professor, em se tratando de seus métodos. Tendo em vista que as políticas de avaliação mostram obter superioridade diante do andamento das atividades, as ações do professor e sua sistemática de trabalho são totalmente esquecidas com o propósito que ele se adeque a modelos de planos já traçados e que devem ser postos em prática de maneira imediata. A partir desse ponto o trabalho do professor passa a seguir outra linha, suas ações e concepções já construídas são substituídas por teorias e elementos intrínsecos que devem estar alinhados com objetivos estabelecidos pelo sistema.

O contato inicial com os instrumentos avaliativos pode gerar impressões e interpretações divergentes e causar impactos significativos para aqueles que não conhecem suas subjetividades. Sobre isso, a interlocutora Mel levanta o argumento de que *“em um primeiro contato com o Sistema de Avaliação (SAETHE) eu senti dificuldade em interpretar os resultados e elaborar estratégias para alcançar as metas definidas, por exemplo, para o aluno realizar a leitura de um determinado texto e a partir disso acionar algumas habilidades tais como: inferir, identificar, localizar e distinguir os gêneros estudados necessitava de cada vez mais estratégias, de um modo geral, havia uma preocupação com a compreensão da leitura, porém os alunos estavam aprendendo a ler de forma mecanizada e sem muito entendimento do que se estava lendo, o que comprometia alicerce das habilidades citadas” (Memorial, 2022).*

A interlocutora evidencia a primeiras impressões acerca do seu contato inicial com a sistemática do SAETHE e sobre as estratégias que deveriam ser adotadas. Ela tanto declara

dificuldade para elucidar os dados que lhes foram apresentados na execução das avaliações anteriores, como os parâmetros que deveriam ser traçados a partir dali. Como era seu primeiro contato com esse sistema avaliativo, muito do que foi repassado a ela acabou causando uma falta de compreensão e dúvidas de como ela iria prosseguir com o trabalho para fazer com que os alunos alcançassem as habilidades organizadas.

A partir dessas colocações, nota-se que os professores não têm um alicerce de saberes construídos para lidar com a sistemática de avaliação do SAETHE. É realizada uma ordenação sólida com essas ferramentas e não lhes são repassados dispositivos prévios de apoio ao processo, eles apenas recebem tudo que já está previamente pronto e devem conduzir o percurso a partir do que lhes é transferido. Nas suas falas, as interlocutoras explanam claramente que as estratégias são importantes visando os propósitos que devem ser alcançados, ou seja, os resultados. Elas trazem questões que permeiam o processo avaliativo, tanto mostrando domínio mecanizado a partir de uma experiência já adquirida, como dificuldade por mecanismos transcendentais.

As estratégias montadas para a execução desses instrumentos avaliativos não são esquematizadas em um curto período, são caminhos construídos a longo prazo e que tentam contornar possíveis possibilidades errôneas que possam advir. Todo o trabalho em torno desse processo avaliativo deixa de lado aspectos importantes do cotidiano escolar, as disputas por bons resultados se tornam constantes e o lema da competitividade entre as escolas vira uma realidade. Os planejamentos de ensino, por exemplo, construídos e direcionados às políticas de avaliação, demonstram veementemente características adotadas nesses sistemas através de características singulares. Eles se tornam fortes aliados das práticas avaliativas por estarem constantemente em consonância com o trabalho docente.

Sabemos que os planejamentos são responsáveis pelo bom andamento das atividades da escola e que devem apresentar características específicas da realidade social no qual se inserem. Outro fator que o enaltece é ele ser construído de acordo com as necessidades que se apresentam e buscar esclarecer aspectos relacionados ao contexto social, tratando assim de como ele vai ser estruturado, o que servirá de base na sua essência e quais elementos se fazem necessários para sua elaboração.

Para que o planejamento ocorra de maneira significativa são necessárias algumas ações para que ele tenha sua intencionalidade ressaltada, entre eles: organização, previsão, aspectos relacionados a sua sistematização e características que possam englobar do contexto macro para

o micro. O sistema de planejamento pode estar inserido em diversas realidades sociais, desde que ele seja composto de fatores que envolvam aquela respectiva realidade, mostrando de maneira clara e democrática como podem ocorrer os encaminhamentos propostos. Para reafirmar os escritos acerca das finalidades de um planejamento, consolidamos as palavras de Libâneo (1994, p.221), onde ele traz que:

Os principais requisitos para o planejamento são: os objetivos e as tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

Mas como se construir um planejamento que necessita de reflexões sobre determinada realidade escolar quando esse já vem pré-estabelecido para uma realidade específica? Tal questionamento nos leva a compreender que os planejamentos elaborados a partir das formações propostas e baseados em matrizes de referências com habilidades já determinadas, não vão conseguir a formação cidadã que objetiva um planejamento escolar elaborado a partir de um contexto específico e com o olhar docente. Esse planejamento nasce como mecanismo de controle total implicando em uma prática que tem como finalidade apenas os resultados.

Sobre a construção dos planejamentos relacionados a avaliação em larga escala, apresentamos as narrativas das participantes da pesquisa. A professora Jujuba relata que “*o planejamento era feito a cada 15 dias, focando nas habilidades de leitura e escrita. Durante a semana dividíamos de forma que cada dia seria trabalhado leitura, análise linguística e produção textual (Memorial, 2022)*”. É inquestionável o papel do planejamento na articulação do trabalho escolar, visto que o mesmo deve ser direcionado às necessidades previstas por atuantes do espaço pedagógico. Todavia, o que se vê na narrativa da professora, é que esses modelos que são construídos a partir dos sistemas avaliativos não apresentam um alinhamento lógico, eles tendem a ser técnicos e taxativos, seguindo um passo a passo, deixando de lado a interdisciplinaridade e sendo remetidos a um conjunto de especificidades restritas. Essa divisão sistêmica resulta em barreiras que bloqueiam o trabalho do professor e reduzem consideravelmente sua prática. Buscamos, assim, nas palavras de Moretto (2007, p. 100), a questão de o porquê planejar, onde ele esclarece que:

A questão porque planejar parece ter resposta óbvia; planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Na prática, no entanto a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter. Há quem pense que tudo já está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professora seja suficiente para ministrar suas aulas com eficiência.

Nessas condições vemos que os planejamentos pensados a partir dos sistemas avaliativos não respondem às suas reais funções, vão perdendo sua essência e reduzem o trabalho de forma mais detalhada, considerando apenas a ação de ministrar conteúdos sem atender as peculiaridades de cada instituição de ensino e de cada aluno. Eles se tornam uma forma de regulação do trabalho docente e mais uma ferramenta cercada de interesses, apresentando faces relativas à sua constituição.

Já os argumentos da professora Mel explanam que *“as formações focam nas habilidades cobradas na prova, mas há uma dificuldade em criar um plano de ação com estratégias para alcançar as metas estabelecidas para a turma, que é de nossa responsabilidade, portanto em um primeiro momento eu senti um certo desespero por muitas vezes olhar os níveis mês a mês e não conseguir alcançar as habilidades por inúmeros fatores externos, como a própria vida dos alunos fora da sala de aula que acabava por influenciar os resultados”* (Memorial, 2022). Na fala da interlocutora é esclarecido que as habilidades a serem trabalhadas são o foco central nas formações e o quão importante é a busca pelo alcance delas. Vemos a inquietude apresentada pela mesma e uma forte preocupação com os níveis que acabam não sendo atingidos. Tudo isso é resultante de um forte controle estabelecido pelos órgãos responsáveis, tanto através dos direcionamentos que são repassados nas reuniões de formação como pelas metas estabelecidas pelos planejamentos vigentes.

As políticas de avaliação atingem todos os campos da rotina escolar, desde os planejamentos que devem ser elaborados com base nas matrizes de referência até chegar na perspectiva do trabalho docente. Sobre o planejamento em vista do trabalho docente, Libâneo (1994, p. 221) salienta que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação.

Frente a isso somos levados a compreender que o planejamento escolar está intimamente ligado ao trabalho docente e sua organização depende, na maior parte das vezes, de fatores variantes. Planejar é um ato de busca que envolve diversos elementos presentes no campo da Educação, é algo que requer um posicionamento singular frente aos desafios que de forma involuntária são impostos pelas diferentes realidades; é algo flexível, mas que dentro das suas condições busca fortemente a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os planos gerados em consonância com as avaliações em larga escala deixam um déficit na aprendizagem de forma geral e irão restringir indicadores que se fazem necessários para que os alunos construam um perfil sólido na sociedade. O que se analisa sobre os planejamentos elaborados paralelamente em prol dos instrumentos de avaliação em larga escala é que os índices vão estabelecer um alinhamento da prática do professor e seu desempenho deverá estar direcionado ao cumprimento de metas visando específicos padrões de desempenho.

A implantação dos sistemas de avaliação dentro do campo da Educação causa efeitos que muitas vezes não são observados de maneira coerente. A eficácia enfatizada de suas vertentes é ressaltada constantemente de forma que outros aspectos são deixados de lado. Seu gerenciamento tende a convencer os envolvidos de que quanto maior sua expansão e amplitude, melhor serão os resultados obtidos e melhor será percebido o trabalho da comunidade escolar.

4.2 O COTIDIANO DA PRÁTICA AVALIATIVA NARRADO PELOS PROFESSORES: O CONTEXTO DA PRÁTICA ACONTECENDO

Na presente seção objetivamos apresentar a vivência dos professores através de suas narrativas acerca das práticas avaliativas em meio às suas rotinas de trabalho voltadas para o regime de avaliações em larga escala e os desafios que se apresentam diante de tal realidade. A figura do professor será de extrema relevância nessa discussão, pois irá expor seu envolvimento diante do dinamismo e execução das políticas avaliativas e a disseminação dos resultados expostos.

