

**A AVALIAÇÃO REVISITADA: NOVOS ESPAÇOS DO POLÍTICO E DO PEDAGÓGICO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

**LA EVALUACIÓN REVISITADA: NUEVOS ESPACIOS DEL POLÍTICO Y PEDAGÓGICO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA**

**THE EVALUATION REVISITED: NEW POLITICAL AND PEDAGOGICAL SPACES IN EDUCATIONAL MANAGEMENT**

Ana Cristina GHISLENI<sup>1</sup>  
Daianny Madalena COSTA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa a abordagem do projeto político-pedagógico (PPP) da mantenedora de uma rede municipal no que tange à avaliação. A análise constrói-se com base nos conceitos de regulação e de qualidade, a partir de revisões documental e bibliográfica. Partindo-se de compreensões sobre as características e o contexto de elaboração do PPP, de uma rede municipal de educação. A análise articula conceitos e possibilita perceber um redimensionamento do lugar da avaliação externa, garantindo um espaço ampliado do político e do pedagógico na atuação da gestão educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação externa. Educação básica. Projeto político-pedagógico. Gestão educacional.

**RESUMEN:** El artículo analiza el enfoque del proyecto político-pedagógico (PPP) del mantenedor de una red municipal en lo que se refiere a la evaluación. El análisis se basa en los conceptos de regulación y de calidad ya partir de revisiones documental y bibliográfica. A partir de entendimientos sobre las características y el contexto de elaboración del PPP, el análisis a partir de los conceptos posibilita percibir un redimensionamiento del lugar de la evaluación externa, garantizando un espacio ampliado del político y del pedagógico en la actuación de la gestión educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación externa. Educación básica. Proyecto político-pedagógico. Gestión educativa.

**ABSTRACT:** The article analyzes the approach of the political-pedagogical project (PPP) of the maintainer of a municipal network with respect to the evaluation. The analysis is based on the concepts of regulation and quality and from documentary and bibliographic reviews. Based on the understanding of the characteristics and context of the PPP, the analysis based on the

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professora permanente en el PPG Maestría Profesional en Gestión Educacional. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1877-8182>>. Correo: anacghisleni@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professora permanente en el PPG Maestría Profesional en Gestión Educacional. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7045-0259>>. Correo: daiannycosta@hotmail.com

*concepts makes it possible to perceive a re-dimensioning of the place of the external evaluation, guaranteeing an amplified space of the political and pedagogical in the performance of the educational management.*

**KEYWORDS:** *External evaluation. Basic education. Political-pedagogical project. Educational management.*

## **Introducción**

La ciudad de Sapucaia do Sul, región metropolitana de Porto Alegre, capital del estado de Rio Grande do Sul, en el extremo sur de Brasil, pasó por un reciente e interesante proceso de reconstrucción del proyecto político-pedagógico de la mantenedora. En lo que respecta a la evaluación, tal proceso adquirió matices interesantes que nos disponemos a analizar aquí a la luz de la primacía del político y del pedagógico en detrimento de las directrices puntuales de las evaluaciones externas. Los conceptos de regulación (BARROSO, 2004; FREITAS, 2005, 2007; LIMA, 2012) y de calidad (PERRENOUD, 1999; BALL, 2004) auxilian en el análisis propuesto, construido metodológicamente a partir de revisiones documental y bibliográfica (COSTA, 2010; GHISLENI, 2015). El proyecto político-pedagógico aquí enfocado se caracteriza por su actualidad y carácter participativo (puesto que elaborado con la escucha amplia de la sociedad y finalizado en el año 2018) y por su vinculación a una propuesta política con matrices sociales y pedagógicamente comprometidas con un trabajo más colectivo entre los entes de un sistema municipal, en favor de la construcción de una educación escolar más ciudadana. Tales características evidencian en su proceso de elaboración, en las directrices del documento y en las elecciones consagradas en el formato final.

## **La reconstrucción del proyecto político-pedagógico**

En el año 2016, tuvo inicio la investigación titulada “Articulaciones entre la gestión educacional, el proyecto político-pedagógico y el currículo escolar – reflexiones necesarias”, junto a la red municipal de educación de la ciudad de Sapucaia do Sul. Concomitantemente al proceso que se instituyó con la investigación, la sed de la Secretaria Municipal de Educación pasó a realizar un conjunto de encuentros formadores con los equipos gestores de las escuelas y de sus profesionales/asesores de las unidades escolares acerca de los PPPs. Tal articulación culminó, en 2018 – tras la organización de los documentos de todas las unidades escolares y una consulta pública con la participación de representantes de toda la comunidad sapucaense

– en la elaboración del proyecto político-pedagógico de la dicha mantenedora, documento analizado por este artículo.

En 2017, tras haber ocurrido las formaciones acerca del PPP, que sirvieron como preámbulo para la reconstrucción de los proyectos en la escuela, tuvo inicio la propuesta de elaboración de una “Carta de Principios” de/para la red municipal, con el objetivo de contribuir con la viabilidad de la reorganización de sus documentos. El sentido de la creación de la “Carta” era lo de ser una producción colectiva, un “polo aglutinador de intenciones, de interacciones y de fuerzas que caminan juntas” (MOTTA *et al.*, 2012), para que se volviera reveladora de los propósitos de la red y orientadora en su reconstrucción. La “Carta” tenía por finalidad, conceptuar, con los equipos gestores, los temas más relevantes encontrados en los PPPs existentes en los establecimientos escolares del municipio, que darían guardia a la reconstrucción de los mismos. Los puntos debatidos y elegidos, en una de las formaciones realizadas fueron: a) gestión democrática, b) clima escolar, c) convivencia, d) proceso enseñanza-aprendizaje, d) currículo, e) evaluación, f) metodologías. Para cada uno de estos tópicos, los equipos gestores buscarían con sus unidades escolares y en los PPPs existentes en las escuelas, las caracterizaciones existentes, formando un conjunto de comprensiones acerca de los significados presentes, en una dimensión de “calidad negociada” – lo que no echan mano para lograr los objetivos educacionales propuestos para la reconstrucción de los PPPs (COSTA; SZATKOSKI, 2015).

