

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO
CATARINENSE: EM BUSCA DAS TRADUÇÕES LOCAIS**

***POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA EN EL CONTEXTO
CATARINENSE: EN BÚSQUEDA DE LAS TRADUCCIONES LOCALES***

***LARGE-SCALE ASSESSMENT POLICIES IN THE SANTA CATARINA STATE
CONTEXT: SEEKING LOCAL TRANSLATIONS***

Adriene Bolzan DUARTE-ANTUNES¹
Geovana Mendonça LUNARDI-MENDES²

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar as traduções locais construídas pelos municípios catarinenses no âmbito da política de avaliação em larga escala (ALE). Tomando como epismetodologia a perspectiva de análise dos contextos e de atuação de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, o estudo envolveu os 295 municípios catarinenses. Com base no levantamento realizado, foram estudadas as políticas locais de avaliação em larga escala constituídas por 110 municípios. No quadro analisado foi possível identificar que os municípios catarinenses têm interesse na realização de avaliações em larga escala locais de duas formas: uma criada e outra comprada/adquirida. Tais respostas configuram-se como a política de avaliação em larga escala em circulação, nos mostram que as ALE vem se fortalecendo, se expandindo e se transformando. A transformação fica a cargo dos atores via interpretação e tradução da política. Essa atuação e tradução também revelam desdobramentos dessas respostas à política.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. Tradução e atuação de políticas. Municípios catarinenses.

RESUMEN: *El artículo tiene por objeto analizar las traducciones locales que los municipios catarinenses construyen en el ámbito de la política de evaluación en gran escala (EGE). Tomando como epistemología la perspectiva de análisis de los contextos y de actuación de políticas de Stephen Ball y sus colaboradores, el estudio involucró los 295 municipios catarinenses. Con base en el levantamiento realizado, se estudió las políticas locales de evaluación en gran escala constituidas por 110 municipios. En el cuadro analizado fue posible identificar que los municipios catarinenses tienen interés en la realización de evaluaciones en gran escala locales de dos formas: una creada y otra comprada/adquirida. Dichas respuestas se configuran como la política de evaluación en gran escala en circulación, nos muestran que las EGE se han fortalecido y expandido y trasformando. La*

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4757-7291>. E-mail: adrienebd@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>. E-mail: geolunardi@gmail.com

transformación queda a cargo de los actores vía interpretación y traducción de la política. Esa actuación y traducción revelan desdoblamientos de esas respuestas a la política.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación en larga escala. Traducción y evaluación de políticas. Municipios catarinenses.*

ABSTRACT: *The present article aims to analyze the local translations constructed by the municipalities of Santa Catarina in the context of the large-scale evaluation policy (ALE). Taking as epistemology the perspective of context analysis and policy performance of Stephen Ball and his collaborators, the study involved the 295 municipalities of Santa Catarina. Based on the survey, the local policies of large-scale assessment were studied in 110 municipalities. In the analyzed framework it was possible to identify that the municipalities of Santa Catarina are interested in conducting local large scale evaluations in two ways: one created and the other bought/acquired. Such answers are configured as the policy of large scale evaluation in circulation, showing us that the ALEs have been strengthening, expanding and transforming themselves. The transformation is up to the actors via interpretation and translation of the policy. This performance and translation also reveal unfoldings of these responses to the policy.*

KEYWORDS: *Large-scale assessment. Translation and performance of policies. Municipalities of Santa Catarina.*

Introdução

“O aumento da cultura da mensuração na educação tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores. Em certa medida, esse impacto tem sido benéfico, pois permitiu que as discussões se baseassem em dados factuais em vez de apenas em suposições ou opiniões acerca do que pode se tratar. Contudo, o problema é que a abundância de informações sobre resultados educacionais tem dado a impressão de que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais”

(BIESTA, 2012, p. 812)

Políticas de avaliação em larga escala (ALE) têm sido disseminadas globalmente, adquirindo “status de políticas educacionais globais” (VERGER, 2018). Conforme explicita Biesta na epígrafe acima, o aumento desta cultura de mensuração teve uma difusão mundial, e compõem o quadro do movimento de globalização das políticas educacionais, tão apontado por diferentes autores (BIESTA, 2012; BALL, 2014; DALE, 2004). Tal disseminação é visível em diferentes políticas assumidas e produzidas pelos estados nação, com vistas à melhoria da tão proclamada eficácia educacional, articulada a um conjunto de políticas e também à própria nova configuração do Estado e da gestão pública.

