



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO
(PROALFA) NA AÇÃO DOCENTE:
A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA ESTADUAL EM VIÇOSA-MG**

RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA

**SÃO CARLOS – SP
2022**

RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA

**REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO
(PROALFA) NA AÇÃO DOCENTE:
A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA ESTADUAL EM VIÇOSA-MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte das exigências para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato.

SÃO CARLOS – SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Raquel Arrieiro Vieira, realizada em 01/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc (UFV)

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Luana Costa Almeida (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Maria Carmen e Marcos Antônio (sempre presente), os maiores incentivadores dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu sabedoria e força que se materializaram nesta tese.

À minha mãe, Maria Carmen, que sempre acreditou nos meus sonhos e os acolheu como se fossem dela. Agradeço o amor e o sacrifício em prol das minhas atividades acadêmicas, pelo orgulho de ter uma filha *Doutora*. Sem o seu apoio, seria impossível chegar ao final de mais esta jornada.

Ao meu saudoso pai, Marcos Antônio, que, mesmo estando em outro plano espiritual, inspirou-me na escrita deste trabalho. A morte não impediu que você continuasse zelando por mim.

À prima/irmã Petrusca, por ser presença constante, me deu de presente minha afilhada, Alice e sobrinha do coração, Milena; ambas são a alegria dos meus dias e renovaram minhas energias nos períodos mais difíceis.

À amiga generosa, colega de profissão, parceira de todas as horas: Ana Luiza Salgado. Agradeço suas contribuições e sugestões nas leituras dos meus textos. Sou grata por vibrar comigo a cada etapa vencida neste doutorado e me fazer acreditar que eu chegaria ao final deste curso.

À querida Maria Tereza (Teca), que, mesmo sem me conhecer na época do processo seletivo, em 2017, disponibilizou seu lar para que eu pudesse descansar da longa viagem de Viçosa/São Carlos e realizar a entrevista.

Às amigas especiais que Viçosa me deu e que de alguma forma me impulsionaram nesta jornada: Daniele, Natalia, Ariadne, Analu.

Aos colegas do grupo Aufklarung (Jussara, Mariângela, Érica, Jeferson, Rosivania); as tardes de quinta-feira nas aulas de Epistemologia foram muito mais ricas e divertidas com a presença de vocês. À Julia, ao Leandro e à Karina, que tornaram o ano de disciplinas na UFSCar menos solitário e mais leve.

À orientadora, Rosa Maria Moraes Anunciato, pela oportunidade de formação e ensinamentos. Mesmo sabendo das minhas limitações, sempre teve paciência e compreensão durante todo este processo.

À banca de qualificação e de defesa, composta pelas professoras doutoras Alvanize, Aline Reali, Luana, Aline Lagoeiro. Os apontamentos dos novos caminhos trilhados ao longo da pesquisa foram essenciais para perceber esta tese sob um novo olhar.

Às profissionais da escola investigada, que se prontificaram a me auxiliar nas entrevistas e na roda de conversa.

RESUMO

Este trabalho analisou as percepções sobre a avaliação externa do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) de docentes que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Viçosa/MG. Procurou-se compreender no contexto da prática os seguintes aspectos dessa política: seus aportes legais, os instrumentos de avaliação do Simave, e sua consolidação no estado de Minas Gerais; como os dados da prova são comunicados/tratados na escola e como as docentes têm acesso a eles; a maneira pela qual as professoras utilizam os resultados das avaliações externas; se os resultados do Proalfa são empregados no planejamento escolar; os significados atribuídos ao Proalfa, diante das demandas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Para cumprir os objetivos deste trabalho de cunho qualitativo, utilizaram-se instrumentos como entrevistas semiestruturadas e roda de conversa. A articulação entre o referencial teórico e bibliográfico e os relatos compartilhados pelas docentes levaram à criação de quatro eixos de análise: percepções atribuídas pelas docentes ao Proalfa; resultados do Proalfa: usos e formas de apropriação na escola; instrumentos de melhoria do ensino: o caso do PIP e das Avaliações Sistemáticas da Aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontam que o Proalfa, enquanto política pública educacional gestada na lógica neoliberal, incide em diferentes aspectos do contexto escolar: na reconfiguração das práticas escolares, com o treinamento dos estudantes para as avaliações externas, visando bons resultados numéricos; no estreitamento curricular, causado pela incompreensão entre matriz de referência e matriz curricular; na formação continuada, percebendo-se que as discussões acerca das dificuldades no uso e na apropriação crítica dos resultados avaliativos são rasas e pouco reflexivas; nos instrumentos de melhoria do ensino, cujo foco é atender as necessidades da política e não as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; no aumento do trabalho docente, causando uma sobrecarga nas suas atribuições para atender as demandas da SRE.

Palavras-chave: Proalfa. Formação de Professores. Avaliação externa. Contexto da prática.

ABSTRACT

This work analyzed the perceptions about the external evaluation of the Literacy Assessment Program (Proalfa) of teachers who teach for the 3rd year of elementary school at a state school in the city of Viçosa/MG. We tried to understand the following aspects of this policy in the context of practice: its legal contributions, the Simave evaluation instruments, and its consolidation in the state of Minas Gerais; how do teachers have access and how test data are communicated/processed at school; the way in which teachers use the results of external assessments; whether Proalfa results are used in school planning; the meanings attributed to Proalfa, given the demands established by the State Department of Education (SRE). To fulfill the objectives of this qualitative work, instruments such as semi-structured interviews and a conversation wheel were used. The articulation between the theoretical and bibliographic reference and the reports shared by the teachers led to the creation of four axes of analysis: perceptions attributed by the teachers to Proalfa; Proalfa results: uses and forms of appropriation at school; teaching improvement instruments: the case of the PIP and Systemic Assessments of Learning, and collaborative work within the scope of Proalfa. The research results indicate that Proalfa, as an educational public policy created in the neoliberal logic, affects different aspects of the school context: in the reconfiguration of school practices, with the training of students for external assessments, aiming at good numerical results; in the curricular narrowing, caused by the misunderstanding between the reference matrix and the curricular matrix; in continuing education, realizing that the discussions about the difficulties in the use and critical appropriation of the evaluation results are shallow and not very reflective; in the teaching improvement instruments, whose focus is to meet the policy needs and not the students' learning difficulties; in the increase of teaching work, causing an overload in their attributions to meet the demands of the SRE..

Keywords: Proalfa. Teacher training. External evaluation. Practice context.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Padrões de desempenho numéricos dos estudantes no 2º ano em Língua Portuguesa e Matemática na avaliação do Proalfa 2019</i>	67
<i>Figura 2 – Estrutura organizacional do PIP</i>	69
<i>Figura 3 – A composição da Matriz de Referência do Simave</i>	74
<i>Figura 4 – Suposição de uma Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental/PROEB</i>	78
<i>Figura 5 – Resultados públicos do Proalfa 2019 em Matemática da escola investigada nesta pesquisa – 2º ano do ensino fundamental</i>	80
<i>Figura 6 – As avaliações do Simave</i>	90
<i>Figura 7 – O Proalfa no contexto da prática docente</i>	92

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Avaliação da aprendizagem na legislação educacional brasileira</i>	25
<i>Quadro 2 – Características e funções dos avaliadores nas diferentes gerações</i>	30
<i>Quadro 3 – Princípios da NPG e Política Educacional</i>	39
<i>Quadro 4 – As funções da avaliação na prática do contexto escolar</i>	45
<i>Quadro 5 – Projeção do PEE para o Ideb nas diferentes etapas da educação básica em Minas Gerais</i>	60
<i>Quadro 6 – A trajetória do PROALFA ao longo dos anos</i>	64
<i>Quadro 7 – Revistas de Divulgação dos Resultados do Simave</i>	83
<i>Quadro 8 – Teses e dissertações por ano e Programas de Pós-Graduação</i>	95
<i>Quadro 9 – Sujeitos envolvidos nos trabalhos de pesquisa encontrados na Capes relacionados à temática Simave / Proalfa</i>	98
<i>Quadro 10 – Centralidade temática dos trabalhos</i>	100
<i>Quadro 11 – Instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa</i>	121
<i>Quadro 12 – Proficiência média comparada em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano da instituição selecionada no período de 2008 a 2018</i>	128
<i>Quadro 13 – Proficiência média comparada em Matemática dos alunos do 3º ano da instituição selecionada no período de 2017 a 2018</i>	129
<i>Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa</i>	129

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
AVA-CBA	Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NGP	Nova Gestão Pública
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PEE	Plano Estadual de Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTD	Partido Trabalhista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DA SALA DE AULA	22
2.1	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS DIMENSÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS	22
2.2	A QUALIDADE DO ENSINO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	33
2.3	AS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA	42
2.4	AVALIAÇÕES PRESENTES NA SALA DE AULA E OS USOS DOS SEUS RESULTADOS NA PRÁTICA DOCENTE	46
3	A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	54
3.1	O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO: CONHECENDO O SIMAVE	54
3.2	OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO SIMAVE	61
3.3	COMPREENDENDO OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO SIMAVE	73
3.4	A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE	82
3.5	PROALFA: UMA AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL MINEIRO	88
4	A POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA DO SIMAVE/PROALFA NAS TESES E DISSERTAÇÕES	93
4.1	UM OLHAR SOBRE O QUE JÁ FOI PRODUZIDO	93
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA	101
4.3	ANÁLISE DA POLÍTICA, DOS INSTRUMENTOS DAS AVALIAÇÕES E DAS INTERVENÇÕES	104
4.4	FATORES QUE INFLUENCIAM NO DESEMPENHO ESCOLAR NAS AVALIAÇÕES	108
4.5	USO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES	111
4.6	AVALIAÇÃO E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS	114
5	METODOLOGIA DA PESQUISA	118
5.1	A AÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROALFA: O ENCONTRO COM A PROBLEMÁTICA, QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	118
5.2	AS FASES DA PESQUISA	121
5.3	CONHECENDO A ESCOLA	127
5.4	PERFIL DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	129
6	O PROALFA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE	134
6.1	PERCEPÇÕES ATRIBUÍDAS PELAS DOCENTES SOBRE O PROALFA	134
6.2	RESULTADOS DO PROALFA: USOS E FORMAS DE APROPRIAÇÃO NA ESCOLA	142
6.3	PROGRAMAS DE MELHORIA DO ENSINO: O CASO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) E DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS DA APRENDIZAGEM	146
6.3.1	<i>Programa de Intervenção Pedagógica</i>	146
6.3.2	<i>Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem</i>	152
6.4	O TRABALHO COLABORATIVO NO ÂMBITO DO PROALFA	156
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	182
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS	184
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO LOCAL DE PESQUISA	186
	ANEXO B – PARECER E APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	187

1 INTRODUÇÃO

Presente no cotidiano das escolas desde seu surgimento, a avaliação educacional é um instrumento utilizado pelos professores no intuito de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Classificando-as em três níveis, Freitas et al. (2014) evidenciam que essas avaliações deveriam ocorrer de maneira articulada para avaliar a qualidade do ensino. A primeira é a avaliação da aprendizagem em sala de aula, realizada pelo professor; em seguida temos a avaliação institucional, feita por cada escola junto com o seu coletivo, e que pode acontecer com apoio ou não de membros externos; por fim, os autores destacam a avaliação externa em larga escala das redes de ensino, nosso objeto de estudos.

Borges (2016) destaca que, além de níveis diferenciados, para a discussão da temática é fundamental nos interrogarmos: quem será avaliado? A autora afirma que, na prática, conforme os destinatários da avaliação, as orientações podem não existir em sua forma “pura”, e, na maioria das vezes, elementos de dois ou três tipos podem se articular.

Em relação à avaliação externa, a autora evidencia que esse instrumento pode servir tanto para o mercado – no sentido de buscar uma eficiência a partir da racionalidade econômica na forma de gestão –, quanto para subsidiar os gestores na elaboração de políticas públicas para a área educacional.

Já a avaliação da aprendizagem em sala de aula pode ser realizada para identificar falhas no processo de ensino e aprendizagem, sendo um instrumento de reflexão para o docente, como pode servir também para a realização de relatórios pedagógicos. Sendo assim, Borges (2016) identifica três macro objetivos da avaliação: avaliar para o mercado, avaliar para o relatório e avaliar para melhorar.

Bauer et al. (2015) mostram que o amplo crescimento das políticas de avaliação em larga escala, debatido na conjuntura das reformas educativas como tendência mundial, vincula-se ao movimento de transformações no papel do Estado, que se iniciou na Europa e nos Estados Unidos com a crise da década de 1970. De acordo com Machado e Pereira (2020), esse processo foi marcado por críticas e questionamento das políticas sociais, pela disseminação da concepção de que os investimentos realizados nessas políticas eram demasiadamente altos em relação à qualidade dos serviços oferecidos. Sendo assim, a implantação de sistemas de avaliação surge como forma de mensurar a qualidade dos recursos financeiros investidos, transformando-se em mecanismo de controle e justificando o direcionamento das verbas orçamentárias.

Perante o exposto, podemos dizer que um exemplo de adaptação às mudanças pedagógicas que os professores realizam aconteceu por meio da criação das políticas de

avaliação em larga escala. Autores como Horta Neto (2010) e Gatti (2014) mostram que uma experiência significativa que delimita as origens das avaliações sistêmicas brasileiras foi a avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural)¹, que, além de ter auxílio financeiro do Banco Mundial, foi desenvolvido com crianças da educação primária em todos os estados da região rural nordestina. Ancorado nessa experiência, o Ministério da Educação (MEC) decidiu expandir a avaliação do Edurural para todo o território nacional. Dessa forma, em novembro de 1988 foi realizado o teste piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Em uma análise dos objetivos e desenhos de iniciativas de avaliações implementadas no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) identificaram três gerações de avaliações da educação em larga escala, as quais são diferenciadas a partir das consequências atribuídas para a escola e para o currículo escolar. De acordo com as autoras, essas gerações não podem ser consideradas como sequenciais, superando etapas, pois, à medida que vão se sucedendo, tais gerações coexistem nas redes de ensino, apresentando diferentes “usos dos resultados de experiências de avaliação da educação básica em curso no país” (p.386).

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

Bonamino e Sousa (2012) ressaltam que a primeira iniciativa brasileira de avaliação em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. Configurou-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros. A segunda geração de avaliação da educação apresentava uma relação entre responsabilização e currículo, ilustrada com a Prova

¹ As discussões iniciais sobre a importância de implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986 (época na qual estava em curso o Projeto Edurural). A prova era usada para avaliar o desempenho dos alunos que residiam em municípios atendidos pelo Programa, tendo sido contratada pelo MEC e a Fundação Carlos Chagas para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e implementar essa avaliação. Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em 60 municípios de três estados: Pernambuco, Ceará e Piauí, com uma amostra de 600 escolas e 6.000 alunos (HORTA NETO, 2010).

Brasil, que foi implementada a partir de 2005² para aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, permitindo agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização. A terceira geração de avaliação da educação é representada pelos sistemas estaduais e municipais de ensino básico que vêm desenvolvendo propostas próprias de avaliação. Essas avaliações incluem experiências de responsabilização explicitadas em normas, envolvem mecanismos de premiação e remuneração em função de metas estabelecidas, como o caso das avaliações estaduais de São Paulo³ e Pernambuco⁴.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia o Saeb em uma esfera maior, alguns estados começaram a elaborar seus sistemas avaliativos, como Minas Gerais em 1991; Ceará em 1992; São Paulo e Paraná em 1995. O estado mineiro apresenta em sua política educacional um consolidado sistema de avaliação externa, que se destacou no cenário nacional pelo seu pioneirismo, com o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Diante do desenvolvimento do processo avaliativo a nível estadual e federal, tal Programa foi ampliado, transformando-se no ano 2000 no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), cujas avaliações buscam:

[...] aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio (MINAS GERAIS, 2013).

Conforme destaca Vianna (2014), na década de 1990 foram atribuídas características gerais acerca das avaliações dos sistemas estaduais de ensino, entre as quais se evidenciam: o financiamento pelo Banco Mundial, na maioria das vezes; a sua realização por meio de Secretarias de Educação, e órgãos estaduais nem sempre ligados ao campo educacional, de Fundações, de instituições privadas especializadas na avaliação e seleção de recursos humanos,

² A justificativa para implementação da Prova Brasil indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

³ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) foi implantado em 1996, com o objetivo de servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas.

⁴ O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) foi implementado em 2000. Esse sistema coleta informações sobre as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, dos professores e da equipe gestora. A característica central dessa política é a formulação de metas para cada escola e a concessão do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) às escolas que cumprirem suas metas.

de grupos formados por consórcios com múltiplas instituições de ensino privado e público; a divulgação precária dos resultados, com o não atendimento aos diferentes setores educacionais; o caráter amostral (que não abarca toda a rede) presente na maioria das avaliações, por representar economia de problemas operacionais e custos; a ausência de pessoal com formação específica em avaliação educacional, ocasionando em alguns casos problemas como improvisação e subordinação aos chamados “especialistas”, e em outros a adoção de novas metodologias voltadas para o processo avaliativo, sem o necessário embasamento teórico a elas relacionado.

A exterioridade de uma avaliação, conforme evidenciam Amaral et al. (2020), é definida pela “distância” que seu sujeito estabelece com a escola, local privilegiado de aprendizagem, o que assinala sua dimensão política e se constitui como perspectiva importante para compreender as disputas de entendimento e a aceitação das avaliações externas. Tais autores ressaltam que as avaliações externas são organizadas a partir da dimensão cognitiva dos alunos, mediante o recurso de testes padronizados compostos por itens de múltipla escolha, alcançando diretamente um grande número de alunos e indiretamente professores, diretores e coordenadores vinculados a determinados níveis de escolarização.

Atualmente, as expressões avaliações externas e avaliações em larga escala são tomadas como sinônimos para designar esse instrumento que avalia os sistemas educacionais em diferentes esferas governamentais. Para Amaral et al. (2020), para ser considerada externa, uma avaliação requer a participação de um agente avaliador externo, assim, não necessariamente uma avaliação em larga escala a torna externa, e vice-versa. A seguir os autores ressaltam algumas peculiaridades entre os termos:

A expressão “avaliação externa” abrange características gerais de qualquer avaliação educacional, por consistir em um processo de coleta e análise de informações que, mediante a utilização de instrumentos e procedimentos adequados às características do objeto avaliado, permite a emissão de um julgamento de valor baseado em critérios e referências estabelecidos, que potencialmente, pode ser usado para tomada de decisões. [...] A expressão “em larga escala” é usada para designar a abrangência da aplicação de uma avaliação e, por isso, não é sinônimo de avaliação externa [...] (AMARAL et al., 2020, p. 7-8).

Período de importantes reformas educacionais, a década de 1990 é fundamental para o entendimento do processo de implementação e execução das avaliações externas em larga escala no Brasil. A reforma do Estado na referida década e no governo de Fernando Henrique Cardoso elegeu a questão da qualidade como eixo central das políticas educativas. Segundo

Novaes (2014), no caso da escola pública, questionam-se constantemente a qualidade do serviço oferecido, bem como a competência profissional dos que nela atuam.

Mediante a tendência internacional, as novas políticas educativas no Brasil podem ser descritas numa visão produtivista, com ênfase nos conceitos de eficiência e eficácia, trazidos do âmbito empresarial. Conforme afirma Thiesen (2014), além do fenômeno das avaliações externas, outro movimento de natureza política que ocupa um lugar central no âmbito do debate educacional brasileiro é a presença cada vez mais evidente de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços de formulação de políticas educacionais e curriculares para educação pública. Ambos os movimentos repercutem diretamente no cotidiano escolar, sobretudo em processos como o trabalho docente; sendo assim, sua implementação no campo educativo é justificada por meio de três afirmações:

[...] A primeira delas é que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos mais críticos que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. A segunda afirmação, relacionada à primeira, é que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da estandardização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais (THIESEN, 2014, p. 193).

Nessa perspectiva, a prática e a cultura das avaliações em larga escala vão ao encontro de uma lógica neoliberal e mercadológica, que gera efeitos sobre o contexto escolar no sentido de impor uma reorganização curricular e reestruturação do trabalho docente. Essa avaliação atua no papel de governo, como forma de controle sobre o trabalho pedagógico, restando espaços mínimos de ação docente, seja para contestar ou problematizar a função desse instrumento. Com isso, o sistema escolar passa a ser gerenciado nos moldes da administração de empresas, em que o docente deve produzir mais e com melhores resultados.

Libâneo (2017) afirma que, discretamente, as práticas avaliativas conduzidas pelas agências multilaterais evidenciam os resultados das avaliações, sugerindo políticas educacionais baseadas em tais resultados. Esse processo traz efeitos como classificação das

escolas de maneira comparativa, estimulando a competição e o individualismo, além de fortalecer as parcerias com o setor privado, relacionando os números obtidos nas avaliações com os repasses de recursos financeiros.

Essas organizações difundem e valorizam suas concepções por meio de práticas dominantes, desenvolvendo modelos educativos, transpondo-os aos países que recorrem a essas instituições para adquirir recursos externos, com o objetivo de ampliar seus investimentos educacionais. Esse é um movimento que exclui as diferenças de aprendizagem, ao invés de promover uma educação voltada para a formação integral dos educandos.

“Com a inserção do modelo neoliberal na organização escolar em nosso país, [...] as políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas, desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal [...]” (HYPÓLITO, 2010, p. 1338). Além disso, para o autor, essas políticas produzem efeitos reguladores e significativos em aspectos como o currículo e o trabalho docente.

Em relação ao currículo, Sacristán (2000) evidencia a necessidade de compreender seu conceito mais amplo como construção social e cultural e, assim, relacionado ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares. Por meio do currículo, trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais (THIESEN, 2014).

Nesse sentido, o campo educacional, para Palú et al. (2018), vem sendo modificado e adequado aos interesses neoliberais, que consideram a escola, sobretudo pública, um dos meios para inserção de suas práticas econômicas. Com esse objetivo, organismos internacionais modificam os sistemas educacionais e o modo de gerir e conduzir os rumos da educação pública. Um dos elementos configurados por esses organismos é o currículo escolar, que passou a ser organizado para atender às expectativas do mercado econômico, conduzindo os alunos ao mercado de trabalho e ao consumo.

Arroyo (2013) evidencia a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetro único que busca a eficiência e a eficácia. As políticas curriculares persuadidas pelos organismos multilaterais expressam a melhoria da qualidade educacional por meio de números, como o aumento dos índices do rendimento escolar dos alunos, mensurações que quantificam o desempenho dos sistemas públicos de ensino.

Outro elemento influenciado e reconfigurado pelas políticas de avaliação padronizadas e pelos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro é o trabalho docente, que diz respeito à atividade pedagógica que os professores desenvolvem dentro da sala de aula.

Para Oliveira (2010), as análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Enquanto categoria teórica, a autora afirma, ainda, que o trabalho docente compreende os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Sua natureza está atrelada à relação saber-conduta, inserida no contexto sociopolítico-cultural onde esse trabalho ocorre, assim como à atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano e ao modo como ela é representada.

No que se refere às condições históricas do trabalho docente, é necessário problematizar as formas por meio das quais a natureza dessa ação foi sendo modificada. O trabalho docente esteve relacionado e constituído, até o século XVII, por saberes e condutas ligadas a concepções religiosas / cristãs, atribuindo ao professor um caráter missionário. Tardif e Lessard (2011) afirmam que, nessa época, predominava uma visão normativa e moralizante atrelada ao *ethos* religioso da profissão de ensinar, que, por sua vez, pautava-se na obediência mecânica.

No entanto, essa realidade passa a ser modificada quando a atividade docente começa a ser desarticulada da Igreja e exercida por leigos, surgindo preocupações influenciadas pelo ideário liberal que indicavam a necessidade de dar um caráter mais técnico-profissional ao ensino regular. Assim, no século XVIII, a educação é concebida como instrumento de emancipação coletiva, e o discurso filosófico da modernidade (devido às Luzes da instrução e do conhecimento) orientava os professores a ensinar para instruir o povo, e também formar cidadãos esclarecidos (TARDIF; LESSARD, 2011).

Tardif e Lessard (2011) afirmam que, nos séculos XIX e XX, perante o desenvolvimento da indústria e o crescimento dos ideários liberais, o Estado investe acentuadamente no campo educativo. Nesse período, o trabalho docente muda de sentido, pois não basta aos sujeitos obedecer às regras mecanicamente, mas entendê-las. “A partir desse momento [...], os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes [...]” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 36).

Diante do cenário exposto, Ferreira e Hypólito (2010) mostram que o trabalho docente é diferenciado de outros, na medida em que envolve um alto grau de subjetividade, e não se tem

uma medida absoluta daquilo em que ele resulta. Além disso, estudos de Gatti (2014) apontam para a complexidade do papel do educador escolar, que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e de metodologias de ensino, como também compreensão sobre o desenvolvimento – cognitivo, afetivo, social – das crianças e jovens, capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos) e habilidade de comunicação, bem como de geração de motivação para o conhecimento.

Conforme evidenciam Moreira et. al. (2020), é no exercício da docência que o professor edifica conhecimentos necessários à sua ação, permitindo-lhe o constante exame de seu trabalho de maneira crítico-reflexiva, fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Nesse sentido, concebemos a função de ensinar como multifacetada e complexa, que exige um profissional crítico e formação voltada para essa função.

Corroboramos com Piunti (2015) ao afirmar que a docência no século XXI apresenta o *status* de uma profissão autônoma e, ao mesmo tempo, dependente das variáveis políticas e das cobranças públicas. Entendemos que as demandas advindas das esferas governamentais conduzem o trabalho dos professores para uma tarefa dinâmica, com efeitos imprecisos, exigindo desses profissionais iniciativa e esforço perante os desafios que surgem no cotidiano.

Inferimos que além dos elementos apresentados que integram o trabalho docente, essa atividade sofre os efeitos das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990. De acordo com Marcelo e Vaillant (2009), as instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação vêm promovendo uma visão do docente com comportamento “fastfood”, ou seja, um consumidor de reformas e executor de novas propostas educacionais sem compreendê-las, por imposição burocrática das instituições em que lecionam. Percebe-se que, muitas vezes, essas reformas advêm de contextos que não condizem com a realidade em que eles atuam.

Sendo assim, Dutra (2018) afirma que direcionar o debate sobre o trabalho docente na perspectiva das políticas de avaliação é estar atento à percepção da educação na lógica de quase mercado. É conceber a escola pública e a ação docente como instâncias que se reestruturam devido à influência da ideologia neoliberal. Além disso, é fundamental compreender o quanto as mudanças nas atividades que caracterizam o trabalho docente, frutos de reformas educacionais, trouxeram a perspectiva de trabalho docente como atividade produtiva.

No cenário educativo brasileiro, percebe-se a aplicação de um grande número de avaliações nos diferentes níveis e segmentos de ensino. Entretanto, nota-se que os resultados dessas provas não têm levado a transformações na estrutura e nas condições de trabalho docente. Observamos que as políticas de avaliação emitem seus resultados por meio de relatórios pedagógicos, mapas, boletins, indicadores (que na maioria das vezes os professores

não conseguem interpretar), sem, no entanto, promover ações concretas e eficazes no contexto escolar. Dessa forma, torna-se fundamental problematizar o papel das avaliações externas.

Outro aspecto que merece destaque nesse conjunto de mudanças refere-se à carga de trabalho. Tardif e Lessard (2011) ressaltam que esta aumentou nas últimas décadas, não somente no número de horas, mas em dificuldades e complexidades, com uma deterioração na qualidade da atividade profissional. Desse modo, a docência tornou-se um trabalho mais complexo, sobretudo no plano emocional, com mais dificuldades no relacionamento com os alunos e fragilização dos valores tradicionais, como, por exemplo, o respeito para com os professores, que se sentem desestimulados com o seu trabalho diante da falta de perspectiva de crescimento na carreira e da desvalorização e desrespeito da comunidade atendida.

Além disso, estudos de Nogueira (2012) nos mostram que a sobrecarga de trabalho docente acontece devido a fatores como o grande número de alunos por sala, ausência de materiais, falta de apoio institucional e de reconhecimento profissional, dificuldade para efetivar as atividades e descontentamento com a própria forma de atuação, diretamente ligados às determinações institucionais. Nesse sentido, Pereira (2021) afirma que os problemas causados pelo excesso de trabalho são pouco valorizados pelas políticas educacionais. Assim, o mais comum é enxergá-los como problemas situados e concluir que, para sua resolução, cabe ao professor criar estratégias de superação.

Entre as regulamentações que existem nos documentos oficiais quanto às condições que deveriam ser oferecidas ao trabalho docente, Pereira (2021) evidencia que a realidade encontrada ainda é marcada por um descompasso entre o ideal e o real. Sendo assim, o autor destaca que os docentes são vistos como os profissionais que devem solucionar os problemas que emergem tanto na educação como na sociedade em geral. Entretanto, não possuem o reconhecimento social, político e econômico pelos serviços prestados.

Ao discutirmos sobre as condições de trabalho, é preciso considerar que também ocorrem, nas escolas públicas, processos de precarização e intensificação do trabalho docente, com destaque para as péssimas condições em que esse profissional atua, tais como desqualificação profissional, baixos salários, infraestrutura inadequada dos prédios, além da já citada implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores e padronização dos currículos da educação básica (BOING; LÜDKE, 2004).

Nesse aspecto, os estudos de Garcia e Anadon (2009) ressaltam que as novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela

exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de sua autoimagem calcada no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância.

Diante disso, concordamos com Diniz Pereira (2007) ao ressaltar que, quando as condições de trabalho são precárias, não só a realização do ensino fica prejudicada, mas também os efeitos dos processos formativos, sejam iniciais ou continuados. Nessa situação, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. A tarefa do professor torna-se meramente “dar aulas”, uma vez que não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente.

Perante esse cenário, é que surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada, voltada para a análise da relação da avaliação externa destinada à alfabetização, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), e suas implicações em uma das dimensões do sistema escolar, a ação docente. Tal estudo teria a possibilidade de levantar elementos que permitissem a compreensão sobre como os docentes ressignificam o Programa e as relações que podem estabelecer com avaliações governamentais, apontando limites e possibilidades concretas dessa prova na realidade escolar.

André (2010) ressalta que eleger o professor como objeto de estudo significa conhecer melhor esse profissional e seu trabalho, com o intuito de encontrar caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade. Dessa forma, ao centralizarmos a análise da docência sobre os efeitos que a política do Proalfa acarreta na sua ação pedagógica, torna-se importante evidenciar algumas dimensões estruturantes da profissão docente, sob a ótica dos autores inseridos nesse campo de pesquisa.

A temática da avaliação educacional sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica enquanto pesquisadora. Inicialmente, no trabalho de conclusão de curso em Pedagogia⁵, investiguei como o professor representa as avaliações externas, bem como quais as implicações destas para o seu trabalho. Os resultados mostraram que esses testes geram indicadores para a melhoria da educação, mas não promovem o desenvolvimento processual e integral do aluno. Constatou-se, também, que a direção das escolas responsabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno, criando uma pressão para um bom desempenho nas avaliações externas.

⁵ Intitulado como “Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente”, esse trabalho foi defendido no ano de 2010 como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cássia do Carmo Pires Fernandes.

No curso de especialização⁶, foi realizada uma atualização do estado do conhecimento, com o intuito de compreender o delineamento da avaliação de maneira geral nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), realizada pelos docentes e alunos que estão inseridos no ensino técnico integrado ao médio no contexto da EPT. Os resultados da pesquisa apontaram que a avaliação precisa ampliar o debate científico acerca da avaliação de políticas públicas voltadas para a EPT. Infere-se que, enquanto aprendizagem, a avaliação deve romper com o modelo tradicional para que esse instrumento seja um elemento diagnóstico que auxilie no crescimento e no desenvolvimento integral do estudante, possibilitando a reflexão e a tomada de decisões pedagógicas por parte do professor.

Ainda nesse cenário de pesquisas acadêmicas, com a dissertação de mestrado em Educação⁷, buscou-se compreender as influências do processo de avaliação em larga escala da Prova Brasil em escolas onde atuavam docentes do 5º ano. O estudo mostrou que as políticas de avaliação educacional têm como foco os resultados de desempenho dos alunos, porém não propiciam melhores condições de trabalho aos professores. Além disso, a pesquisa evidenciou que essa realidade é replicada nos cursos de formação continuada, em sua maioria voltados para os resultados da avaliação obtidos nas escolas, sem destaque para situações da prática cotidiana dos docentes (que não são ouvidos), contribuindo para a precarização do trabalho desses profissionais.

Nos três estudos mencionados, houve um fio condutor que me orientou a refletir, de maneira cada vez mais ampla e profunda, sobre as avaliações externas em larga escala. Sendo assim, este trabalho avança em relação aos anteriormente realizados, no sentido de realizar uma leitura diferente para o próprio objeto de estudo, que é o Proalfa: a discussão da política para o contexto da prática docente.

Com a consolidação das avaliações externas no contexto da educação básica mineira há mais de vinte anos, interessa-nos compreender neste trabalho o movimento realizado pelas docentes para se apropriarem da avaliação externa do Proalfa, traduzindo-o em ações. Isso daria suporte para a discussão da política educacional avaliativa na dimensão da prática cotidiana, lugar em que as vozes dos professores se fazem presentes.

⁶ Com o título de “Reflexões sobre o processo avaliativo dos estudantes do ensino médio integrado (2013-2017)”, esse trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido em 2018, na Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, sob a orientação da Prof.^a Msc. Flávia Luciana Campos Dutra Andrade.

⁷ A pesquisa foi desenvolvida no PPGE/UFV no ano de 2014, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc, com o título de “Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG”.

Para tanto, investigaram-se as percepções dos professores que atuam nos 3º anos iniciais do ensino fundamental em relação a aspectos como: os processos de apropriação dos resultados dessas avaliações externas; os usos que têm sido feitos acerca desses resultados; como os resultados têm direcionado a ação docente no contexto da prática e como os docentes apreendem os significados dos elementos que integram as avaliações do Proalfa.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. Após esta introdução, no capítulo 2, delineamos o referencial teórico sobre a avaliação educacional adotado, sistematizando o que dizem os autores que discutem essa temática nas dimensões histórica e política. Identificam-se as práticas de avaliação da aprendizagem na escola, o modo como ela é propagada na sala de aula e os usos que se têm realizado acerca dos seus resultados. Além disso, analisa-se a relação entre a qualidade do ensino e as avaliações externas, bem como outros aspectos envolvidos no Proalfa.

No capítulo 3, busca-se compreender a implementação das avaliações sistêmicas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) no contexto estadual e seus programas. Descreve-se ainda o processo de divulgação dos resultados dessas provas.

No capítulo 4, apresenta-se a produção científica acerca do Simave e do Proalfa nos trabalhos catalogados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio de teses e dissertações que abordam essa temática.

No capítulo 5, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientam este estudo, as etapas para a realização do trabalho, a pergunta de partida e os objetivos da pesquisa. Explicam-se os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados. Mediante as questões de interesse deste trabalho, disserta-se sobre os participantes e sobre o perfil da escola investigada.

A apresentação e a análise dos dados constituem o capítulo 6. Nele responde-se à pergunta desta pesquisa, mediante a análise das falas das docentes sobre: os significados atribuídos à avaliação do Proalfa, formas de apropriação e usos dos resultados na escola, além dos efeitos dessa política sobre a ação docente, entre outros.

As conclusões são sintetizadas nas considerações finais.

A intenção deste trabalho é contribuir para a discussão no campo dos estudos referentes às avaliações externas e o trabalho desenvolvido pelos professores. Acredita-se que esta pesquisa pode se somar a outras que, embora se debrucem sobre outros fenômenos, apresentam a mesma intenção de contribuir para que as escolas públicas ofereçam um ensino de qualidade.

2 AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA: APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

O presente capítulo foi dividido em quatro partes.

Inicialmente, apresentamos um delineamento sobre as dimensões histórica e política acerca da avaliação educacional. A partir disso, buscamos os referenciais teórico-metodológicos nos autores que discutem a formação de professores, especificamente aqueles trabalhos que envolvem as políticas implementadas para a sala de aula.

Em seguida, problematizamos a questão da qualidade do ensino no contexto das políticas das avaliações externas.

Na sequência, apresentamos as práticas de avaliação na escola, ressaltando o que é o ato de avaliar, qual o papel a ser desempenhado pelos professores diante desse instrumento e como os resultados gerados por ela incidem sobre os estudantes.

Por fim, discutimos sobre a maneira como as avaliações internas e externas estão difundidas na sala de aula e os usos dos seus resultados na prática docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Também nos reportamos a uma discussão sobre os usos dos resultados da avaliação da aprendizagem na escola, ressaltando a importância da articulação dos resultados avaliativos nas suas diferentes esferas e níveis para a concretização de uma educação emancipatória.

2.1 Avaliação Educacional: algumas dimensões históricas e políticas

Para analisar os reflexos da avaliação externa – mediante a política educacional mineira do Simave e do Proalfa – sobre a ação docente na sala de aula, abordarei de forma sintética suas dimensões conceitual, histórica e política, bem como suas funções no contexto da produção de conhecimentos presentes no campo da formação de professores.

Podemos observar, com Chueiri (2008), que a prática da avaliação não é uma atividade neutra, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação. Nesse contexto, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar ancorado em suas vivências e conhecimentos. Em relação à dimensão conceitual, a autora evidencia que as concepções pedagógicas que integram as práticas de avaliação no contexto escolar podem ser distribuídas em quatro categorias: examinar para avaliar; medir para avaliar; avaliar para classificar e avaliar para qualificar.

A primeira concepção da avaliação que circunda o ambiente escolar é que avaliar seja sinônimo de examinar. De acordo com Luckesi (2011, 2018), a tradição dos exames⁸ escolares que conhecemos e vemos ser praticados no ambiente escolar nos dias de hoje⁹ (Pedagogia do Exame) tem suas origens com a emergência da modernidade na Europa. Assim, por meio das pedagogias católico-jesuítica do século XVI e protestante-comeniana do século XVII, buscava-se alcançar uma meta, uma qualidade na aprendizagem por parte dos estudantes.

Quando se fala dos instrumentos de avaliação usados em ambas as perspectivas pedagógicas, encontramos em Luckesi (2011, 2018) dois recursos. Na estrutura jesuítica, havia a pauta do professor (caderneta), que permitia acompanhar a aprendizagem e registrar orientações para os alunos nas aulas e estudos; dessa forma, ao final do ano letivo, a evolução do estudante era detectada mediante os resultados dos exames escolares. Por sua vez, a configuração pedagógica comeniana também utilizou uma postura semelhante, e, para que os estudantes aprendessem, eram prescritas sucessivas provas relacionadas aos conteúdos ministrados, ao término de cada aula, dia, semana, quinzena, mês e ano letivo.

O segundo conceito que Chueiri (2008) evidencia ser dominante no contexto escolar é que avaliar significa medir o desempenho. Tal concepção surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com os testes educacionais desenvolvidos com os estudos de Thorndike. Os resultados desses estudos levaram à concretização dos testes padronizados, que visavam medir habilidades e aptidões dos estudantes.

Chueiri (2008) destaca que, no mesmo período, a Psicologia dava sua contribuição ao campo da avaliação educacional, com seus testes psicológicos sobre a psicometria, resultando no primeiro teste de inteligência para crianças e adultos, em 1905, com Binet e Simon; e também com os estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem, segundo a qual se considera que essa pode ser quantificada, medida; o que fundamenta a Pedagogia Tecnicista. Portanto, a ideia de avaliar a aprendizagem visava quantificar resultados e comprovar o rendimento do estudante ancorado em objetivos predefinidos.

A terceira concepção que a avaliação assume na escola é a de aferir o desempenho do estudante por meio da classificação. Chueiri (2008) ressalta que essa classificação demarca os

⁸ Ainda de acordo com Luckesi (2011), há registros de que esses exames eram conhecidos e utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã, para selecionar homens para o exército ou profissionais para a administração do Império.

⁹ O autor expõe que as práticas nacionais de avaliação (Enem e o Sinaes) reforçam a cultura do exame. Para ele, o que deveria predominar na sala de aula é o diagnóstico como maneira de acompanhar e reorientar a aprendizagem, ao invés de exames como recursos de classificação.

espaços dos alunos na escola, seus limites e possibilidade de aprendizagem; sendo delineada por meio de pares excludentes como: capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Assim, a concepção classificatória tem sua expressão nítida com a avaliação somativa¹⁰, que se materializa por meio da nota, registro que indica o produto final do desempenho escolar.

No quarto momento observamos que o significado assumido pela avaliação no contexto escolar se caracteriza pela concepção qualitativa, que surge a partir da década de 1960 para superar as críticas atreladas aos modelos anteriores baseados na quantificação (CHUEIRI, 2008). A perspectiva qualitativa utiliza elementos e técnicas da pesquisa etnográfica, como a observação e registros. Assim, o destaque deixa de ser nos produtos e passa a ser no processo, com um delineamento flexível que permite um enfoque progressivo no processo de avaliar; então, a avaliação com esse cunho se torna emancipatória, aproximando-se ao máximo da realidade.

Perante o exposto, nas diferentes perspectivas de avaliar (examinar, medir, classificar ou aferir a qualidade), observamos que, em determinados segmentos de ensino, uma dessas dimensões pode ser mais contemplada. Como exemplo, nos anos iniciais do ensino fundamental há uma perspectiva mais processual, qualitativa; já no ensino médio, a aprendizagem é medida por notas, classificações, exames, visando a preparação para os vestibulares. Sobre isso, Piunti (2015) mostra que os exames ao final de um determinado percurso evidenciam uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle sobre os resultados oriundos da educação escolar. Dessa maneira, isso se tornou imperativo dentro da lógica econômica que é incorporada à educação, como forma de verificar a qualidade dos sistemas educativos. Assim, essa condição fez emergir, nas agendas governamentais, políticas de avaliação para todos os níveis escolares.