Con respecto a eso, destacamos la comprensión y deflagración de lo que se evidenció por evaluación, como un conjunto de acciones que se realizan en tres ámbitos:

Institucional – donde se realiza un debate acerca de la institución, lo que la escuela está efectivamente logrando y cuáles son los entresijos para superarlos; evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje que considera importante el desarrollo del educando, frente a muchos acompañamientos de las etapas de su desarrollo (registros y anotaciones diarias del profesor, portafolios, pruebas, trabajos (individuales y en grupo), presentaciones, participaciones en eventos etc) en función de las prácticas pedagógicas vivenciadas y autoevaluación (DE todo el material, asiduidad; puntualidad en la entrega de trabajos; puntualidad en la entrada de su período escolar; rendimiento escolar, dominio de contenidos). Además de estos el trabajo colectivo y la escucha a los intereses y consideraciones de todos los involucrados en el proceso (SMED, 2017, p. 01)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Institucional – onde se realiza um debate acerca da instituição, o que está efetivamente sendo conquistado pela escola e quais são os entresijos para superá-los; avaliação do processo ensino-aprendizagem que considera importante o desenvolvimento do educando, mediante os vários acompanhamentos das etapas do seu desenvolvimento (registros e anotações diárias do professor, portfólios, provas, trabalhos (individuais e em grupo), apresentações, participações em eventos etc) em função das práticas pedagógicas vivenciadas e auto avaliação (DE TODOS) - aspectos qualitativos (realização das atividades; organização do material; assiduidade; pontualidade na entrega de trabalhos; pontualidade na entrada de seu período escolar; rendimento escolar, domínio de conteúdos).

A partir de la “Carta”, todas las escuelas han reconstruyendo sus proyectos. Y al final del año de 2017, cuando casi todas las unidades educativas ya habían construido sus PPPs, la mantenedora organizó una audiencia pública, con la participación de diversos segmentos de la comunidad sapucaense, acerca de las preguntas “¿Qué educación queremos para nuestra Red Municipal de Enseñanza?”<sup>4</sup> (SAPUCAIA DO SUL, 2017). El encuentro realizado en 18 de noviembre de 2017, “contó con la participación de más de 300 sapucaenses, entre profesores, directores, funcionarios de la escuela, padres, estudiantes y comunidad en general” (SAPUCAIA DO SUL, 2017a). Los presentes, tras conocer los objetivos del encuentro y algunos datos referentes a la educación de la ciudad (como, por ejemplo, los índices del IDEB), compusieron diez grupos, con aproximadamente treinta personas, que libremente se direccionaron hacia cada uno. En ellos, discutieron y elaboraron un síntesis de las reflexiones hechas desde tres cuestiones: 1) ¿Cuáles son las características socioculturales de la ciudad? 2) ¿Cuáles son las perspectivas de los estudiantes de las escuelas municipales para la vida? 3) ¿Cuál educación que nuestros estudiantes necesitan?

En general podemos percibir que los participantes demuestran una preocupación con los aspectos para más allá de la escuela, comprendida bajo una perspectiva más académica, o sea, la idea que estaría direccionada, simplemente para la trasmisión de los conocimientos atribuidos a la ciencia. De lo contrario, proponen que la educación necesaria es la que va más allá de los conocimientos académicos. Eso habla con la respuesta dada a la pregunta 1, en que explicitaron el reconocimiento de ser la ciudad un “dormitorio” o sea, un espacio donde las personas no se sienten participantes, ni pertenecientes a ella. Tienen allá sus casas, pero de forma general, se divierten, trabajan, se desarrollan afuera de la ciudad donde “duermen”. En razón de eso, la cuestión 2 caracterizó el estudiante como siendo más pasivo, sin grandes perspectivas, puesto que está inserido en un lugar/cotidiano donde la vida ocurre lejos de él, sintiéndose constantemente desestimulado e invitado a buscar en otros lugares, espacios culturales las opciones de crecimiento. La tercera cuestión, a su vez, señala una educación promotora del “protagonismo juvenil”, para la transformación del futuro, adjetivada como una educación “desafiadora”, que incentive la formación de estudiantes reflexivos e inseridos en la

---

Além desses o trabalho coletivo e a escuta aos interesses e considerações de todos os envolvidos no processo. (SMED, 2017, p. 01).

<sup>4</sup> Disponible en: <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/prefeitura-realiza-audiencia-publica-sobre-educacao/>

contribución de una sociedad más ciudadana<sup>5</sup>. A partir de estos movimientos, la mantenedora se puso a construir su proyecto político-pedagógico.

Eso dicho, acerca del cotidiano proponemos la realización de un conjunto de reflexiones que pautan la evaluación, los procesos evaluativos, la regulación y la calidad, como promotoras de políticas educacionales, participativas, en favor de una educación que se comprometa con las viabilidades de una sociedad del ejercicio de la ciudadanía para todos y todas.