As narrativas integram elementos indispensáveis para se compreender as experiências de um campo escolar. Elas permitem, mesmo que teoricamente, que se possa refletir e compreender sobre a ocorrência de fatos significativos quando esses são percorridos num formato denso. A prática de narrar, mesmo num viés voltado para avaliações, deve contemplar aspectos marcantes dos acontecimentos, delineando um cenário que demonstre as vivências e suas singularidades. Dessa forma, tudo que é narrado vai sendo construído a partir das partes escolhidas, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82).

Antes de mergulhar nas falas das interlocutoras, é indispensável destacar, quando tratamos de narrativas e de como elas serão expostas, que elas trarão particularidades sobre inferências das ferramentas avaliativas em um cotidiano educacional, visando aspectos que demarcam o território pedagógico, suas práticas e as várias intervenções que surgem nesse

meio. Nessa perspectiva, esse cotidiano exige uma descrição que contemple aspectos acentuados e memoráveis, trazendo assim uma maior compreensão da realidade existente.

Podemos esclarecer que falar de cotidiano não é expor problemas rotineiros de algum grupo social, mas sim trazer aspectos da realidade que acontecem de forma real e consciente, que se apresentam em um determinado contexto num formato natural. A vida cotidiana de uma comunidade, seja ela escolar ou não, é um fator muito precioso quando se trata de relatos, pois ela pode apresentar um cenário cheio de diversidades. Esclarecemos características desse cotidiano quando nos remetemos a Berger e Luckmann (2004, p.36), ao reforçarem que:

O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles.

Neste sentido, a prática avaliativa influenciada pelo SAETHE pode realçar firmemente esse cotidiano, pois as ações da prática desenvolvida se tornam algo real para a comunidade educacional e se propagam no seu inconsciente, implicando diretamente no processo gradativo de trabalho e trazendo seus sentidos e significados de forma a sistematizar tal realidade. Reforçamos, ainda, a importância de se discutir as avaliações em larga escala, mais especificamente o regime do SAETHE, isso tudo em paralelo com o trabalho do professor, que passa a ser incumbido de realizar tarefas relacionadas a interesses neoliberais e assume obrigatoriamente a responsabilidade de fornecer bons resultados.

Inicialmente evidenciamos aqui a narrativa da professora Jujuba que diz ter alinhado seu trabalho em defesa do contexto de preparação para a aplicação das avaliações. Ela relata que *“no decorrer do processo precisava adequar minha prática sempre voltada para a preparação dos alunos para a avaliação. Durante o ano fazíamos simulados com as habilidades que seriam cobradas na avaliação, em seguida eram feitas correções coletivamente para que os alunos visualizassem os erros e de uma certa forma ajudavam a ir compreendendo como seria cobrado”* (Memorial, 2022). Na fala da interlocutora, são explanados dois pontos que induzem reflexão, sendo o primeiro deles quando ela nitidamente ressalta que sua prática foi adequada voltando-se exclusivamente para os instrumentos avaliativos que seriam aplicados futuramente. Nota-se que a professora assume um compromisso com as diretrizes que lhe são impostas e que objetiva de forma direta o bom desempenho dos alunos de modo geral nas avaliações, deixando de lado toda e qualquer singularidade existente na construção de outros conhecimentos, assim como a aprendizagem dos alunos de forma individual. O que deve ser

focado nessa questão é a condução dos encaminhamentos para a realização das avaliações e, apesar dos contextos e realidades distintas dos alunos, o que conduz o trabalho docente são os interesses movidos pela realidade política, econômica e a pressão pelos números resultantes. Essa tendência se fortalece cada vez mais, se tornando difícil de solucionar, como aponta Tardif (2002, p.146) ao colocar sobre essas dificuldades que “os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa”.

Diante do que é colocado pela professora, ela não idealiza que sua prática pode atingir somente uma porcentagem dos alunos, ela apenas redireciona seus métodos e planeja suas aulas com foco nas diretrizes dos instrumentos avaliativos, fazendo isso de maneira consciente. Nessa intensa jornada de trabalho pela busca de bons resultados, a professora acaba resignificando sua prática com o objetivo de fazer com que os alunos apreendam o máximo que puderem, sem que seja permitido demonstrarem suas fragilidades.

Outro ponto que foi proferido na fala da interlocutora é quando ela expõe sobre a logística de aplicação de testes que eram disponibilizados periodicamente para aplicação e como eles eram analisados pelos próprios alunos posteriormente, fazendo com que eles pudessem visualizar seus erros e acertos. Vemos aqui um modelo de ensino destinado a um grupo, efetivamente encaminhado para todos de forma coletiva e não individual, sem considerar particularidades, pois nesse caso o professor não estabelece uma relação de mediação voltada para as possíveis dificuldades que emanam de cada um. Ele automaticamente indica os erros, os corrige, e os alunos mecanicamente os transformam em acertos, já numa preparação do que poderia surgir futuramente.

O trabalho do professor não deve ser designado como um aglomerado de interesses, algo que defenda apenas a ideia de alcance de habilidades em torno de um determinado grupo e que deixe de lado os percalços dele. Ele se faz também de prática dialógica, com a compreensão das dificuldades, tornando assim a relação professor aluno mais real e produtiva. A prática pedagógica deve gerenciar as relações sociais que revelam diferentes apreensões, inquietudes, angústias, dificuldades, e acima de tudo deve buscar estratégias eficazes de aprendizagem. Entendemos este contexto na perspectiva de Tardif (2002, p. 132) que, sobre a prática do professor, nos esclarece que:

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparcá-

los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Diante da variedade de ações que se encaminham para o trabalho docente, entendemos que essa prática não deveria ocorrer de maneira padronizada, ou seja, não é aconselhável ser executada de maneira homogênea. Os instrumentos avaliativos, que são totalmente estandardizados, não poderiam servir como referência para se analisar o professor nem o aluno, até mesmo pelo que eles almejam. As realidades dos alunos diferem, suas sensações, reflexões, vivências, assim como as dos professores. As diferentes realidades devem ser consideradas para que se criem estratégias que visem de fato o ensino e a aprendizagem, sem manter o foco em mapeamentos que visem apenas resultados plenamente satisfatórios.

Nas ações realizadas em sala de aula e voltadas para a preparação dos alunos para a aplicação das avaliações do SAETHE, diversos elementos enclausuravam o trabalho do professor, ou seja, além de todo um aparato de encaminhamentos e imposições, os docentes ainda tinham que realizar o trabalho lidando diretamente com algumas limitações que se apresentavam nas instituições de ensino, entre elas a falta de recursos. Esse aspecto fica destacado na fala da interlocutora Mel ao trazer que: *“Nas práticas pedagógicas em sala de aula eu gosto de usar bastante o estímulo visual e isso demanda uma quantidade de material que muitas vezes não havia disponível. Durante um período utilizamos apenas atividades xerocopiadas, pois não havia chegado livro didático na escola de forma a contemplar todos os alunos e isso dificultou muito o meu trabalho durante esse período”* (Memorial, 2022).

Evidencia-se na narrativa da professora um desalinhamento do trabalho na perspectiva de organização, que atingia diretamente as estratégias de preparação para a aplicação das ferramentas avaliativas do SAETHE, percebendo-se que nem tudo que era arquitetado estava condizente com o que deveria ser colocado em prática no decorrer do processo. A limitação de recursos, principalmente quando se visa resultados, encaminha-se como um fator de risco diante dos objetivos almejados, algo que desvia e dificulta ainda mais o trabalho da comunidade escolar, já que os encaminhamentos dessas ferramentas são baseados em habilidades implantadas nos materiais que são utilizados.

Podemos aqui levantar um questionamento pertinente relacionado a escassez de recursos didáticos na realidade dos processos de preparação para as avaliações em larga escala: como um sistema de grande porte, que se volta para a organização de um processo avaliativo,

que solicita bons resultados, que sofre influências políticas internas e externas, não oferece um suporte necessário e básico como o material didático para as instituições de ensino? A falta de recursos na realidade da escola pública é algo evidenciado há décadas, é um contexto que demarca os sistemas de ensino e que deveria ser organizado de forma prioritária, mas isso tem se tornando um problema que não consegue ser sanado, ou seja, resulta em mais um agravante que permeia o trabalho do professor.

O que se pode observar é que a implantação das políticas de avaliação não prevê os problemas que podem emergir e isso é resultado de uma ideologia voltada apenas para interesses, sem que seja observado o contexto no qual elas vão ocorrer. Freitas (2011, p.7) dá voz a esses discursos ao trazer que “o grave problema é que os testes hoje aplicados nas escolas públicas foram adotados pelo mercado e pelo mundo dos negócios, sem considerar suas limitações”. Devemos ainda ressaltar que essas limitações não abrangem apenas os recursos didáticos que devem ser direcionados às escolas, elas mostram cada vez a decadência do ensino público e a proliferação de uma educação sistemática e ideológica.

4.3 PODER E REGULAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: AS IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO SAETHE PELOS PROFESSORES

Nesta seção poderemos compreender de maneira objetiva, através dos argumentos dialógicos fornecidos pelos professores, como os instrumentos avaliativos decorrentes do SAETHE são visualizados pelos docentes mediante seu formato regulador, a relevância dos mesmos quando estes são atrelados a sua metodologia de ensino, o poder que essas ferramentas avaliativas passam a ter e que perpassam de forma constante todos os envolvidos no processo avaliativo e as implicações e significados que são dados a esses instrumentos por aqueles que são incumbidos de delinear a educação de um aglomerado de alunos.

Antes de adentrarmos os debates relacionados à regulação na prática docente e o poder que os atuais instrumentos de avaliação em larga escala demarcam no ensino, é importante enfatizarmos que esses dois pontos interferem de forma direta na organização do sistema educativo. As políticas educativas ganharam cada vez mais espaço na sociedade interferindo no papel da escola que não se mais define apenas como a formadora do sujeito para o trabalho, mas sim como reprodutora de mecanismos que favoreçam e fortaleçam ainda mais o meio capitalista. Podemos nos apropriar um pouco mais sobre tal exposto através dos registros de Oliveira (2005, p. 764), quando ele realça que “os programas de reforma que se propõem a

organizar a educação básica, de carácter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza”. Vista deste ponto, a educação, a partir do modelo regulativo e de poder, não almeja a qualificação do cidadão voltando-se para valores ditos como morais, e sim valores voltados a organização de um trabalho que visa resultados, independente do contexto em que ela se dará.