Evidencia-se que as concepções pedagógicas subjacentes à avaliação no ambiente escolar estão relacionadas às mudanças que vêm acontecendo no que tange às concepções de educação desde que a escola foi organizada como lugar de educação formal. De acordo com Sousa (2009), é importante analisar também na legislação educacional brasileira as concepções subjacentes de avaliação da aprendizagem nesses documentos, pois as tendências existentes em determinadas épocas podem refletir nas propostas e práticas escolares atuais. Isso será apresentado no quadro 1 a seguir:

¹⁰ As modalidades/naturezas de avaliação serão explicitadas no item 2.4- Avaliações presentes na sala de aula e os usos dos seus resultados na prática docente.

Quadro 1 – Avaliação da aprendizagem na legislação educacional brasileira

Legislação do ensino	O que é a avaliação da aprendizagem?	Para que se realiza a avaliação da aprendizagem?	Quais os princípios orientadores de um programa de avaliação?	Como realizar a avaliação da aprendizagem?	Quem é o responsável pela avaliação?
Decreto n° 19.890 de 04 de maio de 1931	Procedimento de atribuição de notas aos alunos, mediante seu desempenho nas provas e exames.	Para classificar, selecionar aqueles com condições de prosseguir nos estudos.	Inflexibilidade e imparcialidade	Instrumentos de testagem como a arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais.	Exclusivamente o professor.
Decreto n° 4.244 de 09 de abril de 1942	Procedimento de mensuração; a ênfase é a representação numérica quantificada do rendimento do aluno em exercícios e exames de suficiência.	Para classificar o aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas disciplinas; selecionar daqueles com condições de prosseguir/concluir os estudos.	Medida	Com instrumentos de testagem, para obter as medidas do rendimento do aluno (exercícios e provas).	O professor de cada disciplina.
Decreto n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961	Procedimento para julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade na série em curso. A importância da avaliação contínua é destacada.	Para aferir o grau de aproveitamento do aluno, com o intuito de selecionar aqueles com condições de ser promovidos à série superior.	Continuidade, compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno.	Testes, exames e outros processos que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria.	O professor, acompanhado por uma comissão examinadora.
Decreto n° 5.692 de 11 de agosto de 1971	Processo que visa acompanhar e julgar o desempenho do aluno, tendo em vista a verificação e o alcance dos objetivos propostos.	Para classificar e retroalimentar o planejamento escolar.	Continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos propostos.	Instrumentos de medida para os aspectos mensuráveis, e procedimentos subjetivos controlados para os comportamentos não mensuráveis.	O professor e os estabelecimentos de ensino que verificam o rendimento escolar.
Decreto n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Processo que busca constatar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo.	Para acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando ao progresso.	Contínua e cumulativa, prevalecendo os resultados obtidos ao longo do ano letivo.	Provas e exames concebidos e aplicados por instâncias externas à escola.	Professor e a União decidem os procedimentos de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Sousa (2009).

Observamos no Quadro 1 que, até o ano de 1961, a avaliação tinha como função classificar o aluno; adiante, no ano de 1971 com a lei que redefiniu o sistema de ensino no país, foi acrescentada à sua finalidade “retroalimentar o planejamento escolar” com objetivos que evidenciavam a sua potencialidade educativa. Nesta lei também vemos surgir o conceito de verificação, que difere da avaliação por causa da dimensão diagnóstica, formativa atribuída à avaliação. Entretanto, foi a partir da legislação vigente (LDB, Lei 9.394/96) que o termo “avaliação da aprendizagem” foi incorporado ao texto legislativo.

Constata-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, realiza-se mais avaliação do que verificação, pois o professor tem no resultado da avaliação um retorno do seu trabalho, e, à medida em que o aluno vai avançando nos anos de escolaridade, a avaliação vai perdendo o lugar desse retorno.

O que vimos sobre a dimensão histórica da avaliação educacional permite concluir que muitas práticas avaliativas que permeiam a sala de aula hoje contêm elementos de avaliações de outras épocas. Nesse sentido, Luckesi (2011) afirma que, em nossas instituições de ensino, nos mais variados segmentos, praticam-se exames escolares, mais do que a avaliação da aprendizagem propriamente dita.

Inferimos que ambas as condutas (examinar e avaliar na escola) podem ser inseridas nas duas principais lógicas do sistema destacadas por Perrenoud (1999): uma tradicional, representada pelos exames, e outra emergente, representada pela avaliação.

Para o autor, a vertente tradicional está associada a uma avaliação a serviço da seleção, em que os alunos são classificados mediante a criação de hierarquias de excelência, ou seja, são comparados e classificados por uma norma de excelência, definida pelo professor e pelo desempenho dos melhores alunos. Assim, a avaliação tradicional está relacionada à atribuição da nota, à posição que o aluno ocupa perante o grupo, não auxiliando a averiguar se realmente o aluno apreendeu as habilidades e competências de determinado conteúdo.

A perspectiva emergente, para Perrenoud (1999), relaciona-se a uma avaliação que está a serviço das aprendizagens, atrelada a uma dimensão formativa. Nesse sentido, a avaliação formativa busca orientar os percursos da formação, fazendo um diagnóstico individualizado dos alunos, buscando melhorar o resultado, e não classificar ou selecionar simplesmente.

É possível constatar que a forma como o avaliador emprega os recursos, utiliza os instrumentos, estabelece o procedimento, organiza os critérios de correção e expõe os resultados pode remeter à geração com a qual o próprio avaliador estabelece vínculos ideológicos. Guba e Lincoln (2011) mostram, por meio de quatro gerações da avaliação, a visão histórica do seu desenvolvimento.

A primeira geração da avaliação educacional está associada à mensuração de atitudes, comportamento e rendimento. Sua origem advém das influências de diferentes fatores contextuais que estimularam a aplicação de testes, como: a ascensão das Ciências Sociais, com a influência de estudiosos como John Stuart Mill, que, em 1843, recomendou a aplicação da abordagem científica em pesquisas de fenômenos humanos e sociais (devido à ausência de uma base sistemática para as investigações nas ciências humanas), e o surgimento do movimento da administração científica nos setores empresarial e industrial, fundamentado em pesquisas sobre tempo e movimento para estabelecer os métodos de trabalho mais produtivos.

Dessa maneira, a proximidade do campo científico ao estudo de fenômenos humanos e sociais, nos séculos XIX e XX, resultou em contribuições do campo da Psicologia para a educação, emergindo testes na área psicométrica. Um dos aportes para o futuro desenvolvimento da psicomетria aconteceu por meio da pesquisa educacional de Joseph Mayer Rice, que, em 1897, criou um teste de ortografia buscando adotar medidas mais objetivas para o seu ensino e sua avaliação. Com esse estudo, Rice percebeu a “futilidade” dos exercícios ortográficos, não encontrando nenhuma correlação entre a quantidade de tempo dedicada ao ensino da ortografia e o nível de desempenho dos alunos nos testes.

Outro trabalho destacado por Guba e Lincoln (2011) foi realizado em 1905 pelo psicólogo Alfred Binet, que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicomетria. Sua pesquisa, baseada na observação de situações corriqueiras do cotidiano, buscava detectar o nível de retardamento mental das crianças nas escolas francesas. Para isso, Binet construiu um teste bem-sucedido, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho dos indivíduos, classificando-os conforme os diferentes níveis mentais e suas competências. Tal escala visava determinar o quociente de inteligência (QI) desses alunos. Também serviu de modelo para vários dos testes de QI que foram depois utilizados no âmbito pedagógico.

Podemos constatar que a primeira geração da avaliação, segundo Guba e Lincoln (2011), delineia um contexto pedagógico. Os autores destacam que o principal objetivo da escola era ensinar aos alunos o que acreditava ser o certo. A função do professor/avaliador era técnica, e, para mensurar a aprendizagem dos alunos (observando se haviam dominado o conteúdo ensinado), ele utilizava exames e testes, sobretudo na sua forma oral e individual. Nessa perspectiva, as funções da avaliação eram administrativas; o ato de avaliar buscava traduzir a capacidade que o aluno tinha em reproduzir o que lhe houvesse sido transmitido pelo professor.

Em contrapartida à geração anterior, o sentido que orienta a segunda geração de avaliação é a descrição. Seu surgimento foi influenciado pelo pós-Primeira Guerra Mundial,

quando se verificou que os currículos escolares precisavam passar por uma reforma, sendo fundamental um melhor entendimento do objeto avaliativo. Dessa forma, a função do avaliador (além de cumprir aspectos técnicos da geração anterior) incluía descrever os dados sobre o alcance dos objetivos de ensino por parte dos alunos, ou seja, o modo como eles realizavam as aprendizagens, avaliando em que medida tais objetivos foram atingidos ou não.

Outro aspecto destacado nessa geração por Guba e Lincoln (2011) é que, nesse período, houve uma alteração importante sobre a avaliação mensurável realizada por Ralph Tyler. O pesquisador, em seus estudos, buscava “[...] aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando” (p. 35), fazendo emergir a avaliação de programas. Tyler também desenvolveu um modelo de avaliação centralizado em objetivos comportamentalistas, e, assim, inseriu a expressão avaliação educacional ao relacionar a avaliação com a necessidade de estabelecer objetivos para o que se pretendia avaliar.

Cabe enfatizar que, na segunda geração, o ato de avaliar significa confrontar os resultados obtidos com os objetivos que foram previamente fixados. Logo, a avaliação continua a ser entendida como medida não dos conhecimentos adquiridos, mas dos objetivos inicialmente previstos.

A terceira geração discutida por Guba e Lincoln (2011) corresponde à avaliação associada à formulação de juízos de valor; ela progride no sentido de refletir sobre a importância do objeto de avaliação e os valores de quem se sobressai nesse processo. O fato histórico que desencadeou essa geração foi o lançamento do Sputnik (primeiro satélite desenvolvido pelo programa espacial soviético) em 1957, que deu início à corrida espacial. Esse foi um dos acontecimentos que marcaram a Guerra Fria (a disputa político-ideológica travada por norte-americanos e soviéticos a partir de 1947). Esse contexto de disputa entre os dois países foi levado para a escola, e aquilo que era ensinado nela (como o currículo) estava voltado à perspectiva do confronto.

Percebe-se que essa fase avança no sentido de começar a refletir sobre a importância do objeto de avaliação. Por sua vez, o avaliador, além de manter as funções técnicas e descritivas (das outras gerações), torna-se um julgador do processo avaliativo e de todas as dimensões do objeto. Em 1967, o pesquisador Michael Scriven expõe uma série de problemas que não tinham sido tratados adequadamente nas gerações anteriores, levando ao surgimento de novos modelos de avaliação.

Entretanto, a profusão de tais modelos exigiu a inserção do juízo de valor no procedimento avaliativo, sendo necessária a indicação dos objetivos e o desempenho considerado padrão segundo o qual os sujeitos deveriam ser submetidos a avaliação; bem como

a necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz. Esse foi um período em que as avaliações deveriam fornecer elementos de ordem valorativa. Os avaliadores (professores), além de manterem as suas funções técnicas e descritivas, têm a função de atuar como juizes das ações desenvolvidas pelos alunos e dos resultados por eles alcançados.

Perante o exposto sobre as três gerações de avaliação, evidencia-se que cada uma delas apresentou avanços tanto no processo de ensino quanto nos percursos de aprendizagem. Contudo, Guba e Lincoln (2011), ao reconhecerem as limitações¹¹ das gerações anteriores, fazem uma ruptura epistemológica com elas. Assim, a avaliação passa a ocupar uma função pedagógica, relacionada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, com a função de melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, indo além do classificar.

É nesse momento, nos anos 2000, que surge a avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 2011). Ancorada no paradigma construtivista, com o intuito de superar os problemas dos métodos de base positivista, rompendo com essa corrente até então predominante, a avaliação de quarta geração privilegia a dialética e o construtivismo, ao invés de princípios como objetividade e generalização. Para os autores, essa avaliação é delineada como:

[...] um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*¹²) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), que são implementados de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma de investigação construtivista (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 59).

O predomínio do avaliador nesse processo é substituído pela valorização do envolvimento dos pontos de vista de todos os grupos de interesse. O professor se insere no processo de avaliar, repensando a sua prática pedagógica. Com isso, torna-se possível incorporar a pluralidade de sujeitos e percepções, favorecendo a construção de consensos ou divergências sobre o objeto da avaliação. Sendo assim, a quarta geração abarca uma visão crítica do processo de avaliação, em que a negociação é elemento fundamental, pois busca integrar as dimensões técnicas, sociais, culturais, políticas e contextuais.

¹¹ Entre elas, os autores evidenciam: tendência ao gerencialismo e incapacidade de acomodar o pluralismo de valores (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 39).

¹² Esses grupos são formados por pessoas com características comuns, que têm algum interesse no desempenho, no produto ou no impacto do objeto da avaliação. Guba e Lincoln (1988) apresentam três grupos: os agentes (as pessoas envolvidas em produzir e implementar o serviço); os beneficiários (as pessoas que se beneficiam, de alguma forma, com o uso do serviço) e as vítimas (as pessoas que são afetadas negativamente pelo serviço).

Nesta perspectiva, Guba e Lincoln (2011) evidenciam que as funções do avaliador são incorporadas das gerações anteriores, mas redefinidas, ganhando novos desdobramentos, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Características e funções dos avaliadores nas diferentes gerações

Gerações anteriores	Na avaliação de quarta geração
1ª geração: Técnico – especialista em mensuração, elaborador de testes e estatístico.	Convertida para a função de instrumento humano e analista de dados humano. O avaliador usará principalmente métodos qualitativos.
2ª geração: Descritor – detalhava os critérios de pontos fortes e fracos para a consecução de objetivos específicos.	É responsável por oferecer uma descrição densa do contexto e dos fatores que se sobressaem dele.
3ª geração: Julgador – extraía conclusões sobre o sucesso, a eficácia, a utilidade do sujeito-objeto de avaliação.	Torna-se mediador do processo de julgamento. Sua função é facilitar a apresentação de juízos de valor, conclusões e recomendações pelos participantes/interessados que estão atuando sob uma agenda de negociação desenvolvida em conjunto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Guba e Lincoln (1989).

Percebe-se que a avaliação de quarta geração está focada mais no processo do que nos resultados. Pautada na negociação, ela privilegia o diálogo como método de ensino; assim, o avaliador e seus aprendizes estabelecem uma relação de horizontalidade, atuando juntos na construção do conhecimento. Cabe destacar ainda que, nessa geração, a prática educativa é concebida como ato político de conscientização e transformação da própria realidade.

Conforme apontam Marinho et al. (2014), no decorrer dos anos, as concepções de avaliação têm sofrido transformações significativas em função da evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar. Nessa trajetória, a avaliação complexifica-se, não apenas no nível conceitual, mas também nas práticas que a materializam. A discussão sobre as quatro gerações da avaliação contribui para o entendimento da prática da avaliação nos diferentes contextos escolares.

De uma forma geral, podemos afirmar que a avaliação educacional apresenta diferentes dimensões, que se organizam de acordo com o interesse do processo avaliativo. A escolha da dimensão da avaliação está ancorada na abrangência da ação educativa que se almeja subsidiar. Sendo assim, temos como exemplo que a avaliação realizada na sala de aula deve subsidiar a ação do professor na escola e abarcar elementos cognitivos acerca do desempenho dos alunos. Por sua vez, a avaliação sistêmica fornece informações para o desenvolvimento de políticas educacionais nos diferentes entes federativos.

Nessa perspectiva, inferimos que a postura assumida no momento em que se avalia o objeto/sujeito não é neutra, uma vez que os significados atribuídos ao ato de avaliar, suas finalidades associadas ao campo pedagógico, a opção pela utilização de determinados instrumentos e técnicas e os usos que se faz dos resultados avaliativos exteriorizam uma concepção específica de sociedade e do tipo de cidadão que a escola deseja formar.

A dimensão política da avaliação educacional também influencia significativamente as práticas avaliativas do contexto escolar. Para Grego (2013), a ideia de que a avaliação é uma atividade política reside no fato de que todo modelo de avaliação se fundamenta em pressupostos filosóficos e epistemológicos sobre: a natureza e a educabilidade do ser humano; o modelo de sociedade que se deve privilegiar e a concepção de conhecimento assumida.

Freitas et al. (2014), que têm seu trabalho ancorado na dimensão política da avaliação, declaram que a literatura referente a essa temática nem sempre favorece o entendimento multifocal da questão, pois, na maioria das vezes, se restringe a abordar a dimensão técnica que envolve o fenômeno avaliativo. No entanto, o aprofundamento dos estudos para além da técnica em avaliação da aprendizagem se constitui como indispensável, uma vez que a dimensão política tem papel central no direcionamento dos processos decisórios da avaliação.

Diante disso, em função dos pressupostos que a orientam, a avaliação traz explícita ou implicitamente a orientação política a que se vincula. Para Grego (2013), é importante mencionar algumas questões básicas quando ressaltamos essa dimensão:

A quem serve a avaliação? Que pressupostos e valores são assumidos explícita ou implicitamente pelos modelos, enfoques ou metodologias de avaliação? Quem tem controle sobre o que será avaliado, sobre o que vale em educação? Que usos são feitos dos resultados da avaliação, e a quem esses usos beneficiam? Qual a ideologia implícita e que efeitos a avaliação produz nas diferentes audiências envolvidas no processo educacional? (GREGO, 2013, p. 22).

Práticas que qualificam e democratizam a educação podem garantir o direito à aprendizagem, a emancipação e o exercício pleno da cidadania para todos os sujeitos. Em uma análise da história recente, Freitas et al. (2014) apontam que a década de 1990 ficou marcada pela efetivação de políticas públicas educacionais liberais, com destaque para a inserção da avaliação no sistema de educação em nosso país. Para os autores, essas políticas conseguiram êxito em colocar na escola significativa parte das crianças em idade escolar, porém não garantiram a qualidade da educação a todos os estudantes.

Dessa maneira, vemos que o acesso é garantido, mas a permanência da igualdade de desempenho, não, uma vez que outros elementos influenciam, como: a heterogeneidade dos

tempos de aprendizagem dos estudantes; fatores extraescolares, como condição social e contextos sociais onde a escola está localizada; e demais variáveis do processo educativo, que, por sua vez, desencadeiam os resultados da escola. Nessa perspectiva, Freitas et al. (2014) evidenciam que a avaliação tem sido usada para legitimar a desigualdade das trajetórias de fracasso/sucesso dos aprendizes, sob o argumento da meritocracia. Assim, a ideologia do esforço pessoal justificaria a diferença entre ser ou não bem-sucedido.

No que se refere aos aspectos políticos envolvidos no instrumento avaliativo nas escolas, Freitas et al. (2014) enfatizam que o papel das políticas regulatórias¹³ é transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, ou seja, privatizar serviços que são públicos, desresponsabilizando o Estado de ações que são de sua competência. E, ainda, deixando que esses serviços sejam gerenciados apenas pelas leis de mercado.

A consequência desse processo para o âmbito educacional é a imersão de propostas políticas nos diversos espaços dos sistemas de ensino. Nesse cenário, Novaes (2014), Freitas et al. (2014) e Sousa e Oliveira (2003) destacam o conceito de “quase-mercado”, que, ao adentrar nos sistemas de avaliações externas em larga escala, se efetiva para induzir os membros da sociedade acerca da sua legitimidade, com o suposto objetivo de promover melhorias no campo educacional.

Sendo assim, os autores afirmam que, com a utilização do “quase-mercado”, o Estado busca incorporar o modelo de gestão empresarial na gestão pública, pautando-se nos resultados dos testes padronizados. No caso da educação, como exemplo de medidas cabíveis, encontram-se os mecanismos que evidenciam maior potencial de se adequarem a ela, que são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. Logo, o entendimento do “quase-mercado” no campo educativo é de que não são necessários grandes investimentos para a melhoria da qualidade no ensino, mas ações (por parte do Estado) de racionalização e reorganização, com o objetivo principal de reduzir as despesas públicas e garantir eficiência e eficácia dos serviços prestados.

Diante disso, Sousa e Oliveira (2003) afirmam que a avaliação se torna um mecanismo indutor da excelência, e que, ancorada na lógica de mercado, se modifica em dois sentidos. De um lado, torna-se o eixo central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, via testagens sistêmicas, sem considerar o contexto e a forma como ocorre o

¹³ Cabe destacar que, para esses autores, o termo “regulação” foi construído no interior das políticas públicas neoliberais. Assim, no Brasil, esse termo teve maior propagação no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de apontar a mudança de ação do Estado, que, por sua vez, intervém no mercado apenas como Estado avaliador. (FREITAS et al., 2014)

processo ensino-aprendizagem. Assim são os processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua “qualidade”. Por outro lado, a avaliação passa a legitimar “valorações” de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala.

Sendo assim, a dimensão política leva a questionar sobre o lugar que a qualidade do ensino tem ocupado no âmbito das avaliações externas e em larga escala e quais os elementos importantes para concretizar a qualidade de um bom ensino com os alunos, suscitando a reflexão sobre se o que é avaliado nos testes padronizados é mesmo a qualidade.

2.2 A qualidade do ensino no contexto das avaliações externas

Para delinear a questão da qualidade do ensino no contexto das avaliações externas, torna-se necessário discutirmos as potencialidades do conceito “qualidade” no contexto da educação. Aguerrondo (1993) explicita quatro particularidades importantes de serem mencionadas quanto às diferentes dimensões e os eixos fundamentais a partir dos quais se pode reconhecer a qualidade de um sistema educacional.

A primeira característica destacada pela autora é que a qualidade é um conceito *complexo e totalizante*, que pode ser aplicado em qualquer um dos elementos que integram o campo da educação. Como exemplo, Aguerrondo (1993) mostra que podemos falar da qualidade em diferentes aspectos (sendo necessário a análise de como ela se define em cada contexto), como do professor, da aprendizagem, da infraestrutura, dos processos.

O segundo elemento que compõe a qualidade é que ela é *determinada social e historicamente*, ou seja, é traduzida de acordo com padrões históricos e culturais acerca de uma realidade e de uma formação social específicas. Assim, por ser um conceito abrangente, permite-nos olhar para os diferentes elementos que interagem na educação em um determinado momento. Logo, quando discutimos a formação de professores, por exemplo, os critérios específicos que adotamos para defini-la variam em diferentes realidades. Aguerrondo (1993) destaca também que esse é um conceito socialmente determinado pois apresenta suas próprias definições, que surgem fundamentalmente das demandas que o sistema social faz à educação.

O terceiro atributo do conceito de qualidade no contexto do ensino é que ela *se constitui como imagem-objetivo da transformação educativa*, pois, em uma dada sociedade, a qualidade da educação é definida por meio de seu ajuste às demandas dela (que mudam com o tempo e o espaço). Dessa forma, para orientar adequadamente os processos de transformação da educação, é necessário determinar quais das condições estruturais que compõem o modelo original devem

ser revistas e redefinidas para orientar a tomada de decisões que beneficiem a qualidade do sistema educacional. Nesse sentido, o que pode ser qualidade para uma realidade social ou uma época pode não ser para outra. Portanto, no início de qualquer processo de reforma educacional, deve-se especificar o que se entende por qualidade da educação, ou seja, para onde as ações serão direcionadas (AGUERRONDO, 1993).

A última característica explicitada pela autora é que a qualidade da educação *se constitui como padrão de controle da eficiência do serviço*. Nesse sentido, além de servir de diretriz para nortear o direcionamento das decisões, a qualidade da educação pode servir de padrão de comparação para ajustar ações e reajustar processos.

Perante o exposto, Aguerrondo (1993) destaca que a educação de qualidade é “uma coerência entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que opera” (p. 5). Sendo assim, esse não é um conceito neutro, pois apresenta dimensões que orientam o olhar para a realidade em questão. Dessa forma, existe a demanda global (de conhecimento) e as demandas específicas (para as exigências dos sistemas culturais, políticos e econômicos) que são expressas de maneira concreta. Ainda, existem opções técnico-pedagógicas que modelam uma forma específica de como se organiza o sistema educacional.

De acordo com a autora, a dimensão político-ideológica decorre das exigências que a sociedade faz à educação. Tais demandas podem ser globais, como aquelas atreladas à responsabilidade pela geração e distribuição do conhecimento. Segundo tal concepção, um sistema educacional não é considerado de qualidade se ele não transmitir conhecimentos socialmente válidos. Nessa perspectiva, o corpo social também solicita outras demandas específicas, que emergem das inter-relações do sistema educacional com outros subsistemas como: o *cultural*, que exige a formação da identidade nacional, para garantir a transmissão de certos valores para a reprodução da sociedade; o *político*, que estabelece valores e comportamentos específicos que devem ser passados pela escola visando possibilitar o funcionamento de um sistema político democrático na sociedade, e o *econômico*, que fornece tanto a formação para o mundo produtivo – no qual as instituições escolares devem ser organizadas não apenas com base no trabalho individual, mas incorporar modalidades de trabalho em grupo, permitindo a aprendizagem de forma crítica e criativa – quanto a contribuição científica para o desenvolvimento.

No que se refere à dimensão técnico-pedagógica, observa-se, com Aguerrondo (1993), que ela expressa o compromisso concreto do sistema escolar em responder ou não às demandas de outros setores da sociedade. Assim, os eixos que descrevem as opções técnico-pedagógicas,

ou seja, os critérios para definir e elevar a qualidade da educação, podem ser agrupados em três campos.

Inicialmente, tem-se o eixo epistemológico. Nele, é preciso considerar a definição de conhecimento que permeia o sistema educacional; fazer uma correspondência da maneira como as áreas do conhecimento são definidas nesse sistema e como a sociedade as define e estabelecer a definição de conteúdo de ensino existente – e aqui há vertentes que consideram o conteúdo como o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas para a aprendizagem e outras que o tomam como também conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes.

Em seguida, a autora destaca o eixo pedagógico, que apresenta opções que não apenas podem ser expressas nos modelos específicos de organização escolar, mas também determinarão as decisões sobre a formação de professores, carreira docente, entre outros. A primeira opção está relacionada com as características do aluno, uma vez que define quem é o sujeito da aprendizagem. Logo, se a disciplina de aprendizagem é concebida com estágios evolutivos que implicam diferentes capacidades intelectuais e responsabilidades nas diversas etapas evolutivas, deve ser feito o julgamento da qualidade de uma proposta de ensino. A segunda opção dentro do eixo pedagógico refere-se à definição da teoria de aprendizagem adotada para o sujeito aprender; infere-se que o sistema educacional tem qualidade quando a proposta de ensino supõe modelos de aprendizagem construtiva. A terceira opção refere-se às características do papel docente, que podem ser definidas a partir do papel do professor, na conhecida tarefa de “transmissão”, ou seja, entendendo o professor como organizador de situações de aprendizagem e líder de um processo de construção conjunta com os alunos. Para que se tenha qualidade na organização da proposta de ensino, todas as opções anteriores devem ser respeitadas. Para isso, é necessário possibilitar aos alunos o conhecimento tecnológico, considerando-os como sujeitos construtivos e transmitindo valores democráticos.

Por fim, Aguerrondo (1993) evidencia o eixo organizacional-administrativo, que abarca a estrutura acadêmica do sistema educativo, compreendendo tanto a determinação dos níveis e ciclos abrangidos quanto a extensão da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, os sucessivos ciclos e níveis devem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ao invés de constituir um obstáculo ou barreira que atrapalhe esse processo. Para a autora, a proposta de estrutura adequada é aquela capaz de encontrar o momento certo (em termos de maturidade, capacidade e interesses dos alunos) e o grau de dificuldade adequado para introduzir as mudanças necessárias. Esse eixo também apresenta como opção a forma como a instituição escolar é definida, que, por sua vez, deve ser vista para além das suas características organizacionais, como um espaço de aprendizagem que, como tal, pode adquirir diferentes

formas de acordo com as necessidades específicas do nível em questão, da modalidade que se ensina e do grupo a ser atendido. Outra opção abordada nesse eixo refere-se à condução e à supervisão (pelo governo) dos modelos de gestão, incluindo tanto os macroelementos que constituem a gestão geral do sistema educativo, como os que dizem respeito à gestão específica das instituições escolares.

Assim, Aguerrondo (1993), ao explicitar as dimensões e os eixos para definir e elevar a qualidade da educação, oferece uma explicação detalhada do conceito de qualidade de ensino, podendo ser utilizada para cumprir a dois objetivos.

O primeiro objetivo visa tomar decisões para melhorar a qualidade da educação de um determinado contexto; assim, todos os profissionais que têm algum poder de decisão dentro dos sistemas educacionais (professores; gestores; supervisores e dirigentes de conjuntos de instituições e formuladores de políticas) preocupam-se com a avanço da qualidade da educação. Entretanto, ao definir prioridades e ações que podem elevar a melhoria do ensino, tal direcionalidade não permite apressar os passos e contemplar os ritmos da realidade. Dessa forma, a autora ressalta que um dos riscos mais comuns nos processos de reforma educacional é a contradição contínua que surge entre as necessidades dos tempos políticos e os ritmos da realidade. As mudanças na educação não são rápidas e as administrações políticas passam rapidamente. Tal contradição só pode ser transposta a partir de acordos globais que estabelecem as políticas educacionais do Estado e não das diferentes administrações.

O segundo propósito pode ser usado para realizar avaliações sobre uma situação específica que permita a tomada de decisões para reorientar e reajustar processos. De acordo com Aguerrondo (1993), para orientar a ação, o olhar deve ser avaliativo, ou seja, para transformar a realidade, não basta o olhar do pesquisador, que tenta compreendê-la, mas se requer também o olhar da gerência, que tenta modificá-la. Nesse sentido, ao construir sistemas sérios de controle de qualidade, inicialmente é preciso esclarecer que eles não devem incluir medidas, mas avaliações de qualidade. Contudo, a autora destaca que uma coisa é medir as conquistas de aprendizagem e afirmar que essa é a qualidade da educação, e outra coisa é dizer que essas conquistas de aprendizagem expressam parte de um problema maior, são um insumo que alimenta um processo de avaliação mais global.

Em uma sociedade global, dominada por ideais e orientações neoliberais, o debate educacional que envolve o trabalho docente é implicado por interesses políticos, econômicos e de projetos de sociedade, influenciando o trabalho de formadores e formadoras que atuam diretamente no cotidiano complexo e diverso do processo educativo. No entender de Day

(2014), o desenvolvimento das reformas educacionais implementadas nos últimos 20 anos busca:

[...] i) transferir a responsabilidade pela administração das escolas do governo central para os municípios e para as próprias escolas; ii) reajustar a formação inicial de professores, sendo que esta tem sido considerada excessivamente teórica, com uma maior aposta na aprendizagem através da experiência prática nas escolas; e iii) conferir maior ênfase à questão da equidade de forma a “reduzir” ou “encerrar” a discrepância existente ao nível do desempenho entre alunos provenientes de comunidades socioeconomicamente favorecidas e desfavorecidas (DAY, 2014, p.101).

Barriga e Espinosa (2001) afirmam que as reformas educacionais são ações por meio das quais o Estado estabelece orientações para guiar as políticas de educação. Os autores evidenciam que, desde meados da década de 1990, o cenário educativo tem se caracterizado pelo estabelecimento de um conjunto de reformas educacionais que abarcam uma série de objetivos comuns: alcançar maior equidade no acesso à educação; melhorar a qualidade do serviço oferecido e estabelecer um conjunto de sistemas que tendem a informar alunos, pais e sociedade dos resultados da educação. Com isso, vemos que o eixo central das reformas não tem sido as questões pedagógicas, no sentido de criar verdadeiras condições para o aperfeiçoamento do ensino e do trabalho dos profissionais envolvidos.

Em geral, a tendência das reformas educacionais foi estabelecer mudanças no trabalho docente, mediante a implantação de incentivos econômicos e de capacitação, que mudaram as condições de trabalho e de acesso à carreira: aumento da carga horária, aumento da relação numérica professor-aluno nas aulas, planificação exaustiva de suas tarefas, entre outras (RODRÍGUEZ, 2008). Tais reformas foram concebidas a partir de um conjunto de especialistas dos Ministérios de Educação que desenvolveram projetos político-educativos e elaboraram diretrizes, visando instrumentar profissionais da educação (com escassa participação nas decisões) para a função de implementar essas reformas no contexto escolar.

De acordo com Alavarse et al. (2017), o fortalecimento da implementação de políticas de avaliação externa apresenta suas origens em um movimento mais amplo de reformas educativas na década de 1990. Para os autores, foi nessa época que os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de maior controle dos investimentos nas políticas sociais, principalmente na educação, evidenciando, assim, um incremento em ações de redução nos gastos e aumento da preocupação com medidas de *accountability* e com a qualidade do ensino.

Bauer (2013) destaca que essa *accountability* (compreendida como prestação de contas) tem se tornado uma característica típica e proeminente das políticas educacionais, nas quais a avaliação apresenta um papel central. No Brasil, a autora percebe que as ações decorrentes desse conceito são assumidas de duas formas: tanto na dimensão de prestação de contas e controle de qualidade, quanto na dimensão de responsabilização.

Como forma de ilustrar essas ações políticas, podemos citar os usos parciais das informações obtidas com os resultados numéricos das avaliações externas e em larga escala. Por sua vez, Bauer (2013) afirma que os usos equivocados e limitados das informações geradas pelas provas indicam a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre dimensões do campo da educação em que a avaliação se insere; um exemplo disso é o papel da avaliação na definição da qualidade educacional.

Nesta perspectiva, Almeida (2020) destaca que, quando a qualidade está relacionada à temática da avaliação, ela recorrentemente é definida a partir dos aspectos medidos no desempenho dos estudantes nas provas. Entende-se que são esses resultados que estabelecem os “padrões de medição” para determinar a qualidade de um sistema educacional. Sendo assim, a autora ressalta que a adoção de um sistema nacional de avaliação se relaciona com o que se denomina Nova Gestão Pública (NGP), que, por sua vez, adentra o contexto educativo com a ideia de que as testagens ajudam a conhecer os resultados gerados pelo trabalho nas escolas, orientando o planejamento dos recursos disponíveis e possibilitando o uso mais eficiente e eficaz dos investimentos destinados à educação.

No que se refere à NGP, Verger e Normand (2015) afirmam que ela é um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas de gestão empresarial, com o objetivo de melhorar os parâmetros de eficiência, eficácia e desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas. A NGP está presente na agenda educativa global de países industrializados e em desenvolvimento, transformando a maneira como se concebe a gestão das instituições educativas, segundo a qual princípios como autonomia escolar, prestação de contas e gestão baseada em resultados orientam a forma como se regula, provê e financia a educação pública.

Na ótica da NGP, espera-se que o Estado, ao invés de fornecer serviços diretamente a seus usuários, fortaleça seu papel como regulador, avaliador e distribuidor de incentivos para provedores autônomos, levando a um repensar das funções governamentais na gestão de tais serviços (VERGER; NORMAND, 2015). Dessa maneira, quando os princípios são transpostos para o campo da política educacional, eles se cristalizam em um amplo leque de políticas, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Princípios da NPG e Política Educacional

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	- Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explícitas	- Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo. - Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	- Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	- Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competición en el sector público	- Subsidios públicos a las escuelas privadas - Financiación per cápita - Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	- Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido - Estilos gerenciales de dirección de escuela
Mayor disciplina/ parsimonia en el uso de recursos	- Financiación de las escuelas en base a resultados - Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fonte: Verger e Normand (2015, p. 602).

Perante o exposto no Quadro 3, compreendemos que, entre os princípios fundamentais que regem a NPG, encontra-se a “ênfase no controle dos resultados”, que se insere no contexto educativo por meio da política de avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar. Observa-se que, no Brasil, várias iniciativas vêm sendo elaboradas nas diferentes redes de ensino tendo a avaliação como elemento primordial na implantação da NPG nas políticas educacionais, justificando assim uma alternativa na busca pela qualidade da educação.

Segundo Oliveira (2015), a avaliação da aprendizagem e de políticas, programas e ações é defendida pela NPG como eixo fundamental para a garantia da educação de qualidade. Assim, avaliação constitui-se um mecanismo central de regulação, pois fornece indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão, influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e a remuneração docente, podendo inclusive determinar os currículos a serem ministrados.

A partir do exposto, é importante assinalar que a grande política educacional no Brasil, levantando a bandeira da eficiência e da eficácia dos sistemas de ensino, iniciou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso com diversos programas de avaliação, como a Prova Brasil nos níveis médio e fundamental (GERALDI; GERALDI, 2012). Os autores afirmam que a aceitação dos estudantes nesses segmentos de ensino foi rápida, pois as provas se tornaram uma atividade entre outras a que se submetem na escola. Esse tipo de avaliação sistêmica foi situado como parte necessária da política educacional em busca da eficiência e qualidade. Sendo assim, políticas públicas de currículo nacional, avaliações nacionais, entre outras, produziram uma domesticação dos agentes educativos, ou seja, os professores passaram a nortear seu ensino pelas exigências postas pelo sistema como um todo, com perda quase total de autonomia. Isso é exemplificado a seguir:

[Os professores] deverão adaptar todo seu ensino aos parâmetros para que, nas provas nacionais, seus alunos consigam obter resultados positivos (que interferem hoje, como vimos, até para obter bolsas de estudos ou maior facilidade de classificação nos concursos de ingresso para as universidades públicas, não faltando propostas e até mesmo programas de remuneração diferenciada dos professores em função destes mesmos resultados) (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 5).

No entanto, Geraldi e Geraldi (2012) afirmam que a qualidade da escola pública depende de vários fatores: em primeiro lugar, das condições sociais de acesso aos bens culturais, de que estão distantes a população brasileira e os próprios professores; em segundo lugar, da qualidade de seus professores, cuja formação, ainda que universitária, é sofrível (no sentido do salto de escolarização familiar para realizar o curso de nível superior); em terceiro lugar, das condições materiais das escolas, ou seja, estrutura física, recursos didáticos, laboratórios, bibliotecas, acesso à informática, entre outros.

Diante disso, não se pode perder de vista que a busca pela eficiência por meio de bons resultados em avaliações de larga escala deixa de lado o processo histórico de construção da educação como um bem público, um direito social, que não pode ser regulado como uma mercadoria, deixando de considerar as profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, além de despolitizar as relações entre o Estado e os cidadãos (MARQUES, 2020).

O estudo de Moreira et al. (2020) amplia o entendimento, mostrando de que modo a qualidade da/na educação está associada ao trabalho docente. Ao focar o olhar sobre o que seria uma educação de qualidade para professoras brasileiras e portuguesas inseridas no âmbito de graduação, pós-graduação e extensão, as autoras identificaram que tal visão pode ser expressa

nas práticas pedagógicas e na ação docente, repercutindo sobre elas. A visão de qualidade da/na educação que emerge nos relatos desse estudo pode ser descrita por meio de quatro categorias.

A princípio, Moreira et al. (2020) sinalizam que, para uma boa qualidade da/na educação, é preciso *atender à diversidade dos estudantes*. Nesse sentido, as docentes do estudo apontam como prioridade, e ao mesmo tempo dificuldade, a construção de um ambiente educativo que seja antirracista, multicultural, inclusivo e equitativo. Percebe-se a necessidade de desenvolver um trabalho em sala de aula que combata as atitudes de preconceito em relação aos que são considerados diferentes e que também contemple cada aluno na sua real individualidade. Sendo assim, a lógica do que seria qualidade é outra, não se trata de gerencialismo, mas de qualidade social.

Por diversas razões, esses estudantes não são incluídos como deveriam nas dinâmicas das aulas. Sendo assim, a inclusão vai além da permanência física desses estudantes; é fundamental rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando os saberes dos alunos. A oferta de um ensino de qualidade requer, ainda, dos professores uma prática pedagógica inclusiva, que promova um ambiente acolhedor. Desse modo, os docentes precisam desenvolver um trabalho centrado no aluno, capaz de educar e incluir, além dos estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que tenham dificuldades temporárias. Logo, essas ações pedagógicas precisam estar voltadas para atender a heterogeneidade do sistema escolar, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Outra concepção advinda da prática docente discutida pelas autoras é que ter qualidade da/na educação significa *garantir a igualdade de sucesso* em sala de aula. Isso quer dizer que as docentes têm consciência da responsabilidade social do seu trabalho para com os alunos que apresentam uma trajetória de direitos pouco exercidos, da importância do uso funcional dos conteúdos/conhecimentos para esse público fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço educativo necessita privilegiar o diálogo, as trocas de experiência do que se aprende ou se busca aprender. Nesse lugar, também percebemos que a ação docente precisa acontecer de forma horizontal, com predominância de diálogos e reconhecimento do saber popular. É no ambiente escolar que a interação crítica deve se fortalecer com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral do educando, uma vez que sua autonomia será edificada no cotidiano por meio de uma aprendizagem reflexiva.

As discussões empreendidas no estudo de Moreira et al. (2020) indicam também que um projeto de qualidade da/na educação, nas vozes dos professores, implica em *combater os epistemicídios curriculares*. Nesse sentido, entende-se que as escolas estão repletas de histórias

unilaterais sobre determinados acontecimentos, o que pode levar a destruição de outras formas de conhecimento que não são assimiladas pela cultura de grupos majoritários. Assim, para as autoras, torna-se necessário acolher e integrar a diversidade humana com seus saberes, promovendo uma educação significativa e humanista, na qual todos devem ter igualdade de oportunidades.

Ao refletir sobre a sua prática e seu trabalho, os docentes também compreendem que a qualidade da/na educação é significativa mediante uma *educação libertária e para a autonomia* (MOREIRA et al., 2020). Dessa forma, as ações pedagógicas devem estar voltadas para uma educação que promova a emancipação do aluno e do professor. Nesse processo, construído de forma dialética, surge um conhecimento que é resultado da interpretação da realidade e da prática.

Frisa-se que as avaliações externas são mecanismos importantes para orientar os sistemas de ensino, mas elas não podem determinar o planejamento curricular do professor e, com isso, descaracterizar a finalidade desse instrumento. Não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, e sim analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir para a construção de alternativas pedagógicas nas políticas e para que as escolas cumpram suas funções na sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos (ALAVARSE, 2014).

Essas compreensões levam a constatar que a busca pela permanência com qualidade do ensino nas escolas exige estratégias que possam modificar a situação de baixa qualidade da aprendizagem e fornecer melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. A qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar, nem ao ranqueamento entre as instituições de ensino, mas, sim, ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas pelas avaliações externas.