### **El lugar de la evaluación en el PPP**

El documento originario de este proceso – el PPP de la mantenedora, del cual nos hemos dedicado a analizar – discurre, en sus 69 páginas, sobre aspectos contextuales del municipio y de su red de educación, con 28 escuelas y aproximadamente 16 mil alumnos. Regida por los principios de la responsabilidad, comprometimiento, protagonismo, perseverancia y ética. La red municipal tiene en mente “proporcionar una Educación de calidad que desarrolle el protagonismo del individuo, por medio de la valoración de sus potencialidades, para que se logre enfrentar desafíos, utilizando los conocimientos en favor de un sentido de la vida” (SAPUCAIA DO SUL, 2018). A continuación, se presentan las políticas educacionales y de participación popular, los fundamentos de la construcción del PPP de la mantenedora, la “Carta de Principios” y la propuesta pedagógica de la Red. Después, se explicitan los funcionamientos de cada etapa de enseñanza y los proyectos y programas en que las escuelas y la mantenedora están inseridas.

La evaluación aparece con un ítem vinculado al propio documento (evaluación del PPP de la mantenedora), a las etapas de la enseñanza, a las evaluaciones externas y al desempeño del municipio frente a estas evaluaciones. Como características generales de estos abordajes, cabe señalar la dicha preocupación con la evaluación en distintas dimensiones (institucional, enseñanza-aprendizaje y autoevaluación).

Dentro de la presentación del currículo pretendido por la red, la evaluación resurge,

---

<sup>5</sup> Tomamos el concepto de ciudadanía, planteado por Silva y Azevedo (1999, p. 308) citando Severino: “hombre solo es plenamente ciudadano si comparte efectivamente los patrimonios que constituyen los resultados de su tríplice práctica histórica, es decir, de las efectivas mediaciones de su existencia. Él es efectivamente ciudadano si puede efectivamente utilizar de los *patrimonios materiales* necesarios para su existencia física, de los *patrimonios simbólicos* necesarios para la sustentación de su existencia subjetiva e de los patrimonios políticos para la sustentación de su existencia social [grifos nuestros]. Original: Tomamos o conceito de cidadania, aquele trazido por Silva e Azevedo (1999, p. 308) citando Severino: “homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos para a sustentação de sua existência social [grifos nosso].”

comprendida como “un recurso pedagógico que le posibilita al educador identificar las dificultades del estudiante y repensar su práctica”, aliada a un “planeamiento flexible, para que se pueda atender a las diversidades presentadas en el contexto educacional” (p. 33). Tales premisas son desdobladas en las especificidades de las evaluaciones externas, presentando la encuesta escolar, el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y sus instrumentos (Prova Brasil, Provinha Brasil y ANA), y el desempeño de la red municipal en las evaluaciones del Gobierno Federal.

A continuación, aparece el ítem evaluación interna. Se aclara que, desde 2015, se hace “el acompañamiento sistemática trimestral, de modo individual, de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 66) en un proceso que involucra escuelas y mantenedora. En estos momentos, los datos estadísticos son revistos y revisados con los equipos directivos y pedagógicos, “con el fin de resignificar la trayectoria de los estudiantes, así como reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los profesores” (p. 66), enfocando los aspectos de aprendizaje, permanencia en la escuela, adecuación edad-año, encaminamientos a la red de apoyo, metodologías utilizadas, factores de suceso escolar y replanteamientos necesarios. Importante decir que gran parte de las formaciones surgen de estas preocupaciones.

Bajo una perspectiva más ampliada, los indicadores obtenidos también son analizados en los contextos específicos y generales de las escuelas de la red, reforzando una visión sistémica en pos de los planeamientos de las acciones pertinentes a la mantenedora. Las prácticas de gestión escolar también se revisan trimestralmente, analizando las dimensiones pedagógicas, gestión de equipo y ambiente escolar.

Tal abordaje, por parte del PPP de una mantenedora, se puede percibir como sucinta con respecto al tema de la evaluación. Tal brevedad, sin embargo, no se puede percibir como descaso o como ausencia de calidad. De lo contrario: la preocupación con la constancia del ítem en todas las etapas de enseñanza revela la preocupación con la orientación a la construcción hecha por las escuelas y todas las menciones hechas sobre el tema presentan buena construcción conceptual y/o teórica.

La posibilidad planteada por este análisis es que justamente el carácter destinado a la evaluación por el PPP es que acaba por configurar una preocupación menos enfocada en el desempeño frente a las evaluaciones externas, lo contrario de lo que ha balizado las políticas educacionales estatales y municipales en los últimos años (GHISLENI, 2015; BONAMINO e SOUSA, 2012; SOUSA e ARCAS, 2010; WERLE, 2012; COSTA, 2010). Este escenario reconfigura los aspectos de regulación y de calidad que funcionan como legitimadores de la necesidad de patrones y de miradas externas.

## Los entendimientos y los conceptos

Más allá de las importantes distinciones técnicas en lo que respecta a la evaluación, el principio conductor de todo el análisis aquí desarrollado está vinculado a la comprensión de la evaluación como una construcción política. Tal acepción nos vincula a compromisos que aceptan y utilizan los rigores metodológicos imprescindibles para la aplicación de los instrumentos afectos a la operación del sistema, pero los comprende y los utiliza a la luz de la multiplicidad de factores y de relaciones que son típicos de la actividad educacional. Sin esta comprensión, se da el paso de delegar a la evaluación un carácter finalizador totalmente no adecuado, que la desvincula de las especificidades de los escenarios que se han evaluado.

Dentro de esta misma percepción, nos cabe explicitar que el carácter político aquí presentado tiene la responsabilidad de trabajar con dimensiones contextuales y relacionales de manera continua, colectando y analizando exclusivamente los elementos vinculados a tendencias, comprensiones, elecciones realizadas, trayectorias recorridas, y posicionándose críticamente frente a ello.