Inicialmente é necessário ressaltar que as avaliações em larga escala que configuram o SAETHE, desde a sua primeira edição em 2014, passaram por várias ressignificações no decorrer dos anos. A priori ela englobava apenas as turmas de 2º, 4º e 8º anos, em seguida foi ampliando sua atuação para o 2º período da educação infantil, 3º e 7º anos do ensino fundamental, ocorrendo também alterações nos elementos curriculares, ou seja, nas disciplinas que seriam trabalhadas. Sua última edição se deu em 2019 através das ações executadas pela SEMEC, juntamente com a instituição CAEd/UFJF, sendo importante expor que essa parceria não teve fim, foi apenas congelada em virtude da situação pandêmica que se instalou no país no ano de 2020.

Mesmo com todas as alterações ocorridas no seu processo de implementação, sua função controladora sempre foi algo evidenciado quanto aos seus direcionamentos, pois os métodos eram previamente estabelecidos e encaminhados para serem inseridos nas práticas pedagógicas. Chamamos a atenção sobre esse aspecto quando nos direcionamos aos escritos de Carneiro (2012, p. 228), ao enfatizar que as políticas instituídas no país após a década 1990 mostraram como pressuposto “[...] a marca da regulação e do controle, [...] resultando no crescimento do setor privado e na consequente redução do público, no fomento à competitividade e na tomada do mercado como [...] referência para a educação”.

As avaliações em larga escala, em termos de funcionalidade, se mostram como uma ferramenta que tem o poder de impor e controlar suas diretrizes em virtude de buscarem sempre resultados através dos índices, e esses elementos também se vinculam às políticas do SAETHE. A dinâmica de avaliação, processo esse que é inerente às instituições de ensino, percorrem diferentes caminhos no seu itinerário de adoção, se deparando com realidades distintas e que despertam argumentos específicos acerca dos seus objetivos. Em meio a esse percurso, elas passam a ser vistas como um instrumento que demarca não só o trabalho docente de forma exacerbada, mas também com predominância de ideologias voltadas a interesses que ultrapassam as paredes da escola.

Sabe-se que a figura do professor no processo avaliativo é mais do que significativo, é ele quem está na linha de frente para integrar os alunos aos direcionamentos que lhe são elencados. Dessa forma as discussões relacionadas aos sistemas de avaliação em larga escala se tornam mais sólidas quando fazem alusão ao professor e suas reflexões.

Ressaltando o quão importante se faz a atuação do professor, trazemos em questão a narrativa da professora Jujuba com relação ao controle das práticas exercidas. Ela diz: *“na nossa rotina em sala de aula eram feitos simulados semanalmente ou quinzenalmente onde treinávamos desde as habilidades cobradas na avaliação até o preenchimento do cartão resposta. A formação nos ajudava bastante a nortear a prática em sala de aula, pois saímos com planejamento feito para a quinzena e atividades já elaboradas. Por outro lado, tínhamos a cobrança de cumprir naquele período, que de uma certa forma engessava a vivência didática dos alunos e as outras disciplinas eram deixadas de lado para que pudéssemos focar em desenvolver as habilidades cobradas na prova e atingir as metas estabelecidas pela formação”* (Memorial, 2022). A fala da professora aponta um panorama preocupante em relação às formações que eram realizadas, cujo intuito teoricamente é de qualificar esses profissionais de maneira a realizarem, a partir de uma forma mais dinâmica, o trabalho em sala de aula. Apesar de ela trazer que a formação contribuía para o seu trabalho, o que se vê nessas congregações é que elas eram um sistema de regulação que se apresentava de forma indutiva, que tentava extrair muito do professor, levando-o assim a executar um trabalho que refletisse efeitos numerosos.

Esses momentos serviam para articular um trabalho dotado de metas eficientes consideradas cabíveis e para expor quem determinava o quê, e como tudo deveria ocorrer. Neste sentido, o Estado se apresenta com um formato exclusivamente regulador, assentando as políticas de avaliação como foco central no processo de ensino. Em lógica às discussões trazemos as palavras de Hypólito (2010, p.1339), ao afirmar que

O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a construção dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência.

É apresentado que as políticas de avaliação é que são responsáveis pelo delineamento do currículo escolar, do trabalho docente, se estendendo até a gestão da escola. O estado, em seu caráter regulador, determina os discursos a serem seguidos e domina assim a esfera da educação de forma significativa, tornando adequada suas propostas de ensino e disseminando os resultados que são adquiridos sem medir as consequências negativas desse trabalho.

Ainda em se tratando das práticas de regulação, a professora Mel nos esclarece que *“durante as formações era apresentada uma matriz de referência pelas formadoras, onde trabalhamos ao longo do ano as habilidades consideradas essenciais e estas estão dentro da avaliação. É indiscutível a importância das avaliações do SAETHE para as escolas públicas, pois através delas podemos medir a qualidade do aprendizado do aluno e a partir desses dados traçar ações voltadas para a melhoria do ensino”* (Memorial, 2022). Aqui percebemos o quão acentuado os instrumentos de avaliação se tornam e como as habilidades que as tecem perpetuam toda a sistemática de trabalho. Vemos que a caminhada em torno dessas habilidades se prolonga durante um longo espaço de tempo e que os modelos avaliativos legitimados vão ganhando soberania no vasto campo da Educação e no inconsciente dos docentes, permitindo assim que o controle do ensino se torne uma cultura ativa.

Esses modelos de formação apresentados demonstram, com muita ênfase, como as instituições controladoras disseminam seus diálogos acerca do rumo que a educação deve tomar e quais propostas devem entrar em vigor. Através de intermédios, como os encontros com docentes e gestores, elas intencionalmente objetivam que esses discursos sobre as políticas de avaliação se fortaleçam dentro das instituições de ensino e que o controle educacional ganhe mais força. Sobre isso, Ball (2009, p.25) observa que estão presentes na escola, simultaneamente, “estratégias de controle diversas e contraditórias”, ou seja, na mesma proporção em que a escola se caracteriza como um espaço de partilha de valores, de relações mútuas com a comunidade e possui grupo de conselho escolar com a participação das famílias, ela estabelece práticas de trabalho que buscam nos alunos características produtivas e que burocratizam drasticamente o trabalho docente.

A busca por resultados que servirão como eixo para um possível bom desempenho nas avaliações em larga escala se torna uma realidade constante que tece o trabalho do professor e da gestão de forma generalizada. Essa realidade passa a ter um papel de protagonismo dentro das escolas, deixando de lado outras áreas que contribuem com a construção da formação cidadã e da política de valores. Quanto a isso, nos diz Krawczyk (2008, p.805) que “fica clara a valorização exacerbada da interferência de instrumentos de avaliação para a mudança da realidade educacional brasileira”. Nessa direção advertimos que as ferramentas avaliativas representam significativamente a educação no Brasil, se colocando como centro na tomada de decisões dos grupos que envolvem as instituições educacionais.

Podemos mencionar um aspecto em específico, bem relevante e comum dentro da fala das interlocutoras e que exige reflexão acerca dessa realidade: quando elas trazem, a partir dos

seus pontos de vista, a ênfase que é dada às orientações do sistema SAETHE relacionadas aos sentidos e direcionamentos das atividades em prol dessas ferramentas avaliativas. As narrativas fortalecem de forma tonificada como os discursos que envolvem essas avaliações tomam uma proporção a ponto de se implantarem como regras, sem deixar de lado também o poder que as envolvem e suas interferências diretas no processo de ensino. Sobre isso, Dias Sobrinho reitera que

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na econômica e na política (Sobrinho, 2002, p.39).

Nessa perspectiva, é enfatizado de maneira sólida como as redes de ensino focalizam o papel da avaliação atualmente, e isso está no âmbito municipal, estadual, nacional e internacional. As avaliações deixaram de ser parte de um processo e passaram a ser o próprio processo, refletindo valores quantitativos que envolvem mais do que questões de aprendizagem, envolvem um aglomerado de interesses. O sentido que elas exercem remete a um convencimento do que vai bem e do que não vai no contexto educacional, representando-as como uma base decisiva no rendimento individual dos alunos e se tornando assim um critério essencial e indispensável para os direcionamentos que devem ser realizados.

Muito se discute sobre o papel do professor nos programas e políticas instauradas na educação, eles são postos em posição central quando se trata do rendimento dos alunos, das instituições e da rede de ensino de maneira geral. O professor, racionalmente, se coloca e é colocado em uma condição de responsável pelos resultados mesmo diante das condições que lhes é oferecida, ou seja, independente da realidade de pobreza que o rodeia eles se veem condicionados a executar tarefas que vão além da sua atuação de mediador do ensino. A partir das propostas e condições que lhe são disponibilizadas, os professores passam a visualizar nos instrumentos avaliativos uma possível solução para que seu trabalho seja novamente posto em condição de valorização.

Gradativamente, os docentes que entram em contato com os sistemas de avaliação vão se integrando e focalizam de forma mais intensa em como seu trabalho deve contribuir para os resultados que surgirão a partir dos modelos de avaliação instituídos. Dessa maneira e de forma exaustiva as políticas instaladas passam a exigir mais responsabilidade e mais comprometimento dos docentes, viabilizando uma dinâmica que exija inúmeros desdobramentos. E não é só sobre o professor que essas políticas refletem um impacto de maior

proporção. A escola de maneira geral sofre as consequências delas, as metas que regem o trabalho são delineadas em um formato direcionado, a gestão adota ferramentas voltadas para as políticas e o currículo também se torna alvo direto. Adotamos que essas ferramentas de avaliação, na perspectiva de Freitas (2012, p. 388-396), causam consequências no trabalho da escola e do professor:

O estreitamento curricular é uma dessas consequências, talvez a mais perversa, na medida em que, a partir dessa política de obrigação de resultados, a carga horária para Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas cujos conteúdos são objeto das avaliações externas, aumentou em detrimento das outras disciplinas.