2.3 As práticas da avaliação na escola

Segundo Sacristán (2000), a avaliação é uma prática amplamente utilizada no contexto escolar em diferentes etapas e modalidades de ensino, que se desenvolve orientada por determinados usos, que cumpre diversas funções (descritos no decorrer deste texto). Entre seus usos mais evidenciados no pensamento educativo, esse instrumento é uma atividade dos docentes sobre a aprendizagem provocada pelo ensino que eles realizaram.

Cabe ressaltar que, de acordo com Oliveira e Moreira (2014), a visão da avaliação na memória escolar está associada a sentimentos negativos frequentemente experienciados como ódio, erro, castigo, vergonha, reprovação, recuperação, entre outros. Em seu estudo, as autoras evidenciam que o amor e ódio estão relacionados às notas obtidas: a nota azul (que representa um resultado acima da média, tradicionalmente escrita com caneta azul pelo professor na prova do aluno) está vinculada ao amor, corresponde ao sucesso, à satisfação; a vermelha, por sua vez (que representa um resultado abaixo da média, tradicionalmente escrita com caneta vermelha pelo professor), representa o ódio, atrelado ao fracasso, à vergonha, à humilhação, à inferioridade. Nessa conjuntura, a avaliação vem sendo marcada ao longo dos anos por:

[...] uma cultura em que estão presentes alguns símbolos e rotinas, como o ritual em que o docente chega a alterar seu comportamento habitual ao assumir um ar mais severo no dia de prova. Também parece frequente na cultura da avaliação o uso da ameaça, seja associando a disciplina ou bom e mau comportamento ao resultado das avaliações, ou a sua realização sem aviso prévio e/ou substituição da avaliação escrita pela oral. Assim, o momento da avaliação assume um clima de exceção, desintegrado do processo de ensino e aprendizagem, que se desenrola numa atmosfera opressiva, quando o pânico se instala (OLIVEIRA; MOREIRA, 2014, p. 20).

Perante a complexidade da prática de avaliar na sala de aula, Sacristán (2000) ressalta a necessidade de abordar essa temática a partir de duas perspectivas que se inter-relacionam. A primeira refere-se a uma função didática, fundamentada numa forma de compreender a educação, mediante as diversas maneiras de enfocá-la, considerando os objetivos e técnicas para que ela aconteça. Diante disso, a avaliação é pensada como uma fase do ensino, servindo para planejar e/ou replanejar a prática didática. A segunda perspectiva é analisar a avaliação do ponto de vista crítico, pois praticar a avaliação de uma determinada maneira incita uma série de fenômenos nos professores e nos alunos que são submetidos a ela, no ambiente escolar em que estão inseridos esses sujeitos e no ambiente familiar e social mais próximos à escola (SACRISTÁN, 2000).

Diante do exposto, inferimos que, na concepção pedagógica, o ato de avaliar é complexo devido à abrangência de significados possíveis, assim, todos os elementos no âmbito educativo (como as práticas pedagógicas das aulas, relações entre aluno/professor, processos de aprendizagem) podem ser avaliados utilizando diferentes critérios, tendo em vista diversos objetos e objetivos, assim como produzindo variados efeitos, o que torna tratar o estudo relacionado à avaliação uma tarefa laboriosa.

Sacristán (2000) apresenta uma definição de avaliação:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTÁN, 2000, p. 298).

Nesse contexto, Luckesi (2002) ainda acrescenta que o atual processo de aferição da aprendizagem escolar por meio da avaliação se diferencia da verificação, pelo fato de a avaliação não ter como produto a aprovação ou reprovação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas sim de ser um instrumento de diagnóstico da situação em que o aluno se encontra. Assim, a avaliação é um mapeamento da qualidade dos resultados durante o processo ou ao término dele, e a verificação é apenas uma configuração dos resultados parciais, não permitindo grande mobilidade.

No que se refere ao pensamento e às práticas de avaliação no sistema educativo, Sacristán (2000) ressalta a mistura das diferentes missões e concepções de acordo com a evolução dessas instituições. Entre os pontos na evolução, o autor destaca:

- 1) Uma primeira tradição de dar classificações para o rendimento escolar dos alunos/as nas disciplinas ou áreas do currículo, para permitir sua graduação, determinar quem passa [...], propiciando a seleção e hierarquização de alunos/as.
- 2) A preocupação pela objetividade na medição de resultados educativos, entendendo-a desde um conceito positivista da ciência, junto ao predomínio da psicométrica na investigação e nas práticas de medição psicológicas, com a conseqüente proliferação dos testes, prestaram à educação parâmetros para julgar a avaliação e realizá-la com a intenção de que fosse uma tecnologia precisa [...].
- 3) O esquema de organizar a prática didática baseado na teoria curricular de Tyler (1983), junto a uma visão condutista da aprendizagem [...]. [que] tinha para a avaliação a conseqüência de considerar como efeitos educativos só aqueles que se traduzem em mudanças de conduta e que, por isso mesmo, são observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação.
- 4) Pretensões de fazer da pedagogia uma prática mais científica, precisando seus objetivos e tecnicando os procedimentos de avaliação, proporcionaram à educação uma orientação que a distanciava de poder atender os indivíduos concretos que [...] abordam complexas situações de aprendizagem nada fáceis de concretizar em objetivos muito delimitados (SACRISTÁN, 2000, p. 299-301).

Observamos que, na atualidade, muitos desses pontos podem ser encontrados na prática da sala de aula. É evidente que o pensamento que traduz a avaliação como forma de hierarquia, seleção, controle, sob a perspectiva classificatória, ainda não foi superado. Sob essa ótica, a avaliação ainda é muito recorrente nas escolas e alguns professores, embora acreditem em uma

nova concepção da avaliação, ainda utilizam em suas práticas o autoritarismo e a relação de poder em relação aos alunos. Percebe-se também, no contexto escolar, a existência de embates entre os docentes que apresentam um saber relacionado ao que não fazer na avaliação e aqueles que não têm acesso às discussões teóricas sobre como orientar o processo avaliativo visando uma perspectiva transformadora e significativa para o aluno.

Dessa forma, avaliar se torna uma prática profissional complexa, e que serve para se ter compreensão sobre o caminho delineado dos processos e resultados educativos buscando uma valorização dessa trajetória, ou seja, trata-se não apenas da obtenção da informação, de instrumento. É preciso refletir sobre questões como “[...] o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos alunos/as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação” (SACRISTÁN, 2000, p.303).

Compreender as funções que as práticas de avaliação vêm cumprindo na educação escolar contribui para esclarecer que algumas delas extrapolam o papel do professor e da própria instituição; indo além da classificação. Sacristán (2000) caracteriza as funções da avaliação em sete tipos, descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – As funções da avaliação na prática do contexto escolar

Função	Forma como a avaliação é inserida no contexto escolar
Significados pedagógicos e sociais	Cumprir um papel valorativo, gerando categorias a priori: “rendimento”; “êxito e fracasso”; “bons e maus”; “qualidade”; “progresso”, com base no que se entende por realidade educativa, dotando de sentidos os conceitos com os quais se pensa a prática. Os usos e resultados da avaliação mostram a realidade: para pensar, falar, investigar e planejar políticas educativas.
Funções sociais	Base da prática escolar. O nível de escolaridade possibilita a certificação para o mercado de trabalho e a posse do saber e do capital cultural. A avaliação cumpre o papel de concretizar a função seletiva e hierarquizadora, pela comparação entre os alunos, estabelecendo posições (melhor/pior), ou inferindo um critério de competência em relação a determinados conhecimentos e habilidades.
Poder de controle	Forma que pode ser usada de maneira impositiva, como instrumento de domínio. Um “poder/capacidade”, que hierarquiza, pela idade, posse de conhecimentos, de definir o que é aceitável ou não. Forma de regular a conduta da classe de maneira pouco atrativa, prevalecendo em ambientes autoritários, por docentes inseguros de suas relações com os alunos.

Função	Forma como a avaliação é inserida no contexto escolar
Funções pedagógicas	Criadora do ambiente escolar: a dinâmica de avaliação atua sobre a estruturação das relações sociais e sobre o contexto de aprendizagem. Diagnóstico: conhecer processos de aprendizagem, detectar necessidades prévias; conhecer condições familiares/sociais; melhorar os processos de aprendizagem; determinar o estado final do aluno; mapear as qualidades dos alunos por grupos. Recurso para a individualização: adaptação do ensino às condições do aluno. Garantia da aprendizagem: processo de continuar aprendendo. Função orientadora: identificação das habilidades dos estudantes em cada área. Base de prognósticos: indica rumos de cada estudante via escolaridade. Ponderação do currículo e socialização profissional: definições sobre currículos/conhecimentos relevantes.
Funções na organização escolar	Certificação dos alunos a cada nível escolar. A subdivisão do currículo em níveis de competência e a evolução das capacidades dos alunos ordenam o ensino. Sistema de promoção: para ter acesso a determinados níveis, exige-se um grau de competência específico. Assim, transferem-se para a organização escolar os mecanismos de regulação e classificação, para os quais a avaliação é muito útil.
Projeção psicológica	Repercute psicologicamente na vida: na motivação, pois se supõe que o estudante, pelo esforço positivo nas tarefas escolares, terá êxito nas avaliações ou a tendência a evitar efeitos negativos que os maus resultados carregam, ou seja, há um sistema de prêmios e castigos; na modelação do autoconceito pessoal, que é a imagem carregada de valorizações para facetas diversas da personalidade, trazendo consequências para a conduta posterior do sujeito; nas atitudes do aluno; na criação da ansiedade; na intensificação de conflitos patológicos.
Apoio da investigação	Os resultados apontam: conhecimento da realidade educativa, indicando a qualidade das escolas, docentes e do sistema. Outros temas também podem ser abordados considerando os resultados: qualidade do ensino; benefícios de determinados métodos; validade dos currículos; os rendimentos das escolas; êxito/fracasso e a igualdade de oportunidades. Para os docentes, esses resultados têm relevância na análise de suas práticas e experiências.

Fonte: Elaborado pela autora com informações de Sacristán, 2000.

Partindo dessas funções que a avaliação cumpre na prática do contexto escolar, compreendemos o papel que a avaliação exerce na sala de aula. Sacristán (2000) afirma que a área de estudo e pesquisa relacionada à avaliação é um campo complexo, pois seus resultados internos à escola influenciam as práticas pedagógicas e, externamente, os resultados das avaliações influenciam as políticas públicas de educação.

2.4 Avaliações presentes na sala de aula e os usos dos seus resultados na prática docente

Diante da complexidade que envolve a temática da avaliação e da abordagem desta pesquisa, que está voltada para as percepções que os docentes têm sobre um dos tipos de

avaliação presente no contexto escolar – a avaliação externa do Proalfa –, neste item aborda-se sinteticamente como esse instrumento é difundido no meio educativo, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando quais são seus objetivos e suas características e para que servem seus resultados.

Assis et al. (2012) ressaltam que, após a proliferação dos exames nacionais, padronizados e de larga escala, tem ocorrido uma inversão na lógica estruturante do ciclo didático, ou seja, ao invés de a avaliação se caracterizar como parte constituinte do processo de ensino e de seus resultados colaborarem para a melhoria da prática pedagógica, os docentes passam a ensinar aquilo que será cobrado nos exames finais, sejam eles externos ou elaborados e organizados pela própria instituição, com vistas ao treinamento dos estudantes para a realização dos exames nacionais, que, atualmente, ocorrem a partir do segundo ano de escolaridade até a conclusão dos estudos universitários.

Com isso, as provas externas não realizam uma avaliação da aprendizagem, elas aferem o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita, por meio de um teste objetivo. Essa avaliação não trata de conhecer o processo experienciado pelos alunos em suas aprendizagens, mas busca os seus resultados, e a partir deles faz inferências sobre o processo, mediante um padrão predefinido.

Perante esse contexto, privilegiaram-se como foco de estudo as práticas de avaliação, analisando os conceitos, os efeitos e as principais características das avaliações internas e externas, estabelecendo as possíveis relações entre essas duas modalidades, que, além de estarem presentes na sala de aula, fazem parte da política educacional mineira do Simave.

Ao analisarmos as repercussões de uma política de avaliação externa sobre a ação docente, é preciso aprofundar a conceituação de avaliação da aprendizagem e de avaliação externa no campo educacional. A expressão “avaliação da aprendizagem” se refere a uma atividade interna da sala de aula, conduzida pelo professor regente. Quanto à “avaliação externa”, Sacristán (2000) ressalta que os sistemas educativos que adotam essas avaliações apresentam posições críticas em relação a elas, uma vez que tal procedimento torna os professores mais dependentes de orientações externas, o que pode tirar-lhes a autonomia profissional. Para o autor, essas avaliações externas também geram efeitos negativos: limitando os processos de aprendizagem, pois se fixa em competências elementares e delimitadas; provocando de forma indireta uma homogeneização dos tratamentos educativos e das traduções dos currículos, para responder com êxito às exigências impostas pelos avaliadores externos, impactando assim os processos pedagógicos; favorecendo determinados grupos culturais e

sociais, sem proporcionar a igualdade de oportunidade que é sua principal razão de ser; exercendo papel de seleção social e deformando as possibilidades do currículo.

Para Marinho et al. (2013), na conjuntura da segunda década do século XXI, a escola enfrentou situações e exigências que acabaram repercutindo no trabalho pedagógico dos professores e nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Entre as novas realidades, os autores evidenciam: o aumento e a heterogeneidade da população estudantil; as transformações do mundo do trabalho; as orientações teóricas relacionadas ao ensino e a definição de novas identidades docentes.

Em relação à avaliação da aprendizagem, essas transformações causam rupturas com processos tradicionais e dominantes, que, por sua vez, se limitam à medida, relacionando a avaliação ao seu aspecto classificatório. Assim, a nova concepção da avaliação é entendida como forma de melhoria educacional, ou seja, o processo avaliativo é um meio propiciador de sucesso escolar, se for desenvolvido como um instrumento a serviço da aprendizagem (MARINHO et al., 2013).

De acordo com Martins (2008), o contexto da sala de aula é fundamental para compreendermos os fatores condicionantes da aprendizagem e das práticas de ensino e de avaliação. A avaliação interna assume três funções distintas, caracterizadas pelo seu momento de aplicação, pelo seu conteúdo e, sobretudo, pelo objetivo que leva à sua implementação. Assim, dadas as diferentes funções da avaliação, temos que o principal agente de condução desse processo de aprendizagem é o professor.

Entre outros objetivos, as avaliações internas permitem ao professor verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos seus alunos. Assim, seus resultados servem para fornecer informações importantes para os professores no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos estudantes. Além disso, a avaliação interna identifica o desempenho de cada aluno e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso.

As avaliações internas deverão ser concretizadas por meio de três modalidades/naturezas: diagnóstica, formativa ou somativa. (MARTINS, 2008)

A avaliação diagnóstica, que acontece no início de um processo de ensino e aprendizagem, tem o objetivo de identificar as competências dos estudantes diante das novas informações curriculares que irão ser implementadas. A partir dela, o professor obtém informações de modo a delinear as estratégias de ensino e adaptá-las à situação concreta dos alunos. (MARTINS, 2008)

A avaliação diagnóstica evidencia os aspectos positivos e negativos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem, o que permite, a partir daí, determinar o modo de ensino mais apropriado. Uma das características da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, pois, ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever suas reais necessidades e trabalhar em prol de seu atendimento. A partir das informações obtidas com essa avaliação, podem os docentes planejar intervenções iniciais, propondo ações que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. (MARTINS, 2008)

O segundo tipo de avaliação é a formativa, que se realiza para favorecer a melhora de algo (processo de aprendizagem dos alunos, estratégia de ensino, projeto educativo, processo de criação de um material pedagógico). Sacristán (2000) também nomeia essa modalidade de avaliação formativa diagnóstica, pelo fato de poder servir para corrigir e melhorar os processos educativos. Essa avaliação serve à tomada de consciência que permite refletir sobre um processo, inserindo-se no ciclo reflexivo da investigação na ação. Além disso, pode ser associada a uma avaliação de caráter contínuo, realizada por meio de procedimentos informais ou não muito elaborados.

Corroborando com esse entendimento, Martins (2008) entende a avaliação formativa como aquela voltada para a aprendizagem, pois seu foco é no processo ensino-aprendizagem. Para o autor, a avaliação formativa tem intenções reguladoras, de desenvolvimento e melhoria das aprendizagens; assim trata-se de uma avaliação para aprender e não daquilo que se aprendeu. Dessa forma, a escolha das estratégias avaliativas deve ser coerente com os objetivos de cada situação de aprendizagem, servindo de apoio a ela.

Fernandes (2007), por sua vez, evidencia que a avaliação formativa deve ser parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, estando relacionada com: a) a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver e f) o *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Em síntese, a avaliação formativa deve envolver atividades de modo a oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Por meio dela, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo, estabelecendo um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação formativa, os fatores internos

à situação educacional são considerados, assim, ela se caracteriza por possibilitar o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno. Assim, seus resultados servem para apoiar, compreender e reforçar competências e aprendizagens dos alunos.

O terceiro tipo de avaliação usado em sala de aula é a somativa, conhecida também como *avaliação da aprendizagem*. Para Martins (2008) e Fernandes (2007), essa avaliação assume tradicionalmente dimensões certificativas, seletivas e classificatórias, devendo ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Nesse sentido, a abordagem positivista (que reduz a aprendizagem à reprodução) da avaliação da aprendizagem ainda permanece nas concepções de muitos docentes, que sobrepõem a quantificação das diferenças entre os alunos.

Segundo Fernandes (2007), pelo fato de a avaliação somativa buscar classificar e certificar os alunos, na prática ela pode ter um peso desproporcional em relação às outras modalidades de avaliação, cujos propósitos estão mais atrelados à melhoria e ao desenvolvimento dos saberes e das competências dos estudantes, já que está associada à tomada de decisões relacionadas com o progresso acadêmico dos alunos ou à sua certificação e, conseqüentemente, à obtenção de um diploma. É válido, ainda, considerar a síntese de Sacristán (2000):

Sua preocupação é poder dizer *quanto* o aluno/a aprendeu ou progrediu. Vê os *produtos* de aprendizagem e de ensino. Por isso sua finalidade fundamental é a de servir à seleção e classificação de alunos/as segundo resultados alcançados. Esse caráter final costuma se expressar numa apreciação quantitativa do resultado apreciado (uma nota numa escala numérica, um termo que expressa graduação) ou um julgamento sobre se se alcança ou não o ponto máximo assinalado por alguma norma (SACRISTÁN, 2000, p. 329).

Martins (2008) declara que a avaliação deve ser criterial e não normativa, integrando todo o currículo que se pretende alcançar e não apenas parte dele. Assim, o momento de sua implantação deve ser integrado hierarquicamente no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Com isso, a avaliação da aprendizagem pode ser informativa e formativa para os processos de ensino subsequentes.

Ao contrário dessa proposta, a avaliação somativa é pontual, ocorre no final de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo etc.), propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias seqüências de um trabalho de formação, ou seja, sintetiza as aprendizagens dos alunos tendo por base critérios gerais.

Perante o exposto, Sacristán (2000) enfatiza que, para entender o sentido pedagógico da avaliação, é preciso compreender as concepções da avaliação formativa e da avaliação

somativa. Ambas devem ser articuladas considerando os papéis que cada uma precisa desempenhar no sistema educativo. Assim, as estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação devem ser diversificados, pois não há uma abordagem que por si só seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2007).

Nesse cenário, Luckesi (2018) aponta que é preciso compreender as fases de desenvolvimento em que se encontram os estudantes, bem como levar em conta o currículo escolar. As atividades de ensino estão pautadas em um currículo previamente estabelecido, elaborado diante das possibilidades cognitivas e afetivas dos alunos, que deverá ser traduzido pelos professores na sua prática pedagógica em sala de aula. Para o autor, a avaliação da aprendizagem do estudante tem o propósito de:

[...] permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação de sua aprendizagem. E, por último, permitir ao educador registrar o seu testemunho, para o presente e para o futuro, de que investiu no ensino do seu estudante e ele aprendeu suficientemente bem aquilo que deveria ter aprendido em conformidade com o Currículo estabelecido e o Plano de Ensino elaborado, tornando-se competente, nos conhecimentos, como nas habilidades, próprios da área com a qual está atuando no ensino (LUCKESI, 2018, p. 74).

Conforme ressalta Luckesi (2018), isso é praticado raramente no contexto escolar, uma vez que nas escolas brasileiras, atualmente, seja pública ou particular, do ensino fundamental, médio ou universitário, utilizam-se os resultados do ato avaliativo predominantemente sob a modalidade seletiva. Assim, o uso seletivo dos resultados dessa avaliação da aprendizagem em nosso meio escolar apresenta características como:

- 1-exige que o estudante revele seu desempenho em sua aprendizagem de modo pontual, ou seja, só valem os conhecimentos e habilidades revelados de modo positivo, aqui e agora, no momento em que os testes e tarefas são realizados [...].
- 2-classifica o estudante por seu desempenho, através de uma nota escolar [...]. A partir de sua emissão, não pode ser modificada, mesmo que o estudante apresente novos e mais significativos desempenhos [...].
- 3-[...] tem sido praticado, quase que de maneira exclusiva, de modo seletivo, ou seja, para aprovar/reprovar a partir de um ponto de corte (LUCKESI, 2018, p. 88).

Em contrapartida a essa perspectiva seletiva e excludente, Luckesi (2018) apresenta uma alternativa saudável para que “todos sejam ensinados metodologicamente de tal forma que atinjam a qualidade do desempenho desejado” (p. 89). Assim, emerge a modalidade de uso

diagnóstico dos resultados da avaliação da aprendizagem, com características contrárias às do uso seletivo. Sob esse paradigma, a avaliação:

- 1-[...] [objetiva] revelar a qualidade da aprendizagem dos estudantes nos sucessivos momentos de sua atividade de aprender [...]
 - 2-[...] [objetiva] subsidiar decisões inclusivas a respeito do estudante [...]
 - 3-[...] exige do educador uma postura acolhedora, à medida que o ato pedagógico de ensinar exige o acolhimento do estudante no estado em que ele se encontra [...]
 - 4-[...] [objetiva] subsidiar sempre uma nova possibilidade de intervenção na realidade, tendo em vista atingir o nível de satisfatoriedade desejado [...]
- (LUCKESI, 2018, p. 91).

Nesse sentido, uma escola comprometida com a qualidade da aprendizagem de seus estudantes leva seus profissionais a utilizarem de maneira positiva o uso diagnóstico dos resultados da avaliação e deixarem de lado o uso seletivo e excludente dos resultados da avaliação da aprendizagem. Dessa maneira, adota-se esse resultado de forma inclusiva, em que o diagnóstico conduzirá a decisões visando garantir a todos os envolvidos a satisfatoriedade na aprendizagem do que lhes é ensinado.

Se queremos buscar uma educação escolar satisfatória para todos, indo além da avaliação da aprendizagem, é fundamental investir na avaliação institucional, que averigua a qualidade do desempenho da instituição escolar, e na avaliação em larga escala, que avalia a qualidade do desempenho do ensino nos âmbitos nacional, estadual e municipal (LUCKESI, 2018). Assim, todas as formas de avaliação (aprendizagem, institucional, larga escala) são imprescindíveis para a administração satisfatória da educação no país e devem estar integradas para avaliar a qualidade do ensino.

Conforme destacam Freitas et. al. (2014), ainda que a avaliação da aprendizagem seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser considerado como o único nível existente de avaliação. Dessa forma, a desarticulação com os outros níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas conferidos à avaliação da aprendizagem. Para os autores, os resultados da avaliação da aprendizagem precisam estar articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, caso contrário, fica inviável o entendimento da complexidade que envolve a questão.

Portanto, para a construção de uma avaliação educacional na perspectiva da concepção emancipatória, ancorada no desenvolvimento dos que fazem a escola e na responsabilidade do poder público, é fundamental a articulação dos seus três níveis, e as instituições escolares ainda parecem estar na contramão desse movimento (FREITAS et. al., 2014). Sendo assim, o desejo

de transformação da escola e da educação pública requer a construção de uma nova sociedade, na qual essa nova organização social precisa ser fortalecida diariamente por meio das escolhas que fazemos enquanto indivíduos e no coletivo.

3 A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Uma vez que este trabalho trata das repercussões do Proalfa na ação dos professores dos anos iniciais, é relevante conhecer a trajetória do sistema de avaliação em larga escala em Minas Gerais e o percurso histórico do Simave.

De acordo Sousa e Oliveira (2010), as avaliações dos sistemas de ensino na rede pública de Minas Gerais vieram se consolidando ao longo do tempo, tornando-se elemento fundamental na gestão de sistemas e escolas, abrangendo processos de avaliação externa e interna do desempenho dos estudantes. Sendo assim, diferente de outros sistemas de avaliação implementados na época (Ceará, Paraná e São Paulo), foi no estado mineiro que “[...] se evidenciou com maior clareza o movimento de implantar uma dinâmica de trabalho com a rede que intensificou a relação entre avaliação, planejamento e controle” (p. 809), por meio dos testes em larga escala. Buscava-se aprofundar a relação entre resultado da avaliação e algum tipo de consequência, como a elaboração de um plano específico de ação, acompanhamento e controle, até a premiação por bons resultados.

Neste capítulo, delinea-se o surgimento do Simave nos diferentes governos mineiros e ressaltam-se os aportes legais que embasam esse sistema, como a Resolução nº 104 de 14/07/2000 e o Plano Estadual de Educação com vigência no período de 2018 a 2027. Em seguida, apresentam-se os três tipos de programas que integram o Simave: Proeb, Proalfa e PAEE/Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem. Adiante, mapeiam-se os elementos que constituem as provas desse sistema, apreendendo o significado dos componentes que fazem parte dessas avaliações. Na sequência, expõe-se como são divulgados os resultados das avaliações externas pela política e na prática das escolas. Por fim, discorre-se sobre as avaliações externas, apresentando seu propósito e surgimento em nosso país (BONAMINO; SOUSA; 2012), compreendendo os processos envolvidos na implementação da política educacional mineira do Proalfa.

3.1 O Sistema Mineiro de Avaliação: conhecendo o Simave

Horta Neto (2013) ressalta que o surgimento da avaliação da educação básica em Minas Gerais foi em 1988, no governo de Newton Cardoso/PMDB (1987-1991) e envolvia o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O autor aponta que essa avaliação era criticada pelas professoras, que discordavam da não reprovação dos alunos da 1ª para a 2ª série. Outro trabalho mais abrangente foi criado a partir da pesquisa “Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização

(AVA-CBA)”, coordenada pelo pesquisador Heraldo Vianna, e previa a aplicação de testes em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências aos alunos inseridos no 1º e no 2º graus (incluindo nessa avaliação a Habilitação Magistério). O planejamento para a aplicação dos testes ocorreu em 1990, porém a sua aplicação deu-se em março de 1991, na gestão do governo de Hélio Garcia/PTD (1991-1994).

Constata-se também que, no decorrer de 1991, Heraldo Vianna desenvolveu os primeiros estudos para ampliar as pesquisas no sentido de implementar uma avaliação educacional. Esses estudos originaram o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela Secretaria de Educação, conforme a Constituição Estadual de 1989. Nesse sentido, o Programa era mais abrangente que o Saeb, tanto no número de alunos (o teste era censitário), quanto nas áreas de conhecimento (incluía as áreas de Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia e a Redação). Sendo assim, um dos objetivos do Programa era aperfeiçoar o fluxo escolar do ensino fundamental (prejudicado pela repetência) e o monitoramento do sistema por meio da avaliação educacional (HORTA NETO, 2013).

Conforme apresenta Borges (2016), é importante ressaltar que a escolha das séries avaliadas não era feita de maneira aleatória, mas demonstrava uma preocupação com o processo educacional. Os anos iniciais, definidos como ciclo da alfabetização, sempre representaram um ponto de tensão no ensino brasileiro, com elevados índices de fracasso escolar. Assim, avaliar o último ano do CBA permitiria analisar até que ponto os objetivos previstos para esse ciclo estavam sendo alcançados. Da mesma forma, a 5ª série sempre foi considerada um ponto de estrangulamento, momento em que ocorre a transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, com mudanças radicais na organização dos tempos escolares, na proposta curricular com a diversificação dos conteúdos, nas metodologias de ensino e um número maior de professores. Na 8ª série, era o momento de conclusão do ensino fundamental, e, para muitos deles, representava a finalização da escolarização sendo importante uma avaliação da construção escolar dos alunos.

Para a viabilização do Programa, Franco e Calderón (2017) apontam a utilização de três instrumentos básicos: provas, questionário do aluno e da escola. Na modalidade censitária, a avaliação abarcava exames sistemáticos de cinco séries escolares que representavam o término de ciclo ou de grau de ensino. Assim, eram avaliadas as 3ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, a 2ª série do ensino médio, além das turmas de 3ª e 4ª séries do curso de habilitação para o magistério. Sendo assim, a escolha das séries estava ligada aos períodos escolares considerados mais críticos para os alunos. Durante os anos de 1992 a 1997, foram realizadas 12 avaliações, 5 no primeiro ciclo, 5 no segundo e 2 no terceiro:

No total, foram três ciclos de aplicação: 1992-1993, 1994-1995 e 1996-1997. Os dois primeiros ocorreram em governos diferentes: no mandato de Hélio Garcia (1991-1994) e no primeiro ano de Eduardo Azeredo (1995-1998). No terceiro, foram testadas apenas as terceiras e quintas séries do ensino fundamental (FRANCO; CALDERÓN, 2017, p. 139).

Nesse cenário, Horta Neto (2013) ressalta que, em 1998, no governo de Eduardo Azeredo/PSDB (1995-1998), o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais passa por uma transformação, e, a partir da implementação do Regime de Progressão Continuada, as séries testadas passam a ser as últimas de cada etapa do ensino fundamental – 4ª e 8ª séries –, por meio das áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Além dos questionários do aluno e da escola, foram introduzidos o dos professores e o do responsável pelo aluno. Foram eliminados dos testes seguintes as outras séries e o curso de habilitação para o magistério, bem como as outras áreas do conhecimento. O autor sugere que as possíveis causas das alterações do Programa podem estar relacionadas à diminuição de recursos humanos e financeiros exigidos pela SEE/MG.

Com o advento, em 1999, do governo mineiro de Itamar Franco/PMDB (1999-2002), houve uma nova alteração da avaliação educacional. O Secretário de Educação da época, Murilo Hingel¹⁴, implementa um projeto intitulado Escola Sagarana, com o intuito de construir a escola coletivamente, com base na gestão democrática e ancorada na meta de promover a qualidade do ensino e aprendizagem, gerenciamento escolar, bem como fornecendo autonomia gerencial e pedagógica para a escola; assim, a avaliação, nesse novo projeto, ganhava um lugar de destaque (HORTA NETO, 2013).

Segundo Franco e Calderón (2017), entre os objetivos da nova política educacional contemplados pela proposta da Escola Sagarana, destaca-se o desenvolvimento de ações em prol da garantia de educação de qualidade, contemplando a avaliação da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas.

Em relação à implementação da avaliação externa no sistema estadual, Burgos et al. (2012) apontam que, no final da década de 1990, o governo de Minas Gerais criou o Sistema

¹⁴ De acordo com Borges (2016), o referido Secretário se comprometeu a fazer uma gestão pautada nos princípios e diretrizes estabelecidas na Carta dos Educadores Mineiros/1998, na recém-aprovada LDBN 9.394/96 e nos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos/1990, em Jomtien/Tailândia. Murilo Hingel apresentou fortes críticas ao modelo educacional implantado em Minas Gerais, no período anterior, principalmente por ter sido orientado por consultores estrangeiros ligados ao Banco Mundial, estruturado na lógica da produtividade, eficiência e performance administrativa e nos princípios da Gestão da Qualidade Total na Educação.

Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), instituído pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) com a Resolução nº 104 de 14/07/2000. O Simave é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação que são interligados e os resultados fornecem informações para o sistema mineiro de ensino, apontando as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema. Infere-se que esse sistema se tornou fundamental para subsidiar políticas públicas da educação mineira e a definição de ações estratégicas para a melhoria da qualidade ofertada nas escolas. O Simave preconiza como lema:

Avaliar para avançar, ou melhor, para continuar avançando. Essa é uma das missões do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). É por meio desse trabalho, que a Secretaria de Estado de Educação consegue identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos que objetivam a melhoria da educação pública da rede estadual (ensino fundamental e médio) em Minas Gerais (SEE/ MG, 2013).

O Simave apresenta os seguintes objetivos:

I) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica do Estado; II) criar novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da Educação na gestão da Escola Pública; III) democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública; IV) desenvolver procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade; V) fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros (MINAS GEARIS, 2000).

Observamos também que, na resolução que institui o Simave, são evidenciados oito princípios que deveriam fundamentar de maneira contínua a avaliação da rede pública, entre eles destacam-se: a participação dos profissionais da educação básica; a centralidade da escola, tendo a percepção de que a educação básica é um processo coletivo e institucionalizado; a oferta aos docentes de políticas de formação inicial e continuada, bem como estar a serviço da sociedade civil e da democracia participativa.

O trabalho do Simave é realizado por meio de parcerias estratégicas, que asseguram metodologias adequadas para verificar o desempenho do sistema e, ao mesmo tempo, incorporam um “olhar externo” sobre a realidade da rede pública estadual de ensino. Esse olhar é fundamental para uma avaliação imparcial, buscando sempre identificar problemas a serem resolvidos e demandas a serem supridas, contribuindo para desenvolver ações de melhoria na qualidade da educação no estado.

Em uma análise crítica acerca da política de resultados em Minas Gerais, Augusto (2013) afirma que Aécio Neves/PSDB (2003-2010), sob a justificativa de ter assumido o Estado em grande dificuldade financeira herdada da gestão anterior, implementou um programa denominado “Choque de Gestão”, que, em 2008, passou a chamar “Estado para Resultados” e que teve sua continuidade no governo de Antônio Anastasia/PSDB (2011-2014). Cabe destacar que ambos os programas recebiam o auxílio técnico e financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. E, ainda, foram constituídos por ações de racionalização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho institucional e individual, com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos.

Sob a nova denominação, o programa passou a prever, com a lei estadual nº 17.600 de 1º de julho 2008, um “Acordo de Resultados”¹⁵, uma espécie de contrato de gestão definido pelo governo vigente, com o intuito de alcançar mais eficácia e eficiência nos serviços públicos. Nesse sentido, inicialmente o acordo foi assinado entre a SEE/MG e o governador; depois entre a SEE/MG e cada uma das SREs (órgãos intermediários do sistema) juntamente com as escolas de sua jurisdição (órgãos finais no qual se realiza o trabalho educativo). Sendo assim, ao assinarem esse acordo, todas as escolas se viam na obrigação de cumprir os índices de desempenho estipulados pelo órgão central (SEE/MG) no Simave (AUGUSTO, 2013).

Nesse sentido, Augusto (2013) mostra que a legislação da época, especificamente o artigo 23 da lei nº 17.600/2008, previa que a política de resultados mineira pagasse aos servidores que obtivessem resultados satisfatórios na avaliação de desempenho institucional e individual um bônus salarial denominado de “Prêmio Produtividade”. O valor do prêmio era proporcional à nota obtida nas avaliações mencionadas e aos dias efetivamente trabalhados, ou seja, era condicionado à melhoria dos resultados escolares do Simave.

Em uma análise feita por meio de sua prática docente, Renó (2019) mostra que a pressão por resultados nessas avaliações externas, como o Proafla, se tornou mais visível após a implantação do pagamento do prêmio de produtividade. Segundo a autora, a cobrança aos docentes era generalizada, pois todos os funcionários da escola recebiam o prêmio de

¹⁵ A lei nº 17.600/2008 (governo de Aécio Neves) que disciplinava o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo, foi revogada pela lei nº 22.257/2016 (governo de Fernando Pimentel), e que por sua vez também foi revogada pela lei nº 23.304/2019 (atual governo de Romeu Zema). Segundo Renó (2019), atualmente há uma política que utiliza incentivos financeiros para estimular o desempenho satisfatório. Tais incentivos estão inseridos sutilmente nas avaliações de desempenho individuais (ADIs) e são extremamente significativas na progressão de carreira e na remuneração dos servidores públicos estaduais efetivos.

produtividade com base no desempenho dos alunos que participavam dessas provas. Isso gerava conflitos internos quando, por exemplo, servidores não docentes passaram a cobrar dos docentes melhores resultados nas avaliações externas, que lhes trariam benefícios.

Desse modo, percebemos como a dimensão do “Choque de Gestão” reconfigurou a relação com a avaliação do Proalfa. A extinta política educacional transformou as relações de trabalho ao deliberar a produtividade como eixo central na avaliação docente. Nota-se que tal iniciativa trouxe uma sobrecarga no trabalho dos professores, pois essas avaliações se instituíram na escola como uma ferramenta de controle na busca por melhores resultados quantitativos. Diante dessa demanda, os docentes passaram a atuar em condições precárias de trabalho, direcionando suas aulas em função dos resultados evidenciados nas avaliações externas. Nessa perspectiva, Augusto (2013) salienta também que:

[...] o Estado se exime da responsabilidade de providenciar os meios necessários às adequadas condições de trabalho docente, como salários, carreiras atraentes e infraestrutura escolar. A responsabilização das escolas e dos professores, pela vinculação entre os resultados do SIMAVE e as avaliações das escolas e professores, é um arranjo do estado, no sentido de isentar-se das suas obrigações, em relação ao direito aos serviços de educação de qualidade social para todos. Constitui-se um paradoxo: o programa de governo estabelece estratégias gerenciais e a premiação pelo mérito, mas não reconhece e nem valoriza os professores [...] (AUGUSTO, 2013, p. 1274).

Tendo em vista os aspectos discutidos, relevante a percepção de Renó (2019) de que atuar como professor na conjuntura atual significa estar imerso em um contexto meritocrático, que entende os resultados das avaliações externas como indicativo de qualidade. Além de ser um desafio constante, torna-se necessário que os docentes se adaptem às políticas públicas, que, na maioria das vezes, são determinadas pelos interesses do mercado e do capital. Para a autora, tais políticas se sustentam por meio de parcerias lucrativas para os grupos de empresários investidores em serviços pedagógicos, que, por sua vez, não correspondem às necessidades educativas apresentadas pelo contexto escolar.

Outro aporte legal importante para a consolidação das avaliações sistêmicas em Minas Gerais é o Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela lei nº 23.197 de 26/12/2018 (MINAS GERAIS, 2018), com vigência para o período de 2018 a 2027. O PEE visa cumprir o disposto no artigo 204º da Constituição do estado, bem como o artigo 8º da lei federal nº 13.005 de 25/06/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as metas previstas no PEE, a Meta 7 busca elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, para melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, e, dessa maneira, atingir as médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mostradas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Projeção do PEE para o Ideb nas diferentes etapas da educação básica em Minas Gerais

Ideb	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	6,7	6,9
Anos finais do ensino fundamental	5,5	5,7
Ensino médio	5,0	5,2

Fonte: Minas Gerais, 2018.

Observamos ainda que a Meta 7 evidencia a importância de assegurar que:

- a) até o final do quinto ano de vigência deste PEE, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos estudantes do ensino fundamental e médio tenham alcançado o nível recomendado de aprendizado de seu ano de estudo e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, tenham alcançado o nível avançado;
- b) até o final do último ano de vigência do PEE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado o nível recomendado de aprendizado de seu ano de estudo e 80% (oitenta por cento) no ensino fundamental e 60% (sessenta por cento) no nível médio, no mínimo, tenham alcançado o nível avançado (MINAS GERAIS, 2018).

Nessa perspectiva, no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, o PEE se compromete a incentivar e auxiliar as escolas e redes de ensino no uso dos resultados dos exames e das avaliações externas estaduais e nacionais, visando à melhoria de seus processos e práticas pedagógicas. O PEE também visa orientar as políticas das redes de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb e melhorar as proficiências do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), diminuindo a diferença entre o resultado das escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade as diferenças entre as médias dos índices dos municípios mineiros (MINAS GERAIS, 2018). Sendo assim, acerca dos usos dos resultados dessas avaliações, o PEE ressalta que é necessário:

[...] 7.9- Acompanhar e divulgar os resultados dos indicadores dos sistemas de avaliação da educação básica provenientes do IDEB, PROEB e PROALFA relativos às escolas e às redes públicas de ensino, assegurando a contextualização desses resultados em relação a indicadores sociais e escolares relevantes, a transparência e ao acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação, evitando-se o ranqueamento das escolas (MINAS GERAIS, 2018).

Assim, as avaliações que integram o Simave subsidiam as tomadas de decisões políticas, pedagógicas e administrativas. Esse sistema abarca avaliações como o Proalfa e o Proeb, que

apresentam uma aplicação padronizada de provas em larga escala, e questionários contextuais¹⁶, sendo elaboradas por agentes externos à escola, buscando aferir habilidades e competências.

Quanto à aplicação de um exame ao final do ciclo de alfabetização, questiona-se: qual a justificativa para a criação de um exame (seja a nível nacional, estadual ou municipal) de monitoramento das aprendizagens realizadas por crianças que frequentam as redes públicas de ensino, no seu processo de alfabetização? Qual o significado que poderia ter a implementação de uma avaliação ao final do ciclo de alfabetização? E ainda, conforme evidenciam Freitas et. al. (2014), “não podemos mudar o rumo da avaliação se este estiver na contramão dos direitos das crianças?” (p.70).

Para responder a esses questionamentos, Freitas et al. (2014) destacam que a avaliação dos sistemas de ensino é um mecanismo importante para a monitoração das políticas públicas. Sendo assim, quando seus resultados são dirigidos à escola, ela precisa apropriar e validar esses resultados para então buscar formas de melhorias para a aprendizagem dos alunos. Logo, os autores ressaltam a necessidade de compreender as relações com a escola dentro de uma perspectiva colaborativa e de responsabilização bilateral entre poder público (avaliação de sistemas), escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem).