Como nos recuerda Dias Sobrinho:

No podemos olvidarnos que las preguntas o las cuestiones realmente significativas extienden campos de dudas y significados abiertos que nos impulsan a trabajar sobre ellos. El carácter operativo de la evaluación consiste, por lo tanto, sobre todo en su dimensión política. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15)<sup>6</sup>

Las bases teóricas de sustentación a los conceptos han sido buscadas en diferentes autores, justamente por la necesidad de múltiples miradas a posibilitar el avance en el entendimiento del campo de la evaluación en larga escala. Para que se pueda comprender la evaluación bajo una perspectiva macro analítica, que reconozca las estructuras socio-históricas y político-económicas como condicionantes de las relaciones establecidas en las esferas institucionales, es que se propone la mediación de los conceptos de regulación y calidad.

## Regulación

En el campo educacional, *latu sensu*, y en el campo de la evaluación, de forma más estricta, se verifica una disputa entre la autonomía y la regulación. La noción de autonomía es interesante de observarse puesto que, más allá de las directrices generales que se establecen, es

---

<sup>6</sup> Não podemos nos esquecer que as perguntas ou as questões realmente significativas estendem campos de dúvidas e significados abertos que nos impulsionam a sobre eles trabalhar. O caráter operativo da avaliação consiste, portanto, sobretudo em sua dimensão política. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15)

importante analizar las construcciones específicas que se hacen por los ambientes escolares.

El concepto de autonomía no se puede limitar al voluntarismo que normalmente lo involucra. Hoy en Brasil, hay legislación y mecanismos de gestión que circunscriben la autonomía escolar de forma muy objetiva, determinando la posibilidad de obtención de financiamientos, de vinculación a programas y a modelos de conducción de la gestión escolar que están tanto relacionados al campo del público como al del privado. Estando vinculados a la obtención de mejores resultados, algunos discursos de eficiencia en la gestión también encuentran guarida en la propia búsqueda de la autonomía, basándose en el postulado de que, para afuera de un modelo público que se considera problemático, se pueden encontrar soluciones de eficiencia que se agregan a posturas autónomas e innovadoras. Dentro de este escenario, por lo tanto, es importante percibirnos a qué se refiere el concepto de autonomía. En esta discusión, es siempre relevante ponderar sobre las palabras de Vieira (2007, p. 62), que nos recuerda que “los niveles de autonomía” de una institución “respectan a su historia, a su tamaño, a su cuerpo docente, a la observancia de las directrices establecidas por el sistema de enseñanza, su desempeño y gestión de recursos”.

La circunscripción de la autonomía por modelos y directrices de gestión establece uno de los papeles asumidos por la regulación. En el caso de la evaluación en larga escala, eso se evidencia en el “recurso sistemático a referencias internacionales”, a las ‘liciones que vienen desde afuera’, [que] tiene como principal función suplir, en la argumentación política, la insuficiencia o deficiencia de los ejemplos nacionales (tradiciones, creencias, formas de organización).” (BARROSO, 2004, p. 22).

Barroso reafirma que se asiste “a una suerte de ‘contaminación’ internacional de conceptos, políticas y medidas puestas en práctica, en diferentes países, a la escala mundial” (BARROSO, 2004, p. 22). En este contexto, el autor constata 3 modelos de regulación: la regulación transnacional, el hibridismo de la regulación nacional y la fragmentación de la micro regulación local. Ante ello, se establecen el reto: gestionar la multi-regulación desde mecanismos de meta-regulación. Se trata del establecimiento de directrices capaces de romper la linealidad de mera aplicación específica de las muchas ordenaciones existentes para un determinado sistema.

Esta tendencia para la multi-regulación produce la diversificación de los dispositivos y de los modos de coordinación y control del sistema educacional. Es el caso, por ejemplo, del desarrollo de la contra-actualización entre los diferentes niveles de la administración; de la emergencia de estructuras intermediarias de regulación; del refuerzo de la autonomía de las escuelas; de la generalización de los dispositivos de evaluación; del pasaje de una



‘regulación por la oferta’ para una ‘regulación por la búsqueda’, en la gestión del flujo de los alumnos; del establecimiento de redes de relación entre las escuelas y estas y otros asociados; etc (BARROSO, 2004, p. 25).<sup>7</sup>

Acorde con Barroso todavía, la regulación del sistema educacional pasa a constituirse como un “sistema de regulaciones”, configurando la meta-regulación del Estado “que permite no solo equilibrar la acción de las diversas fuerzas en presencia, sino también seguir a garantizar la orientación global y la transformación del propio sistema”. (BARROSO, 2004, p. 26). Eso implica, consecuentemente, en el cambio del papel del Estado, que tiene de echar mano de la legitimidad única de acción del sistema educacional, y en la apertura de muchas otras posibilidades de conducción de este sistema. Esta pluralidad tanto puede abrir espacio para la participación más ampliada de diferentes sectores sociales, cuanto también para el control de diferentes esferas de gestión del sistema. La opción por el último modelo tendería solamente a ampliar los mecanismos de evaluación externa, enfatizando la búsqueda por resultados considerados mesurables y pasibles de comparación.

La regulación asume, de esta forma, el carácter de establecer directrices mínimas de reglamento y de organización de las informaciones advenidas de los instrumentos que son aplicados. La regulación, más allá de mecanismos de control, implica en el establecimiento de parámetros de comparación y de confrontación, en pos de mantener la legitimidad de la aplicación de los instrumentos en diferentes escenarios y la fiabilidad de los datos advenidos de esta aplicación.