No Brasil a situação não é diferente. Diversos autores (AFONSO; LUNARDI MENDES, 2018; CARVALHO, 2018; CARVALHO; PERONI, 2018; DUARTE, 2014; FREITAS, 2016) têm atestado que as ALE fazem parte de uma política de controle e centralização do poder público.

Esforços são desprendidos na adesão e desenvolvimento de ALE, e essa política para ser materializada perpassa diferentes contextos, dentre eles o “contexto de influência” (BOWE; BALL; BALL, 1994; GOLD, 1992). Neste contexto a formulação da política acontece mediada por “processos de compreensão e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Isso porque corroboramos com Avelar e acreditamos que a política não é somente documento ou diretriz, mas sim “uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (AVELAR, 2016, p. 6).

Assim, quando nos referimos às ALE como “políticas globais” não estamos nos referindo a um modelo único com réplica idêntica, pelo contrário, acreditamos que a política passa por um processo de transformação; nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016), a política é traduzida em diferentes contextos. A tradução de políticas é uma forma de atuação sobre a política, é o espaço dos processos interativos de fazer textos e colocá-los em prática. A tradução é um processo não linear de ressignificação, reordenação e representação mediante a atuação, mas ao mesmo tempo também é um “processo de conformidade” e adaptação (IBID, p. 74).

Esse movimento de tradução de políticas ocorre em diferentes contextos, diferentes momentos com diferentes atores e diferentes práticas. E é na singularidade da atuação articulada à especificidade do contexto que a tradução da política acontece. Deste modo, a tradução é um modo de fazer política e de atuação no “valor simbólico” desta (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

Se pensarmos nos caminhos percorridos pelas políticas de avaliação em larga escala no Brasil, é possível visualizar, pelo menos, a coexistência de três contextos de tradução distintos, porém conectados.

O primeiro contexto emergiu na década de 90, quando presenciamos a criação e consolidação das avaliações em larga escala em âmbito nacional via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. No início dos anos 2000 as avaliações nacionais potencializaram “as iniciativas de responsabilização que vinham se esboçando de modo tímido” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55) em outros contextos, com a criação da Prova Brasil e a divulgação de resultados via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. A

divulgação dos resultados passou a ser conduzida pela mídia brasileira no viés do ranqueamento (DUARTE; GAMA, 2015), gerando uma sensação de pressão interna para a adesão de políticas educacionais avaliativas.

Em um segundo contexto, no ingresso dos anos 2000, emergiram as iniciativas estaduais de políticas de avaliação em larga escala. Pesquisas sinalizam pelo menos dezenove iniciativas estaduais (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). Com isso se evidencia o surgimento de uma nova forma de gestão educacional voltada a dados obtidos por avaliações externas.

Diante deste cenário, surge um novo contexto, o contexto local de políticas de avaliação em larga escala protagonizados por municípios, ou seja, surgem iniciativas municipais de ALE. Essas políticas locais são mais silenciosas, pois como abrangem contextos específicos e atores locais, a visibilidade fica restrita ao âmbito local e, dependendo do município, pode-se dizer até “regional”.³

No entanto, não podemos cair no erro de pensar que essas políticas são menos importantes que a dos outros dois contextos, ou que o impacto delas é menos expressivo. Visto que essas políticas por serem estratégias locais estão no “chão da escola”, são trabalhadas em formação continuada de professores, na mídia local, e inclusive, são utilizadas em campanhas políticas eleitorais⁴. Do mesmo modo, ainda que locais, para o próprio processo de adesão em uma política desse tipo, temos ciência que não podemos pensar as ALE somente como um fenômeno local, pois estão impregnadas de interesses econômicos, políticos e sociais.