No intuito de compreender como se dá a dimensão e a construção coletiva do Simave, bem como o objeto deste estudo, o Proalfa, torna-se fundamental discutir como esses instrumentos de avaliação surgiram no cenário educativo das escolas públicas mineiras. Isso será discutido a seguir.

3.2 Os instrumentos de avaliação do Simave

Coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Simave apresenta três tipos de programas: o primeiro é o Proeb, o acompanha desde a sua implementação, no ano 2000, e conta com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)¹⁷ da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o segundo é o Proalfa, foco desta pesquisa, realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura

¹⁶ Esses questionários buscam obter dados sobre: nível sócio econômico e trajetória escolar dos estudantes; perfil dos professores; infraestrutura escolar; características da gestão escolar.

¹⁷ O CAEd é uma instituição de referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, atua junto ao governo federal, estados, municípios e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. Seu objetivo principal é oferecer dados e informações capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade e equidade nas oportunidades educacionais (CAEd, 2021).

e Escrita (Ceale)¹⁸, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o CAEd/ UFJF; o terceiro é o PAAE, realizado no ensino fundamental e médio, desenvolvido com a parceria do Instituto Avaliar¹⁹.

Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb)

Inserido no Simave desde a primeira edição, no ano 2000, o Proeb avaliou os estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das escolas públicas de Minas Gerais de 2000 a 2003 e de 2006 a 2014, em diferentes áreas do conhecimento que formam a educação básica, completando-se um ciclo de avaliação a cada dois anos. No ano de 2015, foi ampliado o número de etapas avaliadas, em anos pares continuou-se a avaliar as mesmas etapas, e nos anos ímpares passou-se a avaliar o 7º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio.

Borges (2016) enfatiza que o Proeb tem como objetivo:

[...] avaliar e monitorar o desempenho coletivo dos alunos e das unidades escolares públicas estaduais e municipais do estado, nas habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática e o nível de sucesso obtido pelos profissionais e as escolas no processo educativo. A informação é produzida para o conjunto dos alunos da instituição escolar. Não tem como objetivo, portanto, avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista (BORGES, 2016, p. 171).

De acordo com a Resolução nº 104 de 14/07/2000, o Proeb ainda previa, após a conclusão dos procedimentos de avaliação, a implementação, nas Superintendências Regionais de Ensino (SRE), de subprogramas de avaliação continuada, buscando promover o debate sobre os resultados, elaborar e inserir estratégias de enfrentamento dos problemas identificados e refletir sobre as práticas de avaliação correntes nas unidades escolares.

Assim, visando acompanhar a melhoria da qualidade do ensino ofertado em sua rede de ensino, o estado de Minas Gerais busca, por meio do Proeb, produzir diagnósticos sobre o

¹⁸ O Ceale é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, seu objetivo é integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português; elabora junto às redes públicas vários projetos, dentre eles destaca-se o desenvolvimento curricular e de avaliação do ensino (Ceale, 2021).

¹⁹ O Instituto Avaliar é uma equipe especializada em avaliação e medidas educacionais, com ampla experiência no planejamento e execução de projetos de avaliação e processos seletivos, na prestação de serviços de consultoria e assessoria técnica para organizações educacionais da área pública e privada. (INSTITUTO AVALIAR, 2021).

desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, uma vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações de intervenção sejam realizadas.

Conforme evidencia Borges (2016), além dos testes, o Proeb incluiu outros instrumentos importantes para o processo de avaliação, como questionários para os alunos, com o objetivo de fazer o levantamento do perfil socioeconômico e cultural, e questionários para professores e especialistas da escola, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais. Ademais, devem ser computados dados relativos às condições da escola e ao seu comportamento quanto à seletividade dos alunos (índice de evasão, repetência ou retenção).

Em relação às Matrizes de Referência²⁰ do Proeb, percebe-se com Borges (2016) que elas foram elaboradas a partir dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da rede estadual de ensino, revisado no período de 2000 a 2010, por especialistas em ensino das diversas disciplinas. No entanto, essas matrizes não abarcam todos os CBCs ou mesmo as diretrizes das redes municipais; assim, não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

No que se refere à divulgação²¹ dos resultados do Proeb, eles são publicados mediante cada SRE, município e escola. Desde o ano 2008, o governo de Minas Gerais utiliza instrumentos como o ambiente virtual do Simave e revistas desse sistema atrelados ao programa de acordo com cada disciplina avaliada e ano das provas.

Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)

De acordo com Simões (2012), no ano de 2004 Minas Gerais foi pioneiro no Brasil na implantação da política de ampliação do ensino fundamental e na universalização das crianças de 6 a 16 anos nas escolas, como meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE). A Resolução nº 469/2003 (MINAS GERAIS, 2003), que dispõe sobre o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental com nove anos de duração, destaca, em seu art. 3º, que esse segmento passa a ter dois ciclos: o primeiro, com duração de três anos, abarca as turmas de 1º, 2º e 3º anos – é o Ciclo Inicial de Alfabetização; o segundo, com duração de dois anos, contempla as turmas de 4º e 5º anos – é chamado de Ciclo Complementar de Alfabetização.

²⁰ O detalhamento das Matrizes de Referências será mostrado no item 3.3- Compreendendo os elementos que constituem as avaliações externas do Simave.

²¹ O detalhamento da divulgação desses resultados será apresentado no item 3.4- A divulgação dos resultados do Simave.

Perante esse momento da nova configuração do ensino fundamental, surgiu a necessidade, por parte da SEE/MG, de criar um instrumento para monitorar o progresso dos alunos, acompanhando os avanços e as dificuldades, para que conseguissem ler e escrever de forma satisfatória ao término do 3º ano do ensino fundamental. O grande desafio seria permitir o acesso, a permanência, a progressão e o sucesso dos estudantes, bem como garantir a qualidade da oferta educacional. Essa seria a justificativa para que o Estado mudasse a estrutura do ensino fundamental, assim como os processos de gestão (SIMÕES, 2012).

É nesse cenário que surge o instrumento de avaliação do Proalfa, passando a integrar o Simave desde 2006. Seu propósito é avaliar os níveis de alfabetização (capacidade de leitura, escrita e interpretação) alcançados pelos alunos dos 2º e 3º anos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e, desde 2017, em Matemática. O programa também busca intervir, corrigindo os problemas de aprendizagem que emergem nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira aplicação do Proalfa foi realizada de forma amostral, e, desde a sua implementação, o programa passou por diversas ampliações, agregando novas avaliações. As sucessivas transformações do Proalfa no decorrer do tempo podem ser observadas no Quadro 6:

Quadro 6 – A trajetória do PROALFA ao longo dos anos

ANOS	TIPO DE AVALIAÇÃO/ DISCIPLINA
2005	Avaliação amostral – 2º ano do EF (apenas rede estadual): Língua Portuguesa/ Leitura
2006	Avaliação amostral – 2º ano do EF: Língua Portuguesa / Leitura Avaliação censitária – 3º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura
2007 a 2014	Avaliação amostral – 2º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura Avaliação censitária – 3º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura Avaliação amostral – 4º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura Avaliação censitária baixo desempenho
2015 a 2016	Avaliação censitária – 3º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura
2017	Avaliação censitária – 3º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura e Escrita/ Matemática
2018	Avaliação censitária – 2º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura/ Matemática Avaliação censitária – 3º ano do EF: Língua Portuguesa/ Leitura e Escrita/ Matemática
2019	Avaliação censitária – 2º ano do EF: Língua Portuguesa/ Matemática

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal Simave (2020).

A partir do quadro, fica claro que a incorporação de novas etapas ao longo das edições do Proalfa visou à promoção de um diagnóstico cada vez mais amplo dos processos de alfabetização e de letramento na rede pública mineira. Cabe ressaltar que, nas escolas estaduais

mineiras, até o ano de 2018, o 3º ano do ensino fundamental marcava a conclusão do Ciclo da Alfabetização.

Segundo Lipsuch e Lima (2020), diante da aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC) em 2017, novos delineamentos foram traçados para as políticas avaliativas voltadas à alfabetização. As autoras relatam que, conforme previsto no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013 foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, até então considerado o ano final do ciclo de alfabetização. A aplicação da ANA foi realizada nos anos de 2013, 2014 e 2016, e, com os novos delineamentos do Saeb, após a aprovação da BNCC, deixou de existir.

Além disso, as mudanças do Saeb em 2019 previam a realização de uma avaliação para a alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, já que a BNCC propõe a alfabetização completa do aluno até o 2º ano, antes estimada para o terceiro, adiantando em um ano o processo. Nesse sentido, o documento ressalta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BNCC, 2019, p. 59).

Observa-se, nos anos iniciais do ensino fundamental, que os componentes curriculares tematizam diversas práticas, assim, perante o conjunto de práticas nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, já que ler e escrever amplia as possibilidades de os estudantes construir conhecimentos nos diferentes componentes, se inserirem na cultura letrada e participarem com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2019).

Cabe destacar a complexidade de gerenciar uma avaliação externa em larga escala para crianças no segmento dos anos iniciais. Temos observado a centralidade que esses testes adquirem na vida escolar dos alunos, orientando o currículo, o trabalho e a prática dos docentes em sala de aula, limitando a qualidade do ensino aos critérios estabelecidos nessas provas.

De acordo com Almeida (2020), a divulgação e os resultados dessas avaliações são elementos de gestão fundamentais a serem considerados na análise da política de avaliação, entretanto, podem ser usados positivamente ou negativamente pelo poder público e os profissionais da educação. Sobre isso a autora salienta que:

Os dados gerados pelas políticas de avaliação podem ser apropriados pelos sujeitos e servirem como disparadores de reflexões que permitam o aprimoramento do trabalho, mas também como meio de engessamento das ações em que se limita o trabalho ao que é elencado como foco pela matriz das avaliações (ALMEIDA, 2020, p. 6).

Em relação às consequências da efetivação da política de avaliação no contexto escolar, Almeida (2020) apresenta que podem ser visualizadas quando as redes, as escolas e os docentes dão ênfase no planejamento escolar direcionado para as avaliações externas, aplicando uma proposta curricular restrita, impedindo uma formação mais ampliada dos alunos. Entre outros efeitos dessa política empregada de maneira negativa no contexto escolar, a autora ressalta:

- Ênfase na busca pelo aprimoramento dos resultados nos índices divulgados, tomando-os como o principal objetivo das escolas.
- Priorização da instrução em Leitura e Matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento devido à focalização dessas áreas pelos testes.
- Priorização do que é considerado como “básico”, focalizando a ação docente na matriz dos testes.
- Adoção de medidas de treinamento para a resposta aos testes.
- Focalização das metas, com ações voltadas a grupos priorizados, determinando a atenção do professor aos alunos próximos do padrão de proficiência exigido, desconsiderando os mais “adiantados” ou “atrasados” (ALMEIDA, 2020, p. 7).

Perante o exposto, está cada vez mais presente na realidade das escolas e seus gestores a preocupação com os resultados das avaliações externas em larga escala. Dessa forma, há um reducionismo no conteúdo das outras disciplinas da grade curricular para treinar mais com as crianças as matérias que são abordadas por tal avaliação (VIEIRA, 2014). Com isso, os alunos sofrem os efeitos de uma política educacional que privilegia a nota em detrimento do saber significativo.

O Proalfa, no segundo semestre de 2019, com as mudanças advindas pela implementação da BNCC, também se adequa a esse documento norteador de propostas pedagógicas. Em novembro desse mesmo ano, os estudantes mineiros passaram a ser avaliados no 2º ano sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Percebe-se que a BNCC antecipou o ano de escolaridade limite para uma pessoa aprender a ler e escrever do 3º ano para o 2º ano. Assim, o documento aponta que no 3º ano o processo tem continuidade com mais foco na ortografia.

Diante dos resultados de suas avaliações, o Proalfa produz médias de proficiência congregadas em quatro padrões de desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho

dos estudantes mineiros. Em termos numéricos, os padrões de desempenho sobre os níveis de proficiência do Proalfa, nas áreas de conhecimentos avaliadas, se traduzem na figura a seguir:

Figura 1 – Padrões de desempenho numéricos dos estudantes no 2º ano em Língua Portuguesa e Matemática na avaliação do Proalfa 2019

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2º ano do ensino fundamental	Língua Portuguesa Leitura	Até 350	350 a 450	450 a 600	Acima de 600
	Matemática	Até 400	400 a 500	500 a 625	Acima de 625

Fonte: Revista do Professor/ Alfabetização, 2019, p. 57.

Pedagogicamente, é importante compreender que os estudantes que se encontram em um padrão de desempenho abaixo do esperado para a sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, visando garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão. Dessa maneira, os padrões permitem desenhar intervenções variadas que busquem oferecer a cada um o que é necessário conforme seu perfil e desempenho (REVISTA DO PROFESSOR/ ALFABETIZAÇÃO, 2019).

De acordo com Borges (2016), os resultados do Proalfa, aplicado de forma censitária pela primeira vez em 2006, mostraram que praticamente metade dos alunos (48,6%) da rede pública estadual de Minas Gerais matriculados no 3º ano do ensino fundamental encontrava-se no “baixo desempenho”. Sendo assim, esse foi o ponto de partida para a criação de uma política pública estadual que tinha como meta a melhoria dos resultados educacionais.

Diante disso, umas das ações implementadas pelas SREs em todo o estado mineiro, a partir da análise dos dados a SEE/MG, foi realizar um trabalho diferenciado para reverter esse quadro. Assim, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) começou a ser desenvolvido em 2006, com intuito de atingir a meta de todas as crianças serem alfabetizadas até oito anos de idade. Esse programa visa fazer com que as escolas com os piores desempenhos recebam visitas de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar lacunas observadas na análise dos resultados aferidos pelos exames. A atuação a partir do PIP é, portanto, focada nas áreas de

conhecimento avaliadas pelo Proalfa e Proeb, visando cuidar para que as metas estabelecidas pela Secretaria para as escolas sejam cumpridas (HORTA NETO, 2013).

Perante a iniciativa desenvolvida pela SEE/MG, o analista educacional realizava um trabalho permanente de visitas e acompanhamento das escolas. O objetivo era orientar o plano pedagógico quando necessário, propor estratégias de intervenções, apoiar pedagogicamente os professores e alunos e, assim, garantir a qualidade do ensino. Inicialmente planejado para atender aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano), o PIP /Alfabetização no Tempo Certo (ATC) teve comprovada sua eficácia a partir dos resultados do Proalfa e do Ideb, sendo ampliado, em 2011, para os anos finais (6º ao 9º ano) e, em 2013, para todas as redes municipais de ensino do estado de Minas Gerais, com adesão de 100% dos municípios (GUIA DE REVISÃO E REORGANIZAÇÃO DO PIP, 2013).

Simões (2012) evidencia que o PIP se caracterizava por uma campanha de mobilização que teve início no Órgão Central, a SEE/MG, com a criação de uma equipe pedagógica especializada em alfabetização, com ações disseminadas nas regionais de ensino, buscando apoiar, orientar, produzir material didático, capacitar, acompanhar e a avaliar o trabalho desenvolvido na sala de aula.

O PIP foi concebido como um programa de grande importância para a gestão educacional, uma vez que, bem direcionado e articulado com os diversos atores educacionais, pudesse desenvolver e aperfeiçoar práticas da gestão pedagógica com foco na alfabetização e letramento. Essas práticas visam melhorar o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que estejam alfabetizados até a idade de 8 anos. As ações desenvolvidas pelo programa buscam, também, uma maior aproximação entre a SEE/MG com as escolas, no sentido de capacitar e monitorar a equipe pedagógica, bem como cobrar resultados para uma melhor eficiência do sistema de ensino. É importante que essas ações sejam disseminadas e cheguem até a sala de aula para que assim possam transformar a realidade detectada pelos indicadores educacionais do PROALFA (SIMÕES, 2012, p. 17).

Em relação à estrutura organizacional do PIP, o estudo de Dias (2015) mostra que o Programa foi baseado em uma política de gestão compartilhada entre as três esferas do sistema estadual de ensino: órgão central (SEE), regional (SRE) e as escolas. A liderança da equipe central era exercida pela Diretoria de Ensino Fundamental com o apoio de coordenadoras dos polos. No nível regional, a equipe gestora do PIP era formada pelo diretor da SRE, a diretoria educacional e o gerente regional. Nas escolas, a gestão do PIP ficava sob a liderança do diretor mediante apoio dos especialistas de educação básica e docentes. Isso é exemplificado na Figura 2:

Figura 2 – Estrutura organizacional do PIP



Fonte: Guia de Reorganização e Implementação do PIP, 2010-2011.

Observamos que essa estrutura organizacional do PIP evidencia a importância do trabalho interligado e articulado, na perspectiva contrária de ações isoladas; assim, o foco da aprendizagem é o aluno. Esse conceito de organização que ressalta a complexidade do trabalho educacional propõe uma união entre as diferentes equipes de orientação e apoio (SEE, SRE, SME e escolas públicas), tendo o aluno como foco do processo educativo, beneficiando a melhoria do seu desempenho escolar.

Cabe destacar que as ações do PIP contemplavam capacitações para os professores alfabetizadores e equipes pedagógicas; distribuição de materiais didáticos específicos para aperfeiçoar o trabalho dos docentes em sala de aula; implementação, acompanhamento e monitoramento das estratégias de intervenção desenvolvidas nas escolas estaduais, a partir da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações internas e externas. Sendo assim, todas essas ações, que propunham um trabalho articulado entre SEE/SRE e escolas, tinham um só objetivo: garantir que todos os alunos ao término do ciclo da alfabetização estivessem escrevendo e lendo de forma autônoma (DIAS, 2015).

Entretanto, desde 2014, por determinação da SEE/MG, houve uma redução das equipes central e regional que atuavam no PIP dos anos iniciais e finais. De acordo com os estudos de Dias (2015), a causa para essa dispensa foi a dificuldade financeira enfrentada pelo estado, o que conseqüentemente levou à diminuição de recursos para essa política educacional, levando à dispensa de todos os servidores contratados para trabalhar no programa.

Dessa forma, o desenvolvimento do Programa (que passou a se chamar Programa de Intervenção Pedagógica/ Ensino Fundamental) ficou a cargo dos profissionais efetivos e de cargos comissionados. Com essa mudança do PIP, também houve uma diminuição quanto ao número de visitas mensais das equipes nas escolas, assim, o apoio pedagógico oferecido passou a ser feito em grande parte das vezes por meio do telefone ou e-mail. No novo governo no

estado de Minas no período de 2015-2018, o programa foi interrompido alegadamente para possíveis adaptações em sua estrutura organizacional, com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho de acompanhamento pedagógico da equipe regional nas escolas (DIAS, 2015).

Em sua última edição, no ano de 2019, o PIP retorna com a proposta de garantir o direito dos estudantes à aprendizagem e ao sucesso na trajetória escolar. Para isso, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a partir das diretrizes do Calendário Escolar, institui as Ações de Intervenção Pedagógica em três datas: 30/03; 29/06 e 30/08. Tais ações configuram-se na rotina escolar, ao longo do ano letivo, a partir dos tempos e espaços escolares com a retomada de competências e habilidades que ainda não estão consolidadas pelos estudantes, e que deveriam ser concebidas como parte do planejamento curricular em diálogo com os seus diversos componentes. É importante ressaltar que, assim como nos outros anos, é por meio dos estudos dos resultados das avaliações externas que a SEE/MG subsidia as Ações de Intervenção Pedagógica nas escolas da rede estadual de ensino, visando a integração curricular.

Podemos inferir que, diante das transformações ocorridas no PIP, desde a sua implementação em 2007 até o ano de 2019, o programa passou por várias instabilidades em seu funcionamento, em diferentes governos mineiros. Nesse sentido, evidencia-se a importância de se garantir que as políticas educacionais se concretizem como política de Estado, e não de governo, para que não sofram interrupções abruptas. No caso do PIP, é fundamental que se realize uma avaliação global, para repensar como dever ser desenvolvido nos próximos anos, e seu impacto na trajetória escolar dos alunos.

Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem

No que tange aos aspectos do histórico desse programa de avaliação, Franco e Calderón (2017) dissertam que o PAAE foi planejado para a educação básica em 2003, primeiro ano do mandato de Aécio Neves/PSDB (2003-2006) como governador do estado. Nos dois anos posteriores, a estrutura do programa e o Banco de Itens composto por 10.000 tópicos foram desenvolvidos para os anos finais do ensino fundamental e médio. De 2005 a 2009, o PAAE foi aos poucos sendo inserido no primeiro ano do ensino médio, começando em 2005 com participação de 72 escolas no projeto piloto do Banco de Itens; em 2006 e 2007 foi aplicado em

226 escolas-referência²²; em 2008 foi ampliado para 2.000 escolas de ensino médio e, em 2010, finalmente institucionalizado.

Esse programa foi implementado nas escolas da rede estadual mineira visando realizar diagnósticos da aprendizagem escolar dos alunos ao longo do ano letivo, fornecer informações para intervenções pedagógicas para promover a melhoria da aprendizagem e assegurar, por meio dos Currículos Básicos Comuns (CBCs), um padrão de ensino para os alunos. Inicialmente, o programa avaliou censitariamente os alunos matriculados nas turmas do 1º ano do ensino médio, nas disciplinas das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Artes. Posteriormente, o PAEE foi expandido para os estudantes matriculados nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Ao contrário do Proeb e Proalfa, que se constituem programas de avaliação externa, o PAEE entrou no Simave como uma avaliação interna na escola, ou seja, ele é desenvolvido com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Com esse programa, a SEE/MG busca que as escolas consigam desenvolver diagnósticos mais rápidos para o planejamento de intervenções pedagógicas, favorecendo a agilidade na gestão pedagógica por meio de relatórios gerados pelo sistema.

De acordo com Fernandes (2017), até o ano de 2015, o PAEE previa a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, a fim de verificar as habilidades iniciais dos estudantes, e a aprendizagem anual, ao final do ano letivo, para, então, identificar a aprendizagem das habilidades consolidadas pelos alunos. Além disso, o professor poderia solicitar uma prova por mês, para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, conforme o cronograma anual das avaliações.

Com as eleições de 2014, Fernando Pimentel/PT (2015-2018) assumiu o governo do estado, o que não significou a suspensão do PAAE. Juntamente com o Proalfa e o Proeb, o programa continuou integrando o Simave na definição de prioridades educacionais, assim como na definição de ações que subsidiassem políticas públicas para a educação nos níveis fundamental e médio.

Entretanto, devido a mudança de governo no ano de 2015, houve um atraso na implementação do PAAE nas escolas, embora a sua manutenção fosse garantida. O ofício nº 06/2015, enviado pela SEE/MG aos diretores das escolas, confirmou a continuidade do

²² De acordo com Brooke e Cunha (2011), o Projeto Escolas-Referência foi iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas, e buscava transformar as escolas escolhidas em exemplos de educação de qualidade no estado.

Programa para os anos finais do ensino fundamental e médio, mas com algumas alterações. Percebe-se nas orientações a continuidade do PAEE como um instrumento pedagógico de avaliação das aprendizagens dos tópicos/habilidades dos CBCs.

A novidade, segundo Fernandes (2017), é que o novo governo buscou articulá-lo ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), visando preparar os alunos para esse exame, com a inclusão dos alunos do 2º e 3º ano do ensino médio e a aplicação de simulados.

No ano de 2016, o PAEE não é mencionado como programa constituinte do Simave, como até então ocorria, ficando o sistema mineiro formado pelo Proeb e o Proalfa. Diante da retirada do PAEE do Simave, o programa deixa de ser obrigatório e se constitui como uma ferramenta auxiliar dos professores, uma vez que o Banco de Itens fica disponível para a geração de provas contínuas durante o ano letivo.

Em 2018, com a vitória de Romeu Zema/Partido Novo nas eleições, assumindo o governo de Minas Gerais no período de 2019/2022, novamente o PAEE passa por mudanças, sendo aplicado semestralmente pela SEE/MG, que promove as avaliações com o objetivo de verificar as habilidades/competências do currículo desenvolvidas no ano anterior (Diagnóstica) e no ano corrente (Intermediária). (SUPERINTENDÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2019)

Essas duas avaliações são elaboradas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem – Banco de Itens, que é um sistema online de geração de provas, oferecendo suporte para as avaliações do professor em sala de aula. Visa atender os estudantes do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O ponto forte desse sistema é a agilidade na aplicação de provas e obtenção de relatórios estatísticos de desempenho dos alunos, orientado assim toda a equipe pedagógica nas diversas dimensões do processo escolar ancorado sempre no currículo. As questões inseridas nesse sistema são de múltipla escolha (para todos os componentes curriculares, exceto Ensino Religioso) e questões discursivas de produção de texto (Língua Portuguesa), para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Tais questões são divididas em três graus de dificuldade: fácil, médio e difícil (SIMAVE/BANCO DE ITENS, 2021).

Diante desse cenário de mudanças em decorrência da troca de governos com as eleições estaduais, constatamos que o PAEE sofreu transformações, sendo denominado agora de Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem. Isso reforça a importância de os gestores públicos assumirem esses programas educacionais como políticas de Estado.

Outro fator a ser destacado nesses programas nas escolas é que ainda é necessário melhorar a infraestrutura dos laboratórios de informática, o que requer acesso à internet e bons

equipamentos; além disso, é fundamental que a SEE/MG ofereça à equipe pedagógica das escolas capacitação adequada tanto para trabalhar com materiais didáticos vinculados à proposta curricular de Minas, quanto para trabalhar com a apropriação correta dos resultados e relatórios gerados pelo sistema de avaliação.

A composição dos elementos que constituem as avaliações do Simave será detalhada no item a seguir.

3.3 Compreendendo os elementos que constituem as avaliações externas do Simave

Freitas et al. (2014) descrevem a avaliação em larga escala como um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino que traçam séries históricas do desempenho dos sistemas, possibilitando averiguar tendências ao longo do tempo e, assim, reorientar políticas públicas. Se conduzidas com metodologias adequadas, podem trazer informações importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os docentes, suas condições de trabalho e o funcionamento das escolas de uma rede.

Cabe destacar que os resultados obtidos pelas provas externas em larga escala devem servir para a consulta dos professores e a escola em questão, e não para estabelecer ranqueamentos de desempenho entre docentes e instituições escolares, nem sequer para serem usados com o objetivo de complementação salarial do professor. Para Freitas et al. (2014), o controle social sobre o professor deve ser uma responsabilidade do coletivo da escola, ou seja, essa mediação compete ao processo de avaliação institucional; e à avaliação de redes cabe conferi-la.

Nessa perspectiva, os autores evidenciam a conexão entre os diferentes espaços da avaliação na escola: a sala de aula, a escola como instituição e o sistema de ensino no qual ela está inserida. Sendo assim, em cada instância esse instrumento apresenta seu objetivo e importância específicos, mas, obrigatoriamente, os três níveis precisam estar integrados, no intuito de buscar um ensino de melhor qualidade. Essa também é uma maneira de mostrar que vem sendo construída uma posição menos dicotômica e mais construtiva que pretende apropriar-se das ferramentas avaliativas sob outro conceito do que seja avaliar (FREITAS et al., 2014).

De acordo com o Portal Simave²³ (2021), o Proeb e o Proalfa são programas de avaliações externas integrados ao Simave e que servem para avaliar o ensino dos sistemas

²³ O Portal Simave é uma plataforma de avaliação e monitoramento concebida pela SEE/MG, que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino.

públicos e o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, para a leitura e análise dos resultados dessas provas, é fundamental que os envolvidos com elas conheçam os elementos que a compõem, como: Matriz de Referência²⁴; Proficiência; Escala de Proficiência; Teoria de Resposta ao Item e Padrão de Desempenho.

Diante disso, percebe-se que a avaliação externa em larga escala encontra no currículo o seu ponto de partida. Ele é considerado um elemento-chave para a garantia do direito de aprendizagem, na medida em que expressa os objetivos da educação formal. Sendo assim, as matrizes de referência, utilizadas nessas provas, descrevem as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes no decorrer das etapas de escolaridade (PORTAL SIMAVE, 2021).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a Matriz de Referência não deve ser confundida com o currículo (que é mais amplo e inclui orientações mais abrangentes para o ensino e a aprendizagem), mas sim tê-lo como referência, guia. Assim, observamos que as habilidades inseridas na matriz são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. Isso é exemplificado na Figura 3.

Figura 3 – A composição da Matriz de Referência do Simave



Fonte: SRE/Ponte Nova (2019).

As matrizes são compostas por habilidades organizadas por tópicos ou temas. As habilidades, expressas em descritores, são avaliadas nos itens dos testes de proficiência. Cada

²⁴ As Matrizes de Referência definidas para as avaliações externas do Simave 2019 (Proalfa e Proeb) podem ser encontradas no site: <http://simave.educacao.mg.gov.br>.

teste é composto por itens/ questões, com uma diferença das propostas em sala de aula, uma vez que o item avalia apenas uma habilidade, aborda uma única dimensão do conhecimento. Os testes são formados por questões que apresentam respostas no formato de múltipla escolha, devendo o aluno assinalar uma única opção. A partir da análise das respostas dos alunos aos itens, pode-se calcular sua proficiência para aquela habilidade. Em testes de escrita e fluência, há itens de resposta por escrito (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2021).

De acordo com a Revista do Sistema (2019), os itens permitem verificar tanto comportamentos simples, de memorização ou reconhecimento, quanto outros mais complexos, de compreensão, análise e síntese. Assim, o item é elaborado com base em um descritor (que descreve as habilidades da matriz de referência, as quais são avaliadas nos testes padronizados de desempenho por meio dos itens), sendo constituído por três partes:

- 1) Texto/Suporte que é o texto, imagem e/ou outros recursos que servem de base para a resolução do item, assim, os itens de Matemática e de Alfabetização podem não apresentar suporte;
- 2) Enunciado que é o estímulo para que o estudante mobilize recursos cognitivos, visando solucionar o problema apresentado, e o Comando corresponde à orientação dada ao estudante para a resolução do item, é o texto necessariamente relacionado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser realizada;
- 3) Distratores que são as alternativas incorretas, mas plausíveis, e que devem referir-se a raciocínios possíveis, e o Gabarito que é a alternativa correta (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2021, s.p.).

No ensino brasileiro, as primeiras Matrizes de Referência para avaliação foram apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desde então, essas matrizes vêm sendo utilizadas como base para as avaliações realizadas pelos estados e municípios que possuem seus próprios programas de avaliação em larga escala. Em Minas Gerais, as Matrizes de Referência para avaliação do Simave também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do Saeb.

Outro elemento presente nas avaliações educacionais em larga escala é a Proficiência, que se refere aos conhecimentos demonstrados por estudantes avaliados em determinado componente curricular e etapa de escolaridade. Trata-se dos saberes estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste. Perante a medida da proficiência, podemos questionar aspectos como: quais habilidades e competências já foram ou devem ser desenvolvidas para alcançar o desempenho esperado para o ano de escolaridade avaliado? Qual será o trabalho com os estudantes que já passaram pelo ano de escolaridade

avaliado e não apresentaram o desempenho esperado? Qual será o trabalho para a melhoria do desempenho dos estudantes de modo geral?

A Revista Eletrônica Simave define que a Escala de Proficiência corresponde a um conjunto ordenado de valores de proficiência, dispostos em uma espécie de “régua”, onde são apresentados os resultados da avaliação. Na perspectiva pedagógica, essa escala pode ser entendida como níveis onde cada grau:

[...] corresponde a diferentes características de aprendizagem: quanto maior o nível (posição) na escala, maior probabilidade de desenvolvimento e consolidação da aprendizagem. O objetivo da Escala de Proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Trata-se de um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é possível identificar as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em relação às disciplinas avaliadas e, a partir daí, planejar e executar ações, mais precisas, conforme a necessidade de cada um (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2021, s.p.).

Dessa maneira, o recurso estatístico utilizado para calcular a proficiência é denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma ferramenta matemática que é capaz de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste, o que torna possível estimar o que ele sabe fazer, de acordo com os itens respondidos corretamente. Entretanto para compreender a TRI, faz-se necessário antes o entendimento da Teoria Clássica dos Testes.

Segundo Klein (2009), na Teoria Clássica dos Testes, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova em sua totalidade, sendo esta a característica principal dessa teoria. Logo, a comparação entre indivíduos ou grupos somente é possível quando eles são submetidos às mesmas provas. Por outro lado, torna-se difícil fazer comparações quando diferentes indivíduos fazem provas diferentes.

Para o autor, em avaliações de larga escala, quando se quer avaliar uma grande parte de um currículo de uma determinada disciplina/ano, é necessário apresentar um grande número de itens aos alunos, maior do que eles poderiam responder em uma ou duas horas de prova. Além disso, nas avaliações ao longo dos anos, torna-se difícil comparar resultados quando as provas não são as mesmas. É aqui que emerge a TRI, surgindo da necessidade de superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de acertos ou escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações (KLEIN, 2009).

No entendimento de Andrade e Karino (BRASIL, 2011), o uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1995, e, posteriormente, foi implementado também no Enceja, Prova Brasil e Enem. Em sua

nota técnica sobre a Teoria de Resposta ao Item, esses autores a consideram uma medida mais apropriada da proficiência do aluno; seu foco principal é o item e não o teste como um todo, pois essa teoria é:

[..] um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2009, p. 127).

Dessa forma, no contexto da TRI, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele. Assim, o modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto. O seu parâmetro de dificuldade é medido na mesma escala da proficiência, fato esse que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional de proficiência do Saeb (BRASIL, 2011).

Com essa metodologia, é possível inserir em uma mesma escala os itens e as habilidades dos estudantes. A partir de pré-testes, definem-se também a proficiência dos itens e a dos estudantes, o que possibilita colocá-los conforme a sua proficiência em um ponto da escala, geralmente numerada de 0 a 500 (Proeb) ou de 0 a 1000 (Proalfa). Para o cálculo da proficiência do estudante, a TRI leva em conta três parâmetros dos itens: (a) a capacidade de discriminação, (b) o grau de dificuldade e (c) a probabilidade de acerto ao acaso (REVISTA DO SISTEMA, 2019).

Diante da proficiência obtida nas avaliações externas por meio da TRI, formam-se os agrupamentos, que, de acordo com a Revista do Sistema (2019), são denominados Padrões de Desempenho. Esses padrões podem ser divididos em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelos municípios e estados. O agrupamento visa facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um *continuum*, do nível mais baixo ao mais alto. Sendo assim, a partir da distribuição de estudantes por padrão de desempenho, é possível determinar o percentual daqueles que ainda se encontram com desempenho insuficiente e realizar comparações ao longo do tempo, de modo a (re)orientar ações pedagógicas e de gestão. Os Padrões de Desempenho estudantil estabelecidos na última edição do Simave, em 2019, e suas características são apresentados a seguir:

Baixo- Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

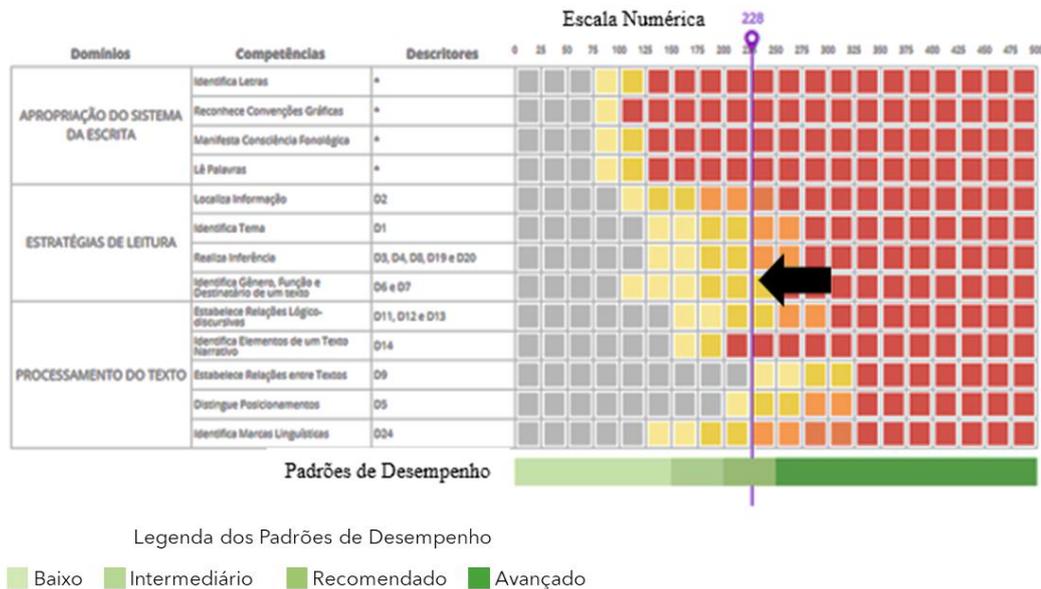
Intermediário- Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.

Recomendado- Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Avançado- Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem. (PORTAL SIMAVE, 2021).

Perante o exposto sobre os elementos que constituem as avaliações externas, a SRE/PN (2019) afirma que os resultados obtidos pelos alunos nas provas do Simave por meio da Escala de Proficiência podem ser interpretados e analisados de diferentes formas, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 – Suposição de uma Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental/PROEB



Fonte: Adaptado de MINAS GERAIS/SIMAVE (2017).

Perante a Escala de Proficiência do Proeb da figura, observamos que o aluno com pontuação 228 é capaz de entender e responder algumas questões inseridas no intervalo entre 225 e 250 pontos, entretanto, poderia ter dificuldade em analisar com sucesso os itens acima

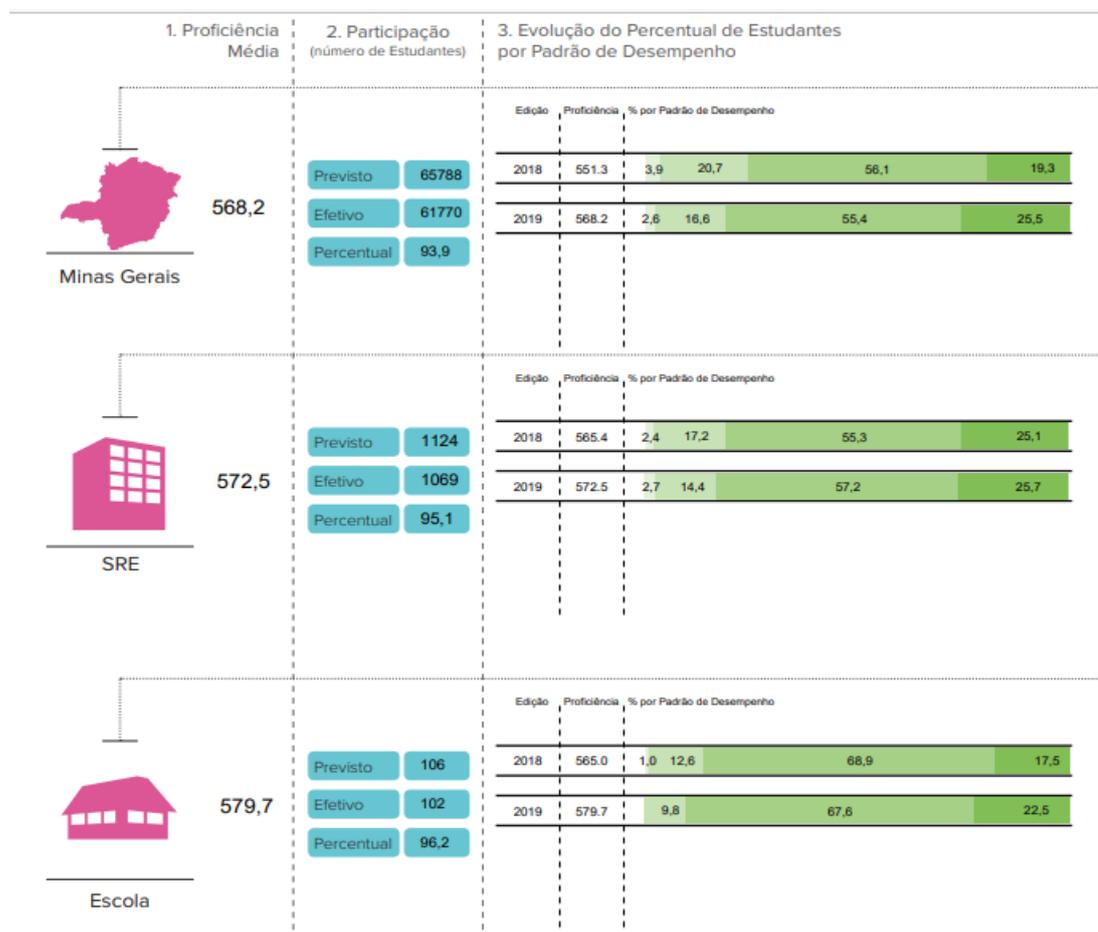
dos 250 pontos. Dessa forma, quanto mais à direita da escala o estudante estiver, maior será a sua proficiência. Na teoria, isso significa que o estudante apresenta maior probabilidade de acertar itens e habilidades mais aprimoradas, pois se infere que já foram desenvolvidas habilidades mais complexas do que aquelas já avaliadas e, portanto, esse aluno possui maior probabilidade de acertar itens mais difíceis.

De acordo com Minas Gerais/Simave (2017), as informações presentes na Escala de Proficiência da Figura 4 também podem ser lidas e interpretadas de três formas:

- a) a primeira leitura pode ser realizada a partir da coluna Domínios (refere-se a conhecimentos de Língua Portuguesa para o 5º ano do ensino fundamental), que são agrupamentos de competências (dispostas nas várias linhas da escala), que, por sua vez, agregam as habilidades presentes na Matriz de Referência. Assim, podemos observar, a partir de um determinado domínio, o grau de complexidade e o conjunto das competências a ele associadas por meio da gradação de cores (a cor mais clara indica o primeiro nível de complexidade da competência, passando pelos níveis intermediários e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor mais escura) ao longo da escala;
- b) a segunda análise da escala pode ser feita por meio dos Padrões de Desempenho, os quais apresentam um panorama do desenvolvimento dos alunos em determinados intervalos. Dessa maneira, é possível atrelar as habilidades desenvolvidas ao percentual de alunos localizado em cada nível;
- c) a terceira interpretação da escala é mediante o desempenho de cada instância avaliada: estado, superintendência regional de ensino, escola. Assim, é possível relacionar o intervalo em que a escola se encontra ao das demais instâncias.