É necessário que se perceba os reflexos das políticas de avaliação em todos os campos em que a educação prevalece, pois elas tendem a mudar toda a logística de trabalho de maneira a regularizar o andamento das atividades, bem como se direcionar apenas a uma ou outra área de estudo. No aspecto relacionado ao trabalho didático, tal realidade prevê o foco maior nas disciplinas de Português e Matemática, áreas em que essas ferramentas avaliativas aparecem em um formato mais evidenciado.

Em se tratando das avaliações do SAETHE direcionadas a áreas específicas, muitos questionamentos intrigantes surgiam a partir da maneira que eram dispostos para os profissionais docentes. Todo esse aparato de encaminhamentos se iniciava nas formações propostas para os professores, onde nelas os direcionamentos focavam nas referidas disciplinas, deixando assim de lado as demais áreas de ensino que são de extrema importância para a aprendizagem escolar.

A professora Jujuba expõe, sobre os encaminhamentos, que *“um dos desafios encontrados no decorrer do processo era trazer os alunos que não tinham fluência na leitura e que conseqüentemente atingia as outras áreas da aprendizagem, para um nível de maior compreensão que os demais da turma já se encontravam. Com isso, o que era pré-estabelecido pela formação e/ou secretaria teria que ser cumprido, de certa forma excluía aqueles alunos que se encontravam em nível silábico por ter dificuldade em compreender e interpretar o que cada questão pedia”* (Memorial, 2022). A narrativa da interlocutora sinaliza de maneira pertinente o grande poder de controle proposto por esses instrumentos avaliativos, sem que seja levada em consideração a realidade vivida, as habilidades já existentes nas turmas trabalhadas e a heterogeneidade de compreensões que se apresentavam.

Nesta busca constante de resultados, os docentes tomam para si a pressão de colocar o seu trabalho em paralelo com os modelos avaliativos mecanicistas para atingirem os índices

que o sistema estabelece. Essas políticas são injetadas com tanta força na realidade dos profissionais docentes, que eles tomam para si uma responsabilização com receio de que os objetivos não alcançados possam refletir de maneira negativa no valor de sua profissão. Nesse apanhado de argumentos, Oliveira (2005, p. 770) ressignifica a definição e natureza do trabalho docente frente a esse poder das avaliações quando compreende que:

[...] o trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

O sentido que essas ferramentas avaliativas trazem para a realidade escolar coloca em questão muitos aspectos. Sua padronização torna cada vez mais complexo o trabalho do professor e de toda a comunidade escolar, suas articulações regulam fortemente o sistema desfavorecendo o desenvolvimento de um ensino de qualidade e visualizando apenas as políticas de resultados. A narrativa da professora Mel, a seguir, fortalece ainda mais os discursos que dão ênfase às inferências do trabalho docente e à importância dos direcionamentos acerca das ferramentas avaliativas. Sobre isso ela expõe que: *“no que se refere à formação, tenho observado o desenvolvimento de cursos na plataforma AVAMEC, mas que tem contribuído muito pouco para a prática docente. As formações focam nas habilidades cobradas na prova, mas há uma dificuldade em criar um plano de ação com estratégia para alcançar as metas estabelecidas pela turma que é de nossa responsabilidade”* (Memorial, 2022).

A intensa cobrança e a pouca qualificação fornecida aos professores que contornam as políticas avaliativas torna ainda mais inviável a relação deles com esses instrumentos sistêmicos. Dentre várias dificuldades em lidar com essas ferramentas o professor ainda deve conciliar seu trabalho com a falta de recursos constantes, o pouco preparo diante de formações, que se caracterizam mais como imposições, uma gestão escolar que por diversos motivos não contribui com suas ações pedagógicas e com um estado plenamente avaliador. Vemos então que o professor é pouco favorecido diante dessas práticas e como se torna sua missão articular um trabalho de qualidade.

Freire (1996, p.59) fundamenta claramente como acontece esse processo quando considera que *“os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos [...]”*. A verdadeira face dos discursos, que se camufla em torno de

uma política democrática, aparenta serem narrativas políticas pensadas previamente e que não têm como preocupação central a aprendizagem do aluno ou mesmo a mediação do professor, tudo tende a se reduzir em um quadro de interesses que movimentam a economia.

Dessa forma, o meio como os fatos se mostrou através do memorial da prática docente, da observação participante e do diário de campo, puderam permitir uma visão mais crítica em relação às políticas de avaliação implantadas e suas especificidades, principalmente na questão voltada para a prática do professor, que acaba tecendo caminhos pedagógicos direcionados para as ferramentas em larga escala. Neste sentido, os fatos elucidados nesta pesquisa nos encaminham às notas conclusivas apresentadas na seção a seguir.

5 NOTAS FINAIS: DA PROFESSORA QUE SE TORNOU PESQUISADORA

O ser humano não é, como faz parecer uma certa forma histórica de autoconsciência humana, simplesmente um continente fechado, com vários compartimentos e órgãos, um ser que, para começo de conversa, em sua organização natural, nada tem a ver com outras coisas e seres, mas é organizado, por natureza, como parte de um mundo maior (Elias, 1939, p.31).

Podemos comparar este estudo com as fases de desenvolvimento do ciclo da vida, onde nela os seres humanos iniciam sua jornada com uma visão de mundo sem compreensão, sem interpretação, sem posicionamentos reflexivos, quando são apenas crianças imaturas, e que só depois do amadurecimento, na chamada fase adulta, passam a compreender o mundo e o real sentido dos fenômenos que são apresentados.

Porém, existe um momento que difere dessa comparação, pois na pesquisa o processo se torna contínuo, mas pelas mãos de outros sujeitos. As inquietações continuam a surgir e as indagações sempre emergem com situações diversas, o que no ciclo de vida dos seres humanos se finda quando os eles envelhecem e chegam ao fim de suas vivências, se tornando apenas boas lembranças para aqueles que permanecem. Assim, podemos relatar todo o percurso realizado nesta pesquisa, que nasceu através de vivências e observações significativas.

Organizamos este estudo com uma abordagem acerca das avaliações em larga escala, com ênfase no Sistema de Avaliação Educacional do município de Teresina (SAETHE), no qual nos direcionamos a acompanhar duas professoras do 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva de compreender as implicações causadas pelas ferramentas avaliativas propostas pelo referido sistema.

A proposta inicial se deu a partir da questão-problema que trouxe a seguinte indagação: Quais as implicações da avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais? Os aspectos ressaltados a partir desta problemática contribuíram para a compreensão do objeto de estudo e permitiram que fossem elencados elementos fundamentais para as notas conclusivas.

A partir da questão-problema foi possível organizarmos os objetivos, que foram cruciais para a consolidação dos dados. As vivências em cada etapa desta pesquisa permitiram uma construção significativa referente à prática das atividades desenvolvidas nas séries iniciais das duas escolas pesquisadas. Cada achado aqui escrito, em paralelo com as narrativas das interlocutoras, com os aspectos teóricos e com as reflexões realizadas, contribuiu positivamente para a produção e para o desencadeamento do trabalho do pesquisador.

O objetivo geral, elencado na perspectiva de compreender as implicações da avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na Prática de Professores nos Anos Iniciais, e os objetivos específicos que foram: descrever a política de avaliação do Sistema Municipal de Teresina-PI e suas implicações na prática dos professores; identificar as implicações no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo Sistema Municipal de Teresina-PI e analisar como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema de ensino projeta em relação a esse modelo de avaliação, ajudaram a nos aprofundar no trabalho educacional das professoras e realizar considerações sobre suas ações educativas, contribuindo assim para a construção de diferentes saberes e fazeres.

Percorremos diversos caminhos para a construção dos dados deste estudo, desde a observação em sala de aula e através dos grupos de interação em virtude do contexto de pandemia vivenciado em parte do tempo. Na oportunidade foi possível verificar a relação entre professores e alunos em um formato até então desconhecido, as análises das falas das interlocutoras presentes nos memoriais, que permitiram a nós mergulhar nas diversas experiências vividas por elas. Todos esses procedimentos nos revelaram conhecimentos relevantes para os argumentos finais.

O memorial da prática docente indicou fatos importantes através das narrativas de cada interlocutora. Cada uma delas viveu e vive uma realidade pós- formação, se adequando a contextos específicos e buscando prioridades que julgam ser relevantes. Foi possível verificar que mesmo as professoras se apropriando de realidades diferentes, algo em comum as tornaram semelhantes: o compromisso e as ações que elas exercem na busca de alcançar os desafios que lhe são propostos quando se trata da aprendizagem, objetivando melhores resultados e a importância das formações propostas pela rede municipal de Teresina que, segundo elas, auxilia no trabalho desenvolvido no campo da sala de aula.

A prática docente do ponto de vista do pesquisador revelou a dinâmica do trabalho diário das interlocutoras, mostrando que elas desvelam em seus fazeres métodos que atendem as especificidades de cada criança, mesmo diante de documentos que orientem as mesmas a realizarem um trabalho no formato coletivo e uniforme. Viu-se ainda os percalços enfrentados pelas professoras quando se tratava das orientações didáticas, já que muitas vezes elas recebem o material pronto, sem serem levadas em consideração as diferentes realidades.

Fazendo aqui um levantamento geral sobre os aspectos que resultaram no sistema SAETHE, podemos elencar diversos achados que subsidiaram a idealização, sistematização e

consolidação dessas políticas educacionais de avaliação no município de Teresina. Essas políticas, que vem ao longo dos anos aumentando os debates em torno da educação, advêm de influências não só nacionais, mas também internacionais.