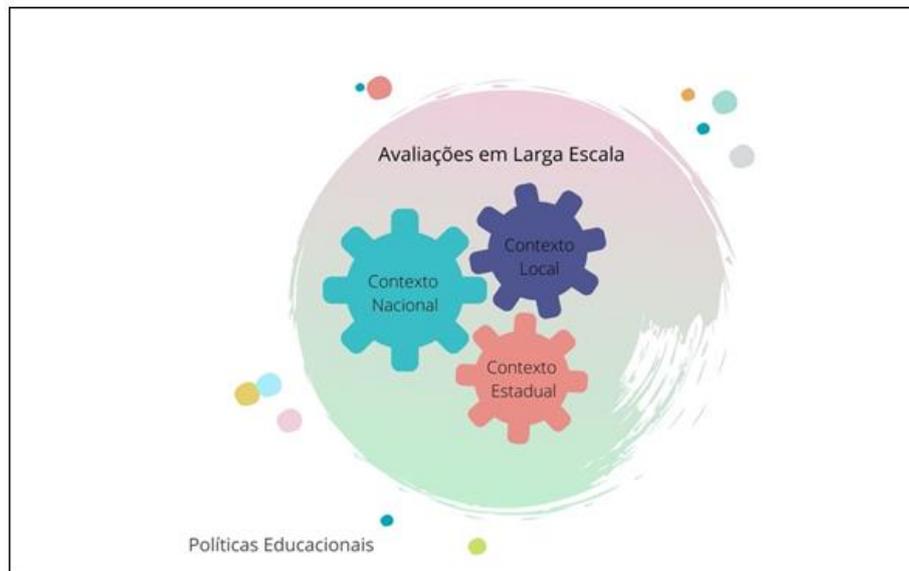
Ao mesmo tempo, em pesquisa recente realizada em parceria entre a Fundação Carlos Chagas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), foram identificadas 1.573 iniciativas municipais de ALE em todo o Brasil. Isso mostra a importância dos microcontextos para a análise, entre outras coisas de políticas globais.

Esses três contextos podem ser representados como 3 engrenagens distintas (ver figura 1), onde cada engrenagem representa um contexto específico de abrangência das ALE.

³ Um exemplo que encontramos na coleta de dados foram as notícias sobre a prova “Jaraguá”, iniciativa de um dos municípios pesquisados, que teve uma influência na disseminação da ideia da política no contexto regional. Disponível em: <https://www.jaraguadosul.sc.gov.br/prova-jaragua>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁴ Links de reportagem sobre o assunto Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/educacao-tema-em-destaque-nas-eleicoes-municipais/>; <https://www.apufsc.org.br/2020/10/05/quase-1-000-cidades-repetiram-de-ano-na-avaliacao-da-educacao-aponta-relatorio/>; <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/12/06/mdb-pp-e-psd-vao-administrar-40percent-das-cidades-que-nao-atingiram-metas-do-ideb-para-os-anos-iniciais.ghtml>; <https://www.lagesdiario.com.br/2020/10/eleicoes-2020-o-que-os-candidatos-a-prefeitura-de-lages-pretendem-fazer-na-area-da-educacao.html>; <https://www.pagina3.com.br/eleicoes/2020/out/5/1/compare-as-propostas-dos-candidatos-a-prefeito-de-balneario-camboriu-para-a-educacao>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Figura 1 – Contextos das políticas de avaliação em larga escala



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em cada um destes contextos as políticas de avaliação em larga escala são traduzidas individualmente cada qual em seu tempo e ritmo, mas estão conectadas. Inclusive, na fala dos atores locais é comum encontrar o argumento que a realização de ALE municipais está vinculada ao esforço da Secretaria Municipal de Educação em melhorar os índices das escolas nas avaliações nacionais⁵.

Na figura 1, fora da esfera das políticas de avaliação em larga escala, acrescentamos outras esferas para representar outras políticas educacionais que permeiam a atuação e tradução das políticas de ALE e fortalecer o argumento de que políticas educacionais não são e nem estão isoladas. Importante frisar que essa é uma representação que foca nas políticas de avaliação em larga escala, e é por esse motivo que a esfera desta política está em destaque na figura, e o “diâmetro” reduzido das demais esferas não quer dizer que outras políticas estão em segundo plano, são menores ou menos relevantes. Não temos a intenção de aqui tratar com profundidade essas outras políticas, mas pensamos que trazer para o diálogo aspectos externos relacionados às políticas de avaliação nos ajudam a pensar a amplitude e complexidade que as avaliações vêm adquirindo, e além disso nos trazem elementos que são necessários para a compreensão dos processos da política.

De modo geral, as políticas de avaliação em larga escala são operadas para auxiliar na disseminação do debate sobre a qualidade que se tem em relação à qualidade que se quer alcançar. Diante desta situação vale considerar que não há neutralidade nos caminhos

⁵ Declarações presentes nas entrevistas realizadas com Secretários de Educação de Municípios de Santa Catarina.

utilizados em uma atividade avaliativa, visto que se avalia para afirmar valores e induzir mudanças em uma dada direção (SOUSA; LOPES, 2010).