La consagración de modelos evaluativos se relaciona a la configuración más contemporánea de Estado. Utilizando de la misma lógica de análisis de la formación del Estado nacional bajo un prisma que relaciona movimientos políticos a intervenciones de grupos económicos y a determinaciones internacionales, se puede percibir la preocupación actual con mediaciones evaluativas como basadas en un modelo de Estado que actúa en la medida determinada por el mercado. Tal percepción se encaja tanto en una relación con la enseñanza privada – a medida que los actuales modelos evaluativos privilegian, en gran parte, performances de orden clasificatoria y no formativa – cuanto en la relación con la enseñanza pública, que acaba por adecuarse a la misma lógica clasificatoria y pasa a verificarse acorde

---

<sup>7</sup> Essa tendência para a multi-regulação produz a diversificação dos dispositivos e dos modos de coordenação de coordenação e controlo do sistema educativo. É o caso, por exemplo, do desenvolvimento da contratualização entre os diferentes níveis da administração; da emergência de estruturas intermediárias de regulação; do reforço da autonomia das escolas; da generalização dos dispositivos de avaliação; da passagem de uma ‘regulação pela oferta’ para uma ‘regulação pela procura’, na gestão do fluxo dos alunos; do estabelecimento de redes de relação entre as escolas e entre estas e outros parceiros; etc (BARROSO, 2004, p. 25).

con los mismo patrones que rigen la lógica privada. Es dentro de este escenario que la evaluación en larga escala “operó como componente de la nueva regulación permitiendo al Estado atender más para algunas cosas y menos para otras y alegar la presencia reguladora de la Unión en la educación básica, con importantes implicaciones para las relaciones federativas.” (FREITAS, 2007, p. 3. Grifos nuestros).

Barroso (2004) propone una “nueva” regulación del Estado, desde la articulación entre este, los profesores profesionales y los padres de los alumnos. Al fin y al cabo, lo que se ha observado hasta aquí han sido tres tipos de regulación, y todas no evidenciaron la calidad de la educación.

La regulación de tipo “burocrática-administrativa”, realizada entre Estado y profesores, la cual comprende la escuela como un “servicio del Estado”. Centralizada en los técnicos de la administración estatal, tiene en el director de escuela su mediador.

La regulación que se nombra “mercado”, se concretiza en alianza entre Estados y padres de los alumnos. Tiene como prerrogativa la disminución del poder de los profesores y su participación. Además de eso, hay una ganancia de la clase media, pues es quien más pasa a escoger “las mejores” escuelas y a fortalecer un comportamiento de “consumidor”, pues las escuelas son introducidas a la concurrencia entre ellas.

La “regulación comunitaria”, que rompe con el binomio Estado/Mercado o Estado/privatizaciones, es la conjunción entre padres de alumnos y profesores. En esta regulación parece más posibles haber una democratización del ambiente escolar, teniendo en cuenta la participación en consejos de escuela, proyectos-político-pedagógicos o intervención social, pero, Barroso (2004) propone el cuidado para que tal unión no excluya alguna minoría que abarque los tres elementos, con el propósito de garantizar, por medio de la participación de los ciudadanos la viabilidad de no haber una centralización en el Estado como se caracterizó su función cuando proveedor, ni la regulación del mercado, la cual fortaleció las privatizaciones y consolidó una lógica de desigualdad entre sus usuarios.

En términos de configuración actual, el modelo económico actúa en una mezcla de regulación gubernamental con fuerzas de mercado. En el campo educacional, tal mezcla asume especificidades, puesto que este control necesita de balizadores concretos. De ahí la evaluación, como la medición numérica de la calidad. Esta medición genera presiones competitivas en el mercado educacional, pero no se la puede comprender solo en esta dimensión. El control sobre los resultados escolares no es mera lógica burocrática, él engendra nuevas relaciones, regularidades e incluso acciones que salen del previsto.

Lima (2012) habla con mucha clareza sobre el redimensionamiento de la acción del Estado, del sistema económico y del sistema educacional, recordando que nuevas proposiciones no significan el enflaquecimiento de la acción de estas estructuras, sino a su “reconversión”

[...] el sistema económico y el sistema educativo siguen a revelarse los principales agentes inductores de la transición paradigmática, la cual no ocurre espontáneamente o al borde de las agendas políticas y objetivos de control, aunque si este control se presenta, por veces, difuso o remoto. Y eso aunque aceptando que el Estado-nación perdió protagonismo y que nuevas formas de regulación y meta-regulación de tipo transnacional y supranacional han emergido. La centralidad del Estado-nación y de los gobiernos nacionales no fue, sin embargo, alejada, pero antes reconvertida, permaneciendo aquellos como relevantes actores en la producción y reproducción de políticas educacionales y de las condiciones para su ejecución, aun cuando bajo nuevas influencias políticas y formas de organización, en contextos de reforma del Estado, desde la erosión de sus responsabilidades de provisión de una red pública de escuelas, estableciendo muchas alianzas con organizaciones de la sociedad civil, delegando responsabilidades y contra actualizando con el mercado (LIMA, 2012, p. 34)<sup>8</sup>

Tensiones causadas por la búsqueda de mejoras o de superación de patrones considerados insatisfactorios no se pueden comprender solo bajo una sola óptica. Tenemos de percibir que tanto los movimientos de resistencia cuanto los de cambio no ocurren sin momentos de regulación. Como nos recuerda Cósio *et al.*, (2010, p. 334), “la construcción democrática implica en la coexistencia de regulación y emancipación”. Eso significa decir que las construcciones y sus institucionalizaciones reguladoras son condición para la creación de modelos y crean las posibilidades de acompañamiento de lo que se está desarrollando. Más allá del hecho de nos posicionarnos contrarios o favorables al que ocurre, es la existencia de mecanismos reguladores mínimos que permite la construcción de este posicionamiento.