No que tange à análise sobre o desempenho das diferentes instâncias avaliadas por meio dos resultados das provas externas, temos na Figura 5 um exemplo que ilustra a apresentação do relatório anual obtido por esse conjunto de esferas avaliativas, no qual constam os principais aspectos a serem considerados na leitura dos resultados.

Figura 5 – Resultados públicos do Proalfa 2019 em Matemática da escola investigada nesta pesquisa – 2º ano do ensino fundamental



Legenda dos Padrões de Desempenho

- Baixo
- Intermediário
- Recomendado
- Avançado

Fonte: Portal Simave (2021)

De acordo com Minas Gerais/Simave (2021), o primeiro aspecto a ser observado nos resultados por escola (obtidos por meio da TRI) é a informação sobre a Participação. Esse indicador é relevante no processo avaliativo, pois uma participação significativa (considerada a partir dos 80% dos estudantes previstos) pode garantir uma generalização da proficiência média da escola.

Outro aspecto a ser observado é o Desempenho, por meio do qual é possível analisar os resultados das proficiências médias registradas nos anos anteriores do estado, da SRE e da escola. Com isso, nota-se a trajetória de desenvolvimento da escola no decorrer dos anos, estabelecendo comparações, bem como identificando o percentual de alunos situados nos diferentes padrões de desempenho, o que “permite organizar estratégias de recuperação, reforço ou aprofundamento, garantindo oportunidades para superação das dificuldades de aprendizagem, consolidação de habilidades ou avanço no desenvolvimento por meio de propostas desafiadoras” (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2021, s.p).

Nessa perspectiva, outro elemento importante presente no resultado por escola são os dados das Proficiências Médias, nas quais são registradas as médias alcançadas pelo estado, pela SRE em que a escola está inserida e da própria instituição de ensino. Diante dessas informações, é possível refletir sobre os resultados. Como exemplo, Minas Gerais/Simave (2021) ressalta que, se a escola apresentou uma proficiência média maior que a rede ou estado, podem-se identificar as ações que levaram aos resultados positivos e aprofundá-las, com o objetivo de atingir padrões mais avançados de qualidade e equidade.

Contudo, para que determinada instituição apresente bons resultados com seus alunos, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Além disso, conforme aponta Dutra (2018), também é necessário que, a partir dos dados, seja feita uma reflexão:

[...] para além do conhecimento da medida de desempenho em cada disciplina avaliada, com destaque para o como os atores escolares (direção, pedagogos, professores, alunos) têm visto e compreendido o SIMAVE; como têm sido feitas as análises dos resultados obtidos – há uma preocupação mais com os resultados ou há o interesse por se fazer uma ponderação que leve em consideração outros fatores, como a participação e o envolvimento efetivos da comunidade escolar; o quanto os resultados não estão sendo maquiados por meio de práticas como a preparação quase que exclusiva dos alunos para fazerem estes testes; como fazer destas avaliações instrumentos aliados do processo ensino-aprendizagem, colaborando de forma efetiva para o diagnóstico e implementação de novas práticas educativas [...] (DUTRA, 2018, p. 44).

É nesse sentido que consideramos que os profissionais envolvidos com as avaliações externas devem compreender os elementos que a integram, não de maneira isolada, mas na sua totalidade. Os dados obtidos nas provas precisam ser contextualizados, assim, é importante levantar hipóteses sobre os resultados e relacionar suas causas com outros aspectos além do cognitivo, identificando também as condições em que a escola atua.

Logo, as análises das informações obtidas com os programas de avaliação externa do Proeb e Proalfa não podem ser vistas apenas medidas de proficiência escolar alcançadas pelos alunos, mas como um conjunto de informações importantes sobre o nível de desempenho desses, bem como sobre os fatores intra e extraescolares que interferem nesse desempenho, possibilitando dessa forma a realização de intervenções pedagógicas que considerem aspectos relativos à própria escola e aos educadores, aos alunos avaliados e suas famílias; visando consolidar a aprendizagem dos estudantes, propiciando-lhes uma educação de qualidade.

3.4 A divulgação dos resultados do Simave

Em relação à divulgação oficial dos resultados das avaliações externas das escolas públicas mineiras, é disponibilizada no Portal Simave, no menu “Resultados”, por duas maneiras: o submenu “Resultados por Escola” é de acesso público; nele constam os resultados das unidades de ensino avaliadas, podendo ser realizado o download em formato PDF; o outro submenu, “Acertos por descritor”, é de acesso restrito; as escolas, por meio de login e senha próprios (fornecidos pela SEE/MG), acessam os dados relativos a cada aluno em um arquivo em formato de planilha.

Para que as informações produzidas pelas avaliações educacionais possam contribuir com o planejamento de ações mais focadas nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, é importante que gestores, professores e equipes pedagógicas, tanto das redes quanto das escolas, tenham à disposição recursos para subsidiar a leitura, a interpretação e a análise dos resultados (PORTAL SIMAVE, 2021). Assim, o referido portal ainda disponibiliza coleções de divulgação dos resultados da avaliação do Simave, compostas por revistas/ boletins que não seguem uma sequência anual, padronização de quantidade e títulos. Esse material contém as análises e orientações quanto à forma de leitura e a interpretação dos dados, sendo possível realizar o download em formato PDF. Tais coleções são distribuídas em volumes conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Revistas de Divulgação dos Resultados do Simave

Ano da coleção	Professores que trabalham com o Proalfa	Professores que trabalham com o Proeb	Profissionais da equipe gestora
2019	· Revista do Professor - Alfabetização	· Revista do Professor - Língua Portuguesa/ Matemática	· Revista do Sistema · Revista do Gestor Escolar
2014	· Revista Pedagógica - Língua Portuguesa 3º ano do EF	· Revista Pedagógica do 3º ano do EM - Língua Portuguesa /Matemática · Revista Pedagógica do 5º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 9º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática	· Revista da Gestão Escolar-Proalfa e Proeb · Revista do Sistema de Avaliação
2013	· Revista Contextual do Proalfa · Revista Pedagógica - Língua Portuguesa	· Revista Contextual do Proeb · Revista Pedagógica do 3º ano do EM - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 5º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 9º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática	· Revista da Gestão Escolar · Revista do Sistema
2012	· Revista Pedagógica do 3º ano do EF - Língua Portuguesa	· Revista Pedagógica do 3º ano do EM - Língua Portuguesa/Matemática · Revista Pedagógica do 5º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 9º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática	· Revista da Gestão Escolar · Revista do Sistema
2011	· Revista Pedagógica do 3º ano do EF - Língua Portuguesa	· Revista Pedagógica do 3º ano do EM - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 5º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática · Revista Pedagógica do 9º ano do EF - Língua Portuguesa/ Matemática	· Revista do Sistema · Revista do Gestor

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Portal Simave, 2021.

Perante o quadro, visualizamos que o ambiente virtual do Simave apresenta as coleções de revistas a partir da edição de 2011 até 2014, com um intervalo de não disponibilização no período 2015-2018, voltando a ser acessível no ano de 2019. Ao aprofundarmos a leitura desses documentos, nota-se que a divulgação dos resultados das avaliações é realizada por meio de revistas para os gestores e professores, boletins informativos e cartazes personalizados com dados de cada instituição escolar.

De maneira geral, as revistas descrevem o Simave e seus programas de avaliação e apresentam sua trajetória, destacando os conteúdos aplicados desde a primeira edição (no ano 2000) até o ano que em foram avaliados. Esses documentos ainda relatam sobre a importância da avaliação em larga escala enquanto subsídio para a melhoria da qualidade da educação.

Os objetivos de cada revista são descritos a seguir:

Revista do professor - tem como público-alvo o professor das etapas de escolaridade e áreas do conhecimento avaliadas, bem como as equipes pedagógicas da unidade escolar. Seu objetivo é contribuir para que a escola, com base nos resultados, consiga fazer um planejamento pedagógico voltado à sua realidade.

Revista do gestor escolar - é elaborada para a equipe gestora de cada escola. Busca apresentar elementos que contribuam para um diagnóstico do desempenho dos estudantes, baseado em evidências, e com isso possibilitar ao gestor o planejamento de ações de gestão focadas nas reais necessidades dos estudantes.

Revista do sistema de avaliação - é voltada para os gestores da rede e das instâncias regionais. Seu objetivo é apresentar os resultados gerais da rede nas avaliações realizadas no âmbito do programa, além de outros indicadores educacionais que possam contribuir para uma análise mais robusta da qualidade da educação na rede (PORTAL SIMAVE, 2021).

Nesse sentido, vemos que a SEE/MG, em parceria com CAEd/ UFJF, apresenta uma ampla política de divulgação dos resultados avaliativos externos. Nas coleções disponibilizadas, os instrumentos de divulgação buscam não somente apresentar os resultados alcançados nas avaliações do Proeb e Proalfa, mas assegurar que esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar, no intuito de prestar contas à sociedade acerca da qualidade dos serviços educacionais desenvolvidos em sua rede de ensino.

Em relação à maneira como os resultados são divulgados e apresentados na prática das escolas, os estudos selecionados pelo mapeamento da Capes e discutidos no Capítulo 2 evidenciam que, normalmente, o trabalho realizado pela Equipe Central (SEE) e Regional (SRE) nas escolas ocorre de forma cíclica, pois começa com a análise dos resultados com a equipe gestora, seguido de um trabalho em sala de aula com alunos e professores e finalizando com o *feedback* a toda equipe escolar, momento em que são retomados os resultados da escola, concomitante, a proposições de ações para melhoria contínua desses resultados (REIS, 2013).

Segundo Andrade (2012), a SEE/MG apresenta uma equipe responsável por todo trabalho referente à avaliação externa, denominada de Diretoria de Avaliação Educacional (Dave). Assim, logo que a Dave recebe do CAEd os resultados das avaliações externas, promove seminários para divulgar e instrumentalizar as equipes das SREs, representadas pelo

superintendente, diretor educacional, equipe de avaliação. Esses profissionais das SREs têm a função de multiplicar as informações recebidas para os demais integrantes das equipes pedagógicas e posteriormente para representantes das escolas (diretor, pedagogo, e quando possível um representante docente dos anos e/ou disciplinas avaliadas).

Quanto ao seminário, de acordo com Andrade (2012) ele é realizado pela equipe da SEE/MG e integrantes do CAEd, com a duração de aproximadamente 16 horas, partindo da análise dos gráficos com o resultado em nível estadual como um todo e do resultado das SREs, evidenciando as apreciações das evoluções ocorridas ou não. Sales (2013) acrescenta ainda que, nas 4 primeiras horas, o curso busca contextualizar as avaliações em larga escala, por meio de uma palestra com concepções gerais sobre avaliação para todos os participantes. Nas 12 horas restantes, os participantes (analistas educacionais das 38 SREs mineiras), divididos em grupos menores, são capacitados para realizar uma leitura dos materiais produzidos para a divulgação dos resultados. Nesse momento, são discutidas as Matrizes de Referência, as Escalas de Proficiência e os Padrões de Desempenho, bem como é realizada a análise dos resultados.

Conforme destaca Carvalho (2010), a cobrança se dá num efeito dominó, evidenciando as diferentes hierarquias que compõem o processo e a prática da avaliação oficial, bem como as relações de poder presentes nas interações dos sujeitos envolvidos durante a elaboração e implementação da política pública. As discussões realizadas após a divulgação dos resultados indicam que as análises realizadas pelas escolas parecem se concentrar na identificação, nos gráficos de proficiência, das habilidades alcançadas e não alcançadas, podendo simplificar demasiadamente a intervenção pedagógica, adaptando o planejamento àqueles conteúdos em defasagem, apenas.

Os trabalhos mostram que os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados nas escolas, tanto internamente quanto externamente. Autores como Santos (2014), Oliveira (2017), Santos (2017) e Maia (2013) relataram que internamente tal divulgação fica a cargo do diretor e dos especialistas em educação básica (supervisor/ coordenador pedagógico) e se dá por meio de reuniões chamadas de Módulo II realizados com os professores, e também no primeiro momento do dia “D”: “Toda escola deve fazer a diferença”, que é realizado em um dia previsto no calendário escolar de todo o estado, destinado especificamente à análise dos resultados das avaliações externas e internas estabelecendo comparações relativas ao que deveria ter sido ensinado e aprendido pelos alunos com os dados reais obtidos pelas avaliações sistêmicas.

Os autores afirmam que, nesses momentos, são realizadas as leituras dos boletins, das revistas pedagógicas, dos gráficos, das escalas de proficiência. A partir de então, são discutidos

os caminhos possíveis que devem ser adotados no sentido de superar as limitações e dificuldades que foram identificadas, e em seguida a equipe gestora e pedagógica, juntamente com o corpo docente, elaboram o Plano de Intervenção Pedagógica, contendo ações concretas a serem executadas ao longo do ano letivo em curso e no primeiro semestre do ano subsequente.

No enfoque de Diniz (2013), observamos a necessidade de que toda a escola se aproprie desse resultado de modo que este seja não apenas um meio de divulgação do trabalho pedagógico da escola, mas um termômetro na busca de estratégias, um repensar da prática em sala de aula, visando à qualidade do ensino. O olhar direcionado para a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas evidencia que o resultado da avaliação externa por si só não a promove; para que esta melhoria aconteça é preciso investir em estratégias eficazes de apropriação e utilização desses resultados. O autor enfatiza a nível macro a apropriação de resultados como instrumento norteador do planejamento pedagógico e que passa necessariamente pelas ações dos gestores da SEE e SREs. A nível micro, isso perpassa pelas ações do diretor, vice-diretor e especialista da educação básica.

Prado (2014) afirma que os momentos de capacitação de professores em serviço são o ponto de partida de todas as ações desenvolvidas pela equipe com foco na divulgação e apreensão dos resultados das avaliações externas. Pelo fato de o diretor escolar liderar esse processo de divulgação e apropriação desses dados junto à comunidade, nota-se, a partir do trabalho que é desenvolvido nas escolas, que cada uma delas está em um nível diferenciado de envolvimento dos membros da comunidade na discussão dos temas relacionados à dimensão pedagógica, destacando-se entre eles os resultados das avaliações externas.

Nessa perspectiva, o assunto “resultado das avaliações”, conforme destaca Dutra (2018), é algo que marca o cotidiano escolar. Sendo assim, as escolas focam nos resultados obtidos reservando momentos para a análise. Entretanto, reflexões sobre essas avaliações no contexto escolar e sua interferência na atividade docente são pontos que também merecem atenção, mas o autor afirma que o acesso e uma análise mais aprofundada dos resultados e seus significados ainda são limitados.

Após o trabalho de análise dos resultados ser concluído internamente nas escolas com a equipe pedagógica, inicia-se o momento de divulgar tais resultados e propostas para a comunidade escolar. De acordo com os estudos de Maia (2013) e Dias (2015), o segundo momento do Dia “D”: “Toda comunidade participando” acontece em sábado letivo, dois dias após a etapa anterior que se refere à construção do Plano de Intervenção Pedagógica.

Durante esse evento, acontece outro momento de análise e reflexão coletiva, no qual a escola apresenta à comunidade os resultados obtidos nas avaliações e discute sobre o plano

elaborado por sua equipe, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. O objetivo principal desse momento é abrir espaço para que toda a comunidade participe ativamente do processo educativo desenvolvido no âmbito escolar. Com isso, busca-se promover nas escolas estaduais mineiras um ambiente participativo, de vivência democrática e de responsabilidade social em favor do desenvolvimento do aluno e sua formação para a cidadania, o que remete à conscientização dos direitos e deveres de cada um no que se refere ao cumprimento do papel central da escola (MAIA, 2013; DIAS, 2015).

Perante o exposto, Borges (2016) ressalta que algumas considerações são necessárias sobre o processo de divulgação dos resultados das avaliações. A primeira é a importância da transparência das informações, uma vez que pais e alunos têm muito a dizer sobre a escola e sistematicamente são pouco ouvidos. A respeito da segunda, a autora declara que, apesar da utilização de diversas formas complementares para a divulgação dos resultados, as informações sobre variáveis de contexto escolar²⁵ (que podem explicar diferenças de desempenho entre alunos de uma mesma escola e entre escolas) coletadas pelas avaliações externas são pouco exploradas junto às escolas.

Outro ponto a ser destacado como consequência da divulgação dos resultados das provas externas pode ser visto nos estudos de Barbosa (2013) e Souza (2016) – trata-se dos impactos desses resultados sobre as instituições e seus profissionais, sendo vistos como indicadores da qualidade educacional, gerando uma pressão naqueles docentes cujos alunos não se saíram bem, expondo-os como os responsáveis pelo fracasso escolar. A divulgação dos resultados vem acarretando nas escolas consequências que podem ser consideradas como nefastas à educação, como a comparação e o ranking das escolas.

Tanto na política educacional do Simave quanto na prática das escolas dos estudos analisados por meio do mapeamento da Capes, o processo de divulgação dos resultados das avaliações externas é feito para o corpo discente e comunidade escolar. Entretanto, observamos a necessidade de se concretizarem ações que levem esses profissionais a se apropriarem dos resultados, compreendendo o que fazer com eles na prática do contexto escolar para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

²⁵ No estudo de Borges (2016), as variáveis de contexto escolar referem-se às variáveis intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da comunidade, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, distribuição de renda, indicadores de violência etc.), importantes para a compreensão do resultado do desempenho da escola nas avaliações.

Uma crítica evidenciada por Amaral et al. (2020) na divulgação desses resultados está relacionada ao excesso de técnicas complexas na apresentação das informações, pois se os processos estatísticos utilizadas são complexos, ao transmitir as análises para o público em geral se faz necessário utilizar uma linguagem menos técnica, de fácil compreensão. Nesse processo, é fundamental propor a utilização de gráficos simples que possam ser interpretados sem conhecimentos específicos de métodos quantitativos para que se consiga atingir o público-alvo.

Portanto, conforme ressalta Santos (2017), a divulgação de resultados não pode ser confundida com a sua apropriação. Antes de tudo, a apropriação é uma ação que verifica, analisa e encaminha soluções. Nesse sentido, a autora constata que a escola, de um modo geral, toma conhecimento de tal resultado, planeja ações com base neles, mas não monitora ou avalia a eficácia desse plano. É como se apenas cumprisse uma ordem da SEE/MG, pois abre o espaço para a discussão, propõe ações, mas não consegue mensurar o impacto delas. Nesse processo de divulgação, embora o espaço seja aberto para a participação das famílias, ele parece estar sendo pouco aproveitado, não havendo, por parte da instituição escolar, ações que incentivem e garantam essa participação.

3.5 Proalfa: uma avaliação do sistema educacional mineiro

Conforme discutimos nos tópicos anteriores sobre a avaliação da aprendizagem, procuramos sinalizar nesse item considerações a respeito da avaliação externa do Proalfa, que faz parte da política educacional mineira do Simave, e é aplicada nas salas de aula da educação básica da rede pública de Minas Gerais. Assim, para além da avaliação da aprendizagem Luckesi (2018) destaca a necessidade de se assumirem práticas avaliativas que atuem em âmbitos mais abrangentes, nos quais os estudantes e as salas de aulas estejam inseridos, seja nas escolas, seja no sistema de ensino como um todo.

Diante do caráter seletivo e certificativo que a avaliação interna assume, Martins (2008) afirma que tais características não podem prevalecer no âmbito da sala de aula, sendo necessária uma avaliação que atue como colaboradora do ensino e das aprendizagens. Nesse sentido, a autora declara que, em termos de alcance, a avaliação pode ser implementada em pelo menos quatro esferas: da sala de aula, da escola, de um país ou grupo de países.

Luckesi (2018) ressalta que a avaliação do sistema de ensino é constituída pela investigação da qualidade do desempenho de todos os componentes educativos formais do país, e assim, numa visão ascendente, investiga a qualidade do resultado do desempenho dos docentes em sala de aula, depois a qualidade do desempenho das escolas, em seguida o desempenho da organização municipal, estadual e federal do ensino. Para o autor, a avaliação

em larga escala inclui em seu foco investigativo o sistema de ensino nacional, abrangendo todos os seus componentes, com a função de subsidiar os gestores das instâncias responsáveis pela educação a tomar decisões justas e adequadas, a fim de que todos os cidadãos possam efetivamente ter acesso à escolaridade com qualidade satisfatória, formando-se para o exercício da cidadania.

Martins (2008), por sua vez, afirma que, quando a avaliação é implementada em um país ou um conjunto de países, é normalmente produzida e controlada por profissionais externos à escola, sendo então denominada de avaliação externa. Para a autora, essa avaliação se caracteriza por servir de certificação, seleção e controle do nível das escolas e sistemas educativos. Essas avaliações na educação básica não são obrigatórias e também não têm efeitos para a progressão dos alunos para anos subsequentes. O conteúdo dessas provas externas deve representar diferentes domínios do currículo e abarcar os seguintes propósitos:

a) controlar os níveis de desempenho dos alunos; b) contribuir para avaliar a qualidade do sistema educativo; c) credibilizar socialmente os diplomas escolares; e d) contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo (FERNANDES, 2007, p. 595).

Almeida (2020) em seus estudos sobre a avaliação externa em larga escala evidencia que “[...] as testagens propiciam conhecer os resultados produzidos pelo trabalho nas escolas de forma a favorecer o planejamento dos recursos disponíveis, permitindo o uso mais eficiente e eficaz dos investimentos destinados à educação, dentro do viés gerencialista” (p. 2). Para a autora, essa política pública no Brasil foi consolidada com o Saeb, sendo propagada nos estados e municípios por meio de provas padronizadas.

Perante as concepções apresentadas, inferimos que a avaliação externa é um dos tipos de avaliação no campo da educação, sendo um instrumento para a elaboração de políticas públicas educativas. Essa modalidade avalia as redes de ensino, indo além da sala de aula. Tais avaliações podem ser censitárias ou amostrais, por isso, elas requerem metodologias e instrumentos específicos de análise que possibilitem a manutenção da comparabilidade dos resultados. Para que isso se efetive, os testes são construídos de forma padronizada e seus resultados são alocados em uma escala de proficiência.

Mediante a coordenação da Superintendência de Avaliação Educacional, as avaliações externas mineiras subsidiam as equipes pedagógicas da SEE/MG com dados e devolutivas para a realização das ações de intervenção pedagógica. Como vimos, compõem o Simave as avaliações externas do Proeb e Proalfa e internas.

Semestralmente, a SEE/MG promove as avaliações internas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens. Esse é um sistema online para geração e aplicação de provas, emissão imediata de relatórios e gráficos de resultados, após aplicação e/ou lançamento no sistema.

São executados dois tipos de avaliação, que objetivam verificar as habilidades/competências do currículo desenvolvidas no ano anterior (diagnóstica) e no ano corrente (intermediária). As provas diagnósticas acontecem no início do ano letivo, já as provas intermediárias se realizam no início do segundo semestre.

Ao analisarmos a proposta do Simave, na qual as avaliações diagnósticas e intermediárias são consideradas pelo próprio sistema como avaliações internas, observamos que o sentido da palavra “interno” se refere ao fato de o próprio professor conduzir o processo de aplicação e correção desses instrumentos aos seus alunos. Tais avaliações já vêm elaboradas pela SEE/MG e são disponibilizadas aos docentes.

Outro ponto a ser destacado é que os instrumentos de avaliação interna do Simave não se relacionam ao debate teórico proposto por autores como Martins (2008), Sacristán (2000), Fernandes (2007), Luckesi (2018), que discutem a avaliação interna como parte do processo de ensino e aprendizagem conduzida na escola pelo professor.

A Figura 6 mostra o lugar ocupado pelo Simave mediante a tipologia das avaliações presentes na sala de aula da escola desta pesquisa.

Figura 6 – As avaliações do Simave



De acordo com a figura, percebemos que os instrumentos avaliativos considerados internos pelo Simave não sendo integrados e cooptados pela lógica da política de avaliação externa. Sendo assim, esse modo de avaliar os alunos possivelmente condicionará a ação docente a focar nas habilidades e competências da avaliação a ser aplicada (Proalfa), e não nas dificuldades de aprendizagem desses estudantes.

Os nossos estudos sobre avaliação nos levam a refletir sobre algo que Freire (1997) afirma acerca de um tipo de educação domesticadora. Assim, o autor nos mostra que a avaliação quando aplicada nesse sentido, faz com que os estudantes assumam uma postura passiva frente aos conhecimentos que lhes são depositados. Esse processo Freire intitula ação bancária, pois nele não há a intenção de criar conhecimentos significativos que levem o educando a realizar uma leitura crítica da realidade, visando transformá-la.

Conforme evidencia a Revista do Professor/ Alfabetização (MINAS GERAIS,2019) diante dos objetivos específicos das avaliações em larga escala, são necessárias outras estratégias (diferentes das usadas nas avaliações internas), que precisam considerar todo o processo de elaboração do teste para aferir e comunicar os resultados das avaliações. Dessa forma, é preciso ter clareza do que se pretende avaliar, ou seja, do construto a ser avaliado por meio do teste. A definição de um único construto a ser avaliado é importante, pois os testes que compõem as avaliações em larga escala devem ser unidimensionais, ou seja, devem avaliar uma única dimensão do conhecimento. Nas avaliações de Língua Portuguesa, essa dimensão ou construto é a leitura; nas avaliações de Matemática, é o raciocínio lógico matemático.

Uma vez elaborados e aplicados os itens, é preciso ter um modelo estatístico que permita avaliar os resultados alcançados pelos estudantes. No caso das avaliações do Simave, esse modelo é a Teoria da Resposta ao Item (TRI)²⁶. Entre as várias possibilidades que esse modelo estatístico oferece para analisar os resultados dos estudantes no teste, está a de colocar numa escala os estudantes e os itens do teste que foram respondidos por eles. Assim, uma escala de proficiência apresenta valores que vão de uma menor a uma maior proficiência, com a possibilidade de organizar os itens mais fáceis e que, portanto, foram acertados por estudantes com habilidades que se mostraram, no teste, menos complexas, até os itens mais difíceis, acertados por estudantes com habilidades que se mostraram mais complexas. A proficiência do aluno no teste é, portanto, representativa do seu desempenho em relação àquele construto que se pretendia avaliar (REVISTA DO PROFESSOR/ALFABETIZAÇÃO, 2019).

²⁶ Apresentou-se a Teoria da Resposta ao Item no item 3.3- Compreendendo os elementos que constituem as avaliações externas do Simave.

A avaliação externa se torna uma política pública efetiva no campo da educação quando informações sobre o desempenho dos alunos e o desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas necessárias ao processo de alfabetização são utilizadas para fundamentar tomadas de decisão na área educacional, no âmbito do sistema, fornecendo dados que auxiliem na (re)definição de ações para garantir a igualdade de oportunidades aos alunos da educação básica nas redes estaduais e federais de ensino.

Nessa perspectiva, para compreender o objeto de pesquisa que se refere às percepções dos professores sobre a avaliação externa do Proalfa, dedicou-se, um olhar mais atento ao que ocorre no contexto da prática docente, uma vez que ele pode evidenciar a ação dos professores em lidar com alguns aspectos relacionados à política educacional do Proalfa em sala de aula. Nesse sentido, elaborou-se um esquema que ilustra o movimento de análise acerca da proposta que se buscou investigar, apresentando informações do contexto da prática, o modo como são veiculadas para os professores e o que eles fazem com essas informações.

Figura 7 – A dimensão prática do Proalfa no contexto escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, o olhar para a ação docente e para o modo como ele pode ser afetado pelas políticas de avaliação se torna um objeto importante, tendo em vista que essas políticas podem condicionar, mas não determinar, a organização do trabalho docente e suas prioridades.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL MINEIRA DO SIMAVE/PROALFA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Buscando dar visibilidade à produção científica sobre como a política educacional mineira do Simave/ Proalfa é incorporada pelos docentes, e entender como os professores ressignificam essa avaliação para a sua ação na sala de aula, realizou-se um levantamento no catálogo de teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) acerca dessa temática, que armazena e integra os sistemas de informação de diferentes trabalhos dos programas de pós-graduação do país, sendo um banco de dados representativo em âmbito nacional. Com o objetivo de consolidar esse mapeamento, o estudo orientou-se pelas seguintes questões: em quais temáticas as teses e dissertações relacionadas à avaliação do Proalfa se inserem? De que maneiras as avaliações externas e programas integrantes do Simave são exploradas nas pesquisas?

A partir dessas indagações delineou-se o mapeamento sobre a produção científica e as diferentes análises feitas sobre como essa política educacional mineira se insere no âmbito escolar. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que discute as informações produzidas no levantamento de um determinado assunto.

Autores como Noronha e Ferreira (2000) e Cunha (2001) afirmam que, nesse tipo de estudo, existem elementos importantes como a temporalidade nas áreas temáticas, que pode fornecer um estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando ideias novas, métodos com maior ou menor destaque na literatura investigada; além de indicar possíveis caminhos que um assunto ou frente de pesquisa pode tomar no futuro.

Esta revisão tem um papel fundamental para o pesquisador, funcionando como um mapa, a fim de mostrar o que vem sendo pesquisado sobre o assunto, ao mesmo tempo em que permite uma visão geral da área pesquisada.

4.1 Um olhar sobre o que já foi produzido

Mapeou-se a produção acadêmica da última década a fim de subsidiar esta tese de doutorado, sustentando-se e motivando-se “pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Realizou-se pesquisa bibliográfica no banco da Capes durante os meses de junho e julho de 2020, usando os seguintes critérios de inclusão: trabalhos defendidos no período de 2010-2019 e menção ao Simave ou Proalfa relacionada aos elementos do contexto escolar (planejamento, currículo,

formação continuada, trabalho docente, uso e apropriação de resultados dessas avaliações externas).

A escolha do Simave/ Proalfa como objeto de análise desta investigação justifica-se pela permanência da política educacional ao longo do tempo. Esse instrumento avaliativo está em vigor na rede pública mineira de ensino desde os anos 2000, ou seja, há quase duas décadas, fazendo parte das 47 Superintendências Regionais de Ensino²⁷, abrangendo escolas, alunos e uma expressiva quantidade de profissionais do campo da educação.

Para realizar a busca na Capes, utilizou-se o recurso dos operadores de booleanos (or, and e not), que têm a função de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos da pesquisa. Segundo Souza (2006), os operadores booleanos podem ser usados para estabelecer relações específicas de ocorrência com as palavras-chave, de forma a especificar os documentos a serem recuperados.

A opção pelos descritores “Proalfa OR Simave” se deu em função de verificarmos que a temática da avaliação apresentou inúmeros trabalhos, e muitas vezes estes não correspondiam ao que nós gostaríamos de pesquisar especificamente neste estudo relacionado à política mineira do Simave. Isso se justifica também pelo fato de que, no Brasil, cada estado apresenta um sistema de avaliação com uma política educacional própria. Dessa forma, excluíram-se na primeira busca os descritores mais gerais (“avaliação externa”, “anos iniciais”, “ensino fundamental”, “alfabetização”) e focou-se nos descritores mais específicos. Logo, no cruzamento dos trabalhos encontrados no Portal Capes com os dois descritores, obteve-se um resultado geral de 79 trabalhos. Todos esses estudos tiveram seus resumos lidos, assim nenhum trabalho foi eliminado pelo título.

Após a leitura dos resumos, eliminaram-se 34 trabalhos mediante aos critérios de exclusão, pois tratavam de temas sobre: o processo de educação inclusiva via avaliação externa; a avaliação como um projeto interdisciplinar; a avaliação dos efeitos da política de responsabilização; as relações entre linguagem (discurso) e práticas de avaliação educacional; os diferentes gêneros textuais presentes nas avaliações externas; a avaliação acerca do programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas; a representação

²⁷ Minas Gerais apresenta 47 SREs que estão agrupadas em seis Polos Regionais (Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço). Essas SREs se constituíram como extensões da Secretaria de Estado da Educação, são fundamentadas na filosofia de descentralização do sistema educacional, visando ao atendimento do educando, levando-se em conta as peculiaridades locais e diferenças individuais dos alunos, proporcionando-lhes a auto realização no trabalho e na sociedade (FERREIRA, 2020). A escola estadual investigada nesta pesquisa está localizada no Polo Regional Mata e pertence à 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, que abarca 29 municípios e um total de 78 escolas estaduais.

semiótica em questões com conteúdos algébricos; os mecanismos específicos de aferição da qualidade educacional; as transformações da disciplina Matemática numa perspectiva histórico-cultural; a sequência didática para o ensino das Grandezas Fundamentais na Educação Infantil; os indicadores de qualidade do ensino médio; os reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças; a avaliação da identidade profissional; as potencialidades e desenvolvimento do pensamento e da linguagem algébrica dos alunos dos anos finais do ensino fundamental; o papel da Inspeção Escolar na regulação das políticas educacionais.

Após a exclusão das pesquisas mencionadas, permaneceram 45 trabalhos que estavam relacionados à temática investigada e ao recorte temporal de 2010-2019. A partir de então, foi possível analisar esses trabalhos destacando informações como: autor/ano; grau acadêmico; título; palavras-chave; resumo; temática; objetivo; sujeitos envolvidos.

Em relação ao tratamento dos dados, o Quadro 8 apresenta uma primeira distribuição dos resultados por ano de produção e programas de pós-graduação onde foram desenvolvidos.

Quadro 8 – Teses e dissertações por ano e Programas de Pós-Graduação

Ano	Quant. trabalhos	Autores	Grau acadêmico	Instituição
2010	3	MARINHO, R. A. C.	Mestrado em Educação	PUC Campinas/ SP
		FONSECA, R. A. de S.	Mestrado em Educação	PUC Belo Horizonte/MG
		CARVALHO, G. F. da S.	Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	UFSJ São João del-Rei/MG
2011	0	-	-	-
2012	7	FILGUEIRAS, K. F.	Doutorado em Educação	UFMG Belo Horizonte/MG
		BASTOS, L. H. M.; FERREIRA, D. M. C.; ANDRADE, E. de L. M.; SIMÕES, M. I. B.; FERREIRA, P. V. G.; ROSA, C. C. C. T.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
2013	9	SENA, L. F. F.	Mestrado em Estudos Administrativos	FEAD Belo Horizonte/MG
		REIS, C. C. da S.; SANTOS, G. A. A. dos; ROSA, Z. M.; MAIA, R. de C. C.; SALES, F. R. de O.; DINIZ, A. M.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
		MARTINS, A. C. O.	Mestrado em Educação	UFJF- Juiz de Fora/MG
		BARBOSA, L. C. de M.	Mestrado em Educação	UFMG Belo Horizonte/MG

Ano	Quant. trabalhos	Autores	Grau acadêmico	Instituição
2014	7	CARVALHO, R. S. de	Doutorado em Estudos Linguísticos	UFMG Belo Horizonte/MG
		PRADO, M. L. V. do; MOTTA, A. C.; MORAES, D. A. P. D.; CHAGAS, D. P.; PIMENTA, G. dos S.; SANTOS, C. S. dos	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
2015	6	GOUVEA, C. de L.	Mestrado Profissional em Educação Matemática	UFJF Juiz de Fora/MG
		CARVALHO, L. C. R. de; QUEIROZ, E. M; CARDOSO, M. G.; GONÇALVES, D. de M.; DÍAS, A. P. de M.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
2016	5	SILVA, P. A. da; SOUZA, A. F. B.	Mestrado em Educação	UFU Uberlândia/MG
		GOMES, E. A.	Mestrado em Educação	UFMG Belo Horizonte/MG
		BORGES, E. M.	Doutorado em Educação	UFMG Belo Horizonte/MG
		TEIXEIRA, A.	Mestrado Profissional em Educação e Docência	UFMG Belo Horizonte/MG
2017	3	ALVES, M. G. de O.; OLIVEIRA, N. R. G. de; SANTOS, V. de L.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
2018	2	DUTRA, F. R.	Mestrado em Educação	UFV Viçosa/MG
		MARTINS, C. A. de S.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
2019	3	JUNIOR, W. N. da S.; BORGES, R. M.; COSTA, D. G.	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF Juiz de Fora/MG
TOTAL:			45 trabalhos	

Fonte: Elaborado pela autora.

O mapeamento mostrou que as 42 dissertações e 3 teses encontradas, no período de 2010-2019, foram produzidas por autores diferentes, ou seja, não há pesquisadores que repetem no mestrado e doutorado o mesmo tema. Constatamos a predominância de trabalhos em programas de pós-graduação em Mestrado Profissional (Educação Matemática/ Educação e Docência/ Gestão e Avaliação da Educação Pública), sendo 32 pesquisas, a maioria produzida na UFJF/MG. O número de trabalhos advindos dessa universidade pode estar vinculado ao fato de as avaliações do Simave serem desenvolvidas por meio da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Esta última é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

Dez trabalhos foram realizados em programas de pós-graduação em Educação, desses estudos apenas dois eram em nível de doutorado. Isso pode ser um indicador de que ainda são poucas as reflexões sistematizadas em forma de pesquisas mais aprofundadas nesse nível acadêmico sobre a temática Simave /Proalfa, principalmente atreladas à discussão da política na dimensão da prática cotidiana. Encontramos ainda uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.

A temática também foi investigada por áreas da Administração (1) e dos Estudos Linguísticos (1), o que indica a possibilidade de abordagem por outras áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade do assunto em questão e contribuindo para enxergarmos o objeto de estudo a partir de diferentes olhares. O estudo de Sena (2013), na área da Administração, analisou como os gestores de escolas de educação básica utilizam os resultados obtidos pela avaliação sistêmica do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) para a melhoria do ensino. A pesquisa ressalta que o diretor escolar, mais que um administrador, deve exercer sua missão de verdadeiro líder da escola, conciliando as demandas administrativas e pedagógicas. Carvalho (2014), na área dos Estudos Linguísticos, investigou o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, durante cursos de formação continuada. A investigação demonstrou haver relações entre o desempenho dos alunos nos testes com o modo de construção dos itens que compõem tais avaliações.

Em relação ao recorte temporal (2010-2019), no ano de 2011 não houve produções e 2013 foi o ano em que mais se produziram trabalhos acerca da temática investigada, com nove pesquisas. Em 2012 houve sete pesquisas, e em 2014 a mesma quantidade. Considera-se que esses três anos foram significativos, sendo o momento em que a produção por área de conhecimento mais se diversificou. A partir de 2015, vemos uma diminuição de estudos relacionados ao Simave/ Proalfa.

Quanto aos participantes integrantes das teses e dissertações, o Quadro 9 mostra uma visão panorâmica. É importante ressaltar que alguns autores investigaram mais de um grupo de profissionais objetivando ouvir diversas vozes presentes na escola, de modo que no quadro a seguir o nome do autor poderá estar inserido em mais de uma categoria de sujeitos envolvidos.

Quadro 9 – Sujeitos envolvidos nos trabalhos de pesquisa encontrados na Capes relacionados à temática Simave / Proalfa

Participantes	Trabalhos/autor	Quantidade
Diretores e vice-diretores	Fonseca (2010); Marinho (2010); Andrade (2012); Bastos (2012); Ferreira (2012); Ferreira (2012); Rosa (2012); Simões (2012); Barbosa (2013); Diniz (2013); Maia (2013); Martins (2013); Reis (2013); Rosa (2013); Santos (2013); Sena (2013); Chagas (2014); Moraes (2014); Motta (2014); Pimenta (2014); Santos (2014); Cardoso (2015); Carvalho (2015); Dias (2015); Gonçalves (2015); Queiroz (2015); Borges (2016); Gomes (2016); Silva (2016); Oliveira (2017); Santos (2017); Dutra (2018)	32
Outros gestores da escola (coordenador pedagógico, supervisor pedagógico, especialistas da educação básica)	Marinho (2010); Bastos (2012); Rosa (2012); Ferreira (2012); Barbosa (2013); Martins (2013); Rosa (2013); Sales (2013); Santos (2013); Sena (2013); Chagas (2014); Moraes (2014); Pimenta (2014); Santos (2014); Cardoso (2015); Carvalho (2015); Dias (2015); Gonçalves (2015); Queiroz (2015); Alves (2017); Oliveira (2017); Dutra (2018); Martins (2018); Borges (2019); Silva Junior (2019)	25
Professores dos anos iniciais	Carvalho (2010); Marinho (2010); Bastos (2012); Ferreira (2012); Ferreira (2012); Filgueiras (2012); Rosa (2012); Simões (2012); Barbosa (2013); Diniz (2013); Maia (2013); Martins (2013); Sales (2013); Carvalho (2014); Pimenta (2014); Santos (2014); Cardoso (2015); Dias (2015); Gomes (2016); Silva (2016); Souza (2016); Oliveira (2017)	22
Professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio	Fonseca (2010); Bastos (2012); Ferreira (2012); Rosa (2012); Simões (2012); Barbosa (2013); Sena (2013); Chagas (2014); Santos (2014); Carvalho (2015); Gonçalves (2015); Gouvea (2015); Queiroz (2015); Gomes (2016); Teixeira (2016); Alves (2017); Santos (2017); Dutra (2018); Martins (2018); Borges (2019); Costa (2019); Silva Junior (2019)	22
Gestores da Superintendência Regional de Ensino (inspetores, diretores, analistas educacionais, pedagogos)	Carvalho (2010); Fonseca (2010); Marinho (2010); Andrade (2012); Barbosa (2013); Reis (2013); Sales (2013); Santos (2013); Chagas (2014); Motta (2014); Pimenta (2014); Prado (2014); Dias (2015); Gouvea (2015); Oliveira (2017)	15
Coordenadores do CAEd/UFJF, CEALE/UFMG, SEE/MG, PROGESTÃO	Andrade (2012); Ferreira (2012); Barbosa (2013); Martins (2013); Sales (2013); Gouvea (2015)	6
Dirigente sindical	Gomes (2016)	1
Professores da educação infantil	Barbosa (2013)	1

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações do quadro, observamos que existem mais pesquisas com os profissionais que trabalham na gestão administrativa e pedagógica da escola que com aqueles que trabalham diretamente na sala de aula, envolvidos com os alunos que realizam as avaliações externas. Vemos a existência de um descompasso na produção acadêmica que precisa ser

considerado, pois, os participantes que são elencados pelos pesquisadores nos estudos não os professores, mas sim os gestores. Outro ponto a ser destacado é que a construção das políticas públicas torna invisível o professor no processo de elaboração, uma vez que ele não é ouvido, e também não há uma preocupação em olhar para o contexto no qual este profissional atua. Com isso, dimensão da execução da política pública pelo professor ainda permanece em segundo plano até mesmo no meio científico.