Diante deste cenário, no recorte feito para esse artigo apresentamos os resultados de duas investigações⁶ desenvolvidas no âmbito de nosso grupo de pesquisa⁷. Objetivamos apontar as apropriações locais e a tradução de políticas de avaliação em larga escala no contexto dos municípios catarinenses. Para acessar a complexidade da tradução das políticas de avaliação é necessário nos aproximarmos dos contextos locais. No entanto para isso precisávamos saber que municípios possuem políticas locais de avaliação em larga escala, visto que não existe nenhum registro sistematizado com essa informação. À vista disso, o nosso interesse nos levou à necessidade de fazer o mapeamento das políticas de avaliação em larga escala locais de Santa Catarina, Brasil (SC).

E é sobre esse mapeamento que trataremos neste texto, com a intenção de discutir a tradução das políticas de avaliação em larga escala no contexto catarinense. Para isso apresentamos alguns achados da pesquisa e categorias de análise que foram sendo descortinadas durante os procedimentos de coleta de informação.

Nossa interlocução é baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores⁸, por revelar a natureza complexa das políticas educacionais sinalizando a necessidade de articulações na análise dos processos da política. Também trabalhamos com a Teoria da Atuação Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que trata as relações entre texto e ação, refutando a ideia de implementação de política, dando voz aos atores envolvidos nos processos da política a fim de trabalhar com a noção de interpretação, tradução e atuação. Isto posto, anunciamos nosso interesse em discutir as ALE com a ambição de considerar as formas em que políticas educacionais se movem, são traduzidas e recontextualizadas em locais específicos.

Junto com Mainardes e Gandin (2013), acreditamos que o ciclo de políticas faz uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise que o antecederam, e propicia ao pesquisador olhar a política em um sentido mais amplo, galgando múltiplas possibilidades de análise e interlocuções. Assim sendo, utilizamos o ciclo de políticas para além de nosso

⁶ As duas pesquisas que apresentamos partes dos resultados aqui são: a primeira intitulada “Do local ao global: avaliação em larga escolas no município catarinense”, coordenada pela Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes; e a segunda é a Tese de Doutorado em elaboração, intitulada “A Circulação de Políticas de Avaliação em Larga Escala para a Educação Básica em contextos locais catarinenses”, orientada pela professora e desenvolvida pela pesquisadora Adriene Bolzan Duarte Antunes.

⁷ Observatório de Práticas Escolares - OPE, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Disponível em: <https://ope.education>. Acesso em: 10 jul. 2019.

⁸ Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994).

referencial teórico e sim como “epismetodologia”. O termo epismetodologia, lançado por Mainardes e Tello (2016, p. 3), “objetiva exatamente expressar a articulação existente entre decisões epistemológicas e metodologia da pesquisa”. Assim sendo, utilizamos o ciclo de políticas como fio condutor para pensar, pesquisar e teorizar sobre as políticas de avaliação em larga escala (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Acreditamos nas potencialidades do ciclo de políticas por este considerar a política como texto e como discurso da mesma forma que permite ao pesquisador reunir informações de diferentes fontes para a análise. Ademais,

Essa abordagem destaca o papel dos sujeitos no processo de formulação e colocação da política em ação. Os sujeitos no ciclo de políticas, são “dotados de voz”, em vez de silenciados (Ball 2005 [2012, p.35]) (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 157).

Estamos, aqui, trabalhando com a dimensão do contexto de influência, especificamente por este envolver os discursos e as tomadas de decisão na formulação da política, e o fazemos com o intuito de analisar os processos de tradução das ALE nestes contextos locais específicos.

Assim, a seguir, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, na sequência trazemos a análise do material empírico e por fim tecemos nossas considerações finais.

Em busca das iniciativas locais: o desenho metodológico possível

A pesquisa qualitativa compreende que os diferentes fenômenos são igualmente importantes e preciosos nos processos de coleta e análise de informações (CHIZZOTTI, 2006). Esse tipo de pesquisa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo, tendo ou não sentido explícito e oferecendo uma visão rica da realidade (FLICK, 2009). Diante disso e de nosso entendimento de política educacional e da epismetodologia a qual nos propomos a utilizar, a pesquisa qualitativa se adequa a este estudo em função do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las.

Nossas fontes de informação são sujeitos e documentos. Os sujeitos são os atores envolvidos nos processos das políticas de avaliação em larga escala locais que possuem algum tipo de responsabilidade ou os que são legalmente responsáveis pela ALE, como por exemplo os secretários municipais de educação. Os documentos compõem três conjuntos de

informações, os documentos oficiais relativos às ALE locais, informações via *sites* das secretarias de educação e notícias jornalísticas de circulação local sobre as ALE.