No Brasil, desde 1995 quando o SAEB foi regularizado e inserido no sistema de avaliação internacional feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), juntamente com o Programa Internacional de avaliação de alunos (Pisa), as políticas de avaliação passaram a ter esse sistema de ferramentas de larga escala como referência, o que resultou e estimulou estados e municípios a desenvolverem seus sistemas próprios de avaliação. Nessa perspectiva, o SAEB passou a ocorrer em anos ímpares exclusivamente para alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Nesse viés, estados e municípios passaram a trabalhar na busca de atender aos objetivos buscados por esses instrumentos avaliativos, baseando-se em habilidades descritas em documentos chamados de matrizes de referências, juntamente com os descritores sistematizados nessas matrizes. Dessa forma, em 1995 Teresina começa a planejar projetos na busca de preparar esses alunos para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, focando não só nas referidas turmas, mas naquelas que um dia entrariam em contato com tais testes.

O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina é um sistema municipal que foi adotado oficialmente no ano de 2014 após várias práticas de experiências ao longo dos anos no que diz respeito às avaliações, e todas essas práticas foram evoluindo até se concretizarem como um sistema próprio. Desde os anos de 1995 até 2014, percebemos várias alterações na logística do SAETHE: foram criados projetos, os testes passaram por modificações em seus formatos e a sua elaboração passou a ser mais concentrada e coordenada minuciosamente, porém concluímos que sempre existiu algo em comum em todos esses momentos, uma preocupação relevante com relação ao modo como se configuravam a divulgação dos resultados, já que periodicamente esse aspecto era modificado.

Considerando esse contexto, foi possível percebermos a grande intencionalidade que girava em torno das práticas de avaliações em larga escala, e esse interesse não era voltado apenas para verificar a situação educacional do sistema brasileiro, mas para calcular os índices e assim reorganizar toda a prática pedagógica das escolas, criando nelas um ambiente de disputa que envolvia principalmente o trabalho docente.

Como já mencionado, a partir de 2014 o sistema SAETHE foi oficializado e somente

em 2018 foi instituído com a Lei nº 5.200 de 28 de fevereiro, a qual determinava que seria avaliado anualmente o desempenho acadêmico dos alunos da rede municipal de Teresina. Nessa perspectiva, o sistema de bonificação dos professores foi reativado ainda em 2014, fato que já havia ocorrido nos anos de 2001 a 2005. Esse episódio demonstrou ainda mais a grande preocupação que tomou conta do campo escolar: a de gerar resultados nas avaliações do SAETHE na busca de boas notas nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB, e dessa forma todos serem beneficiados com as referidas bonificações.

Cabe ainda ressaltar que esse sistema de bonificação gerou uma série de aspectos no campo das escolas que perduram até os dias atuais, como por exemplo, o condicionamento de professores e da gestão na busca de um melhor rendimento nas turmas. No entanto, esse rendimento liga-se muito ao campo das habilidades e não das aprendizagens. Mesmo com a última edição do SAETHE ocorrida no ano de 2019, a equipe escolar trabalha em um movimento contínuo de busca de melhores resultados a cada mês, tentando executar as orientações em um tempo hábil e não se desviando da rotina, muitas vezes sem levar em consideração as realidades que se apresentam nas salas de aula.

Observamos, ainda, que a sistemática de aulas não sofreu tantas mudanças quando comparadas aos anos em que o SAETHE ocorria, pois os conteúdos são baseados em descritores e as habilidades o tempo todo colocadas em realce. As formações passaram por mudanças, apresentando características que devem ser ressaltadas. Em contextos anteriores esses encontros ocorriam para as turmas específicas no ano em que essas realizariam as avaliações. Atualmente eles acontecem todos os anos e se direcionam para todas as turmas, porém não englobam todas as disciplinas. Vale ressaltar que atualmente as orientações repassadas são direcionadas especificamente para as avaliações do SAEB, sendo assim iniciados os trabalhos previamente.

Durante a observação foi claramente exposto que as estratégias adotadas como preparo para a execução das avaliações do SAETHE deixaram muitos resquícios, especialmente quando se trata dos componentes curriculares, haja visto que as áreas de Língua Portuguesa e Matemática se tornaram prioridades, e esse aspecto é visivelmente destacado na organização da carga horária de aulas. Percebemos ainda a importância que é dada para as referidas disciplinas e a falta de direcionamento para as demais, o que passa a esclarecer o verdadeiro e real sentido das aulas: as avaliações em larga escala para as quais os alunos são treinados.

Mesmo com todas essas determinações, muitas vezes percebemos um redirecionamento

do trabalho docente para outros campos (conteúdos), que em diversos momentos chamam a atenção dos alunos para os demais componentes curriculares, fazendo assim um apanhado parcial de elementos que se classificam como básicos na compreensão de outras áreas de conhecimento. Dessa forma, os professores não deixavam de trabalhar com os alunos os conteúdos que seriam cobrados, e na oportunidade forneciam aspectos que seriam necessários para enriquecer mais ainda seus conhecimentos, mas com ações não eram suficientes para que os alunos absorvessem conhecimentos em outras áreas.

A partir dessa atenção maior encaminhada para as disciplinas de Português e Matemática, notou-se como essas estratégias realçadas para o trabalho em torno das políticas de avaliação interferem fortemente no fazer pedagógico do professor, visto que os mesmos ficam condicionados a um trabalho repetitivo e desgastante. Esse aspecto fica claro na fala das interlocutoras, quando trazem, através de seus relatos, que o foco da aprendizagem está nas habilidades que devem ser desenvolvidas, e que isso deve ficar bem esclarecido tanto nos planejamentos quanto nas atividades por elas mediadas.

Uma outra evidência que se mostrou ao longo do estudo foi o forte controle da metodologia do professor, que de certa forma se sentia o tempo todo fiscalizado e vigiado, já que seu trabalho passava por inúmeras medições através de testes e simulados que eram aplicados ao longo do ano. Nesse aspecto, fica evidente a forma de regulação e imposição que só vem aumentando após a implantação dessas políticas, pois a cada período as cobranças por melhores resultados são cada vez mais constantes, interligando fortemente a função da escola com interesses sociais e econômicos.

Em suas falas, as interlocutoras não condenam ou mesmo desmerecem o trabalho em torno das políticas de avaliação, e sim, reconhecem que elas se apresentam como importantes para o andamento do processo de avaliar. O ponto colocado como embate é apenas a dependência que elas causam para as atividades que são ativas no trabalho pedagógico de professores e gestão interferindo nas ações que podiam englobar diversos saberes de forma mais dinâmica. O SAETHE, enquanto modelo avaliativo em larga escala, é um sistema avaliativo que deveria voltar-se para a aprendizagem de forma mais integrada, englobando uma variedade de habilidades que pudessem preencher espaços em várias áreas de conhecimento.

Outro ponto relevante que o estudo nos forneceu é referente ao contexto pandêmico que por nós foi vivenciado, pois os problemas se expuseram de forma constante. Algumas situações que se apresentaram chamaram nossa atenção para as dificuldades que surgiram em meio às

observações, entre elas: famílias com total precariedade em relação às ferramentas que eram usadas nos momentos de aulas no formato remoto; relatos de alunos que justificaram a ausência nas atividades em virtude da falta de um dispositivo ou mesmo de uma rede de internet; famílias que precisavam cumprir suas rotinas de trabalho, que não podiam acompanhar seus filhos nas atividades diárias e que não obtinham condições financeiras de terceirizar esse acompanhamento e ainda as dificuldades e restrições por medidas de segurança impostas pelo contexto pandêmico. Em meio a todas essas questões, ressaltamos ainda o trabalho do professor, que obrigatoriamente se viu na condição de inovar para que pudesse atingir o maior público de alunos que fosse possível.

Com essa nova proposta de aula, ora no formato remoto, ora no formato presencial, os docentes tiveram que arduamente trabalhar em dobro tanto na carga horária quanto na produção de material, já que ao tempo que estavam na escola, as turmas que estavam em casa também deveriam ser direcionadas. Trazemos ainda sobre isso a aquisição de equipamentos por parte dos docentes, que mesmo sem apoio financeiro do governo, tiveram que investir em ferramentas para executar e organizar seu trabalho da melhor forma.

Deduzimos, assim, que o SAETHE enquanto política de avaliação teve grande influência na logística do atual sistema de ensino que conduz a educação de Teresina, já que este se estabeleceu como um instrumento de medição quantitativo e que para o mesmo o conceito de qualidade na educação parte dos índices elencados através dos resultados. Avistamos, ainda, que o formato desse sistema reduziu muito a aquisição de novos conhecimentos por parte de outros componentes curriculares, pois como citado o foco de desenvolvimento de habilidades estava em vista do aprendizado das disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Esses achados nos levam a concluir que o SAETHE se caracterizava como uma ferramenta que induzia desafios para o professor e que interferia diretamente na sua prática com o objetivo de atender metas voltadas para interesses que ultrapassavam os muros da escola. Ele, na sua versão cercada de exigências e imposições, qualificava e qualifica até hoje o trabalho dos professores, da gestão, dos alunos e das famílias como satisfatório ou não.

Diante disso, nos encaminhamos a refletir sobre as metas sociais impostas que conduzem a educação e sobre a profissão docente, se elas atendem ou não as necessidades que são vistas como prioridades. É relevante repensar ainda sobre as relações de poder e a escola e esclarecer que elas devem caminhar juntas para uma melhoria no conceito de qualidade e não de quantidade.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOURDIEU, P. **Compreender**. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- _____. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **Enfoques**, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2002.
- BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução: Ir. Jacinta T. Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru-SP: Edusc, 2006. 108p. (Coleção Filosofia e Política).
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.
- BOSI, ECLEA. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.
- BRUNNER, José Joaquín. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IIPE: Unesco, 2003. p. 67-84.
- CAED. UFJF. **Padrões de desempenho**. 2014. Disponível em: <<http://www.saethe.caedufjf.net/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- CAMPOS, MAGNA. **O Gênero Memorial. Manual de gêneros acadêmicos**, 2015.
- CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações standardizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2012.
- CASASSUS, JUAN. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 71-78.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995

_____. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Petrópolis-RJ: Vozes**, 1995.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**, Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Leilane. O memorial de formação: notas sobre estilo de um gênero discursivo. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

DURHAM, EUNICE RIBEIRO. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos – Cebrap**, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/37wYSvz>. Acesso em: 15 jan. 2015.