Dessa forma, vemos que tanto os diretores e vice-diretores quanto os outros gestores da escola compõem uma significativa interferência das avaliações externas do Simave sobre o cotidiano das instituições. A percepção que esses sujeitos apresentam sobre os instrumentos avaliativos está relacionada a conceitos quantitativos (provas, notas). Nesse sentido, as avaliações externas são importantes para esses grupos pelo fato de permitirem certo controle institucional, tanto para medir a qualidade da educação ofertada, quanto para verificar a conformidade com a proposta curricular. Outro ponto a ser destacado nos trabalhos é que nas escolas onde o perfil de liderança do diretor está associado à dimensão pedagógica da gestão, os resultados do desempenho dos alunos tendem a ser melhores. Assim, o papel do diretor na condução das políticas públicas do Estado é determinante para o sucesso da instituição.

Verificou-se também que outros participantes evidenciados nas pesquisas foram os professores dos anos iniciais, anos finais e ensino médio. É aqui que nos deparamos com os atores principais de nossa pesquisa, os docentes que lecionam para o ciclo final da alfabetização dos anos iniciais. Consideramos que nessa categoria os sujeitos não foram deixados de lado nos trabalhos, mas também não foram priorizados nos estudos como atores que podem trazer elementos significativos para a análise das repercussões da política educacional do Simave na sala de aula.

De acordo com os trabalhos que ouviram os docentes, a política educacional do Simave possibilita uma visão do processo, enquanto fonte de dados para redimensionamento e formulação de políticas públicas. Para esses professores, a avaliação é vista como diagnóstico e serve como instrumento de autoavaliação para melhorar a prática escolar ao mostrar o conhecimento e avaliar o desempenho dos alunos.

Notou-se que os reflexos das avaliações externas do Simave causam implicações para o trabalho docente. Uma das influências desse sistema no cotidiano escolar é em relação ao aumento da demanda de trabalho/tarefas em função dessa política educacional nos seguintes sentidos: realização de reuniões para estudar os resultados e estabelecer metas; elaboração de simulados, adequação e preparação de atividades e de avaliações de acordo com as avaliações externas; estudo de gráficos, descritores e tabulação e postagem dos resultados; excesso de

avaliações. Entre os professores, a queixa principal é o excesso de cobrança tanto por desempenho nas avaliações externas como por não reprovação dos alunos.

No que se refere à centralidade temática dos trabalhos, a partir da leitura dos resumos foi possível elencar cinco categorias. O conteúdo específico de cada uma está sistematizado a seguir:

Quadro 10 – Centralidade temática dos trabalhos

Temática	Trabalhos/autores	Quant.
Fatores que influenciam o desempenho escolar nas avaliações	Bastos (2012); Filgueiras (2012); Rosa (2012); Diniz (2013); Maia (2013); Rosa (2013)*; Santos (2013); Moraes (2014); Santos (2014); Gonçalves (2015); Silva (2016); Teixeira (2016)*; Oliveira (2017); Santos (2017); Costa (2019)*; Silva Junior (2019)	16
Uso e apropriação dos resultados das avaliações	Ferreira (2012); Ferreira (2012); Rosa (2013)*; Sena (2013); Chagas (2014); Motta (2014); Carvalho (2015); Gouvea (2015); Queiroz (2015); Teixeira (2016)*; Alves (2017); Martins (2018); Borges (2019); Costa (2019)*	14
Análise da política, dos instrumentos das avaliações e das intervenções	Fonseca (2010); Marinho (2010); Simões (2012); Carvalho (2014); Pimenta (2014); Cardoso (2015); Dias (2015); Borges (2016); Gomes (2016)	9
Avaliação e seus impactos nas práticas	Carvalho (2010); Barbosa (2013); Martins (2013); Souza (2016); Dutra (2018)	5
Formação continuada	Andrade (2012); Reis (2013); Sales (2013); Prado (2014)	4

* Trabalhos que se inserem em mais de uma temática.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2020.

Em alguns trabalhos, ficava evidente o objetivo da temática investigada, entretanto, em outros trabalhos, o título e o resumo traziam informações conflitantes. Sendo assim, ao realizar a leitura dos textos com maior profundidade, constatou-se que alguns se relacionavam a mais de uma categoria, entre os quais os estudos de Rosa (2013), Teixeira (2016) e Costa (2019). Os autores analisam tanto os *Fatores que influenciam o desempenho escolar nas avaliações*, quanto os *Uso e apropriação dos resultados das avaliações*.

No segmento do ensino médio, temos os estudos de Teixeira (2016) e Costa (2019).

No primeiro trabalho, a autora, ao investigar os resultados do Proeb/ Língua Portuguesa, verificando os níveis de proficiência em leitura dos alunos, afirma que, para reverter o cenário do baixo desempenho estudantil nessas provas, é necessário investir na ampliação das habilidades de leitura dos alunos, nas dificuldades de compreensão. Assim, o investimento na formação continuada docente, com ações e políticas públicas de leitura destinadas à melhoria

na qualidade do ensino médio, proporcionaria a esse público um melhor uso dos resultados dessas avaliações.

O trabalho de Costa (2019) discute de que modo as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes da disciplina de Matemática estão relacionadas aos baixos resultados nas avaliações externas dos alunos do 3º ano do ensino médio. Segundo o autor, as baixas proficiências se dão em função da falta de apropriação dos resultados nessas avaliações. Constatou-se junto aos docentes que os péssimos resultados se naturalizaram, não causam mais perplexidade nos governos e na sociedade. A solução estaria na formação do professor, pois este profissional precisa estar munido de teorias, ser amparado por um consistente plano de carreira e ter garantia de trabalhar em uma escola que apresente uma infraestrutura digna.

No segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos a pesquisa de Rosa (2013), que analisa os resultados do Proalfa em uma escola, relacionando esses dados com a atuação da equipe gestora. O trabalho enfatiza os pontos fortes da gestão e propõe melhorias nas dimensões que necessitam serem mais trabalhadas por meio de um plano de ação educacional para essa escola. Os resultados da pesquisa evidenciam que a gestão da escola investigada se constitui de elementos ligados ao perfil de gestão pedagógica, assim, a principal preocupação dessa equipe gestora é com as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento de seus alunos, diagnosticadas através das avaliações internas e externas.

Ao agruparmos as temáticas elencadas para esta revisão bibliográfica, procuramos analisá-las partindo dos eixos mais distantes do objeto de estudos até sua abordagem específica. Isso possibilitou delinear as lacunas no entendimento do objeto desta pesquisa. Buscamos compreender o que os trabalhos estão destacando, as diferentes visões acerca da avaliação, a relação da avaliação externa com o eixo ao qual pertence, bem como os resultados sob diferentes aspectos dessas pesquisas para a política e para a escola. A seguir apresentaremos os eixos centrais elencados a partir dos resumos, palavras-chave e títulos das teses e dissertações, mediante o conteúdo específico abordado em cada um dos trabalhos.

4.2 Formação Continuada

Os trabalhos do eixo de formação continuada analisam-na em interface com as avaliações externas. Todas as pesquisas buscam contribuir com planos de ações educacionais, apontando caminhos possíveis para a realização de melhorias nos processos de planejamento, implementação, monitoramento ou avaliação da eficácia das capacitações destinadas aos profissionais que atuam no contexto escolar.

De acordo com os autores dessa temática, as avaliações externas são instrumentos que produzem informações para direcionar o investimento de recursos (humanos, infraestrutura ou financeiros), possibilitar o reposicionamento de estratégias, assim como subsidiar a tomada de decisões com vistas a alterar positivamente o cenário educacional diagnosticado.

Andrade (2012), Sales (2013) e Prado (2014) utilizaram diversos instrumentos qualitativos na coleta de dados de seus estudos, como: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Tais instrumentos possibilitaram um diagnóstico do processo de formação continuada destinada aos sujeitos que atuam na escola. Por sua vez, Reis (2013) usou em sua pesquisa uma metodologia de cunho qualitativo e quantitativo (entrevistas semiestruturadas e questionário), em que o primeiro se sobrepõe ao segundo sem excluí-lo, pois o uso de técnicas estatísticas contribuiu para uma melhor análise e interpretação dos resultados alcançados pelo programa investigado em relação aos objetivos por ele estabelecidos.

Perante esse conjunto de trabalhos, é válido destacarmos o estudo de Reis (2013), que analisou a relação da atuação dos agentes disseminadores (a equipe central da SEE) do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) com o trabalho desempenhado pela Equipe Regional da SRE e pelas escolas, ou seja, como a articulação dessas três instâncias promove a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Assim, os resultados das avaliações em larga escala, como é o caso do Proalfa, servem de subsídio para o planejamento das ações pedagógicas das diferentes instâncias gestoras.

Observou-se que os analistas educacionais da Equipe Central têm como referência de formação continuada a busca individual por aprimoramento profissional. Esses profissionais reconhecem a necessidade e a importância do diálogo entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico. O objetivo da proposta de Reis (2013) é conceber uma formação continuada para a Equipe Central, para que eles possam atuar efetivamente na formação das Equipes Regionais, dos gestores escolares e professores, desenvolvendo a liderança pedagógica, administrativa e relacional, importantes para a transformação que o programa busca atingir nas salas de aula.

Dessa forma, a pesquisa realizada nas três instâncias do sistema educacional mineiro evidenciou alguns aspectos e práticas desses atores, conforme seus respectivos campos de atuação: a) Equipe Central – não percebe a gestão administrativa e relacional como ações intrínsecas ao seu papel; b) Equipe Regional – recebe formação da Equipe Central focalizada nos aspectos pedagógicos, que, aparentemente, não assegura a discussão/trabalho com as temáticas pedagógicas junto aos docentes no momento das visitas às escolas, reforçando a importância do desenvolvimento da liderança relacional e administrativa por esses atores; c)

Escolas (gestores) – ressaltam que as expectativas dos professores dizem respeito à presença de um diálogo, nos momentos das visitas²⁸, para exporem tanto as dificuldades enfrentadas em sala de aula, quanto os avanços obtidos com os alunos em virtude do programa, até mesmo, para validação do trabalho desempenhado.

Nesse cenário, encontramos ainda trabalhos que se referem à eficácia dos cursos de capacitação para apropriação e divulgação dos resultados das avaliações externas do Simave. No âmbito das ações empreendidas pela SRE, temos o estudo de Andrade (2012) e o trabalho de Prado (2014).

A pesquisa de Andrade (2012) mostrou que o processo de avaliação externa era realizado utilizando métodos estatísticos sofisticados para tabulação e interpretação dos resultados dessas provas. Contudo, o entendimento desse processo requer mais do que simples leitura de números, com a transformação desses números em uma leitura pedagógica. Esses exames abarcam um forte componente político, na medida em que a avaliação das escolas é transferida das mãos dos educadores para especialistas em psicometria e estatística, gerando políticas oriundas de fora do ambiente escolar.

Em relação à formação continuada destinada aos diretores escolares, percebe-se que ela é vivenciada por meio de encontros promovidos pela equipe pedagógica da SRE. Assim, os temas dessas capacitações são abordados de maneira bem ampla, conceituando as avaliações, proficiências e metas, mas não aprofundando na leitura da escala de proficiência, nem nas proposições de intervenções pedagógicas eficientes e superação de dificuldades encontradas.

O trabalho de Prado (2014) mostra que o intuito dos cursos para os professores é fazê-los compreender quais capacidades estão sendo avaliadas nas provas e como os alunos responderam a essa avaliação. O estudo sobre como a discussão desses resultados ocorre na escola com a comunidade atendida é um aprofundamento necessário, uma vez que os resultados de uma avaliação externa desse porte devem ser amplamente discutidos em todas as instâncias ligadas ao processo educativo, contexto no qual o diretor escolar exerce um papel fundamental.

²⁸ A Equipe Regional realiza as visitas nas escolas levando em consideração seus respectivos perfis. Escolas Estratégicas são aquelas com 10 ou mais alunos abaixo do recomendável; devem ser visitadas semanalmente e receber atenção especial das Equipes Regionais do PIP. As Escolas Consolidadas apresentam menos de 10 alunos abaixo do recomendável, devem receber visitas quinzenais, e os analistas procuram absorver as boas práticas dessas escolas. Já as Escolas Intermediárias são muito pequenas; independente do número de alunos abaixo do nível recomendável, devem receber visitas mensais. Dessa forma, o ciclo de ações do trabalho desenvolvido nas visitas às escolas é realizado inicialmente com uma reunião entre a Equipe do PIP e a Equipe Gestora da escola na qual são apresentados a pauta de visita e orientações gerais, como por exemplo, análise do desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas. Em seguida, a equipe do PIP visita as salas de aula e os alunos que recebem atendimento extraclasse. Por fim, é feita a reunião de *feedback* com Equipe Gestora da escola e professores (REIS, 2013).

Diante disso, tanto Andrade (2012) quanto Prado (2014) apontam nos resultados de seus estudos a importância de uma formação continuada para os profissionais da escola. As autoras declaram que, mesmo existindo encontros coletivos destinados a esse aprimoramento profissional, tais momentos são esporádicos, não sendo suficientes para atender as reais demandas exigidas por essa política educacional, uma vez que esses cursos focam mais nos aspectos quantitativos e não aprofundam no significado dos dados oferecidos pelas referidas avaliações. Assim, é preciso que se estabeleça um elo entre esses participantes para que as trocas possam se realizar de forma contínua, propiciando uma renovação das ideias.

Ainda em confluência com esse processo, encontramos a pesquisa de Sales (2013), que analisou o processo de planejamento, a implementação e a eficácia da oficina de capacitação em apropriação dos resultados do Simave. Esta oficina é oferecida pelo CAEd/UFJF (instituição responsável pela elaboração e aplicação do Simave) à SEE/MG, e tem por objetivo aperfeiçoar os participantes para interpretar os resultados das avaliações, tornando-os multiplicadores dos temas tratados nas aulas. Além disso, essa oficina busca propor melhorias na eficácia de três processos que atuam de forma interdependente: planejamento, implementação e avaliação.

As conclusões dessa pesquisa apontam que a apropriação dos resultados das provas no Simave pode direcionar o trabalho que vai ser realizado durante o ano letivo; bem como o plano de intervenção pedagógica. Pode-se concluir que essa capacitação traz importantes contribuições à apropriação pelos atores educacionais dos resultados do Simave.

Portanto, ao aprofundarmos a leitura dos trabalhos desta temática, observamos que os cursos/oficinas de formação continuada podem auxiliar o entendimento dos profissionais que atuam na escola acerca dos resultados das provas externas. Entretanto, essa formação deve apresentar em suas pautas elementos que venham das necessidades formativas dos docentes no contexto escolar, e não mediante os resultados dos alunos em testes padronizados. Assim, é fundamental que essas capacitações conduzam os profissionais à apropriação e divulgação dos resultados avaliativos, mas também é importante levar os docentes a uma reflexão acerca dos usos desses resultados para a sua ação em sala de aula.

4.3 Análise da política, dos instrumentos das avaliações e das intervenções

As pesquisas inseridas nesta área temática investigam como é feita a análise dos resultados da política educacional do Simave, seus instrumentos e suas intervenções relacionados às avaliações externas, e como esses elementos são compreendidos pelos gestores da escola, professores e profissionais de diferentes SREs mineiras. Esses trabalhos também

evidenciam a maneira como tais aspectos impactam no trabalho dos sujeitos que atuam no contexto escolar.

Observou-se que somente o trabalho de Borges (2016) adotou uma metodologia de cunho quali-quantitativo. A autora considerou essa abordagem como a que melhor se adequava ao objetivo de obter uma compreensão singular e detalhada do fenômeno em estudo. A opção pela utilização de questionários (aplicado a 978 diretores de escolas públicas estaduais) ocorreu em função da complexidade da realidade social em análise e do desejo de captar o maior número possível de participantes. Além disso, com esse instrumento foi possível captar uma série de informações quantitativas que possibilitaram informações qualitativas para o conhecimento da percepção dos diretores escolares sobre os efeitos das avaliações externas no contexto escolar.

As outras pesquisas são de caráter qualitativo, e os autores buscaram os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto investigado. Procurou-se associar atos, palavras e gestos, descrições e observações para uma melhor compreensão da realidade. O instrumento mais usado na coleta de dados das pesquisas foi a entrevista semiestruturada. Além disso, foram adotadas outras fontes como: questionário online, observação, análise documental.

Quanto aos estudos que abordam uma análise das políticas dessas avaliações externas, como o Simave e o Avalia-BH, pela ótica de diferentes sujeitos que trabalham na escola, têm-se os de Marinho (2010); Borges (2016) e Gomes (2016), cujo foco incide sobre o ensino fundamental. O primeiro trabalho buscou identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa do Simave é compreendida por inspetores e pedagogos que atuam na SRE, diretores e professores que estão inseridos na escola. A segunda pesquisa enfatizou a percepção de diretores de escolas estaduais mineiras sobre os efeitos do Proeb no contexto escolar. No terceiro estudo, Gomes (2016) buscou apreender a percepção de docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (RME/BH) sobre as implicações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da prefeitura (Avalia-BH) no trabalho dos professores e na sua autonomia.

De um lado, esses estudos evidenciam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico docente por meio de um processo de adoecimento em função da pressão por melhoria de desempenho e de direcionamento da atual prática pedagógica em função dos resultados, indicam que as avaliações ajudam na intervenção pedagógica, mas que eles têm dificuldade quanto a sua operacionalização. Esses profissionais têm visões parciais e não conseguem sistematizar a complexidade e os limites desse tipo de avaliação e suas repercussões na prática educativa. Constatou-se também que, ao mesmo tempo em que os entrevistados afirmam acreditar nas contribuições dessas provas para a melhoria da qualidade do ensino,

tecem uma série de críticas ao sistema de avaliação, como por exemplo, eles citam que as provas são muito repetitivas; as avaliações não dialogam com a prática do professor em sala de aula; os testes são elaborados por uma instituição que não conhece bem a realidade dos alunos; há discrepância entre os resultados das avaliações e o nível de aprendizagem dos estudantes, verificado pelos professores; a avaliação é utilizada para cobrança de metas e o foco dos conteúdos escolares é reduzido.

Assim, em relação ao fazer pedagógico cotidiano das escolas, percebe-se um processo de resistência dos professores às imposições do modelo de gestão focado em resultados. Por outro lado, os gestores afirmam que os efeitos dessas provas no contexto escolar apresentam aspectos positivos que atuam para melhorar o ensino, as avaliações internas da aprendizagem e o compromisso dos professores com o ensino e a aprendizagem.

O mapeamento desses trabalhos também evidenciou uma análise que abarca tanto a política quanto os instrumentos dessas avaliações externas. Assim, destacamos no segmento do ensino médio o estudo de Fonseca (2010), que busca compreender o significado que gestores, pedagogos e professores da escola pública atribuem ao Enem, como instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública, bem como situá-lo como uma política pública de avaliação sistêmica.

Percebeu-se com o estudo que o Enem, enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos profissionais da escola. Ressalvas são feitas com relação à sua eficiência, já que uma única prova, pensada para leitores de livros e de mundo, pode realmente não ser um instrumento justo e eficiente para avaliar alunos que têm dificuldade de acesso ao livro e diferenciadas vivências e interpretações de mundo. A conclusão é que a rotina e a dinâmica da escola não permitem que ela se debruce sobre o estudo e a análise do Enem.

Fonseca (2010) destaca que a avaliação externa se situa no cenário das políticas públicas, como objeto de prestação de contas, atuando como instrumento de monitoramento do Estado e via de publicitação de seus resultados tanto do processo de ensino aprendizagem, quanto do desempenho das instituições de ensino e de seus profissionais.

Entre as pesquisas cuja temática referem-se especificamente à análise dos instrumentos dessas avaliações externas, encontramos o estudo de Carvalho (2014), que aborda o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados daquela investigação atestam que as habilidades descritas na matriz de referência do Simave são imprescindíveis para garantir a competência leitora dos estudantes e apontam ainda a

Avaliação Diagnóstica de Habilidades como instrumento privilegiado no processo de ensino da leitura na escola.

Nessa perspectiva, ainda encontramos trabalhos referentes às análises das intervenções feitas por meio dos resultados dessas provas externas, e neles é destacado o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Constata-se que esses trabalhos buscam contribuir também para a elaboração de planos de ações educacionais, com sugestões de práticas a serem aprimoradas e que podem ser incorporadas ao PIP, consolidando e socializando boas práticas pedagógicas e gestoras já existentes. Assim, o objetivo desses planos de ações educacionais também é fortalecer a liderança gestora nas escolas, principalmente na dimensão pedagógica, de forma a aperfeiçoar e potencializar a atuação desses agentes escolares. Conseqüentemente, busca-se propiciar a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas e seus respectivos resultados educacionais.

Entre os estudos, os de Simões (2012), Cardoso (2015) e Dias (2015) discutem a implementação e as ações do PIP no contexto da prática das escolas mineiras, com possibilidades concretas de melhorar o desempenho dos alunos do ensino fundamental. É válido mencionar as considerações de Cardoso (2015), o qual evidencia que a intervenção pedagógica veio assumindo significados diversos e até antagônicos nas concepções dos sujeitos que implementam a política na prática. Para alguns, a intervenção pedagógica, embora sugerida por instâncias superiores, reveste-se de peculiaridades contextuais de forma eficaz, fazendo a diferença. Para outros, essas atividades não imprimem diferenças nas práticas escolares e nem na aprendizagem dos alunos. E ainda, para um terceiro grupo, como essas atividades são introduzidas e conduzidas na escola por agentes externos, quando esses agentes se distanciam, as propostas se paralisam, e os agentes internos passam a aguardar a presença de outros para retornarem aos trabalhos.

Cabe destacar também o estudo de caso de Pimenta (2014), que, ao avaliar a implementação do PIP em uma SRE específica, comparando o desenho desse programa com as ações efetivamente executadas, concluiu que as contingências se mostraram especialmente ligadas a uma baixa sistematização da rotina de trabalho dessa equipe regional. A análise dos dados mostrou a relevância da gestão nesse contexto, uma vez que o baixo controle institucional abre espaço para o exercício discricionário dos implementadores, o que, sem o devido controle, tende a afastar os profissionais das estratégias inicialmente desenhadas.

Perante o exposto neste eixo, que trata da análise dos trabalhos da política, dos instrumentos e das intervenções relacionados às avaliações externas, observamos que a implementação de políticas educacionais nas instituições escolares é uma tarefa árdua e

complexa de ser efetivada, uma vez que muitas das ações planejadas encontram resistências por parte dos educadores. Compreendemos que, para um programa educacional repercutir com sucesso no desempenho dos alunos, é necessário que ele seja vivenciado e incorporado na rotina escolar pelos sujeitos responsáveis pela sua consolidação na sala de aula.

Além disso, é fundamental situar a política no contexto da escola em que realmente acontece; os seus resultados (positivos ou negativos) precisam levar a instituição como um todo a questionar e rever a prática do seu corpo docente. As pesquisas também ressaltaram que ações como a ressignificação do fazer pedagógico docente e a articulação pedagógica por parte das equipes gestoras para com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem representam um diferencial para o êxito das políticas educacionais referentes às avaliações externas.

4.4 Fatores que influenciam no desempenho escolar nas avaliações

Neste eixo, os trabalhos contemplam os elementos que influenciam o bom e o baixo desempenhos estudantis nas avaliações externas do Simave, tanto no segmento do ensino fundamental quanto no ensino médio. Além disso, as pesquisas mostram a relação entre os resultados das avaliações sistêmicas e as ações da equipe gestora que podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar dos alunos.

As pesquisas mostram que a divulgação dos resultados das avaliações externas nas escolas acontece por meio de momentos coletivos de planejamento e estudo, entre a direção, especialistas e professores, chamados de Módulo II. Em seguida, são realizados repasses para toda a comunidade escolar no intuito de sua apropriação.

Percebe-se que a equipe pedagógica e a gestora se encarregam da divulgação a todos os segmentos da escola: pais, comunidade, funcionários e alunos. Assim, por meio de cartazes, de data show, são apresentados os resultados aos pais nas reuniões. Além disso, é informada a escala de proficiência para os responsáveis dos alunos, para eles saberem exatamente o que os filhos aprenderam.

Após a divulgação dos resultados das avaliações externas, são identificadas as habilidades e competências não alcançadas pelos alunos, os percentuais dos padrões de desempenho e de participação do aluno na prova, e é realizado um trabalho efetivo de diagnóstico daqueles alunos que não atingiram o padrão de desempenho recomendado. A partir daí, são traçadas novas estratégias, e replanejadas as aulas com o intuito de fazer as intervenções necessárias.

Um aspecto a ser ressaltado nas pesquisas desta temática é que apenas o trabalho de Filgueiras (2012) utilizou a metodologia mista, ou seja, tanto quantitativa quanto qualitativa. Essa opção possibilitou à autora fazer ajustes no foco da pesquisa, permitindo a adoção de diferentes escalas de observação de modo a melhor compreender o objeto pesquisado em suas perspectivas micro e macroanalítica. Os dados quantitativos permitiram identificar, com clareza, o fenômeno de mobilidade, ascendente e descendente, dos alunos com baixo desempenho. Os dados qualitativos permitiram compreender como tal fenômeno ocorre, em um processo de apreensão e complexificação da realidade a partir do estudo de caso.

Constatou-se que os demais trabalhos são de caráter qualitativo, o que permite uma relação mais estreita entre pesquisador e o objeto pesquisado, a descrição do fenômeno, o seu processo. Assim, na coleta de dados foram usados diferentes instrumentos e fontes como: questionário virtual, entrevista semiestruturada, roda de conversa, diário de campo, observação, observação participativa, análise documental. Ressalta-se a entrevista como o recurso mais adotado pelos autores.

Em relação aos estudos que tratam sobre os fatores que influenciam o bom desempenho dos alunos nos resultados das avaliações externas do Simave e conseqüentemente da escola como um todo, são atribuídos às ações implementadas pela equipe gestora como projetos internos (criados pela própria equipe) e externos (advindos da SEE/MG), e programas voltados para cada segmento de ensino atendendo suas necessidades.

Entre essas pesquisas, destacamos autores como: Bastos (2012), Rosa (2012), Diniz (2013), Gonçalves (2015), Santos (2014), Moraes (2014) e Oliveira (2017), em que o enfoque dado às ações implementadas pela equipe gestora dos estabelecimentos escolares favoreceu a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas do Simave. Tais pesquisas concluem que a equipe gestora não realiza somente as atividades administrativas e burocráticas, mas se envolve com as ações pedagógicas. Dessa forma, a organização da gestão, a ênfase pedagógica e o bom clima escolar são fatores que devem estar interligados, uma vez que juntos são os responsáveis pelo desempenho satisfatório dos seus estudantes.

Nesse sentido, evidenciamos o trabalho de Oliveira (2017), que investigou as ações implantadas por uma escola localizada em um contexto de vulnerabilidade social, e que chama a atenção por ter conseguido reverter a situação de baixo desempenho dos alunos, contribuindo para a melhoria dos resultados na avaliação do Proalfa. Nessa pesquisa, entende-se que sucesso escolar é a consolidação da aprendizagem e bons resultados nas avaliações internas e externas.

Diante disso, alguns aspectos da gestão e projetos implementados na escola pesquisada foram fundamentais para o êxito da aprendizagem dos alunos. Como exemplo disso, temos a

capacitação dos professores em serviço no Módulo II, em encontros coletivos com a analista da SRE; a consolidação do PIP para que as crianças fossem alfabetizadas na idade certa e o Estado alcançasse a meta de alfabetização e letramento e a utilização das aulas da Educação Integral como um recurso para que as crianças tivessem mais oportunidade de avançar com as atividades de leitura e letramento.

Se por um lado há estudos que evidenciam os aspectos relacionados aos bons resultados nas provas externas, de outro existem pesquisas que apontam os possíveis fatores para o baixo desempenho estudantil nesses exames. Um exemplo é o segmento do ensino médio, especificamente no 3º ano. Sobre a disciplina de Matemática, encontram-se as pesquisas de Santos (2017), Costa (2019) e Silva Junior (2019). Sobre a Língua Portuguesa, temos o trabalho de Teixeira (2016). Os trabalhos destacam que baixas proficiências dos estudantes se dão em função da falta de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pelos docentes, resultante da ausência de cursos de capacitação que abordem essa temática.

A pesquisa de Santos (2017) reflete as constatações dos outros trabalhos. A autora compreende que a ausência tanto de uma ação gestora que articule o trabalho coletivo, quanto de ações específicas na disciplina de Matemática, corrobora para a manutenção do quadro de fracasso escolar. Para fortalecer a ação gestora na melhoria dos resultados da escola, seria interessante que as ações estivessem alinhadas à apropriação de resultados e ao direcionamento do trabalho docente pautado em uma diretriz curricular, considerando que o professor deve conhecer e saber como implementar o currículo proposto, levando em conta as necessidades dos alunos e as peculiaridades sociais, históricas e culturais do meio em que estão inseridos.

Nesse conjunto de trabalhos, os autores enfatizam o investimento na formação continuada dos profissionais de ensino para uma adequada apropriação dos resultados das avaliações do Proeb e seus respectivos manuseios como um elemento fundamental para reverter o quadro de baixo desempenho da escola nos testes aplicados. Essa ação proposta tem o intuito de provocar o debate coletivo e sistemático acerca dos resultados alcançados; a responsabilização e compartilhamento que já existe na escola e a consolidação do valor das avaliações externas.

Partindo desse pressuposto, outros trabalhos são relevantes no segmento do ensino do ensino fundamental (anos iniciais). É o caso de Maia (2013) e Rosa (2013), que analisam a relação entre a gestão escolar e os resultados do Proalfa. Outro exemplo é o de Filgueiras (2012), que buscou caracterizar o fenômeno da mobilidade dos alunos com baixo desempenho no Proalfa. Esta pesquisa apontou a necessidade de reflexão sobre os usos dos resultados e maior divulgação e discussão dos dados gerados nas diferentes edições do Proalfa, a fim de que

docentes e corpo administrativo das escolas tenham maior acesso às informações e efetivamente construam propostas pedagógicas que impactem positivamente as práticas de sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Entre outros estudos, temos o de Santos (2013), que investiga as ações desenvolvidas pelos gestores escolares com fins de alcançar as metas estabelecidas pela política mineira do Acordo de Resultados, por meio da Pactuação de Metas, após a divulgação dos resultados do Simave. E também a pesquisa de Silva (2016), que aponta as contribuições do Simave para a promoção da qualidade educacional.

As dissertações e teses analisadas neste eixo possibilitaram nosso contato com elementos que levam ao bom e baixo desempenho estudantil, além da escola como um todo nas avaliações em larga escala. Entre os aspectos ressaltados nos trabalhos, evidencia-se a importância de os profissionais inseridos na escola saberem interpretar os resultados das avaliações externas, uma vez que a leitura desses resultados exige um conhecimento específico, uma metodologia que na maioria das vezes esses profissionais desconhecem.

Nessa perspectiva, é fundamental que exista uma formação adequada para os profissionais da escola, que abarque uma discussão política e teórica sobre as avaliações em larga escala e sobre o que fazer com os resultados obtidos pelos alunos nas provas. Tal análise irá refletir no uso que se faz desse tipo de prova; caso contrário, pode-se perder a efetividade dessas avaliações.

Constatamos também que a apropriação de resultados não pode ser confundida com divulgação de resultados. Dessa forma, a escola deve estar atenta para que a apropriação de resultados não se transforme em uma ação de treinamento de seus alunos para os testes.

4.5 Uso e apropriação dos resultados das avaliações

Este enfoque temático apresenta trabalhos que tratam sobre os usos dos resultados das avaliações externas do Simave e também como é feita a apropriação desses resultados pelos profissionais que lidam direta e indiretamente com as escolas investigadas. Busca-se compreender de que maneira as estratégias adotadas pelas equipes gestoras podem favorecer a melhoria do trabalho dos diferentes atores envolvidos no ambiente escolar, bem como o processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto à natureza dos trabalhos mapeados, percebemos que somente o de Queiroz (2015) desenvolveu seus estudos diante da abordagem quali-quantitativa. O autor justificou que os instrumentos que caracterizam essa abordagem (análise documental, entrevistas e *survey*) podem auxiliar na compreensão do fenômeno analisado, na perspectiva de um determinado

grupo de pessoas. As outras pesquisas apresentam caráter qualitativo, e nessa perspectiva os dados não são apenas colhidos, mas resultado da interpretação pelo pesquisador, em um diálogo crítico com a realidade analisada. Nota-se também que os estudos foram investigados a partir da colaboração de diversos instrumentos de pesquisa, como questionário, entrevista, observação participante, roda de conversa, análise documental.

No que se refere aos usos feitos acerca dos resultados das avaliações no ensino médio, encontramos a pesquisa de Teixeira (2016), que defende o investimento na ampliação das habilidades de leitura dos alunos, modo pelo qual as escolas poderão minimizar significativamente o baixo desempenho escolar, as dificuldades de compreensão leitora, bem como os índices de fracasso escolar detectados nas avaliações externas. Por sua vez, Queiroz (2015) constatou a ineficácia do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE), como ferramenta de uso interno desse segmento de ensino, para realizar diagnósticos e monitorar o currículo com o intuito de subsidiar intervenções pedagógicas nas práticas em sala de aula. Os sujeitos participantes evidenciaram a necessidade da utilização de instrumentos elaborados com uma metodologia que traduza a confiabilidade dos dados fornecidos.

Outros trabalhos que precisam ser destacados sobre os usos dos resultados das provas do Simave são o de Ferreira (2012) e Martins (2018). O primeiro apontou para o fato de que os resultados das avaliações externas, em especial do Proeb, não são utilizados como instrumentos pedagógicos que contribuem para a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades mínimas a serem consolidadas pelos alunos. O segundo afirmou que as avaliações externas são realizadas para cumprir um protocolo imposto pela SEE, e que seus resultados são usados apenas para diagnóstico, ficando a apropriação dos seus resultados com lacunas prejudiciais ao desenvolvimento da escola investigada, pois esse é um momento de reflexão das atividades desenvolvidas pela instituição, devendo posteriormente transformá-la em ação.

Quanto à apropriação dos resultados das avaliações em larga escala pelos profissionais das escolas investigadas, trabalhos como o de Ferreira (2012), Rosa (2013) e Carvalho (2015) apresentam a relação de sucesso entre a equipe gestora e os resultados das avaliações do Simave, destacando nessa parceria a importância do processo de apropriação. A pesquisa deste último autor ilustra essa relação ao detectar as estratégias utilizadas pelos gestores das escolas para disseminar as informações dos resultados das provas do Proeb. O repasse e as reflexões são realizados junto aos docentes através de momentos de formação no Módulo II, envolvendo o aumento da participação dos estudantes, a melhoria da proficiência média das escolas e a comparação com os resultados obtidos nas edições anteriores do Proeb.

Outras pesquisas, também atreladas ao segmento do ensino médio, mostram que a apropriação eficiente dos resultados das avaliações externas exige ações mais concretas por parte das equipes gestoras das escolas. Entre esses trabalhos, destacamos alguns autores como: Chagas (2014), que evidencia a necessidade de maior clareza dos significados dos índices obtidos pelas escolas, viabilizando sua tradução na aprendizagem dos alunos; Motta (2014), que aponta que apesar de a maioria dos gestores escolares terem conhecimento das metas, as ações realizadas pela equipe da SEE e SRE são incipientes e não atendem as demandas das escolas; Gouvea (2015), que constata que muitas escolas discutem os resultados, mas nada ou pouco fazem após as discussões, e se os professores continuam sem compreender aspectos como a escala de proficiência e sua potencialidade entende-se que a não discussão acarreta mais dúvidas e falta de conhecimento; Alves (2017), que afirma que a cultura da apropriação precisa de ações da gestão de resultados no intuito de consolidar uma cultura avaliativa na escola alicerçada na gestão escolar democrática e no planejamento participativo; Costa (2019), que identificou junto aos docentes que os péssimos resultados nas provas externas se naturalizaram, e a solução para reverter esse cenário seria o investimento na formação do professor, e Borges (2019), que enfatiza que a gestão colaborativa pode contribuir com a promoção da equidade no ensino médio se for pautada numa apropriação crítica de políticas públicas de educação – nesse caso a avaliação externa em diálogo com as práticas pedagógicas existentes na escola.

A partir das pesquisas analisadas neste eixo, conclui-se pela necessidade de se elaborarem ações mais consistentes para a utilização dos resultados das avaliações externas, buscando uma inovação das práticas pedagógicas empregadas nas escolas. Essas estratégias precisam ser delineadas a fim de potencializar as ações referentes à divulgação e uso dos resultados desse tipo de avaliação, considerando a realidade de cada instituição, envolvendo os docentes e a comunidade escolar de maneira que fiquem explícitas as necessidades identificadas, e propondo soluções adequadas para suprir tais demandas.

Logo, a apropriação dos resultados das avaliações educacionais pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem se houver a compreensão sobre o que conceitos como a escala de proficiência, padrões de desempenho, matriz de referência, descritores têm a nos dizer, isso é um aspecto que precisa ser mais bem trabalhado no contexto escolar. Assim, é primordial utilizar os resultados para a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, da qualidade da educação. Nesse sentido, a apropriação dos resultados das avaliações deve estar alinhada ao planejamento e às práticas pedagógicas da escola.

4.6 Avaliação e seus impactos nas práticas

Os trabalhos deste eixo temático estão voltados para a discussão dos impactos que as avaliações do Simave podem causar nas práticas dos profissionais que atuam no contexto escolar. Os estudos também mostram a concepção de alfabetização e letramento compreendida nos documentos orientadores do Simave.

No que se refere à metodologia dos trabalhos, observou-se que todos são de cunho qualitativo. Os autores justificam a escolha dessa abordagem pelo fato de ela permitir uma melhor compreensão do objeto de estudos no contexto em que está inserido, e diante da ótica dos atores que estão diretamente envolvidos com ele. Assim, a abordagem qualitativa evidencia o que os sujeitos pensam acerca do fenômeno investigado, considerando o que é relevante sobre ele. Também podemos notar o uso de instrumentos diversificados para coleta de dados, como análise documental, questionários, roda de conversa, entrevistas, observação, registro escrito e fotográfico do cotidiano escolar. Cabe destacar que o estudo de Dutra (2018) realizou uma pesquisa qualitativa, fazendo o uso de dados quantitativos na medida em que esses se fizessem necessários.

Em relação à avaliação externa do Proalfa, que é o objeto de estudos desta tese, encontramos os trabalhos de Carvalho (2010) e Martins (2013). Em ambas as pesquisas, as autoras avaliam os impactos dessa prova no contexto escolar, no processo de (re)construção das práticas e ações didáticas e pedagógicas escolares.

O estudo de Carvalho (2010) deu voz àqueles que executam o Proalfa no âmbito de monitoramento, representado pelas analistas da educação/SRE e no âmbito da prática pedagógica, representado pelas professoras alfabetizadoras. A autora ressalta a importância de os objetivos das avaliações oficiais serem cada vez mais apropriados pela classe docente e a interpretação dos seus resultados tornar-se mais acessível, em consonância com os objetivos das avaliações internas, que, nesse contexto, não perdem seu espaço.

Nesse sentido, os dados coletados a partir do discurso das analistas indicaram que elas carregam a voz da SEE-MG, utilizando termos e argumentos característicos do discurso da Secretaria. Elas identificaram também indícios de que o Proalfa tem impactado o cotidiano escolar: sentimento de receio causado nas professoras, também pelo fato de o resultado nas avaliações oficiais ser atrelado ao seu salário; a interferência dos aplicadores durante os testes e a tendência dos professores a efetuarem práticas de treinamento dos alunos, num movimento que expressa também uma possível restrição do currículo à matriz de referência da avaliação.

Por fim, a autora destaca o caráter regulador da avaliação oficial, inerente à política pública educacional. Assim, os dados apontaram que, para as professoras, o sentimento de vigilância é constante e causador de insatisfação, e a sensação de punição pode causar um clima de mal-estar entre elas, diante da grande responsabilização que vêm sofrendo, fato esse que interfere no ambiente escolar de forma negativa.

Por sua vez, a pesquisa de Martins (2013) parte da concepção de linguagem como algo que se realiza a partir da interação entre dois ou mais sujeitos inseridos em um contexto social, considerando a forma pela qual os profissionais que ministram aulas nos anos iniciais concebem o processo de alfabetização e letramento. A autora constata que o Proalfa é uma avaliação que tem alterado a prática dos professores, coordenadores e gestores das escolas públicas mineiras, ora aproximando os profissionais de uma nova concepção de ensino, na qual o resultado da aprendizagem é mais valorizado que o seu processo; ora trazendo para a sala de aula a prática de treinamento para avaliação. Além disso, nota-se que os profissionais não têm conhecimento suficiente dos mecanismos de funcionamento da referida avaliação.

Ainda em confluência com esse processo, observamos nas pesquisas de Dutra (2018) e Barbosa (2013), a partir da compreensão de diferentes atores que atuam na escola, que as avaliações externas do Simave acarretam implicações tanto do uso que se realiza desses instrumentos no cotidiano escolar, quanto no trabalho docente.

Os resultados da pesquisa de Dutra (2018) mostram a forte interferência do Proeb sobre o trabalho docente e as estratégias que os professores têm utilizado para conciliarem a agenda de avaliações e as já tradicionais atribuições das carreiras do magistério. Nesse sentido, destacou-se a necessidade de se elaborar uma meta-avaliação com profunda reflexão, por parte dos diferentes atores escolares, sobre seu papel, atribuições para a educação, sua validade como instrumento de melhoria da educação.