Para o mapeamento das políticas de avaliação em larga escala locais buscamos por informações das Secretarias Municipais de Educação dos 295 municípios catarinenses. Essa foi uma busca longa e tateante, à qual foi necessária desenvolver 3 processos de coleta distintos.

No primeiro, elaboramos um questionário online com quatro questões amplas de múltipla escolha, que foi enviado por e-mail para as secretarias. Recebemos pouquíssimos retornos, assim entendemos que o questionário online não era o instrumento adequado que nos ajudaria a encontrar as informações.

No segundo momento, buscamos no Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina⁹, documentos que tratavam das Políticas de Avaliação em Larga Escala contratadas pelas prefeituras. Junto a isso, também buscamos informações nos *sites* das prefeituras e secretarias municipais de educação, bem como, em *sites* de notícias sobre possíveis contratações de serviços e realizações de avaliações municipais.

No terceiro momento, construímos o “Roteiro para contato telefônico com Secretarias Municipais de Educação” e contatamos cada uma das Secretarias Municipais dos 295 municípios catarinenses via ligação telefônica.

Visando organizar e sistematizar as informações coletadas diante destes três processos, construímos o “Quadro de Políticas de Avaliação em Larga Escala Municipais” com os 295 municípios catarinenses listados, divididos em blocos por número de habitantes e região geográfica¹⁰.

Com base nas informações dos 295 municípios identificamos que 110 possuem algum tipo de avaliação em larga escala municipal, e esta é a empiria que compõem nossa análise e as interlocuções tecidas neste texto.

As políticas de ALE nas traduções locais encontradas

Nós procuramos mapear as ALE em uma auditoria mais geral de todas as formas de avaliações que estavam ativas em cada um dos municípios contatados. Abrangemos em nossa pesquisa os municípios que diziam fazer algum tipo de avaliação organizada pela secretaria municipal de educação. Os atores da política ao nos relatarem as avaliações usavam diferentes

⁹ Atualmente o Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina é veículo de publicação oficial em 538 entidades distintas, situadas em 256 municípios do estado.

¹⁰ Pelo tamanho desse quadro não é possível partilhar essa informação aqui considerando o espaço desse artigo.

nomenclaturas, tais como: avaliação em larga escala, simulados, testes diagnósticos, avaliação de desempenho, testes e provas, porém, nas descrições percebemos similaridades nas formas de realização dessas avaliações. Ou seja, os nomes eram diversos, mas as estratégias eram semelhantes, o que já sinaliza interpretações e traduções locais. Independente da nomenclatura utilizada, os municípios aderiram às políticas de avaliação em larga escala realizando avaliações locais, assim, optamos por incluir todas essas avaliações em nossa análise. Desta forma, analisaremos as 110 iniciativas municipais de ALE, o que representa que mais de 1/3 dos municípios catarinenses (38%) desenvolvem ALE locais.

A primeira categoria descortinada neste mapeamento é quanto à natureza da ALE. Percebemos que os municípios catarinenses têm interesse na realização de avaliações em larga escala locais de duas formas, são elas:

- ✓ a iniciativa do município em **idealizar e criar sua própria** política de avaliação em larga escala;
- ✓ a **contratação de serviços via pacotes educacionais e parcerias** para a realização das avaliações em larga escala locais.

Os municípios que dizem criar sua própria avaliação em larga escala totalizam 61 iniciativas, o que representa 56% do número total de municípios que realizam ALE. Na realização de ações avaliativas próprias, esses municípios ressignificam políticas macro e transferem para seus contextos locais processos da política. Parece-nos que nestes contextos busca-se encontrar um ponto de equilíbrio entre as “políticas globais” e as políticas/atuações locais. Visto que ao optar por criar suas ALE os atores locais nos dizem que o contexto também cria a política, “que o contexto precede a política” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 36), molda, realoca e dá autonomia ao ator na tradução de uma política global. É o contexto local agindo na formulação, tradução e atuação da própria política, são as dinâmicas do contexto dando forma à tradução das ALE. Além disso, vale sempre lembrar que, conforme explicita Lunardi Mendes e Pletsch (2015, p. 5):

Os municípios, o menor ente político da Federação, diante das regulações e orientações nacionais, foram obrigados a escolher os caminhos possíveis diante de suas realidades locais, na busca por adequar os sistemas de ensino a essa nova realidade. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa muitos dos agentes que na contemporaneidade tem reivindicado a expansão e difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros agentes resultantes da

organização da sociedade civil sensível aos desafios de se pensar e fazer educação pública.