ELIAS, Norbert; FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **Introdução à sociologia**. 1980.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 7ª Ed. Campinas - SP, Papirus Editora, 1995.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v.33, n. 119, pág. 379-409, abr.-jun., 2012.

FREITAS, L. de F. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Campinas: CEDES. II Seminário de Educação Brasileira, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 348-365.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. N. 9. Mai./Ago., 2009.

GATTI, BERNARDETE A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I. F. & PIMENTA, S. (2011). Educação, avaliação e premiação: análise da experiência do município de João Pessoa. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação** (pp. 11542-11551). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

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

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapostos: do pensar ao agir em avaliação**. 9 ed. Porto Alegre, 2005.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HYPOLITO, ÁLVARO MOREIRA. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JEFFERSON, MAINARDES. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 221.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia, 2004.

LOPES, M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional. In: FRANÇA, M.; CASTRO, A. M. D. A. (Org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 21-25.

LUCKESI, C. **Avaliação Educacional: pressupostos conceituais Tecnologia Educacional** Rio de Janeiro. 1978.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

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

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MARIETTO, M. L.; Sanches, C. Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.7, n.3, p.38, 2013.

MAY, T. Pesquisa social. **Questões, métodos e processos**. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. SP: Loyola, 2005.

MICHEL FOUCAULT. **Une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité**. Dits et Écrits II: 1976- 1988. Paris: Quarto Gallimard, 2001a, p. 1554-1565.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, nº 19, p. 77-90, 2016.

MONTEIRO, M. de O. **Crítica às Práticas de Avaliação nas Redes Públicas de Ensino**. 13f. *Revista Transformar*. 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. Cengage Learning Editores, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, J. F. Prefácio. In: ROTHEN, J.C.; SANTANA, A.C.M. (Orgs.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: UFSCar, 2018.p. 11-15.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 753-775, 2005.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RICO, Rosi. **Como compreender e utilizar os resultados**. Avaliação Externa. Disponível em: <https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/> >. Acesso em: 15 jul. 2021.

RODRIGUES, Cleire Maria do Amaral. Sistema de Avaliação e Qualidade do Ensino Municipal. In: PASSOS, Guiomar de Oliveira. **SEMEC: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus** ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 347.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHÜTZ, A. **Collected papers I: the problem of social reality**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1962.

SOBRINHO; José D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

SPUDEIT D, PINTO MD de S. Liderança feminina na gestão de bibliotecas universitárias de Santa Catarina. **Perspect ciênc inf** [Internet]. 2022Jul;27(Perspect. ciênc. inf., 2022 27(3)). Available from: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/26170>. Acesso: 29 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética Libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. 1992.

_____. **Avaliação concepção dialética Libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. 1992.

VIANNA, Heraldo M. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-214.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e análise da conversa**. Editora Vozes Limitada, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Liamara Mendes de Sousa



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Caros Professores,

O presente estudo que se constitui em uma dissertação de mestrado, tem como objetivos: descrever a política de avaliação nacional e do sistema municipal de Teresina e suas implicações na prática dos professores, identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina e compreender como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação. Enfatizamos que o interesse desta pesquisa é a contribuição do estudo para a comunidade acadêmica na perspectiva de que este trará novas reflexões sobre o mesmo, nos permitindo compreender melhor os desafios do professor em relação as avaliações de larga escala nas escolas da rede municipal de Teresina/PI.

Por fim, de certo modo, esta investigação, possibilitará servir de subsídios para as escolas, para gestores e professores, para a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC do presente município, a qual poderá adotar novas práticas e ferramentas direcionadas a função dos professores de forma a garantir um modelo de avaliação adequado, que possa resultar em práticas inovadoras, exitosas em consonâncias com os programas de ações afirmativas nos anos iniciais, e isso, certamente, repercutirá na qualidade do ensino, alterando os indicadores educacionais e contribuindo para o estabelecimento da qualidade na educação.

O QUE É A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE?

A Observação participante é um dispositivo de coleta de dados em que é possível um contato pessoal entre o pesquisador e objeto de pesquisa, permitindo a esse pesquisador vivenciar o cotidiano dos sujeitos e suas experiências nos seus espaços naturais, possibilitando

uma maior compreensão dos significados que esses sujeitos atribuem a sua realidade e ações. A escolha desse dispositivo deu-se por permitir ao pesquisador entender uma variedade de situações através do acompanhamento e registro dos movimentos, discursos e ações expressas pelos interlocutores nas suas práticas cotidianas.

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

Agradeço sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

O QUE OBSERVAR:

- 1-Os sentidos de avaliação presentes no Sethe que se manifestam na prática de professores dos anos iniciais;
- 2- A sistemática do Saethe e suas implicações na prática dos professores;
- 3- Os impactos no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pela rede municipal de Teresina;
- 4- Como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação;

COMO OBSERVAR:

A Observação Participante acontecerá, devido a pandemia pela Covid-19, a princípio de forma remota onde, com a autorização dos sujeitos da pesquisa participarei dos grupos de WhatsApp das turmas, das plataformas utilizadas pelos professores, das reuniões e dos planejamentos. Posteriormente poderá acontecer de forma híbrida, alternado momentos presenciais (na escola) e remotos, seguindo o modelo adotado por elas. Serão utilizadas duas formas de registro na observação participante, a primeira será o diário de campo de autoria do pesquisador e a segunda será através de gravações nas diversas plataformas utilizadas pelos professores, sempre com autorização dos sujeitos da pesquisa.

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO DE FORMA HÍBRIDA		
DEZEMBRO/2021	JANEIRO/2022	FEVEREIRO/2022
A Observação ocorrerá semanalmente, durante as aulas dos(as) professores(as) nos grupos de WhatsApp das turmas, nas plataformas utilizadas para ministrar suas aulas, nas reuniões e planejamentos.		

CRONOGRAMA DO DISPOSITIVO DE FORMA PRESENCIAL		
MARÇO /2022	ABRIL/2022	MAIO/2022
A Observação ocorrerá semanalmente de forma presencial, durante os horários das aulas dos professores, seguindo todos os protocolos adotados pelas escolas da rede pública municipal de Teresina.		

Neide Cavalcante Guedes
CPF: 135.596.563-20

Liamara Mendes de Sousa
CPF: 013.286.983-78

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA O MEMORIAL DA PRÁTICA DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Liamara Mendes de Sousa



Prezado(a) professor(a),

As avaliações nos seus mais variados modelos tem sido um tema muito relevante no contexto educacional, principalmente quando se refere a escola, considerada *locus* legítimo na condução desses instrumentos. No entanto, vale destacar que nas últimas décadas, tem se ampliado outras iniciativas no contexto das avaliações, como as de larga escala que passaram a fazer parte desse cotidiano das escolas. Um exemplo bem próximo é o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina - SAETHE que se designa como uma proposta de avaliação externa, elaborada por profissionais que atuam fora do cotidiano escolar e que visam dentre outros resultados, evidenciar os índices de desenvolvimento e de aprendizagem.

A pesquisa intitulada: **O SAETHE E OS SENTIDOS DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA - PI** vem com o interesse de buscar a compreensão a cerca do sentido desses instrumentos avaliativos bem como sua relação com a prática dos professores através de suas vivências.

Este estudo que se constituirá na Dissertação de Mestrado em Educação, tem como objetivo central compreender quais os sentidos de avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais da rede municipal de Teresina-PI e como objetivos específicos: descrever a política de avaliação nacional e do sistema municipal de Teresina e suas implicações na prática dos professores; identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina e por fim compreender como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação.

Nessa perspectiva, apresentamos o roteiro norteador da escrita do memorial de formação e da prática docente que favorecerá a construção de saberes para o desenvolvimento do estudo. Portanto, solicitamos sua valiosa colaboração com os registros narrativos sobre como se constituiu como docente, desde a trajetória da formação inicial a continuada, entre outros aspectos que são descritos a seguir.

1. QUEM SOU EU – SER DOCENTE

Objetivo- Conhecer as histórias de vida de professores que atuam nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas trajetórias pessoais e socioculturais.

a) Nome; Local de trabalho; Idade; Tempo de serviço; Graduação; Pós- Graduação; Tempo de atuação nas séries iniciais; jornada de trabalho, entre outros aspectos que considerar relevantes;

2. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELAS LENTES DOCENTES;

Objetivo: Descrever o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina e como

ele se manifesta na prática dos professores;

a) Como foi o seu primeiro contato com a política de avaliação do SAETHE e em que momento da sua vida, como professor, isso ocorreu?

b) Qual foi sua impressão inicial diante desse sistema de avaliação adotado pela Rede Municipal de Teresina?

c) Quais foram os obstáculos encontrados por você para se apropriar da sistemática do SAETHE?

d) Cite alguns impasses que esses instrumentos causaram diante da sua prática em sala de aula e qual o sentido dessas avaliações no seu ponto de vista docente?

3. O SAETHE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Objetivo: Identificar os impactos no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina;

a) Quais adequações tiveram que ser realizadas na sua prática para relacionar esses instrumentos de avaliação com o processo de aprendizagem dos alunos?

b) Qual é sua percepção acerca das habilidades orientadas para serem trabalhadas e os modelos de avaliação do SAETHE?

c) A partir do seu contato com esses instrumentos, quais elementos encontrados nesses modelos de avaliação são relevantes para o desenvolvimento dos alunos?

d) Cite alguns fatores que poderiam ser inclusos nesses instrumentos como melhoria, visando uma aprendizagem significativa.