Partindo desse pressuposto, o trabalho de Barbosa (2013) evidencia que o uso dessas avaliações, no contexto e nas condições analisadas, afeta as subjetividades e as condições de trabalho, levando a situações de abandono da profissão. Como exemplo, aponta-se o aumento de casos de exoneração nas escolas do estado e do município, bem como o aumento no número de licenças e afastamentos por motivo de saúde. Muitos docentes se sentem desanimados e desejosos de abandonar a profissão, mas não o fazem pela falta de oportunidades.

Segundo essa pesquisa, alguns desses usos são explícitos e aparecem no discurso da política: fornecer uma visão da rede pública mineira no tocante aos aspectos avaliados; subsidiar a SEE/MG com informações para fins de (re)formulação de políticas públicas, estabelecimento de metas a partir dos resultados, direcionamento aos professores em relação

aos conteúdos considerados obrigatórios e aos padrões mínimos exigidos, e monitorar o cumprimento do currículo. Outros usos são “encobertos”, mas não menos visíveis quando se adentra o contexto da prática, como comparar, divulgar e bonificar, justificar discursos que impelem os professores à profissionalização e a melhorar sua performance, reduzir custos, inclusive com capacitação, fiscalizar.

Nesse sentido, ao conhecer as implicações do uso dos resultados na visão dos docentes, vemos: o aumento da demanda de trabalho, o excesso de avaliações, a falta de objetividade delas, em função do excesso de provas (não sobra tempo para analisar os resultados e intervir), o foco nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho, enfim, um somatório de emoções e ações que juntos precarizam não apenas o trabalho, mas a saúde dos profissionais.

Outro trabalho que merece destaque sobre essa temática é o de Souza (2016), que analisou como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a organização do trabalho pedagógico (OTP) de uma escola pública municipal de ensino fundamental, buscando identificar que tipo de transformações o Simave tem provocado e se essas têm produzido de fato qualidade educacional. Entre os resultados, deparamo-nos com um cenário político e escolar que reafirma cada vez mais concepções favoráveis ao ideário neoliberal que perpassam as avaliações em larga escala e que tendem a reduzir a organização do trabalho pedagógico ao preparo de aprendizagens daquilo que é possível mensurar.

No que diz respeito aos índices de desempenho, os autores analisam que a escola daquela pesquisa tem apresentado avanços expressivos em termos numéricos, contudo, na maior parte das vezes, tais mudanças não têm contribuído para a promoção da qualidade social, uma formação crítica e a emancipação dos sujeitos. Ao contrário, as avaliações externas tendem cada vez mais para uma responsabilização unilateral das escolas, induzindo seus/suas profissionais a reorganizar o trabalho pedagógico a fim de garantir o alcance de metas estabelecidas, ou, se possível, ultrapassá-las, tornando-se centros de referência de qualidade.

Os estudos evidenciam que tais provas delineiam mudanças importantes relacionadas às práticas pedagógicas, ao trabalho dos diferentes sujeitos que atuam no contexto escolar, e um novo redimensionamento da cultura escolar: de um lado, a prática dos envolvidos volta-se para uma nova concepção de ensino; por outro lado, observa-se que nas salas de aulas ocorre o desmedido treinamento com os alunos para essas provas. As pesquisas investigam os elementos que impactam nas práticas de maneira isolada, e não na sua totalidade.

Diante dos trabalhos analisados no catálogo de teses e dissertações da Capes, observamos que, no eixo temático sobre a avaliação e seus impactos nas práticas, há um baixo interesse nos estudos acerca de como os elementos ressaltados impactam nas práticas. Assim, permite-nos constatar que essa categoria é pouco explorada no âmbito da pós-graduação, sobretudo em estudos mais aprofundados, como em teses de doutorado, uma vez que todas as produções desse grupo são no nível de mestrado.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

No intuito de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada, voltada para a análise das percepções das professoras que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Viçosa-MG sobre o Proalfa no seu trabalho, na sua prática pedagógica, este capítulo visa apresentar os percursos metodológicos utilizados neste estudo, a fim de reunir dados que auxiliassem no entendimento de como os docentes ressignificam esse Programa e interpretam os resultados obtidos pelos alunos nessa avaliação externa.

5.1 A ação docente no contexto do Proalfa: o encontro com a problemática, questão e objetivos da pesquisa

Diante do exposto no mapeamento do Capítulo 4, vimos que as teses e dissertações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa – a ação docente no contexto do Proalfa – se inserem em diferentes temáticas, exploradas nas pesquisas por meio: da formação continuada; da análise da política, dos instrumentos avaliativos e das intervenções; dos fatores que influenciam o desempenho escolar nas avaliações; dos usos e apropriação dos resultados dessas provas; dos impactos que essas avaliações externas causam nas práticas.

A partir dos estudos apresentados, observa-se que o Simave requer outro olhar para além dos números produzidos pelas suas avaliações externas (Proeb e Proalfa). É fundamental oferecer um investimento na educação, com escolas bem equipadas, infraestrutura adequada e valorização dos profissionais que atuam no contexto escolar, assim como o comprometimento desses com a aprendizagem dos alunos.

Os estudos atrelados a esta revisão de literatura mostram que a temática das avaliações externas do Simave vem apresentando um declínio desde o ano de 2016. O objeto de análise aqui investigado não pode ser deixado de lado, visto que essa é uma política educacional consolidada há quase 20 anos nas escolas mineiras, e, como toda política pública, necessita de monitoramento, investimento e estudos para que suas ações sejam aprimoradas e executadas nos processos educativos.

Esse mapeamento foi necessário para desvelar o que as pesquisas têm constatado acerca do Simave/Proalfa e as percepções dos diferentes profissionais da educação sobre esse Sistema. Apesar de as investigações dos trabalhos desse levantamento priorizarem a construção plural dos sujeitos sobre as percepções, significados e implicações dessa política educacional, é essencial a realização de estudos que destaquem o protagonismo docente daqueles que lidam diretamente com o Proalfa na sala de aula.

É nesse sentido que este trabalho emerge, buscando olhar especificamente para os docentes enquanto sujeitos protagonistas no conhecimento, apropriação e uso dos resultados dos elementos presentes na avaliação externa do Proalfa. Isso auxiliará a compreender como esses aspectos impactam na sua prática em sala de aula, tornando-se um diferencial nesta tese, uma vez que, mesmo nesse levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes, encontram-se poucos trabalhos no nível de doutorado (três no total) e eles não abordam exclusivamente o posicionamento desse professor que trabalha com as turmas do ciclo final da alfabetização, conferindo-lhes destaque. As pesquisas investigam, ainda, os elementos que impactam nas práticas de maneira isolada, e não na sua totalidade.

Nessa perspectiva, parte-se da hipótese de que os professores que lecionam para o ciclo final da alfabetização de uma escola estadual localizada em Viçosa/MG não se apropriam dos resultados do Proalfa e apresentam dificuldades de interpretar as informações e resultados gerados por ele, seja em prol da elevação da proficiência dos alunos ou para o aprimoramento da sua ação docente em sala de aula.

Visando dar materialidade à minha inquietação por meio do delineamento desta investigação, construí as seguintes questões direcionadoras: De que maneiras o Proalfa está sendo utilizado por uma escola estadual e quais implicações para o contexto escolar? Quais as concepções que os professores apresentam sobre os resultados dessa política educacional? Como os resultados chegam até esses profissionais, e de que forma os docentes se apropriam deles? Eles consideram esses resultados para planejar e desenvolver a sua ação em sala de aula?

Diante disso, o objetivo geral é analisar como os professores que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Viçosa-MG compreendem as repercussões do Proalfa na sua ação docente. No âmbito deste estudo, sobressaem, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os aportes legais, os instrumentos de avaliação do Simave, e sua consolidação no estado de Minas Gerais por meio de pesquisa documental e bibliográfica;
- b) Identificar como os dados da avaliação são comunicados/tratados na escola e como as docentes têm acesso a eles;
- c) Compreender a maneira pela qual as professoras que ministram aulas para o 3º ano dos anos iniciais utilizam os resultados das avaliações externas, identificando se os resultados do Proalfa são empregados no planejamento escolar; e
- d) Analisar os significados que as docentes atribuem ao Proalfa, diante das demandas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de elaborar ações voltadas para analisar de maneira coerente os resultados avaliativos externos, o que exige conhecimento específico, pois isso irá refletir no uso que se faz desse tipo de prova. No ambiente escolar, são necessários momentos de formação, para que assim ocorra uma discussão teórica sobre as avaliações internas e externas, caso contrário, corre-se o risco de perder a efetividade desse instrumento.

Para a análise da maneira como a política educacional do Proalfa chega para o professor no contexto da prática, recorreu-se aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2008), essa abordagem qualitativa permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propiciando a construção de novas abordagens, revisão, criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador uma melhor compreensão dos valores, das opiniões, das relações entre os sujeitos participantes da pesquisa, bem como os significados que esses sujeitos atribuem ao fenômeno estudado, sendo fundamental para desvelar a complexidade da realidade investigada. Nesse sentido, essa abordagem favorece o estudo do significado da avaliação externa na ótica dos professores da escola selecionada.

A prática da pesquisa propiciada pela interlocução com os sujeitos, por meio da entrevista, no *lócus* das ações, afina-se a essa abordagem, que tem como fonte direta de dados o ambiente natural, e o pesquisador como o seu principal agente de apreensão dos dados da pesquisa, os quais são predominantemente descritivos e com maior ênfase no processo investigativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa teve dois momentos de contato com as participantes. Antes da pandemia do Covid-19²⁹, foram realizadas as entrevistas nos meses de maio e junho/2019. O segundo contato foi a realização de uma roda de conversa online em novembro/2021, que ocorreu após a retomada das aulas presenciais das escolas estaduais mineiras, no qual busquei elucidar alguns pontos com as docentes que não foram esclarecidos por meio das entrevistas.

Neste estudo, os instrumentos de coleta de dados foram análises documentais, entrevista semiestruturada, observações livres e roda de conversa. Esses elementos permitiram a inserção da pesquisadora no contexto escolar. Tais instrumentos e suas finalidades são apresentados no Quadro 11 a seguir.

²⁹ No período de março/2020 até outubro/2021, as escolas estaduais mineiras permaneceram em regime de trabalho remoto, devido à pandemia do Covid-19. Dessa maneira, não foi possível dar continuidade à coleta de dados com os professores.

Quadro 11 – Instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa

Técnica empregada	Procedimento/sujeitos para captar as informações	Objetivo da investigação
Pesquisa documental sobre o Simave/ Proalfa	Resolução nº 104 de 14/07/2000 Plano Estadual de Educação (2018-2027)	Compreender os aportes legais, os instrumentos de avaliação do Simave e sua consolidação no estado de Minas Gerais.
Pesquisa bibliográfica sobre o Simave/ Proalfa	Catálogo de teses e dissertações na Capes	Entender as diferentes análises da produção científica sobre a política educacional mineira do Simave.
Entrevistas (maio e junho/2019)	4 professoras que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais	Caracterizar os sujeitos, conhecendo aspectos pessoais, da formação acadêmica, profissional; compreender os significados atribuídos ao Proalfa; entender como as políticas de avaliações externas chegam até esses professores; analisar como esses profissionais concebem os usos dos resultados das avaliações sistêmicas.
Observações livres (maio e junho/2019)	Reuniões de módulo II dos docentes	Compreender a maneira como o planejamento é delineado; investigar se esse é um momento que contempla o estudo de elementos das políticas de avaliações externas.
Roda de Conversa (novembro/2021)	Por meio do Google Meet com três professoras que participaram da entrevista na fase I, acrescido de mais uma docente que passou a lecionar para o 3º ano	Esclarecer algumas questões que não foram contempladas no momento das entrevistas, como: formas de apropriação e uso dos resultados do Proalfa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O resumo apresentado no Quadro 11 é um itinerário que auxiliou na elaboração do delineamento metodológico, no desenvolvimento inicial do trabalho de campo e na análise dos dados. A entrevista semiestruturada foi a principal fonte de coleta de dados; os outros instrumentos foram utilizados para complementar a análise das informações, permitindo dessa forma uma melhor compreensão do objeto de estudo. Nesse quadro também se explicitam os sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos responsáveis por captar as informações e a finalidade do uso de cada um dos instrumentos.

5.2 As fases da pesquisa

Este trabalho foi dividido em diferentes fases.

Na *primeira fase* da pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico pautado em autores

que discutem tanto a temática da avaliação no âmbito da formação de professores, como Sacristán (2000), Martins (2008), Fernandes (2007) e Luckesi (2018), quanto autores que debatem sobre a trajetória e a consolidação das avaliações em larga escala no estado de Minas Gerais, como Horta Neto (2013) e Borges (2016), entre outros. Com isso, objetivou-se sistematizar os dados dessa avaliação externa e verificar lacunas a serem estudadas nas quais a temática deste trabalho se insere.

Nessa perspectiva, estudaram-se os aportes legais do Simave, no intuito de aprofundar o conhecimento acerca desse Sistema, compreender o seu contexto de criação, a gênese dessa política educacional, investigando também como ele baseia suas ações avaliativas. Entre esses documentos encontram-se a Resolução da SEE/MG de nº 104 de 14/07/2000 e o Plano Estadual de Educação (2018-2027). Incluíram-se também os elementos que integram as avaliações externas do Simave (Matriz de Referência; Proficiência; Escala de Proficiência; Teoria de Resposta ao Item; Padrão de Desempenho), investigando como o Proalfa é elaborado, para entender o significado dos componentes dessa avaliação.

A fonte documental é um instrumento que possibilita a compreensão do processo ainda em andamento, conforme salienta Minayo (2008): “As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discursos e de documentos.” (p. 57)

Dessa forma, esse momento inicial do trabalho permitiu aprofundar o conhecimento acerca do Proalfa, identificando seus objetivos, ações traçadas para alcançá-los e os resultados pretendidos com essas ações no cenário educativo mineiro.

Na *segunda fase* deste trabalho, escolheram-se o local de pesquisa e os sujeitos participantes. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 162) afirmam que “o pesquisador escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.” Dessa forma, o estudo teve como contexto de investigação uma escola da rede estadual da cidade de Viçosa-MG, localizada na região da Zona da Mata mineira.

De acordo com o projeto político pedagógico/2019 da escola, a instituição era mantida pelo governo do estado de Minas Gerais e administrada pela SEE/MG juntamente com a SRE/Ponte Nova. O mesmo documento nos mostra que o índice socioeconômico da escola é considerado médio alto. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela instituição anualmente. Os indicadores educacionais auxiliam o monitoramento da rede escolar, fornecendo elementos para o gestor definir políticas, além de poderem ser usados como fatores associados aos resultados de proficiência dos

estudantes. A escola interpreta esse índice da seguinte forma:

[...] nossos alunos têm acesso a internet, informações em tempo real, materiais, apoio e suporte que muitos outros não tem. O apoio e participação dos pais na vida escolar dos alunos também é notória e contribui fartamente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (PPP, 2019, p. 14).

Além disso, os alunos do 3º ano apresentaram proficiência média no Proalfa, tanto em Língua Portuguesa, nas últimas seis edições, ou seja, de 2013 a 2018; quanto em Matemática, quando passou a ser avaliada, em 2017, e em 2018, superior à média da rede estadual mineira e à média da SRE/Ponte Nova para as escolas estaduais (SIMAVE/CAED, 2019).

Foi realizado um primeiro contato por meio do telefone, com a especialista em educação básica da escola, que, por sua vez, estendeu o comunicado para a diretora e os docentes. Após receber resposta positiva, enviei por e-mail à instituição uma Carta de Apresentação de Pesquisa, a qual evidenciava melhor os objetivos do estudo e, assim, consegui maior confiança da escola em relação ao trabalho.

Após a aprovação do Comitê de Ética (em fevereiro/2019) (ANEXO B), parti para a pesquisa de campo. Devido ao aprimoramento do roteiro de entrevista e autorização por parte da escola para um contato inicial com os docentes, a primeira coleta de dados por meio das entrevistas iniciou-se em maio e terminou em julho/2019.

A partir das questões de interesse deste estudo, escolhi como participantes os professores que lecionam para o 3º ano³⁰ dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, visando caracterizar os sujeitos para conhecer aspectos pessoais, da formação acadêmica, profissional; compreender os significados atribuídos por eles sobre o Proalfa; entender como as políticas de avaliações externas chegam até esses professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individualmente com os participantes dentro do seu ambiente de trabalho (sempre no horário das aulas especializadas ou após o término do dia letivo, visando não atrapalhar a rotina escolar), buscando preservar, desse modo, os sentidos atribuídos às mensagens. De acordo com Ludke e André (1986), “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A partir do consenso dos participantes, essas entrevistas foram gravadas e transcritas.

³⁰ Cabe destacar que a mudança da aplicação do Proalfa para as turmas de 2º ano nas escolas estaduais mineiras veio em novembro de 2019. Assim, quando as entrevistas foram realizadas, os professores dos 3º anos ainda eram os responsáveis por lecionarem para o ciclo final da alfabetização. Dessa forma, até o ano de 2018, o Proalfa era aplicado para os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

Optei por manter sigilo do nome da instituição escolar para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados e envolvidos indiretamente com este estudo.

Como aponta Triviños (2012), duas das vantagens da entrevista é que ela permite o recolhimento imediato da informação desejada e mantém a presença constante do pesquisador, favorecendo não somente a descrição dos fenômenos sociais (que neste caso abarca as repercussões do Proalfa na ação docente), mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade, tanto se tratando de uma situação específica quanto de dimensões mais amplas.

Para compreender as falas dos sujeitos, elaborei sete blocos temáticos a partir das questões que orientaram o roteiro de entrevista. Essas questões foram formuladas mediante as leituras do material teórico sobre Simave, os instrumentos de avaliação que o compõem (Proeb, Proalfa, PAEE) e políticas educacionais relacionadas às avaliações externas. Dessa forma, os dados foram organizados inicialmente em torno das questões feitas durante as entrevistas. O roteiro dirigido aos docentes foi dividido nos seguintes blocos:

- a) **Perfil profissional dos participantes** – constavam questões que permitiram conhecer melhor o grupo de pessoas participantes da pesquisa;
- b) **Atuação na educação básica** – conhecemos a atuação desse profissional ao término do ciclo da alfabetização;
- c) **Percepções dos docentes sobre o Proalfa** – dialogamos sobre o trabalho desenvolvido com os alunos em relação a avaliação externa do Proalfa;
- d) **Percepções do docente sobre a alfabetização no contexto das avaliações externas** – abordamos sobre a alfabetização do aluno no âmbito desse tipo de avaliação;
- e) **O Proalfa e o planejamento escolar** – tratamos da questão de como o professor desenvolve seu planejamento mediante as demandas internas da sala de aula, bem como as do Proalfa;
- f) **O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)** – identificamos a percepção dos entrevistados sobre o desenvolvimento desse Programa no contexto escolar;
- g) **O Programa de Gestão da Avaliação da Aprendizagem** – analisamos a maneira que esse Programa contribui para o processo de alfabetização dos alunos do 3º ano.

Nessa etapa, também foram realizadas observações das reuniões de planejamento. Destaca-se que estas observações aconteceram no decorrer no horário de Módulo II³¹, com o

³¹ De acordo com o artigo 33 da Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004, o professor regente da rede estadual de Minas Gerais tem o regime de trabalhado em dois módulos: Módulo I: 16 horas/aula na regência; Módulo II: 8 horas/aula para outras atribuições como estudo, planejamento, avaliação e demais atividades extraclasse.

intuito de apreender o panorama geral da reunião, investigando se esse momento do planejamento escolar contempla o estudo de elementos das políticas de avaliações externas. O tipo de observação escolhido foi a observação livre, que, de acordo com Triviños (2012), satisfaz as necessidades da pesquisa qualitativa pelo fato de, ao contrário da observação padronizada (que exige estabelecimento de pré-categorias), não demanda tais requisitos para compreender o fenômeno que se observa, o que por sua vez auxilia na relevância às manifestações do sujeito.

As observações realizaram-se em maio e junho/2019, acompanhando quatro reuniões de Módulo II, com duração de duas horas cada uma delas. Os encontros eram semanais, sempre às segundas-feiras após o término das aulas. As anotações de campo foram realizadas ancoradas no esquema geral de observações livres proposto por Triviños (2012). Tais registros possibilitaram compreender a dinâmica da reunião, as atividades desenvolvidas, os assuntos tratados.

A *terceira fase* aconteceu após o exame de qualificação deste trabalho. Tendo em vista as sugestões da banca e a continuidade da análise de dados, elaborei outro procedimento para complementar as entrevistas (que forneceu uma análise preliminar), pois constatou-se que alguns elementos poderiam ser mais bem explorados. Sendo assim, visando o aprofundamento da produção de dados com as docentes, que possibilitaria um entendimento coletivo sobre o objeto de estudos – o Proalfa –, realizou-se uma roda de conversa.

Perante o exposto, nessa fase da pesquisa, buscou-se com a roda de conversa compreender como se processa a dimensão prática da avaliação externa do Proalfa na escola sob a ótica dos participantes que lecionam para o 3º ano. Pelo fato de ainda estarmos em um contexto pandêmico, optamos por realizar o encontro online pela plataforma do Google Meet. O encontro ocorreu em novembro/2021, teve a duração de aproximadamente 1h e 30 min, foi gravado com a autorização das professoras e posteriormente transcrito.

No total, cinco docentes foram convidadas a participar do grupo online: Beatriz, Elis, Dalva, Gabriela – entrevistadas na fase 1 do estudo – e Aline – que assumiu em 2021 umas das turmas de 3º ano da escola. Entretanto, Gabriela informou que já não estava mais trabalhando naquela instituição e optou por não participar.

Após o acolhimento inicial, com as boas-vindas e agradecimento pela presença e a contribuição de todas, explicou-se os motivos do encontro, expondo um esquema (APÊNDICE C) para uma melhor visualização dos quatro eixos a serem abordados naquela reunião.

Feito isso, cada eixo foi apresentado juntamente com as questões elaboradas de acordo com as lacunas apontadas nas análises preliminares das entrevistas, e tiveram como função

principal incitar o debate, direcionando-o ao tema da dimensão prática do Proalfa. O roteiro da roda de conversa estava pautado nos seguintes campos de análise: a) significados atribuídos pelos docentes; b) recepção da política de avaliação externa pelo professor; c) usos dos resultados do Proalfa e d) formas de apropriação dos resultados. Assim, a cada pergunta lida, as docentes eram convidadas a responder. De início elas se mostravam contidas, mas, com o decorrer do tempo, ficaram mais à vontade, o que possibilitou um debate mais aprofundado sobre as questões ligadas ao Proalfa.

Realizados os encontros necessários com as professoras (por meio das entrevistas e com a roda de conversa), seguiu-se com a organização e compreensão das informações. Dessa forma, chegou-se à *quarta fase* deste trabalho, dedicada à análise interpretativa dos materiais coletados. Utilizou-se a metodologia de “Análise de Prosa”, delineada por André (1983), considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos em que “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” (p. 67).

Inicialmente, realizei a leitura cuidadosa das entrevistas transcritas e procurei identificar os primeiros tópicos tendo em vista os objetivos deste trabalho. Em seguida, acrescentaram-se os dados obtidos na roda de conversa. Novas categorias foram surgindo, fazendo com que os primeiros tópicos de análise fossem “[...] revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

O processo de cruzamento de dados obtidos pelo levantamento documental, entrevistas, observações livres, roda de conversa, relacionando-os à literatura da área, procurando responder à problemática apresentada e cumprir os objetivos propostos neste estudo, foi útil para articular as informações obtidas durante a pesquisa, auxiliando no entendimento dos elementos que influem na atuação dos professores participantes, mediante as avaliações sistêmicas. Assim, chegou-se a quatro eixos de análise refinados mediante a articulação entre os dados e o referencial teórico, a saber:

- a) **Percepções atribuídas pelas docentes ao Proalfa** – analisaram-se os significados que as docentes atribuem às avaliações em larga escala e os reflexos desse tipo de avaliação na sua prática pedagógica;
- b) **Resultados do Proalfa: usos e formas de apropriação na escola** – identificou-se de que forma as docentes são comunicadas acerca dos resultados, o tipo de dados a que elas têm acesso para analisar como esses resultados obtidos pela escola impactam direta ou indiretamente nas ações desenvolvidas pelas professoras;
- c) **Programas de melhoria do ensino: o caso do PIP e da Gestão pela aprendizagem** –

analisaram-se esses programas na perspectiva das participantes, procurando compreender como eles são apropriados pelas professoras.

- d) **O trabalho colaborativo no âmbito do Proalfa** – nesse eixo, discutiu-se a cultura colaborativa que permeia a escola investigada, bem como as ações que estão nas práticas cotidianas das professoras e as relações entre pares.

Esses eixos, resultado da análise interpretativa dos dados em interlocução com os objetivos ou as aproximações diante dos pressupostos desta pesquisa são detalhados no capítulo 6.

5.3 Conhecendo a escola

A escola selecionada para o estudo está localizada no centro do município de Viçosa/MG, pertence à rede estadual e atende os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha dessa instituição orientou-se pelo fato de apresentar proficiência média dos seus alunos do 3º ano superior à média da rede estadual mineira nos resultados do Proalfa, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, e também média superior à da SRE/Ponte Nova para as escolas estaduais (SIMAVE/CAED, 2019).

A estrutura física dessa escola apresenta dois prédios de dois andares. No prédio mais antigo, há as salas de aulas, cantina, banheiros, um pequeno pátio onde os alunos fazem suas refeições e realizam suas atividades de lazer, as salas dos professores, da diretora e da supervisora. No prédio anexo, encontram-se a secretaria da escola, banheiros, bebedouros e um amplo salão central. Cabe destacar que a instituição não possui laboratório de ciências, quadra de esportes nem sala de leitura. O laboratório de informática encontra-se desativado, não há um lugar específico para a biblioteca, que funciona de forma itinerante, assim, o professor responsável trabalha as atividades com os alunos na sala de aula.

Rosado (2017) destaca o fato de o quadro de docentes dessa escola ser composto em sua maior parte por mulheres (característica comum dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental). A autora afirma que o grande número de efetivos também permite inferir que a escola seja bem vista entre os docentes como um “bom local de trabalho”, pois a partir do ano de 2013 tiveram início as nomeações do último concurso realizado no ano de 2011 pela SEE/MG. Nesse sentido, essa característica também possibilita que o trabalho realizado pela escola seja mais coeso, uma vez que uma escola que possui mais professores efetivos dificilmente será interpelada pelo desafio de lidar com a descontinuidade dos contratos temporários.

Conforme evidencia o PPP/2019 (ancorado nos dados do Censo Escolar 2018), a escola

apresenta 546 alunos matriculados. Em relação à distribuição dos estudantes por localização/zona de residência, percebe-se que 99,5% inserem-se na zona urbana e 0,54%, na zona rural. Quanto às etapas e modalidades de ensino ofertadas, a escola atende a 20 turmas no total, sendo que cada sala comporta em média 25 alunos assim distribuídos:

a) Ciclo de Alfabetização

4 turmas do 1º ano, sendo: 2 no turno matutino e 2 no vespertino;

4 turmas do 2º ano, todas no turno vespertino;

4 turmas do 3º ano, todas no turno vespertino;

b) Ciclo Complementar:

4 turmas do 4º ano, todas no turno matutino;

4 turmas do 5º ano, todas no turno matutino.

Desde a implementação do Proalfa, no ano de 2005, os alunos dessa instituição participam dessa avaliação, porém, os resultados disponibilizados no site oficial do Simave constam a partir de 2008, conforme é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 12 – Proficiência média comparada em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano da instituição selecionada no período de 2008 a 2018

Edição do Proalfa	Evolução da proficiência em diferentes instâncias		
	Média da rede estadual em Minas Gerais	Média da SRE/Ponte Nova para as escolas estaduais	Média da escola estadual investigada neste trabalho
2008	550,3	555,1	549,3
2009	551,6	556,4	585,5
2010	589,8	586,7	589,3
2011	603,8	589,1	612,6
2012	589,5	592,8	596
2013	622,8	611,8	640,7
2014	629,2	640,8	655,2
2015	604,5	611,9	634,5
2016	600,3	602,9	625,7
2017	600,1	604,2	616,7
2018	597,3	598,3	622,3

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Simave/CAEd (2019).

Diante dos dados, podemos perceber que a escola investigada, a partir do ano de 2009, obteve uma média de proficiência superior àquelas projetadas para a rede estadual mineira e também às escolas estaduais que estão sob a jurisdição da 33ª SRE/Ponte Nova. No ano de 2008, a instituição apresentou uma média muito próxima em relação às outras instâncias.

Em relação à disciplina de Matemática, foi incluída na avaliação do Proalfa a partir de 2017. A escola obteve os resultados apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Proficiência média comparada em Matemática dos alunos do 3º ano da instituição selecionada no período de 2017 a 2018

Edição do Proalfa	Evolução da proficiência em diferentes instâncias		
	Média da rede estadual em Minas Gerais	Média da SRE/Ponte Nova para as escolas estaduais	Média da escola estadual investigada neste trabalho
2017	595,8	604,9	631,1
2018	590,9	598,6	623,9

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Simave/CAEd (2019).

Verifica-se que a evolução da proficiência da rede estadual mineira, bem como da SRE/Ponte Nova projetadas para as escolas estaduais foram inferiores à da escola investigada nesta pesquisa.

5.4 Perfil dos profissionais atuantes na educação básica

Neste eixo, que caracteriza o grupo de docentes, conhecemos os sujeitos atuantes no 3º ano da escola estadual selecionada no município de Viçosa-MG. Esses sujeitos foram chamados por nomes fictícios, conforme orientações do Comitê de Ética. Assim, serão chamadas de: Beatriz, Elis, Dalva, Gabriela e Aline. No Quadro 14, apresentam-se as peculiaridades de cada docente entrevistada neste trabalho.

Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade (anos)	Tempo de experiência como docente (anos)	Tempo que trabalha com turmas de alfabetização (anos)	Forma de ingresso na escola	Formação	
					Apresenta Graduação?	Apresenta curso de Pós-graduação?
Beatriz	49	31	10	Concurso Público	Pedagogia	Psicopedagogia
Elis	53	6	6	Concurso Público	Pedagogia	Psicopedagogia
Dalva	47	10	6	Concurso Público	Pedagogia	Não
Gabriela	50	12	7	Processo Seletivo	Normal Superior	Supervisão Escolar
Aline	34	6	5	Concurso Público	Pedagogia	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pela autora com dados de entrevistas.

Apresenta-se a seguir uma descrição mais detalhada das professoras.

Beatriz

Beatriz é casada, tem 49 anos e é mãe de dois filhos, reside em Viçosa há seis anos. Durante sua educação básica, sempre estudou em escolas públicas. Licenciou-se em Pedagogia

e fez sua especialização em Psicopedagogia, ambas cursadas em instituições particulares. Frequentou a graduação de forma presencial e a pós na modalidade semipresencial. Atua como docente há 31 anos. Especificamente na escola da pesquisa, leciona desde 2011, quando foi nomeada por meio do concurso público do estado de Minas Gerais. A professora também afirmou que trabalha com turmas de alfabetização há mais de 10 anos, sendo sua preferência dar aulas para os anos iniciais desse ciclo (1º, 2º ou 3º anos). Beatriz relatou que é a terceira turma de 3º ano com a qual ela trabalha, na sua trajetória profissional. Leciona somente nessa escola, no turno da tarde.

Elis

A professora Elis também é casada, tem 53 anos de idade. Na época em que frequentou a educação básica, ela e seus irmãos sempre estudaram em escolas públicas, devido às condições financeiras de sua família. Cursou Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e graduou-se em Psicopedagogia em uma faculdade particular, a Evata. As aulas desses cursos aconteciam de forma presencial e semipresencial, respectivamente. Elis já trabalhou como auxiliar de professor. Exerce a função docente há seis anos e ingressou na escola quando foi nomeada no mesmo concurso do estado que Beatriz. Assim, na escola da pesquisa Elis trabalha desde 2014, e leciona para as turmas de alfabetização dos 3º anos há seis anos, no turno da tarde.

Dalva

Dalva tem 47 anos, é solteira e não tem filhos. Estudou a maior parte da educação básica em escola pública. É graduada em Pedagogia pela UFV e não tem pós-graduação. É docente há 10 anos, quando também foi nomeada no concurso evidenciado anteriormente. Na escola da pesquisa, Dalva leciona há seis anos, mesmo período em que trabalha com turmas de alfabetização dos 3º anos. Trabalha somente no turno da tarde da escola estadual.

Gabriela

A professora Gabriela é casada e tem 50 anos. Frequentou a educação básica em estabelecimentos públicos. Fez sua graduação em Normal Superior e cursou sua pós-graduação em Supervisão Pedagógica, ambas em instituições privadas, realizadas de forma presencial e semipresencial. Há 12 anos está na profissão docente. Pelo fato de ser designada, já trabalhou em outras escolas, logo, é a segunda vez que trabalha na escola da pesquisa. Gabriela também afirmou ser a terceira vez que leciona para as turmas de 3º anos, e que no início da carreira, na

maior parte do tempo (durante uns quatro anos), trabalhou com os 1º e 2º anos. Considerou-se para a pesquisa que ela leciona para turmas de alfabetização há sete anos. Assim como as outras professoras, trabalha apenas em um turno.

Aline

Aline tem 34 anos, é casada e mãe de dois filhos. É licenciada em Pedagogia, tem mestrado em Educação, cursados na mesma universidade pública. Tem seis anos de experiência como docente, cinco deles dedicados às turmas de alfabetização. A professora também é concursada nos dois cargos para os quais leciona, tanto na rede estadual quanto na rede municipal.

Como é possível observar, todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino. Na educação básica, todas estudaram em escolas públicas. A graduação, Elis, Dalva e Aline cursaram na universidade pública da cidade; Beatriz e Gabriela, em faculdades privadas, todas de forma presencial. No que se refere à pós-graduação, apenas Dalva não possui esse título.

Outro aspecto destacado neste trabalho refere-se ao motivo da escolha profissional. Ao responderem sobre a razão da escolha do curso de graduação, remetem à possibilidade de se especializar na área em que já atuavam, à maior probabilidade de passar no vestibular e à vocação. As docentes assim justificam a escolha por Pedagogia:

Por gostar, mesmo; minha mãe era professora, e eu, desde nova, desde pequena, sempre tive muita vontade de ser professora (Beatriz/ entrevista individual).

Então, eu escolhi o curso porque na época foi o que eu passei, e aí juntou com minha vontade de ser professora, de ajudar os outros a ler, mesmo (Elis/ entrevista individual).

[...] porque eu já trabalhava na área de educação como auxiliar de professor em creches da prefeitura daqui de Viçosa (Dalva/ entrevista individual).

Nesse sentido, Roldão (2011) pondera importantes aspectos relacionados ao processo de escolha da carreira de professor, afirmando que a identidade dos professores se encontra em um processo de avanços e recuos, no qual a docência precisa afirmar-se como uma atividade profissional e ter esse reconhecimento social. A autora ressalta a compreensão de que a escolha do professor pela carreira, ainda no tempo presente, é gerida por vocação, no sentido de cumprir uma missão.

No que se refere às razões pelas quais as docentes optaram por cursar uma pós-graduação, Beatriz evidencia o fato de que ingressou na especialização pela oportunidade que

se apresentou na época.

É para ser bem sincera? Eu gosto um pouco de Psicologia, né, mas na época foi, assim, o que foi mais fácil para eu fazer, entendeu? E foi longe, em outra cidade, junto com um grupo de colegas que se juntaram pra fazer, aí eu fiz. (Beatriz/ entrevista individual)

Elis e Gabriela apontam uma preocupação em aprimorar sua formação, aperfeiçoando sua prática pedagógica, fato que pode beneficiar a aprendizagem dos alunos, além de permitir um avanço na carreira profissional. Os depoimentos a seguir são esclarecedores:

Bom, eu escolhi a Psicopedagogia porque estava de acordo, eu pensava que estava na mesma linha da Pedagogia. Eu sempre quis ser professora, mesmo, dar aulas; minha linha era essa, mesmo. Aí eu pensei: “vou fazer a Psicopedagogia, porque está dentro do trabalho pedagógico”. Então foi por isso que eu fiz (Elis/ entrevista individual).

A minha pós é, como eu te falei, em Supervisão escolar. Então, eu escolhi porque abria mais o campo de trabalho, e era na minha área. Achei que fosse agregar mais conhecimento (Gabriela/ entrevista individual).

Nas entrevistas também se questionou às docentes qual a recordação que elas tinham, durante a época da graduação, sobre o estudo acerca da avaliação na sua formação. Gabriela, Elis e Beatriz afirmaram que não se lembravam da disciplina de Avaliação como matéria, já Dalva ressaltou que:

Sim, eu estudei. Ah, a avaliação é bem complexa, né, no avaliar você está avaliando o aluno o tempo todo, e isso que foi ensinado na disciplina em Avaliação que teve na UFV, não é só a prova em si, é o comportamento do aluno, se ele está estudando, se ele faz ou não uma atividade (Dalva/ entrevista individual).

Percebemos que, para a maioria das docentes, a contribuição da disciplina de Avaliação não apresentou uma relevância para sua formação. Corroboramos com Duarte et al. (2013) sobre a importância de não só conhecer a avaliação na perspectiva formativa, mas também vivenciá-la. Isso, por sua vez, possibilita embasamento para a atuação docente no que se refere ao processo avaliativo, sendo fundamental que o professor tenha clareza de sua concepção.

Em contrapartida, a professora Dalva ressalta a essência do processo avaliativo, indo ao encontro de Libâneo (2017), que concebe a avaliação escolar como um “[...] componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (p. 196). Evidencia-se que o processo

avaliativo é mais do que aplicação de provas, precisa envolver ativamente o professor e seus alunos. Dessa forma, ambos vão conseguir identificar e refletir sobre os erros e acertos relacionados ao ensino e à aprendizagem, criando novos saberes.

Elis, Gabriela e Beatriz ressaltaram que ainda não haviam realizado cursos de formação continuada focados na temática da avaliação, mas sim em outras áreas, conforme é mostrado a seguir:

Olha, eu já fiz vários cursos, mas eu acho que bem no início da carreira eu fiz algum, sim, em Belo Horizonte, mas eu não me lembro de muita coisa mais, não. Porque no início eu fiz bastante curso, até mesmo por conta própria, sabe, mas já tem bem tempo que eu não faço (Beatriz/ entrevista individual).

Não, não, na área da avaliação... já fiz vários cursos de formação continuada, mas não específico nessa área (Elis/ entrevista individual).

Não, somente capacitações oferecidas pelo sistema educacional do estado e dos municípios que eu trabalhei (Gabriela/ entrevista individual).

Entretanto, a professora Dalva afirmou que já havia feito o curso na área da avaliação voltado para a educação infantil, que foi de grande valia, conforme explicita sua fala.

Só na área da avaliação na educação infantil que eu já fiz, não no ensino fundamental. Mas me ajudou muito, faz você repensar seus conceitos em avaliação, e contribui para você ver, avaliar o comportamento da criança. (Dalva/ entrevista individual)

Nessa direção, Vaillant (2016) ressalta que, como parte importante do desenvolvimento profissional do professor, cada vez mais é necessária uma formação contínua contextualizada e relevante para as necessidades profissionais dos docentes. Sendo assim, investigar e conhecer as necessidades reais de formação dos docentes é fundamental para a concretização significativa dos cursos de formação continuada. É pelos apontamentos, problemas e dificuldades advindas do cotidiano escolar que devem se nortear as propostas dos cursos de aperfeiçoamento.

6 O PROALFA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

Por ser um instrumento que faz parte de uma política educacional, o Proalfa torna-se passível de ser reconstruído pelos sujeitos que participam do seu processo de inserção no contexto escolar. As falas das docentes fazem compreender quais são suas reflexões sobre essa avaliação externa na sua ação dentro da sala de aula. Assim, elaborando uma fusão interpretativa dos materiais coletados durante a pesquisa de campo, buscamos responder aos pressupostos deste estudo.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar uma análise do Proalfa olhando para o contexto da prática docente, isso se torna fundamental para entender o movimento que é feito na dimensão da política do Simave, pois, a prática pedagógica precisa responder a uma determinada demanda de órgãos externos à escola, como a SRE e a SEE.

6.1 Percepções atribuídas pelas docentes sobre o Proalfa

Neste eixo se apresenta o diálogo que se estabeleceu com as docentes por meio de questões que auxiliassem a entender o posicionamento delas sobre o Proalfa. Inicialmente, trata-se da importância que o instrumento de avaliação em si tem na escola. Buscam-se compreender aspectos relacionados ao Proalfa tais como: o primeiro contato com essa prova; seus objetivos; suas questões; as estratégias desenvolvidas visando à preparação do aluno no período que antecede o teste; as orientações repassadas pela direção/supervisão da escola ao trabalho a ser realizado; os pontos positivos e negativos.

Ao serem questionadas sobre a função e como deve ser a avaliação na escola, as docentes evidenciaram que, no ensino presencial, esse é um processo que acontece de maneira contínua na aprendizagem dos alunos. Elas afirmam ser mais fácil visualizar o que determinado aluno precisa para que ele possa assumir um aprendizado efetivo. Além disso, esse é um instrumento que possibilita a revisão da própria prática. As falas a seguir elucidam essa questão:

A avaliação na escola, eu acho que é assim, um instrumento não para medir, mas eu acho que pra avaliar mais a nossa ação enquanto docente, eu penso assim, que ela é válida no momento que você trabalha o conteúdo e aplica avaliação, é, você tem condições de ver o que o aluno, é, o que ele assimilou e o que ele não, o que ficou aquém. É um ver e rever a ação docente (Elis/roda de conversa).

Acenando a cabeça positivamente, Aline complementa o relato de Elis.