No caso estudado, por mais que esta situação figure sinais de autonomia, os artefatos dessas ALE locais também contam com a utilização de instrumentos avaliativos tradicionais, como as provas de múltipla escolha destinada aos estudantes da educação básica. Os estudantes ainda são os sujeitos avaliados para dizer se a totalidade do trabalho escolar desenvolvido nas escolas garante qualidade educacional ou não. Ou seja, o foco ainda reside unicamente no desempenho de estudantes para validar a educação local, não trazendo sinais de inovação.

Embora “haja sempre espaço para a invenção dentro dos termos das estruturas formais” (BALL; MAGUIRRE; BRAUN, 2016, p. 131) da política, na criação de ALE próprias a atuação e criatividade são marcadas sem originalidade. Essas traduções locais reiteram que as políticas de avaliação em larga escala naturalizaram um conjunto de práticas e estratégias, as quais prescrevem sobre as atuações, esses são os sinais da “política global” em circulação.

Mesmo assim, a tentativa de protagonismo dos municípios, ao criarem suas avaliações, deve ser vista como avanço no sentido da materialização da política. Nos mostra que os atores locais estão na busca do autogoverno no exercício das atividades educacionais, desvelando o contexto e a atuação local como um possível agente de mudança.

Em outra direção, 51 iniciativas, ou seja 46% dos municípios que dizem desenvolver ALE locais, realizaram algum tipo de contratação de serviços via pacotes educacionais e/ou parcerias. Dentre os parceiros das prefeituras é possível identificar as seguintes presenças:

Figura 2 – Empresas parceiras das prefeituras



Fonte: Elaborado pelas autoras

A narrativa institucional para o desenvolvimento de ações em conjunto com esses órgãos, em alguns casos, está relacionada a vínculos, metas e interlocuções estipuladas pelos governantes municipais. Em outros termos, são escolhas políticas determinadas por governantes municipais e cumpridas pelas secretarias de educação, exemplificando o que já vem sendo dito sobre as influências de acordos entre empreendedores, fundações, organizações, agências internacionais e negócios educacionais globais sobre as políticas neoliberais (VERGER; LUBIENSKI; STAINER-KHAMSI, 2016).

A tradução das ALE locais estão contribuindo para transformações na educação e abrindo possibilidades para um mercado educacional. E esses órgãos emergem também como atores das políticas locais: essa relação parceria público-privado descortina um cenário de atores públicos e atores privados.

O Anglo Sistema de Ensino¹¹ no contexto catarinense atuou unicamente durante o ano de 2019, contratado pelo município de Tijucas. Por mais que a secretaria de educação relate satisfação com a atuação do Anglo, o contrato não foi renovado visto que o Anglo decidiu que não trabalharia com o sistema público de ensino. A empresa Anglo decide por romper o vínculo com o serviço público e foca seus investimentos somente na educação privada. Essa situação reflete o quanto as conexões público-privado são superficiais e vulneráveis aos interesses e jogadas de mercado.

Outras três empresas também atuam, cada uma delas, em apenas um município: o Programa InDICA da Editora Opet¹² foi contratado pelo município de Garopaba; o Sistema de Ensino NAME da Pearson¹³ é contratado há 5 anos pelo município de Bom Jesus; e o FTD

¹¹ A Avaliação Anglo: é um programa de avaliação em larga escala que fornece indicadores de qualidade da aprendizagem dos estudantes e dos processos educativos. É uma prova multidisciplinar e objetiva aplicada em todas as turmas do Ensino fundamental. A programação dos conteúdos e a estrutura seguem a programação disposta no material didático do Anglo. O Sistema oferecera boletim analítico de desempenho. Disponível em: <https://www.aquitemanglo.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹² “A Editora Opet desenvolveu o Programa de Gestão da Educação – inDICA para avaliar os alunos de 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo é diagnosticar se os alunos desenvolveram as habilidades esperadas para cada componente curricular: na totalidade, parcialmente ou não desenvolveram. A avaliação externa oferece informações necessárias para auxiliar a equipe da escola na definição de um projeto de intervenção pedagógica para elevar os níveis de desempenho dos alunos”. Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/blog/em-primeira-mao-as-novidades-editoriais-opet-para-2020/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹³ “O NAME oferece aos seus parceiros a Prova Brasil Premiada. A avaliação, que envolve todas as habilidades e competências avaliadas pela Prova Brasil, é aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com exclusiva ferramenta TRI – Teoria de Resposta ao Item, 100% fiel ao método de correção do exame. Isso significa mais agilidade na correção, confidencialidade nas informações e melhor preparo para os alunos. E o melhor de tudo: os melhores alunos são premiados”. Disponível em: <https://www.netname.com.br/solucao-educacional.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Sistema de Ensino¹⁴ foi contratado por Tijuca de 2015 a 2018, e recontratado em 2020 após a saída do Anglo.