4. POSTURA DOCENTE RESULTANTE DOS ÍNDICES

Objetivo: Compreender como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação;

- a) Na sua opinião, os resultados projetados pelo Saethe estão de acordo com a atual realidade da escola pública?
- b) Descreva sua visão, de uma maneira geral, sobre a busca constante por projeções de resultados a partir dos modelos de avaliação adotados pelo Saethe.
- c) Descreva outras informações que considerar relevantes.

OBSERVAÇÕES:

Esclarecemos que, as informações contidas no memorial de formação e da prática docente, são confidenciais conforme esclarecido no termo de confiabilidade e que após analisadas pelos pesquisadores serão explicitadas nas rodas de conversas com o intuito de promover reflexões e diálogos em relação ao que se escreveu e as interpretações realizadas pelos pesquisadores.

Os aspectos descritos para a escrita do memorial, é apenas um roteiro norteador, podendo ser acrescentado outros aspectos que considerar relevantes descrever em sua narrativa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas em relação a produção deste dispositivo de dados e reiteramos votos de apreço e consideração em participar desta pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes CPF nº135.596.563-20

Orientadora PPGED/UFPI

Profa. Liamara Mendes de Sousa CPF: 013.286.983-78

Mestranda em Educação PPGED/UFPI

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SAETHE E OS SENTIDOS DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA - PI

Pesquisador: NEIDE CAVALCANTE GUEDES **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 53473321.5.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.219.298

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retirados do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829356.pdf, versão de 27/12/2021), assim como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE.pdf, de 27/12/2021) e dos instrumentos de coleta

(ROTEIRO_DO_MEMORIAL_DOCENTE.pdf;

ROTEIRO_PARA_SUBSIDIAR_A_OBSERVACAO.pdf; ambas as versões de 27/12/2021).

No campo “Desenho”, se destaca que “[...] o presente trabalho que traz como tema **O SAETHE E OS SENTIDOS DE AVALIAÇÃO PRESENTES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM TERESINA - PI** objetiva compreender o sentido desses instrumentos e como eles refletem diretamente na ação docente da rede municipal de ensino. [...] Para a execução do estudo utilizaremos a Etnometodologia enquanto teoria do social com foco nos fenômenos sociais através de uma análise interpretativa e para a execução da

construção de dados nos apoiaremos na escrita do memorial da prática dos professores, na observação participante e no diário do pesquisador”.

Por sua vez, no campo “Metodologia proposta”, se fornecem as primeiras informações metodológicas: “[...] Para o desenvolvimento do estudo nos apoiamos na Etnometodologia enquanto teoria do social com foco nos estudos dos problemas sociais, no caso específico, o ambiente escolar com suas vivências e experiências próprias.

Nessa perspectiva de pesquisa os relatos do mundo social favorecem ao pesquisador compreender e identificar o seu sentido pela revelação ao outro dos processos do próprio relato tornando assim o mundo visível (Coulon, 1995). [...] Com essa compreensão e para a execução da construção de dados optamos pela escrita do memorial da prática docente de professores quando esses terão a oportunidade de escrever sobre os impactos da avaliação mediados pelas suas histórias de vida pessoal e profissional a partir de relatos sobre as experiências vivenciadas, a observação participante que será realizada de forma estruturada, considerando os registros desses sujeitos sociais e o diário do pesquisador que contribuirá para enriquecer ainda mais a pesquisa”.

No campo “Metodologia de análise de dados”, se complementa que “Após a organização dos dados em questão e com o intuito de estruturar o trabalho, utilizaremos o Ciclo de Políticas proposto pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe para a análise. Tal escolha se deu pelo fato dessa abordagem ressaltar a natureza da política educacional, visto que os atuais instrumentos de avaliação e seus impactos se direcionam nesse sentido”.

Nessa segunda versão, o TCLE apresenta um complemento, referente a protocolos de pesquisa, informando acerca de riscos de contaminação por Covid-19 a participantes de pesquisa: “Os dispositivos de coleta de dados, devido a pandemia pela Covid-19, a princípio serão utilizados de forma híbrida onde, com a autorização dos participantes da pesquisa, participaremos dos grupos de WhatsApp, das plataformas utilizadas para ministrar formações e reuniões e dos planejamentos de forma virtual. Posteriormente poderá acontecer de forma presencial, alternado momentos presenciais (na escola) e remoto, obedecendo o modelo adotado por elas e todos os protocolos de segurança”.

A pesquisadora responsável apresenta a seguinte hipótese ao referido protocolo de pesquisa:

“O interesse em investigar o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE e sentidos de avaliação articulados por docentes no desenvolvimento da prática nos anos iniciais do ensino fundamental, justifica-se pelo fato das experiências quanto ao campo das avaliações terem gerado diversas inquietações acerca da maneira como elas são trabalhadas e como são analisados os resultados obtidos pelos professores do ensino fundamental. O percurso seguido pelo processo de avaliação nos oportunizou momentos de reflexão sobre a unidade teoria-prática, ou seja, na elaboração desses instrumentos atrelados a sua execução e, conseqüentemente os seus desafios,

nos levam a uma realidade cheia de percalços e dúvidas da prática de avaliar. Outro fator que chama a atenção nessa perspectiva é o papel do professor, já que esse sofre com os problemas mais de perto, tendo assim uma visão panorâmica da realidade vivenciada no momento de avaliar. Ressaltamos a importância da avaliação como um momento que se coloca em questão as habilidades atingidas ou não por indivíduos no seu processo de formação e que abrange todos os níveis e modalidades de ensino. Cabe então refletirmos sobre como esses instrumentos estão sendo aplicados, buscando uma maior compreensão através da perspectiva histórica a fim de aprendermos os diversos aspectos que contribuem de maneira positiva e negativa para a realização desta prática”.

Nessa segunda versão, são descritos os critérios de inclusão e de exclusão:

Critério de Inclusão:

Podemos destacar que a participação dos professores é de forma voluntária, ou seja, eles não são obrigados a fornecer informações ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Se, por algum motivo, decidir não participar do estudo, não haverá nenhum dano.

Critério de Exclusão:

Os participantes da pesquisa terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Com relação a remuneração e ressarcimento, a presente pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante”.

Objetivo da Pesquisa:

Assim são descritos os objetivos de pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender quais os sentidos de avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais da rede municipal de Teresina-PI? (sic)

Objetivo Secundário:

- Descrever a política de avaliação nacional e do sistema municipal de Teresina e suas implicações na prática dos professores. Identificar os impactos no processo de ensino aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina.

- Compreender como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim são descritos os riscos e os benefícios, nas Informações básicas de pesquisa:

Riscos:

Toda pesquisa pode apresentar uma parcela de risco, e tendo em vista o atual momento pandêmico causado pelo então vírus da COVID-19, tentaremos evitá-los ao máximo. Mesmo a pesquisa em alguns momentos exigindo o convívio humano, faremos uso do álcool em gel, das máscaras de proteção e do distanciamento. Dessa forma assumimos o compromisso também de tentar minimizar possíveis riscos caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto dos participantes ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente ao tema em estudo. Se de fato ocorrer alguma expressão de constrangimento ou incomodo em qualquer momento da pesquisa, os participantes terão plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis. É assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme Resolução 510/2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016- Sessão II e Resolução 466/ CAP. III, a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios gerados a partir do presente trabalho serão indiretos, tendo em vista que os resultados da pesquisa poderão contribuir para se refletir sobre o objeto estudado, podendo apresentar novos direcionamentos que proporcionem implicações significativas para o desenvolvimento do trabalho do professor, assim como, no processo de andamento do trabalho pedagógico”.

Assim são descritos os riscos e os benefícios, no TCLE:

“Quanto aos riscos relativos à elaboração da pesquisa, eles são de nível mínimo, pois compreendemos que as participantes podem sentir algum desconforto no processo da observação participante. E na realização do memorial podem ficar incomodados ao rememorarem seu percurso pessoal e profissional frente a temática de estudo. Reconhecemos que há uma probabilidade de ocorrer esses danos para pesquisa, mas assumimos o compromisso de realizar uma observação participante por meio do diálogo, colaborando com os professores e compreendendo os seus desafios, sem julgamentos de maneira humanizada. Na elaboração do memorial, os professores terão tempo determinado por eles, de maneira confortável, sem pressões ou cobranças, ou seja, faremos o possível para tirar dúvidas, dialogar e vivenciar essa escrita com as participantes de modo tranquilo. Diante do exposto, atendendo o art. 19 da Resolução CNS nº 510/2016 de 07/04/2016, referente aos riscos da pesquisa, como medida de proteção e precaução ficaremos observando as reações dos participantes, dialogando e questionando se há algum medo, desafio, incômodo direcionada pela pesquisa, com o propósito de minimizar ou não causar danos.

Deste modo, se ocorrer algo discutiremos em coletividade medidas cabíveis que podem incluir até o encerramento da pesquisa e informaremos o sistema CEP/CONEP. [...]