Freitas (2005) también contribuyo en la discusión acerca de la regulación al trabajar con el concepto de contra regulación. Fuertemente anclado en una percepción educacional direccionada hacia la práctica y comprendida como el campo de consolidación de las políticas públicas, Freitas (2005) se pauta por la idea de “resistencia propositiva” frente a regulaciones que no son fundamentales para la efectucción de las políticas públicas – teniendo en cuenta que,

<sup>8</sup> [...] o sistema econômico e o sistema educativo continuam a revelar-se os principais agentes indutores da transição paradigmática, a qual não ocorre espontaneamente ou à margem de agendas políticas e objetivos de controle, mesmo se esse controle se apresenta, por vezes, difuso ou remoto. E isso, mesmo aceitando que o Estado-nação perdeu protagonismo e que novas formas de regulação e metarregulação de tipo transnacional e supranacional têm emergido. A centralidade do Estado-nação e dos governos nacionais não foi, contudo, afastada, mas antes reconvertida, permanecendo aqueles como relevantes atores na produção e reprodução de políticas educacionais e das condições para a sua execução, mesmo quando sob novas influências políticas e formas de organização, em contextos de reforma do Estado, através da erosão das suas responsabilidades de provisão de uma rede pública de escolas, estabelecendo parcerias várias com organizações da sociedade civil, delegando responsabilidades e contratualizando com o mercado (LIMA, 2012, p. 34).

para el autor, la regulación, “en el sentido amplio del término, es vocación de toda política pública” (FREITAS, 2005, p. 913). La legitimidad de la regulación, por lo tanto, reside en la lucha por servicios públicos bien prestados, en el cumplimiento a derechos históricamente conquistados por la población. A la par, es fundamental que no confundamos jamás las diferencias con desigualdades y los contextos analizados con situaciones que pueden permanecer precarias. Y que tengamos claridad de que la calidad, en el sector público, no es optativa.

Es basada en esta proposición que se pretende comprender los resultados. La regulación *per se*, por lo tanto, no es elemento suficiente para que los resultados señalados por las fórmulas de acompañamiento no sean sometidos a cuestionamientos.

La manera como el concepto de regulación ha sido utilizado largamente vuelve fundamental toda la reflexión que se hizo sobre esta noción y la toma de una posición sobre el concepto. En este estudio, la noción de regulación, siempre es importante señalar, se vincula a una lógica de demostrar, de forma transparente y democrática, lo que se ha hecho, teniendo comprensión de los matices y de las especificidades presentes en las construcciones educativas. Trasformar la evaluación en un mecanismo único de responsabilización de la gestión o en instrumento de un supuesto control social reduce el proceso educativo a una simple trasposición de resultados, acabando por transformar conquistas sociales como la transparencia en empobrecidas secuencias de resultados desligados de sus contextos y reales significados.

La creación de una fórmula capaz de abarcar las condicionantes existentes en tal comprensión no es algo simple de hacer. Es justamente este nivel de dificultad que acaba engendrando la utilización de soluciones más simplificadas y/o ya experimentadas como el recurso posible. El camino de la ampliación de la participación de los segmentos involucrados en la dinámica educacional, de forma sistemática, organizada y propositiva parece ser el único camino posible para la creación de una regulación con capacidad de articular la responsabilidad que el poder público posee con el buen andamiaje de las políticas educacionales con el cumplimiento de este papel de modo efectivo. Las premisas de reglamentos y de informaciones generalizadas deben percibirse como balizadoras y contextualizadoras, y no como definidoras de conducciones y de resultados.

## Calidad

Autores como Miguel Arroyo (2003) llaman la atención para el hecho del fracaso escolar ser percibido como resultado de una producción individual (del alumno) insuficiente, y

no como producto de la organización escolar. Y va más allá, recordando que “hay entre nosotros una cultura del fracaso que de él se alimenta y lo reproduce”, señalando la calidad de la escuela como condicionada a la cantidad de exigencias que no logran ser contestadas satisfactoriamente por los alumnos. En esta lógica, el fracaso de unos acaba por valorar la actuación de otros en la escuela, reiterando su fuerte cobranza con respecto al conocimiento sistematizado.

Hay que señalar también que se necesita una evaluación que va más allá del establecimiento de los límites entre la excelencia y el fracaso. Comprenderlas solamente bajo la óptica de un instrumento mensurador significa desconsiderar los múltiples y preponderantes factores relacionados a este proceso y no darle sentido futuro, de acción político-pedagógica. Como considera Perrenoud,

[...] la evaluación regla el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en clase y de cierto modo, las relaciones entre la familia y la escuela o entre profesionales de la educación. Una mirada sociológica intenta constantemente considerar las lógicas del sistema que respectan al tratamiento de las diferencias y de las desigualdades y, mientras tanto, las lógicas de los agentes, que involucran cuestiones más cotidianas, de coexistencia, de control de poder.” (PERRENOUD, 1999, p. 11).<sup>9</sup>

Estudiar el tema de la evaluación significa repensar las atribuciones históricas y culturales que han sido incorporadas al papel de la escuela, del profesor y del alumno. En este contexto, la evaluación en larga escala va más allá de factores eminentemente objetivos; implica ubicarla en cuestiones extremadamente arraigadas, que comprendan la escuela como un lugar dislocado de otras esferas sociales, atribuyendo valor y peso a lo que es internamente producido sin juntar a esta ecuación otros elementos traídos por el sujeto que la produce. Eso también pone en juego una resignificación de la organización escolar como promotora del suceso o del fracaso. Y repensar la organización escolar significa evaluar internamente estructuras que están hace mucho consolidadas y cuyo cambio redundaría en alteraciones que van más allá de la discusión prevista en este trabajo.