O Hábile¹⁵ está presente em 48 municípios; esta avaliação faz parte das ações desenvolvidas pelo Sistema Positivo junto à educação brasileira via diferentes articulações, como o Sistema Aprende Brasil¹⁶ e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)¹⁷. No ADE da Associação dos municípios da região da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS¹⁸) o Sistema Positivo e o Instituto Airton Senna trabalharam em parceria e atuaram nos 22 municípios da associação.

A avaliação Hábile, em alguns casos, entra no contexto escolar mesmo que não seja uma estratégia adotada pela secretaria de educação local, visto que ela compõe um pacote mais amplo, logo, se o pacote é adquirido a avaliação deve ser realizada. Isso nos permite visualizar que as avaliações em larga escala são de interesse do empresariado e constituem-se como importante meio de acesso aos contextos locais, abrindo portas para a influência sobre a formulação e execução de políticas e a contratação de serviços educacionais.

Em suma, essas duas formas de ALE presente nos contextos locais catarinenses configuram-se como resposta à política de avaliação em larga escala em circulação. E essa resposta nos mostra que as ALE vem se fortalecendo, se expandindo e se transformando. A transformação fica à cargo dos atores via interpretação e tradução da política. Essa atuação e tradução também revelam desdobramentos dessas respostas à política.

Os relatos sobre as justificativas de adesão às ALE caminham para a associação entre qualidade educacional local e avaliação, porém essa justificativa também integra a fala dos atores, que advogam sobre a não adesão ou descontinuidade das ALE, por exemplo, municípios que realizaram avaliações em larga escala e não deram continuidade à política alegando que a ALE não é um elemento útil para a avaliação das escolas da rede. Também, houve municípios que realizaram as avaliações do Hábile mas decidiram por finalizar a

¹⁴ Nos sites do FTD não encontramos informações específicas sobre as avaliações, entramos em contato e aguardamos o retorno. Disponível em: <https://ftd.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁵ “O Hábile é uma avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala. Esse produto colabora com a equipe pedagógica das escolas públicas, oferecendo dados que fundamentam a análise dos resultados das práticas avaliativas e dos processos de ensino e aprendizagem”. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/conheca/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁶ “O Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil On e os sistemas Hábile e SimeB”. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/conheca/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁷ No campo educacional, como em todo o campo social, podemos identificar, desde então, diferentes iniciativas de parcerias e relações intergovernamentais entre os entes federados ou entre entes federados e entidades com ou sem fins de lucro, dentre as quais fundos, convênios, consórcios e, mais recentemente, os denominados ‘Arranjos de Desenvolvimento da Educação’ (ADEs) (CARVALHO, 2019, p. 58).

¹⁸ Disponível em: <https://www.granfpolis.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

parceria, visto que na interpretação dos atores locais o resultado dessa avaliação não representou o trabalho escolar desenvolvido nas escolas, e assim resolveram por criar sua própria ALE local, na crença de que envolver os professores e comunidade escolar local na organização e realização de ALE próprias, que estariam de fato mais próximas do real trabalho escolar.

Esses desdobramentos revelam que na formulação de políticas locais também são envolvidos processos de negociações, contestações e lutas entre os diferentes grupos na tradução de política “global”. O que nos mostra que “a política não é “feita” em um ponto no tempo; [...] é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes; dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Considerações finais

Neste mapeamento, nós trouxemos cidades e ALE locais como exemplos de traduções de políticas, porém essas são muito sensíveis ao tempo, por exemplo a cidade de Florianópolis, que possuía uma avaliação local (Prova Floripa¹⁹) com uma certa tradição e visibilidade, teve sua última aplicação em 2017 e decidiu por extingui-la. Por mais que ela tenha sido extinta ainda faz parte de nossa análise. Ou seja, as Secretarias estão em constante movimento, do mesmo modo que a adesão, continuidade e descontinuidade das ALE também se movem junto às tomadas de decisões dos atores locais.