Como benefícios, relatamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para reflexões sobre o objeto de estudo, podendo redimensionar práticas no contexto dos anos iniciais, também pode colaborar para a realização de outras pesquisas e formações na área”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante em seus potenciais contribuições a uma compreensão mais abrangente das práticas docentes nas séries iniciais em escolas públicas municipais de Teresina, assim como a um aperfeiçoamento de políticas públicas no tratamento ao fenômeno estudado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram anexados; a seu respeito:

- quanto às assinaturas necessárias a estes documentos, consta uma justificativa, nos moldes solicitados por este Comitê (documento intitulado “Decl_compromisso.pdf”, datado de 29/10/2021);

- ainda que, nesta primeira versão, o documento ao cronograma de pesquisa (documento intitulado “CRONOGRAMA_CERTO.pdf”, datado de 19/11/2021) designe, apenas, o mês de outubro de 2021 ao trabalho deste Comitê de Ética, se prevê o início da coleta de dados, apenas, a partir de março de 2022 correspondendo, destarte, aos 90 dias solicitados ao trabalho deste Comitê, conforme instruções em sua página eletrônica;

- o orçamento de pesquisa (documento intitulado “ORCAMENTO.pdf”, datado de 19/11/2021) está detalhadamente descrito, mas não explicita a fonte dos recursos; se sugere o financiamento próprio, por parte da proponente, ao que cabe explicitar essa informação; contudo, nas Informações básicas de pesquisa, a presente operação consta discriminada, na categoria “Custeio”;

- de forma complementar ao ponto anterior, ainda que se trate de uma dissertação de mestrado sob orientação da pesquisadora responsável, não há menção à discente como pesquisadora assistente, mas apenas, no campo “Equipe de pesquisa”;

- ainda que conste, nessa segunda versão, na metodologia de pesquisa, nas Informações básicas, assim como no TCLE, uma menção, importante, a procedimentos decorrentes da crise sanitária (pandemia da Covid-19), bem como prevenção mediante protocolos de segurança ou documentos normativos a respeito, de modo a garantir proteção a participantes de pesquisa entrevistadas(os) assim como ao próprio proponente; ainda não consta menção específica à Carta Circular publicada, em 2021, pelo Ministério da Saúde.

Recomendações:

Vide o campo seguinte.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da segunda versão deste protocolo de pesquisa, são constatadas as seguintes pendências, assinaladas mediante as legendas “pendência sanada” ou “pendência não sanada”:

1. explicitar, no orçamento de pesquisa, a fonte dos recursos; se supõe o financiamento próprio, por parte da proponente, ao que cabe explicitar essa informação: pendência sanada.
2. anexar, em parte dos documentos, mais precisamente na carta de encaminhamento, no documento referente às assinaturas e em um dos instrumentos de coleta de dados, assinatura de uma das pesquisadoras, uma vez que, nos referidos documentos, consta, apenas, assinatura da pesquisadora principal: pendência sanada;
3. incluir a discente de mestrado como pesquisadora assistente (em vez de a mencionar, apenas, no campo “Equipe de pesquisa”): pendência sanada;
4. haja vista a necessidade, metodológica, de observação participante, anexar, nas Informações básicas de pesquisa, nos campos “Metodologia proposta” e “Riscos”, uma menção a procedimentos decorrentes da crise sanitária (pandemia da Covid-19), bem como prevenção mediante protocolos de segurança ou documentos normativos a respeito, de modo a garantir proteção a participantes de pesquisa entrevistadas(os) assim como ao próprio proponente – em especial, obediência à Carta Circular publicada, neste ano, pelo Ministério da Saúde: pendência sanada, enumerando o risco de contaminação por Covid-19, assim como protocolos de prevenção sem, contudo, citar a Circular referente ao tema;
5. explicitar critérios de inclusão e de exclusão a participantes de pesquisa, haja vista o risco de constrangimento a docentes que, eventualmente, não queiram participar da pesquisa, sem prejuízo de sua função na escola: pendência sanada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

1* Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS

(semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de “notificação”;

2* Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3* Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4* O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	27/12/2021		Aceito
Básicas do Projeto	ETO_1829356.pdf	14:35:14		Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_SUBSIDIAR_A_OBSERVACAO.pdf	27/12/2021 14:04:16	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DO_MEMORIAL_DOCENTE.pdf	27/12/2021 14:03:49	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Curriculo_Profa_Neide.pdf	27/12/2021 14:02:52	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_Lia. pdf	27/12/2021 14:02:12	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	27/12/2021 14:00:22	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/12/2021 10:53:10	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

Declaração de Pesquisadores	DECL_DOS_PESQUISADORES_Mestra.pdf	27/12/2021 10:17:38	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	19/11/2021 19:46:08	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CERTO.pdf	19/11/2021 19:36:15	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	29/10/2021 15:43:15	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Declaração de concordância	Decl_compromisso.pdf	29/10/2021 15:42:02	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/10/2021 15:38:24	NEIDE CAVALCANTE GUEDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Teresina, 01 de fevereiro de 2022

Assinado por:
Emídio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Liamara Mendes de Sousa



Prezados (as) Professores (as),

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

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

Esta pesquisa investiga sobre os **O SAETHE e os sentidos de avaliação presentes na prática de professores dos anos iniciais em Teresina - PI** e está sendo desenvolvida por Liamara Mendes de Sousa, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

A pesquisa tem por objetivo geral compreender quais os sentidos de avaliação presentes no SAETHE que se manifestam na prática de professores nos anos iniciais da rede municipal de Teresina-PI.

Para atingir o objeto de estudo pretendemos: descrever a política de avaliação nacional e do sistema municipal de Teresina e suas implicações na prática dos professores, identificar os impactos no processo de ensino e aprendizagem a partir do modelo de avaliação adotado pelo sistema municipal de Teresina e compreender como os professores se posicionam sobre os resultados que o sistema projeta em relação a esse modelo de avaliação.

Trabalharemos com a pesquisa qualitativa com uma abordagem etnometodológica, por possibilitar a compreensão das atividades cotidianas no ambiente onde os indivíduos realizam, dando ênfase aos pormenores agregando valor a pesquisa. Trata-se, portanto, um caminho investigativo que permite àquele que narra, construir e reconstruir a realidade.

Nesse contexto utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados o memorial e a observação participante. O memorial será socializado com propósito de identificar o percurso formativo e as experiências dos professores por meio da escrita. A observação participante permitirá adentrar ao grupo pesquisado para conhecer a realidade social dos participantes da pesquisa. Os instrumentos permitirão ampliar as concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo o entendimento da realidade pesquisada por meio dos dados coletados.

Assim, venho destacar que, a participação dos professores é de forma voluntária, ou seja, eles não são obrigados a fornecer informações ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Se, por algum motivo, decidir não participar do estudo, não haverá nenhum dano.

Os dispositivos de coleta de dados, devido a pandemia pela Covid-19, a princípio serão utilizados de forma híbrida onde, com a autorização dos participantes da pesquisa, participaremos dos grupos de WhatsApp, das plataformas utilizadas para ministrar formações e reuniões e dos planejamentos de forma virtual. Posteriormente poderá acontecer de forma presencial, alternando momentos presenciais (na escola) e remoto, obedecendo o modelo adotado por elas e todos os protocolos de segurança.

Quanto aos riscos relativos à elaboração da pesquisa, eles são de nível mínimo, pois compreendemos que as participantes podem sentir algum desconforto no processo da observação participante. E na realização do memorial podem ficar incomodados ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática de estudo. Reconhecemos que há uma probabilidade de ocorrer esses danos para pesquisa, mas assumimos o compromisso de realizar uma observação participante por meio do diálogo, colaborando com os professores e compreendendo os seus desafios, sem julgamentos de maneira humanizada.

Na elaboração do memorial, os professores terão tempo determinado por eles, de maneira confortável, sem pressões ou cobranças, ou seja, faremos o possível para tirar dúvidas,

dialogar e vivenciar essa escrita com as participantes de modo tranquilo.

Diante do exposto, atendendo o Art. 19 da Resolução CNS nº 510/2016 de 07/04/2016, referente aos riscos da pesquisa, como medida de proteção e precaução ficaremos observando as reações dos participantes, dialogando e questionando se há algum medo, desafio, incômododirecionada pela pesquisa, com o propósito de minimizar ou não causar danos.

Deste modo, se ocorrer algo discutiremos em coletividade medidas cabíveis que podem incluir até o encerramento da pesquisa e informaremos o sistema CEP/CONEP.

Além disso, uma vez que os participantes do estudo se sentirem constrangidos ou incomodados em qualquer etapa do processo de análise, terão plena decisão ou liberdade para se ausentar ou desistirem do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Se eventualmente, surgir algum problema durante a realização do estudo, será garantida a assistência psicológica aos participantes provida pelos pesquisadores responsáveis.

Nesse percurso, conforme o artigo 9º da Resolução CNS nº 510/2016 de 07/04/2016, estão assegurados aos sujeitos participantes da pesquisa os seguintes direitos:

1. Os professores dos anos iniciais, assim como as instituições de ensino serão informados sobre a pesquisa;
2. As participantes da pesquisa podem desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
3. Todas os professores terão a sua privacidade respeitada, tendo a garantia da confidencialidade das informações pessoais;
4. Eles (os participantes da pesquisa) irão decidir se a sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
5. Os participantes serão indenizados se ocorrer algum dano decorrente da pesquisa, nos termos da lei. E havendo o ressarcimento de despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Assim, como pesquisadoras cumprimos e asseguraremos todos os direitos pontuados na resolução citada anteriormente, enfatizando a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa.

Como benefícios, relatamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para reflexões sobre o objeto de estudo, podendo redimensionar práticas no contexto dos anos

iniciais, também pode colaborar para a realização de outras pesquisas e formações na área.

No concernente ao sigilo, os sujeitos irão escolher os seus pseudônimos para garantir a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos).

Os participantes da pesquisa terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Com relação a remuneração e ressarcimento, a presente pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante.

Solicito a sua permissão para observar o cotidiano e autorização para apresentar e publicar os resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, sua identidade será mantida em sigilo.

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

E-mail: neidecguedes@hotmail.com / liamarazinha@hotmail.com

Telefone: (86) 988420650 / (86) 99428-0474

Teresina, _____, _____ de 2021

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Professor (a) orientador (a)

Liamara Mendes de Sousa
Mestranda em educação

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com os pesquisadores responsáveis. Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a ser realizado, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis estão autorizados, a utilizar os dados por mim fornecidos para fins da pesquisa e produção da dissertação do mestrado.

Nome e assinatura do participante

Local e data

OBS. 1: O TERMO SERÁ IMPRESSO E ASSINADO EM DUAS VIAS, FICANDO UMA COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

OBS. 2: TODAS AS PÁGINAS SERÃO ASSINADAS PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL/ PELAS PROFESSORAS/ PELO RESPONSÁVEL LEGAL.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. CEP: 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br