Si “los tradicionales factores: el contenido transmitido, el trasmisor y los métodos de transmisión perdieran su status de determinantes únicos y centrales”; y si “nuevas dimensiones del proceso escolar pasaran a destacarse: la cultura escolar y la organización de los sistemas de enseñanza” (PERRENOUD, 1999, p. 13), el desafío actual sería percibir si y cómo la evaluación

<sup>9</sup> [...] a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Um olhar sociológico tenta constantemente considerar as lógicas do sistema que dizem respeito ao tratamento das diferenças e das desigualdades e, ao mesmo tempo, as lógicas dos agentes, que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder.” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

externa actualmente existente en la educación básica brasileña efectivamente ha pautado alteraciones significativas en la conducción de los procesos educativos, rompiendo con la lógica del simple control de resultados y de la estandarización de sistemas de acompañamiento. O todavía, si sirve solo para directrices de financiamiento o para inculcar mentalidad competitiva y servir como propaganda político-partidaria o personalizada, o para justificar decisiones mediante la evidencia de una estratificación educacional.

Evaluar significa destacar los avances y los problemas, estableciendo niveles de calidad agregados a condiciones reales. El tema de la calidad siempre estuvo presente en las discusiones educacionales, pero se volvió central, en Brasil, a lo largo de los años 1990, cuando un cuadro de resolución del problema cuantitativo abrió espacio para el énfasis en la discusión cualitativa. Históricamente, la buena educación advenía del precepto de la exclusividad, lo que nos remete a la estimulante discusión de que la calidad no puede ser para pocos, y tampoco se puede diferenciarla por grupos.

Si en el campo del consumo parece legítimo la calidad estar más fuertemente agregada a la exclusividad, comprendemos que lo mismo no puede suceder en el campo de la educación en una sociedad democrática. El agotamiento de la prerrogativa de la exclusividad trajo para la discusión el hecho de que la escuela no podía ser buena solo para pocos, sino tendría que dar cuenta de ser igualmente buena para un público mucho más variado. A partir de eso, se tuvo que buscar otras posibilidades de encaminamientos.

De inicio, eso pasó por un énfasis en investimentos en los insumos y en la calificación docente. Luego tras la lógica dominante fue la de eficiencia, pregonando la necesidad de hacer más por el mismo coste. Más actualmente, se revivió la lógica de los investimentos, pero con el enfoque en los resultados. Es de ahí que vienen los intentos de cómo medirlos. Es justamente en este contexto que se vuelve más importante comprender las alteraciones que la comprensión y la dimensión de la actuación estatal ha sufrido, así como los mecanismos que han sido buscados como resolución a las cuestiones vividas.

En entrevista concedida en 2004, Stephen Ball nos presenta dos ecuaciones que resultan en diferentes concepciones de calidad. La primera de ellas trabaja con los elementos de enseñanza eficiente, buen desempeño en las pruebas y consecuentemente ocurrencia del aprendizaje. La segunda ecuación, a su vez, tiene el enfoque en los procesos y en las condiciones generales de enseñanza, resultando en una perspectiva amplia de calidad. Ball manifiesta, en la misma entrevista, su descontentamiento con la utilización de modelos importados de calidad escolar, puesto que evocan en una visión reducida del proceso y tienen fuertes implicaciones en el direccionamiento del trabajo docente:

De un lado, estudantes con buen desempeño son muy valorados en el mercado escolar. Por otro lado, estudiantes con dificultades de aprendizaje o comportamiento, que difícilmente podrían contribuir de manera fácil para el desempeño de la escuela, tienen bajo valor en el mercado educacional, tanto en el Reino Unido cuanto en los EUA, en Australia y en Chile, por ejemplo. En lo que respecta a los profesores, hay un efecto paralelo, puesto que el trabajo del profesor pasa a ser reorientado por el mercado. Se espera que los profesores organicen y direccionen en función de los indicadores de resultado, que puedan mostrar el buen desempeño de su institución. De este modo, pasan a juzgarlos en términos de su contribución en la ampliación del valor de mercado de la institución que pertenecen. Estos juzgamientos, en muchos casos, han sido extendidos al mercado interno que se desarrolla en las escuelas, cambiando las formas como los profesores son evaluados y valorados. De manera creciente, los profesores están sometidos al monitoreo, a la vigilancia, al juzgamiento y a las comparaciones realizados por el sistema de mercado de las escuelas. Hay poca oportunidad y espacio en tales sistemas para que ellos perciban o debatan sobre sus valores, que se quedan al borde del mercado escolar, en el cual tiene importancia solo lo que funciona para la institución. Cualquier cosa además de eso es solo retórica. (BALL, 2004, p. 14)<sup>10</sup>

Para Ball, el enfoque en los resultados genera la dicha “cultura de la performatividad”, con un “efecto insidioso en la naturaleza del trabajo profesional” (BALL, 2004, p. 15), a medida en que “actúa en retroacción sobre la práctica para reorientarla en dirección hacia determinados resultados y valores” (Ibidem, p 15). Tal acción engendra en enyesamiento y el utilitarismo curricular, además de la reducción de toda la acción educativa y escolar a prácticas y directrices direccionadas a los buenos desempeños en evaluaciones puntuales.

### Consideraciones finales

Lo que se necesita reforzar es que las evaluaciones se constituyen en instrumentos capaces de fornecer informaciones técnicamente precisas que nos orienten en razón de la mejor atención de las dificultades que se presentan y de la constante mejora de lo que ya se muestra

---

<sup>10</sup> De um lado, estudantes com bom desempenho são muito valorizados no mercado escolar. Por outro, estudantes com dificuldades de aprendizagem ou comportamento, que difícilmente poderiam contribuir de maneira fácil para o desempenho da escola, têm baixo valor no mercado educacional, tanto no Reino Unido quanto nos EUA, na Austrália e no Chile, por exemplo. No que se refere aos professores, há um efeito paralelo, uma vez que o trabalho do professor passa a ser reorientado pelo mercado. É esperado que os professores organizem e dirijam em função dos indicadores de resultado, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizados pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema do mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição. Qualquer coisa a mais é apenas retórica. (BALL, 2004, p. 14)

posible. Si comprendemos la educación como un fenómeno social, igualmente tenemos que comprender la evaluación también como una construcción integrante de este fenómeno. Se refuerza: integrante del proceso educativo, no sustituyéndolo o sobrepajando. Como recuerda Dias Sobrinho (1996), “cualquier vinculación de calidad a productos o servicios aislados e independientes de sus procesos de producción, o aun, a funciones restrictivas, como la utilitarista, puede ser una grave tergiversación.”