Assim, esse mapeamento é um retrato das ALE ativas entre os anos de 2016 e 2020, e não temos a intenção de aqui tê-lo como um retrato acabado, muito pelo contrário. Esse mapeamento representa escolhas políticas em circunstâncias específicas, uma vez que os processos de adesão e tradução de políticas os quais procuramos descrever “movimentam-se incrivelmente rápido” (BALL, 2014, p. 12). Assim, esse mapeamento é um retrato possível da realidade que nos apresenta os movimentos de adesão às políticas de avaliação em larga escala, bem como elementos chave de interpretação e tradução nos processos da política.

Esse mapeamento nos mostra que investigar a tradução de políticas de avaliação em larga escala via uma coleta de dados ampla traz fortes subsídios para a discussão, e desvela diferentes cenários. Neste caso, foram descortinados cenários de resposta à política “global” em duas formas de tradução, a criação de ALE locais e a parceria público-privado na

¹⁹ Disponível em: <http://www.provafloripa.caeduffj.net>. Acesso em: 10 jul. 2020.

realização de ALE. A gama de relações e movimentos que a política de ALE vem tomando em contextos locais ficam marcadas e visíveis.

Por conseguinte, é possível inferir que a adesão e tradução das avaliações é dinâmica, não linear, e existe todo um complexo que compõe os processos dessa política. Os formuladores de políticas locais adotam políticas educacionais globais de forma voluntária, por mais que os motivos e as circunstâncias dessas adesões ainda não sejam claros. No entanto, as ALE também vêm sendo utilizadas, por atores externos, como instrumentos para adentrar os contextos municipais, abrindo possibilidades para um mercado educacional. Logo, as ALE não são isoladas, são políticas permeadas por um campo de possibilidades, as quais estão contribuindo para transformações na educação.

O que devemos nos preocupar é que caminhos as iniciativas locais como as ALE encontradas ajudam a transformar no campo educacional? Nessa direção, as preocupações apresentadas por Biesta, sobre as finalidades educacionais e o próprio sentido das avaliações, ajudam, num tempo de pandemia²⁰, a redimensionar a função social da escola e também as políticas avaliativas em nível global.

O que sabemos de tudo isso é que nosso estudo ajuda a reforçar a premissa de Ball, Maguirre e Braun (2016), de que os contextos importam quando falamos de políticas educacionais.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos à Priscila Preuss (bolsista de iniciação científica na época) pelo auxílio na coleta das informações. À UDESC/FAPESC pelos recursos financeiros e bolsas de Iniciação Científica para o desenvolvimento da pesquisa e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.; LUNARDI MENDES, G. M. Políticas de administração e gestão em países da Lusofonia: Perspectivas críticas sobre a Nova Gestão Pública e a pós-burocracia em educação. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, p. 127-138, 2018.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

²⁰ Aqui nos referimos à pandemia COVID-19 que causou mudanças repentinas e profundas na organização e funcionamento social de todo o mundo.

BALL, S. J. **Educação global S. A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Educational reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. *In:* BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. (Org.). **Reforming education & changing school:** case studies in policy sociology. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAUER, A.; NETO, J. L. H. (Coord.). **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros:** mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. Relatório final: resultados do survey. Brasília, DF: INEP, 2018. v. 1.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>

BROOKE, N. P.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados:** relatório final. Belo Horizonte: Game/UFMG; Fundação Victor Civita, 2011.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de desenvolvimento da educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, 2018.

CARVALHO, E. J. G.; PERONI, V. M. V. A crescente influência do empresariado na elaboração e na execução de políticas públicas para a educação básica brasileira: um estudo sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). *In:* ANPED-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPED, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DUARTE, A. B. **A Participação de escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica.** 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DUARTE, A. B.; GAMA, M. E. R. Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, p. 115-129, 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1702>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas Empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>

MAINARDES, J.; GANDIN, L. “A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais”. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 143-168.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 1-12, 2015.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, jan. 2010.

VERGER, A. A política educacional global: conceito e marcos teóricos chaves. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VERGER, A.; LUBIENSKI, C.; STEINER-KHAMSI, G. (Eds.). **World yearbook of education, 2016: the global education industry**. London: Routledge, 2016.

Como referenciar este artigo

DUARTE-ANTUNES, A. B.; LUNARDI-MENDES, G. M. Políticas de avaliação em larga escala no contexto catarinense: em busca das traduções locais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1077-1092, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15116>

Submissão em: 15/12/2020

Revisões requeridas em: 28/01/2021

Aprovado em: 03/03/2021

Publicado em: 01/05/2021