La idea de construcción de indicadores educacionales no está separada de la propuesta de haber referencias que puedan contribuir para un planeamiento eficiente en el sentido de ayudar a resolver los problemas que están directa o indirectamente relacionados a la educación de forma más asertiva. Como propone Keinert (2009), los indicadores son “bases cuantitativas para lograr conclusiones cualitativas” (p. 09). Servirían, en primer momento, única y exclusivamente para el planeamiento técnico, siendo utilizados por especialistas para interpretar los efectos de una determinada política (KEINERT, 2009).

Demo (1987) expresa los términos “*calidad formal*” y “*calidad política*” (p.112), distinguiendo que “la primera se refiere a instrumentos y a métodos y la segunda a finalidades y a contenidos” (p. 112).

Los conceptos hasta aquí referidos se relacionan fuertemente con el contexto en que se insiere el tema de la evaluación. La utilización de cada uno de estos conceptos como herramienta para la elucidación de los significados presentes en los discursos más corrientes sobre la evaluación puede auxiliar en el rompimiento de la designación frente a un modelo que contiene “un discurso de énfasis en la calidad [...], políticas de descentralización [...], evaluación de producto, resultados y un discurso de atención a la presión social [...]” (WERLE, 2010, p. 34)

Cury (2002), al analizar la estructura de la educación básica en Brasil en el período posterior a la Constitución de 1988 y a la LDB, garantiza centralidad y otra discusión relevante en lo que respecta al formato que la evaluación ha asumido más contemporáneamente. Al debruzarse sobre algunos de los presupuestos legales de la educación brasileña y acercarlos del funcionamiento exigido por la lógica de la evaluación, surge la inquietud sobre cómo vincular la premisa del régimen colaborativo a la cobranza por respuestas que se deben dar por las organizaciones locales de enseñanza cuanto al trabajo que se ha desarrollado.

El problema es la cooperación recíproca entre los sistemas, legalmente exigida para efecto de llevar adelante el eje de la evaluación, ha sido efectuada tanto en el montaje del proceso evaluativo cuanto en su metodología. De lo contrario, se da el paso de tomar los programas de evaluación nuevos paradigmas curriculares (del tipo currículo mínimo), inviabilizando la



flexibilidade que la desburocratización legal permitió frente a la autonomía de los establecimientos escolares y refrenando la creatividad estimulada por la ley. En este caso, la cooperación exigida en ley puede transformarse en formas sofisticadas de políticas centralizadoras. (CURY, 2002, p. 195-196)

Lo que se pretende, al final de este artículo, es demostrar de qué forma las acepciones acerca de la evaluación pasan por diferentes interpretaciones y/o reconfiguraciones hasta llegar a una configuración política que evidencia seguimiento a los patrones establecidos, resistencias, cambios y alternativas. Se trata de verificar cómo las construcciones políticas más o menos viables se efectúan en las prácticas escolares y docentes cotidianas. Lo que interesa observar es el hecho de una construcción político-pedagógica de extrema actualidad y vinculada a principios participativos y de autonomía establece principios evaluativos vinculados a los encaminamientos de la propia red de enseñanza, sin vincularlos de modo directo a los resultados obtenidos en las evaluaciones externas.

Tal situación puede revelar un reposicionamiento frente a la evaluación externa en larga escala, en favor de opciones que suponen regulaciones más autónomas y legítimas y concepciones de calidad basadas en los contextos donde el trabajo pedagógico se desarrolla. Al final de este análisis, se comprende que tales encaminamientos se revisten de legitimidad y pueden, en sus procesos de elaboración y de efectucción, inaugurar una retomada de procesos más políticos que sean conductores y posibilitadores de un trabajo pedagógico calificado y coherente.

## REFERENCIAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2003.p. 11-27.

BALL, S. Entrevista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 11-26, dez. 2004. Entrevista concedida a Lucíola Licínio C.P. Santos.

BARROSO, J. Os novos modelos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações da avaliação na educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

COSTA, D. M. **Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

COSTA, D. M. Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo/RS: Oikos; Brasília: Liber Livros. 2010. p. 203–216.

COSTA, D. M.; SZATKOSKI, L. Possibilidade de avanço democrático a partir das políticas educacionais: olhares sobre a gestão municipal de Jacaré. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 159-175, jan./abr., 2015.

CÓSSIO, M. de F.; *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 325-344, maio/ago., 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1996.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

GHISLENI, A. C. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTTA, C. G. L. da. *et al.* Carta escolar: instrumento de planejamento coletivo. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57 – 73.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMED. **Carta de Princípios**. Sapucaia do Sul – documento. 2017.

SAPUCAIA DO SUL. **Audiência Pública**. 2017. Disponível em <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/prefeitura-realiza-audiencia-publica-sobre-educacao/>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SAPUCAIA DO SUL. **Audiência Pública**. 2017a. Disponível em, <http://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/educacao-basica-foi-tema-de-audiencia-publica/>. Acesso em: 28 jun. 2018.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez., 2010.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Líber, 2012.

**Cómo citar este artículo:**

GHISLENI, Ana Cristina; COSTA, Daianny Madalena. A avaliação revisitada: novos espaços do político e do pedagógico na gestão educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 956-972, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i3.11830

**Fecha de Remisión:** 17/10/2018

**Revisiones solicitadas:** 16/11/2018

**Acepto en:** 04/12/2018

**Publicado en:** 25/03/2018