[...] E a avaliação deixa de se voltar tanto para o aluno também, porque a gente, pelo menos, assim, no meu ponto de vista, ela [avaliação] serve muito também

para a revisão da própria prática pedagógica, de como você está dando a aula, de como você está explicando o conteúdo. Porque, assim, a gente sabe, eu pelo menos, assim, às vezes, você não olha só por um aluno, a gente olha, assim, mais no contexto global, se tem aquela questão ali que ninguém conseguiu compreender. Aí você já fala: “Não, aí eu preciso voltar”, e você revê como você fez e muda a didática, o jeito de abordar (Aline/ roda de conversa).

Entretanto no contexto pandêmico, cujas aulas estavam sendo ministradas de forma online, a concepção descrita da avaliação muda, pois, conforme a professora Aline ressalta, a avaliação reconfigura aspectos relacionados sobre onde o aluno:

[...] avançou, onde ele travou e o que você [professor] precisa fazer. A pandemia nos deixou na escuridão nesse sentido, porque nós, eu pelo menos, é muito chocante ... você não reconhece, porque você tem um resultado que é à distância, que às vezes é muito bom ou às vezes é muito ruim também e, quando você está ali no presencial, você [pausa]... pensando ainda nesse contexto de avaliação, um aluno que você avaliava assim super bem – “Não, esse aqui está tranquilo”, aí você choca, porque às vezes está completamente o contrário, e aquele ali que não te dava tanta resposta, você vê que não era tão ruim assim, que é um aluno muito bom (Aline/ roda de conversa).

As participantes constataam que, com a pandemia, o saber do aluno ficou camuflado, porque as avaliações eram online. Além disso, é preciso considerar o quanto se resignificou o processo avaliativo durante o período pandêmico. Há uma relevância não apenas no controle de uma realização de uma prova, mas também no quanto a avaliação é importante para a reorientação do processo de ensino e aprendizagem ao longo do percurso de escolarização, e o quanto isso faltou no ensino remoto. Isso valoriza o significado da avaliação da aprendizagem no processo. Assim, a discrepância do presencial com o virtual emergiu, trazendo uma separação evidente nesse contexto. Para as docentes, as avaliações no ensino virtual demoram para refletir a realidade, há uma dificuldade em enxergar o que é compreendido pelo aluno e o que não é.

Nesse sentido, elas evidenciam que corrigir atividades e avaliar o aluno a distância não permite fazer uma avaliação processual de como ele apreendeu determinado conteúdo. Sobre isso, Mill e Carmo (2012) destacam, em seus estudos, que, entre os principais dilemas do cotidiano escolar, temos no processo avaliativo um grande desafio a ser superado no ensino a distância. Para os autores, há uma dificuldade em estruturar um sistema de avaliação que atenda às diretrizes legais e pedagógicas na modalidade de EaD, concebendo aspectos essenciais ao processo avaliativo: rigor, seriedade, sigilo, identidade etc.

Outro ponto destacado pelas professoras é que o resultado da avaliação para os pais tem um peso muito grande. De acordo com elas, os responsáveis concebem que a avaliação é o que

vai dizer se a criança está bem ou não está. Concepção contrária à das entrevistadas, que veem a avaliação como um recurso de observação da trajetória de aprendizagem da criança.

No que se refere ao primeiro contato com o Proalfa, a maioria das docentes afirma que ocorreu na própria instituição em que lecionam ou já lecionavam, pois elas concluíram seus cursos de graduação antes da implementação da política educacional relacionada às avaliações externas nas escolas. Sobre isso, as docentes ressaltam a importância e a responsabilidade de trabalhar com os alunos para essa avaliação, uma vez que ela se torna um instrumento de cobrança por parte de esferas superiores.

Olha, foi... para te falar a verdade, foi bem complicado, porque no estado, meu tempo no estado era novo, assim, eu estava chegando, eu tinha trabalhado com o 1º ano muitos anos, então eu já entrei pegando o 2º ano aqui, depois entrei no 3º ano, gostei, e aí veio o Proalfa. E é muita cobrança, e tinha muita coisa, e além das coisas que já tinha na escola normais de fazer, do calendário que tinha que cumprir. E aí assim, além do calendário pra cumprir, uma série de coisas para fazer, tinha o Proalfa. E a gente tinha que trabalhar muita coisa, já trabalhava algumas coisas em cima do Proalfa. Então, para mim, assim, aquela novidade me assustou um pouco (Beatriz/ entrevista individual).

Bom, o Proalfa eu conheci quando a gente veio para cá né, que começou a trabalhar aqui, porque na escola que eu trabalhei tinha também a avaliação, todas têm, mas não era tão assim enfático né: “ah porque é bom pro aluno, é bom para avaliar”. Eu fui conhecer o Proalfa mesmo aqui na escola, a importância que é essa avaliação. Embora o que vem avaliando muitas vezes não é o que a gente dá, nós vamos além do que os meninos são cobrados na avaliação externa. Mas, assim, eu acho muito importante a avaliação, no sentido de que ela direciona muito o trabalho da gente, porque nós nos preocupamos com a escola, o nome da escola, porque a escola tem um nome a ser zelado, já tem uma história de vida, de sucesso. Então, o Proalfa parece que avalia isso aí né, para nós, que é cobrado da gente isso: “ah cuidado porque senão a escola vai vir com uma nota ruim”. Então, a gente trabalha o ano inteiro sempre direcionando para o Proalfa e seguindo as matrizes né (Elis/ entrevista individual).

Conforme os relatos de Beatriz e Elis, nota-se uma preocupação e a centralidade que o Proalfa ocupa na escola, no trabalho delas e no processo educacional, com desdobramentos em todo o ano letivo. Percebemos que de um lado as professoras não se restringem a essa avaliação, por outro lado o Proalfa é uma avaliação externa que faz parte de uma política pública que deveria estar diretamente relacionado aos contextos de trabalho docente. Dessa forma, vemos emergir a questão da intensificação do trabalho docente, cuja temática vem sendo abordada por diversos autores, como Apple (1995), o qual declara que, em consequência dessa prática, verifica-se uma diminuição da qualidade do trabalho educativo, uma vez que o professor precisa realizar diversas tarefas de modo superficial, devido ao seu tempo escasso; assim como também

uma interferência na sua autonomia, por causa da necessidade de atender as demandas que não são da sua responsabilidade.

Pelo depoimento de Elis, observamos a existência de uma possível comparação dos resultados entre as escolas. Isso remete à ênfase que a Nova Gestão Pública (NGP) destaca na lógica das avaliações externas. Para Oliveira (2015), essa política deve ser entendida como a adoção de critérios da economia privada para gerir a máquina pública; entre suas estratégias de gestão encontra-se o estímulo à concorrência e à competição. Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação, uma vez que é por meio dela que se monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade.

As falas transcritas mostram que, em relação aos objetivos das avaliações sistêmicas, as docentes têm como percepção que esse instrumento apresenta as mesmas finalidades da avaliação da aprendizagem, ou seja, diagnosticar a situação de cada aluno em relação aos conteúdos curriculares. Para elas, essas avaliações externas desconhecem a realidade das escolas. Isso é percebido nos relatos abaixo:

Em alguns momentos, a prova fica aquém do que elas [crianças] sabem, em outros momentos fica além, e não é dentro daquilo que a gente ensina em sala de aula. Então, pra mim essas avaliações não servem para nada. O que serve é o que eu faço ali no meu dia a dia, no que eu vejo, no que eu avalio, no que eu sinto (Elis/ roda de conversa).

Sendo assim, Beatriz interage com Elis expondo:

Eu acho inclusive que a avaliação que vem de fora, às vezes vêm coisas que a gente nem trabalhou com a criança e ainda eles cobram. É mesmo pro Estado medir, fazer um falso diagnóstico. Porque nós sabemos muito bem que existem escolas, existem professores, que manipulam esses resultados, manipulam até na hora dos alunos fazerem essas avaliações (Beatriz/ roda de conversa).

No que se refere aos aspectos da manipulação da prova, o depoimento de Beatriz mostra que, para alcançar ou manter bons resultados no Proalfa, muitas vezes quem aplica essas avaliações induz o aluno a marcar determinada resposta. As professoras também afirmaram que as escolas sugerem que os estudantes que não apresentam um bom desempenho em sala fiquem em casa no dia da aplicação da prova, com o objetivo de não interferir nos resultados da escola. Isso por sua vez evidencia uma exclusão velada.

Em relação às questões que compõem o Proalfa, Gabriela ressalta que são questões fáceis, que normalmente se trabalha em sala de aula. Beatriz e Elis analisam que algumas questões estão de acordo, outras, não. Diante da percepção de Elis, fica clara mais uma vez a

incompreensão do real propósito das avaliações da aprendizagem e das avaliações externas. Essa professora entende que o Proalfa é um teste que deveria avaliar a matriz curricular, cobrar aquilo que é ensinado. E isso demonstra uma incompreensão da finalidade desta avaliação externa.

Eu acho que ela [avaliação externa] não avalia o conhecimento do aluno, ela vem muito fora do que você ensina. Assim, você ensina muita coisa, mas é cobrado às vezes umas coisinhas mais bobas, ou às vezes exige demais no segmento da alfabetização, e não é aquilo que a gente ensinou para eles, não é aquilo que vem na matriz. Eu penso assim, se tem uma matriz para você seguir, e você segue aquela matriz, por que que sai fora na hora da cobrança? Então há uma incoerência (Elis/ entrevista individual).

Contudo, mediante a literatura de Freitas et. al. (2014), relacionada aos três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino (em larga escala, institucional, em sala de aula), entendemos o Proalfa como uma avaliação de sistemas, e como tal não deve ser usado como avaliação de ensino e aprendizagem, em termos do que é desenvolvido de currículo nas escolas. Percebemos que a matriz dos testes difere da matriz curricular, mas nas escolas isso é compreendido como sinônimo, e a matriz dessas provas passa a ser o currículo ensinado em sala de aula, podendo ocasionar um grande prejuízo na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, inferimos que a política de avaliação é conduzida e apropriada pelas participantes da nossa pesquisa por meio de uma reconfiguração na organização do trabalho pedagógico para que a qualidade do ensino seja alcançada, porém via resultados numéricos estabelecidos por essa política.

Em contrapartida, Dalva declara que não tinha como dar uma opinião sobre esse tema porque as docentes não têm acesso a essas provas:

A gente imagina o que cai no Proalfa, pega alguns simulados da internet, mas a questão em si do Proalfa nós não temos acesso. O professor do 3º ano no dia da prova não tem acesso às provas nem aos alunos, a gente vai para outra sala. Por isso que eu acho assim complexo: ah você tem que trabalhar o Proalfa, mas trabalhar como? Você tem que trabalhar todos os conteúdos porque você não sabe o que vai cair na prova. Você fica sabendo se o outro professor comenta com você. Eles não deixam a gente ter acesso, em outras escolas eu já tive, mas aqui na escola não tem (Dalva/ entrevista individual).

O explicitado na fala de Dalva evidencia a lógica do treinamento com os alunos para participarem do Proalfa. Observamos que essa fase de preparação dos alunos se mostra expressiva também quando conversamos com as professoras sobre as estratégias escolares utilizadas por elas nos dias que antecedem essa avaliação. Os conteúdos das provas acabam orientando as práticas das professoras, direcionando o trabalho realizado com os alunos. Nesse

sentido, percebe-se uma redução no conteúdo das outras disciplinas para trabalhar mais com os estudantes as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, abordadas por tal avaliação.

Desta forma, percebemos que tal restrição aos conteúdos nas demais disciplinas é reflexo de uma visão de educação imposta pelos organismos internacionais, com destaque para as políticas de avaliação externa. Segundo Libâneo (2012), a escola do conhecimento, ou seja, aquela que preza pelo domínio dos conteúdos desvaloriza o acolhimento social, as formas de organização das relações humanas onde prevalece a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. Para o autor este contexto neoliberal (no qual as avaliações externas foram criadas) leva a escola pública brasileira a uma dualidade perversa que reproduz e mantém as desigualdades sociais: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. Além disso, o conteúdo visto nesta perspectiva distorce o sentido da avaliação dentro desse processo.

Ademais vemos no relato Dalva a própria exclusão do professor na participação do todo. Assim, enquanto professora há uma necessidade de ter acesso as questões, para compreender e visualizar o processo avaliativo externo na sua totalidade. A ausência da participação do professor (mesmo depois da aplicação da prova) e a ciência da própria avaliação são fatores que causam menor afinidade com o Proalfa em relação aos outros instrumentos que fazem parte do SIMAVE (o PAEE). Neste eles têm acesso podendo refletir por conta própria a partir das questões que são propostas aos alunos.

Sendo assim, a rotina na sala de aula, as ações tomadas e os procedimentos adotados não mudam com a proximidade das avaliações, continuam os mesmos pelo fato de elas já trabalharem dentro das matrizes que a prova pede.

A minha rotina é a mesma sempre, tanto que o Proalfa às vezes nem avisa que vai ter a prova: “ah amanhã vai ter o Proalfa”. Então não dá tempo nem de se preparar né. Então durante todo ano, eu já faço assim com meus alunos, vou preparando eles: na hora de fazer a ficha no quadro, peço para colocar a data, trabalho com eles o calendário para eles não errarem a data, porque isso aí é cobrado também, o nome deles completo, o nome do professor. Fora as outras habilidades né que eles precisam saber. Então durante todo o ano a gente vai trabalhando isso. O 3º ano planeja já pensando no Proalfa, a gente sabe que ele vem em setembro, outubro. Então durante o ano todo nós vamos trabalhando (Elis/ entrevista individual).

É basicamente a mesma [rotina]. O máximo que a gente faz é pegar algum simulado na internet ou que a escola repassa para gente. Mas, assim, é normal, é bem tranquilo a semana que antecede o Proalfa. Até porque não adianta você trabalhar em cima de uma coisa que cobra o 1º, 2º e 3º ano, e é um trabalho do ano todo. Então, se você for cobrar do aluno em cima da lógica só do Proalfa eles vão se apavorar e não vão fazer nada. Eu acho a prova

supertranquila pelo que a gente tem visto, pelo o que eles falam depois, eles falam que a gente cobra muito mais do que o Proalfa. O Proalfa é leitura, é o aluno se concentrar; o aluno que não gosta de ler o enunciado não tem jeito (Dalva/ entrevista individual).

Nesse contexto, vemos que essa preparação também é apontada nos estudos de Bonamino e Sousa (2012, p. 286) quando ressaltam “[...] o risco de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar”. Dessa forma, Dutra (2018) enfatiza que a questão da preparação pode gerar opiniões divergentes, uma vez que, ao mesmo tempo em que tal atividade se apresenta como um instrumento extrínseco de averiguação do trabalho desenvolvido nas escolas, uma ferramenta introduzida nas instituições de ensino sem uma discussão apropriada com os profissionais que vão trabalhar com ela, as avaliações de larga escala acabam por gerar tensões no ambiente escolar quando introduzem, nesse mesmo espaço, metas e padrões a serem alcançados que são elaborados por agentes externos.

Destaca-se a percepção de Gabriela e Beatriz, pois elas afirmam que, além do treinamento realizado com os alunos para o Proalfa, mediante a aproximação da prova, a rotina escolar é afetada pela organização do trabalho pedagógico, provocando um estreitamento curricular acerca dos conteúdos ministrados. Assim, vemos uma cooptação da matriz do teste em relação aos objetivos curriculares, que deveriam ser pautados por uma matriz curricular ampla.

Eu vou te falar bem sincera, a gente trabalha quase que de agosto em diante em ritmo de Proalfa. Então, porque tem algumas coisas que eles pedem, o que vem nas avaliações, e que às vezes não está pra gente trabalhar, ou que a gente não trabalhou ainda, entendeu? Então a gente às vezes tem que parar alguma coisa que está trabalhando para você pegar em cima do Proalfa, entendeu? Aí é bem puxado, é uma loucura (Beatriz/ entrevista individual).

Eu intensifico mais o que pode cair na prova né. Na verdade, os professores, quando a gente assume o 3º ano, a gente já sabe o que precisa fazer né, então a gente é orientado a trabalhar dentro da matriz de referência. Porque, querendo ou não, a escola nos cobra um bom resultado, entendeu? Então, a gente procura focar mais em cima daquilo ali, em cima de questões que provavelmente pode vir cair no Proalfa. E também a gente treina com os meninos a identificação deles com a prova, como que é, como que eles têm que se proceder no ato da prova (Gabriela/ entrevista individual).

As falas destacadas corroboram a posição de Souza (2016), de que as políticas de avaliação têm redimensionado a organização do trabalho pedagógico para que a qualidade da

educação seja alcançada, porém, em função de números e objetivos estabelecidos por essa política. Desse modo, a autora declara que as instituições se sentem pressionadas a se adequarem às metas estabelecidas visando obter um bom posicionamento no ranking.

Percebe-se que a orientação por parte da direção/supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos é feita não apenas no período específico do Proalfa, mas no decorrer de todo o ano letivo. Assim, o direcionamento é que elas trabalhem com as habilidades, os componentes curriculares, porque pode ser cobrado na avaliação.

A partir dos dados da pesquisa, averiguou-se que as atividades sobre os conteúdos que caem na prova são realizadas com os alunos por meio de: livro didático; atividades direcionadas não apenas para o Proalfa; ênfase na leitura (aspecto considerado pelas docentes fundamental nessa etapa de escolarização) e um Caderno de Atividades com provas de Português e Matemática encontrado em sites da internet. Nota-se que, para Beatriz, Elis e Gabriela, as atividades escolares também mudam com a proximidade dessas avaliações, o que pode ser visualizado no depoimento a seguir.

Ah [a atividade em sala de aula] muda né, à medida que vêm chegando as provas externas, muda porque a preocupação é maior. A gente pensa: “ela está chegando”. Aí você tem que trabalhar e você percebe que o aluno às vezes não está acompanhando naquele ritmo, você tem que trabalhar mais, principalmente questão de marcar, porque o aluno não tem maldade para isso. A questão da interpretação, interpretar o que tá perguntando, o que você vai responder. Na verdade, quando vem o Proalfa nós não estamos presentes na sala, não somos nós que damos a avaliação, são outros professores. Então os alunos têm que estar preparados psicologicamente para fazer, e mesmo assim ainda tem aluno que passa batido, às vezes solta questão sem responder, não lê direito, responde errado (Elis/ entrevista individual).

Essa mudança de atividade à medida que avaliação externa se aproxima tem servido, para Martins (2013), como um parâmetro para saber o nível em que os alunos se encontram. Muitas vezes o objetivo não é o aprendizado do aluno, mas um bom desempenho no Proalfa, pois há uma preocupação maior com os números do que com o processo ensino-aprendizagem. Para a autora, os números e os índices são o produto final dessa avaliação.

A partir daquilo que afirmam as participantes, por um lado o Proalfa permite a visualização do nível do desempenho dos alunos em diferentes textos e habilidades que são trabalhadas durante o ano; do trabalho do professor; da escola como um todo. Por outro lado, as docentes apontam como problemas: a falta de acesso à prova, impossibilitando saber o que ela realmente exige do aluno; a incapacidade da prova de medir o real conhecimento que o aluno apresenta; o caráter classificatório do trabalho do professor e do trabalho da escola; a

cobrança excessiva para bons resultados na avaliação, o que gera uma pressão sobre os professores e alunos.

Sobre esse último item, vemos na pesquisa de Dutra (2018) que os testes padronizados têm se tornado instrumento de controle e gerenciamento das atividades dos professores e da educação, vindo a interferir diretamente nas avaliações internas e no cotidiano escolar, agindo sobre o que se faz e se deixa de fazer em sala de aula.

Podemos inferir, até este momento, que esse grupo específico de professoras compreendem equivocadamente as finalidades do Proalfa. Para elas, esse instrumento pode orientar a prática em sala de aula, conduzindo o trabalho realizado com os alunos. As docentes têm consciência de que precisam levar a escola a alcançar um bom resultado nas provas, pois a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai sobre elas.

Nesse cenário, podemos perceber a importância de a escola pós-pandêmica transformar a sua estrutura organizacional, e isso inclui uma nova concepção acerca da avaliação. De acordo com Nóvoa (2022), é fundamental criar novos ambientes de aprendizagem que incluam, entre outros aspectos, os currículos, as formas de avaliação e o papel dos professores. Sobre isso, o autor ressalta que a pandemia acentuou a responsabilidade desses profissionais diante da globalidade do trabalho educativo, reforçando a sua ação na produção do conhecimento pedagógico e curricular, evoluindo para formas de ação colaborativa.

6.2 Resultados do Proalfa: usos e formas de apropriação na escola

O eixo a seguir refere-se a uma análise sobre o quanto as docentes da escola investigada estão alinhadas com os resultados do Proalfa e se elas percebem esses dados como uma ferramenta de auxílio na melhoria da aprendizagem dos alunos. Locatelli (2002) destaca o papel complementar das avaliações externas e as possibilidades de comparabilidade que elas propiciam, entendendo que estas não substituem as avaliações dos professores em sala de aula.

Ao responderem sobre a frequência com que a equipe pedagógica discutia os resultados do Proalfa com o corpo docente, as professoras indicam que isso é bem pontual, apenas na época que o resultado da prova é divulgado pela SRE. Existe um repasse de informações, sem discussões aprofundadas por parte da equipe pedagógica acerca dos elementos que integram o Proalfa, conforme vemos na fala a seguir:

A frequência... não é muito frequente, não, é só quando acontece o resultado sai, aí tem aquela reunião pedagógica, eles mostram resultado, mostra a proficiência, mostra aqueles gráficos lá e pronto, aí depois fala assim, “Ó, tem que trabalhar mais isso aqui”. Mas, assim, não detalha muito pra gente, não (Elis/ entrevista individual).

Diante do relato dessa professora, observamos a ocorrência de uma análise superficial dos dados, sem um uso concreto desses resultados. Essa realidade é preocupante, uma vez que há responsabilização e culpabilização da escola sobre o desempenho dos alunos na prova.

Embora Martins (2018) assevere que o mais importante é o que as escolas têm feito com os resultados das avaliações externas, se realizam o seu uso pedagógico de maneira a alavancar a melhoria das práticas pedagógicas docentes, consequentemente tornando o ensino mais significativo e atraente para os alunos, percebemos que a escola cumpre o compromisso de maneira operacional, tornando o resultado da avaliação irrelevante para a ação docente e não agregando às práticas pedagógicas.

Perante expostos relatos, nota-se que as discussões coletivas sobre os resultados do Proalfa acontecem no segundo semestre do ano letivo, muito depois de a turma ter feito a prova; assim, quando o resultado chega até as professoras, a turma já está em outro ano de escolaridade.

Quando vêm aquelas tabelas, aqueles gráficos, como é que foi, aquela turma já tá lá no quarto ano (Elis/ roda de conversa).

Nesse sentido, Aline complementa a fala de Elis.

E a prova do terceiro ano, por exemplo, terceiro ano ainda é ciclo de alfabetização, então a criança faz a avaliação no segundo semestre. Os resultados são de proficiência ali da turma, quando chega ali no quarto ano é praticamente impossível, ela [prova] deveria servir pra alguma coisa, que fosse feita durante o ciclo de alfabetização, porque aí você ainda tem como cumprir. Quando chega no quarto ano é um acúmulo de conteúdo muito grande e você já não consegue, é mais difícil tratar dessas demandas que vieram do terceiro ano. Eu acho que ela [prova] tinha que acontecer em outra época do ano, e com resultados mais rápidos e explicativos para que você conseguisse dar uma continuidade. Mas a gente não tem essa contrapartida (Aline/ roda de conversa).

Dessa forma, mesmo recebendo o resultado do Proalfa tardiamente, as docentes procuram utilizar os dados alcançados pela escola de alguma forma em suas práticas pedagógicas, na rotina da sala de aula. As professoras declaram que têm autonomia para executar ações de intervenção como forma de sanar as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos alunos. Entre erros e acertos, elas afirmam que vão reformulando a sua prática. Isso é explicitado nos depoimentos a seguir:

O resultado saía e no ano seguinte a gente agregava aquilo que a gente já tinha trabalhado com aquilo que a criança, a turma anterior não atingiu. E aí você agregava aquela questão, aquela habilidade: “ah, vamos trabalhar isso aqui agora também” (Elis/ roda de conversa).

Se a gente tiver que fazer uma intervenção pedagógica, alguma coisa, a gente tem essa autonomia. Essa prevalência, sabe? Prevalece assim, a nossa administração ali do quê que tem que ser trabalhado. Muita cobrança, mas muita autonomia também. A gente vai errando, vai acertando (Aline/ roda de conversa).

E vai repensando a prática pedagógica, vai testando (Dalva/ roda de conversa).

Segundo Soligo (2010), as avaliações externas contribuem para a melhoria da qualidade da educação como uma ferramenta contínua de trabalho, na qual docentes e gestores identificam possíveis deficiências no processo que resultam no não domínio de certas competências e habilidades, a serem então desenvolvidas no âmbito da escola. Para o autor, quando os resultados apontam falhas, isso não significa o fracasso da escola, mas a lacuna em algum lugar, que, se percebida e trabalhada de maneira adequada, pode se transformar em aparato pedagógico, promovendo a qualidade educacional.

Em relação à maneira como a prática de projetos educativos desenvolvidos na escola pode potencializar a melhoria da aprendizagem dos estudantes, é vista pelas docentes de um lado como forma de auxílio no desenvolvimento das habilidades a serem aprimoradas com os alunos, possibilitando trabalhar com amplitude. Por outro lado, quando os projetos vêm de esferas superiores, como a SRE, as participantes disseram que as atividades propostas estão voltadas para a melhoria dos resultados da avaliação com os alunos, e, conseqüentemente, isso passa a orientar a prática pedagógica, pois elas se tornam executoras das atividades.

Esse ano teve um projeto, a GIDE (Gestão Integrada da Educação). E dentro desse projeto da GIDE, tinha outros projetinhos que eram trabalhados durante o ano, e uma das coisas esse ano foi o Sistema de Avaliação. Quê que eles pediram pra gente? Fazer um banco de questões; aí nós fomos pra montar um banco de questões e isso era pra ser trabalhado toda semana: duas questões de Língua Portuguesa, duas questões de Matemática, só que não é a questão, é a questão do Proalfa (Elis/ roda de conversa).

Essa é uma ideia que já veio da SRE. A questão das avaliações externas, tem tanta importância pra eles que é um projeto já pronto, a gente só executa. Eles chamam de ações, são linhas de ações, que já vêm com as sub-ações descritas, metas, prazos, tudo colocado, já pronto (Aline/ roda de conversa).

O professor esmiúça o projeto todinho, que é a parte difícil, depois ele executa. Ah, é tipo assim, “faça isso, isso e isso, dentro desse prazo”, quem faz é o professor (Beatriz/ roda de conversa).

Outro apontamento feito pelas participantes se refere às dificuldades para entender, apropriar-se dos resultados das avaliações externas. De acordo com Alves (2017), para

expressar a ideia de posse, de entendimento de dados e de pertencimento ao processo avaliativo, a palavra apropriação é utilizada cada vez mais no campo educacional quando se trata de avaliações em larga escala. A autora afirma que esse conceito vem sendo empregado para sintetizar, em uma única palavra, uma série de ações que devem ser realizadas pelos diversos atores educacionais envolvidos em qualquer programa de avaliação de desempenho discente.

Consideramos que o momento da apropriação dos resultados do Proalfa seja fundamental para o auxílio nas mudanças necessárias da prática pedagógica docente. No contexto investigado, as participantes evidenciam ausência dessa apropriação por parte delas e da equipe pedagógica, os relatos abaixo evidenciam isso:

Eu acho que interpretar essa escala é muito complicado. Tinha aquelas reuniões e iam falando, falando, num final de noite, de tarde, que a gente já estava muito cansada, e não conseguia nem concentrar direito. Parece que quem passava pra gente também não entendia os gráficos, então ficava aquela coisa assim: “Pra quê que eu tô aqui?” (Elis/ roda de conversa)

Era passado também pra seguir protocolo, né, gente? (Beatriz/ roda de conversa)

E quando muito falavam assim “Ó, se vocês quiserem entender melhor, vocês podem pegar o documento, em tal lugar, assim e assim”. (Aline/ roda de conversa)

As falas destacadas mostram uma realidade contrária à perspectiva defendida por Costa (2019) sobre a função que a gestão pedagógica deve exercer no âmbito dos resultados das avaliações externas. Segundo o autor, o papel do gestor escolar é fazer com que os resultados oportunizem aos docentes o conhecimento e a interpretação das informações relacionadas aos dados obtidos pela escola por meio da avaliação externa. É o que parece compreender Aline:

Mas aí, gente, eu falo pra vocês que tem a ver com o papel do supervisor também, porque [a antiga supervisora] tinha um cuidado muito grande, ela era muito detalhista, então, quando ela ia explicar, ela tinha uma visão também muito boa dessa questão das avaliações externas, ela explicava muito claramente. Então, eu acho que esse é o papel do supervisor, né, ele tem que ter entendimento, e o tratamento que ele dá pra essa informação faz muita diferença também pra gente (Aline/ roda de conversa).

Assim, não é suficiente apenas repassar os resultados obtidos pelos alunos no Proalfa; é preciso haver uma análise desses dados mediante a realidade escolar, juntamente com toda a equipe pedagógica com o intuito de aprimorar a prática docente e promover um ensino de qualidade a todos os alunos.

Como salienta Marques (2017), os resultados das avaliações em larga escala, quando interpretados e apropriados de forma reflexiva, tornam-se instrumento de gestão que permite repensar a escola em todas as suas dimensões. Além disso, é preciso atentar para as “limitações inerentes ao processo de apropriação dos resultados; à priorização destes nas práticas pedagógicas e/ou a sobreposição de aspectos quantitativos em relação aos qualitativos, uma vez que inviabilizam as práticas reflexivas sobre os dados e equidade na aprendizagem dos estudantes” (p. 130).

6.3 Programas de melhoria do ensino: o caso do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem

Neste eixo de análise, explora-se como os elementos relacionados à intervenção pedagógica e os instrumentos que integram as avaliações sistêmicas da aprendizagem são desenvolvidos na escola diante da política educacional do Simave. Articula-se para isso a teoria proposta nos documentos dos programas com a prática exercida na ação docente.

6.3.1 Programa de Intervenção Pedagógica

De acordo com o documento orientador da SEE/MG (2022), o ato de intervir na aprendizagem parte do princípio de que, após a análise de uma determinada situação, existe a necessidade de implementar ações pedagógicas com o objetivo de alcançar os resultados não obtidos e melhorar o rendimento dos estudantes, propiciando meios de ensino e aprendizagem que garantam a consolidação de habilidades e competências necessárias para a continuidade dos estudos.

A seguir acessamos algumas considerações das participantes sobre intervenção pedagógica:

Olha, eu acredito que [intervenção pedagógica] é eu estar ali do lado do meu aluno, ajudando e fazendo junto com ele, o que ele tem dificuldade, é aquele momento que eu queria ter na sala com ele, mas eu não posso, eu não consigo ter. Eu acho que isso, é eu estar do lado, às vezes na sala eu tento, mas o pouquinho que você começa, você tem de parar. A “S” por exemplo, que eu coloco na minha mesa, eu não posso ficar com ela a aula toda, eu deixo ela fazer um tempo, que eu tenho que estar ali ajudando, mas eu tenho que olhar os outros também. Aí, quando é alguma atividade para os outros que eu não dou conta dela [aluna], aí eu a mando sentar, entendeu. Então, para mim, essa intervenção pedagógica seria eu estar do lado com atividade, intervindo realmente no que o aluno precisa (Beatriz/ entrevista individual).

Intervenção pedagógica é mesmo um acompanhamento individual onde o aluno tem aquela rotina. Não acho que dentro do horário de aula seja um bom

horário para isso, teria que ser um horário diferenciado, no contraturno, para intervir, mesmo, naquela dificuldade. Sei que não é possível acontecer isso, mesmo porque a escola está localizada no centro, tem criança que mora na periferia, como elas vão deslocar? A não ser que tivesse um tempo integral, que poderia resolver esse problema. Então, essa intervenção teria que ser desse jeito, essa intervenção tinha que ser uma coisa diferenciada, não a coisa de sala de aula, tinha que ser umas atividades diversificadas, não daquilo que é rotina do aluno (Elis/ entrevista individual).

[Intervenção pedagógica] é pegar realmente aquele aluno que precisa de um apoio melhor e dar uma aula extra pra ele (Dalva/ entrevista individual).

[Intervenção pedagógica] é quando o aluno está com uma dificuldade e você se desdobra para ele entender aquele conteúdo. Então você estuda aquele conteúdo, “ah como que o aluno vai aprender aquilo ali?”, você faz um trabalho em cima daquilo ali, direcionado para vencer aquela dificuldade (Gabriela/ entrevista individual).

Observamos, pelos relatos das entrevistadas, que elas compreendem a intervenção pedagógica como um processo amplo e que vai além das ações isoladas realizadas na prática escolar. Assim, essa intervenção deveria ser realizada de acordo com a dificuldade que cada aluno apresenta, fora do horário de aula, ou seja, no contraturno. As professoras afirmam que, no cotidiano, até tentam desenvolver as atividades para esse reforço, entretanto, isso não é suficiente, pois esse é um trabalho que requer especificidades condizentes com o tempo do aluno.

Nesse sentido, para subsidiar as ações de intervenção pedagógica (definidos em dias específicos do calendário letivo), a Subsecretaria de Educação Básica, a partir de estudos dos resultados das avaliações externas, destaca algumas competências de leitura e escrita primordiais para a melhoria do desempenho dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

A compreensão das participantes acerca do significado de uma intervenção pedagógica vai ao encontro dos estudos de Simões (2012) e Dias (2015) sobre a política educacional que promove essa ação no estado mineiro. Para as autoras, o objetivo do PIP é buscar a melhoria do desempenho dos alunos. Defendem que deve ser analisado e monitorado, o que exige um planejamento estruturado e contínuo de ações, que, por sua vez, precisam ser efetivamente implementadas, avaliadas e, caso necessário, replanejadas.

Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi sobre o desenvolvimento do PIP na escola. As professoras relataram que, na maioria das vezes, são elas mesmas que realizam esse trabalho de complementação com os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar. As falas a seguir ilustram esse contexto.

Não vejo [ações institucionais de intervenção pedagógica], não tem, não. Teria, assim, a intenção de ter com a professora eventual, mas a gente não tem esse reforço, não. A gente faz o reforço, assim, nós mesmos com os alunos, nós mandamos para casa uma atividade no caderno extraclasse, ou às vezes, igual eu estou com uma aluna que nem mandar para casa não resolve porque o pai/mãe faz, aí eu coloco ela na minha mesa, eu dou atividade para ela fazer no caderninho separado, mas eu guardo no armário, eu não mando para casa (Beatriz/ entrevista individual).

Não tem [ações institucionais de intervenção pedagógica] por causa dessa situação né. O professor fica de atestado e aí são poucas as professoras que ficam fora de sala, tem a “V” que é da biblioteca, mas não é todo dia que pode porque ela tem que dar aula de biblioteca. Tem a outra professora “A”, que sempre está substituindo alguém, aí acaba que não ocorre. Aqui na escola eles sempre pedem para gente fazer um caderno extra, eu sempre fiz o caderno extra, é um caderno extra de atividades que a gente manda para casa daquele aluno que tem dificuldade, para pelo menos esse aluno chegar junto dos outros colegas da turma. Eu até conversei esse ano com a diretora, eu acho que não é uma coisa que funciona, porque o aluno leva para casa, detona aquele caderno, a família não faz um acompanhamento, você manda para casa e o aluno vem com ele sem fazer, então não é uma coisa que funciona. Eu vejo que tem funcionado mais eu mesma acompanhando na sala, porque aí eu acompanho na sala e sei qual é a dificuldade daquele aluno, eu mando ele ir no quadro, eu solicito que ele leia em voz alta para mim, interprete oralmente para ver como está sendo o entendimento dele. Eu acho que assim tem dado mais resultado (Elis/ entrevista individual).

Eu trabalho com o caderno de atividade extra. Eu gosto muito de mandar para casa uma leitura pequenininha para os meninos lerem, para aqueles que têm dificuldades. Tem o PIP aqui na escola que às vezes a professora eventual dá, e eu dou um caderno de atividade extra também para esses alunos [...] (Dalva/ entrevista individual).

As falas destacadas retratam o trabalho efetivamente realizado pelos profissionais responsáveis pela intervenção. Pimenta (2014) aponta que o fato de essa ação não estar sendo sistematizada como proposto na política educacional se deve a fatores como a dificuldade de organização das estratégias, ligada à contingência de pessoal para desenvolver a intervenção no contexto escolar.

Dessa forma, fica evidente no depoimento das docentes que o professor para ensino do uso da biblioteca³², devido ao acúmulo de funções que o cargo exige, não consegue realizar seu trabalho de maneira contínua. As professoras informaram que a SEE/MG realiza ações isoladas de intervenção pedagógica em alguns sábados letivos, com o objetivo de trabalhar de forma superficial atividades para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes.

³² De acordo com o artigo 13 da Resolução 2253 de 09/01/2013, esse professor, também conhecido como professor eventual, apresenta em suas atribuições a realização de atividades de intervenção pedagógica.

Inclusive, eu acho tão fora de coisa [contexto], a gente vai ter esse dia 29/06 de intervenção pedagógica, nós já pedimos, ano passado, nós pedimos a mesma coisa: chamar e pedir para vir só os alunos que precisam. Fazer quase que um bilhete específico, para trazer esses meninos aqui, mas não nos apoiaram. Se é intervenção pedagógica, nós pensamos que tem que acontecer com aqueles alunos que precisam; claro que seria bom com todos, mas tem muitos que já estão bem melhores, tem outros que precisam mais. Mas aí não foi aceito. Esse ano de novo nós chamamos a diretora, ela concordou de fazer um bilhete diferenciado, porque é uma intervenção pedagógica, mas aqueles que a gente quer atingir, mesmo, eles costumam não vir. (Beatriz/ entrevista individual).

Eu vejo que ele [programa de intervenção pedagógica] é até desenvolvido, mas ele não faz grande diferença na prática, não. É um trabalho que tem de ser desenvolvido ao longo do ano, não é uma coisa pontual (Gabriela/ entrevista individual).

[...] essa intervenção é no sábado, e o aluno que realmente precisa não vem. Se a intervenção acontecesse do jeito que é pra acontecer, e mesmo assim para mim não seria num sábado não, intervenção teria que ser mais dias. Devia ser uma coisa que acontecesse talvez fora da sala de aula, para os alunos que têm dificuldades, aí sim eu poderia falar com você que ela traria algum resultado. Nos sábados, para mim, é simplesmente perda de tempo; como que uma criança que tem dificuldade de aprendizagem vai aprender a ler num sábado aleatório? Então, a intervenção tem que acontecer durante a semana, no dia a dia da escola, ter um profissional só pra isso. Não adianta falar que a bibliotecária vai fazer porque ela tem que dar sua aula, a eventual sempre está na sala. Às vezes a eventual vai pegar o seu aluno e aí falta um professor, como é que ela vai pegar o seu aluno aquele dia? Por isso que muitas vezes o PIP não funciona na escola; se tivesse um professor para dar realmente o PIP, aí sim, talvez seria uma intervenção todo dia, ou duas a três vezes por semana, aí ela aconteceria. Agora, uma intervenção de vez em quando, ou mesmo até o PIP quando acontece, ele não acontece do jeito que tinha que acontecer (Dalva/ entrevista individual).

Por meio desses relatos, constatamos que o PIP é um programa precarizado, pois existe incoerência entre o que é prescrito nos documentos e o que é realmente feito na prática. A percepção das participantes sobre as ações isoladas de intervenção se refere a um dos subsídios que integram o dia chamado pela SEE/MG de “Dia D³³ – Toda escola pode fazer a diferença”. De acordo com Dias (2015), esse momento era realizado quando as escolas, a partir da análise dos resultados das avaliações internas e externas e de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, propunham, coletivamente, intervenções para auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

³³ A cada ano, a SEE/MG elaborava e distribuía entre as superintendências e escolas um material orientador trazendo sugestões para a agenda a ser desenvolvida no “Dia D”. Em 2019, o Guia de Ações de Intervenção Pedagógica e o Direito à Aprendizagem tinha como objetivo desenvolver (em três datas distintas do calendário) atividades diferenciadas, buscando garantir a equidade curricular e de aprendizagem dos estudantes.

Devido ao período de pandemia do Covid-19 em 2020 e 2021, observa-se que a ação do PIP se tornou ainda mais importante para atenuar a defasagem de aprendizagem, o que demandará das escolas o desenvolvimento de várias ações articuladas, para a garantia e a promoção de aprendizagens significativas aos estudantes (SEE/MG, 2022).

Quando questionadas sobre as alterações que ocorreram na sua rotina e no cotidiano escolar a partir da implementação do PIP, as participantes ressaltam que não houve nenhuma mudança, devido ao fato de elas já realizarem esse trabalho com os alunos nos momentos das aulas especializadas, e também com o Caderno de Atividade Extra, em que os alunos levam para casa exercícios para serem feitos com a participação da família.

Com relação à importância atribuída ao PIP e sua relação com o processo avaliativo dos alunos que estão sendo alfabetizados, as docentes afirmam que, se o programa funcionasse na prática de forma contínua, ele faria uma diferença significativa no desempenho escolar dos estudantes. Os depoimentos de Beatriz e Gabriela evidenciam a relevância desses dois elementos.

[O PIP teria] uma importância tremenda, seria muito bom. Eu acho né, não sei se eu estou certa, que essa intervenção deveria ser com o 3º ano, tudo bem né, mas o 1º ano que tinha que ser o foco. Sabe, eu acho que os meninos do 1º ano não deveriam sair do 1º ano sem ler, já ajudaria muito para a gente do 2º, do 3º, porque é a base né. [...] Aí ele vai sem ler para o 2º ano, no 2º ano a professora também tenta, mas aí ela tem 50% a 60% dos alunos que já leem e já fazem atividades, aí você tem um programa para seguir, você tem um planejamento que você tem que dar conta, conteúdo, bimestre, aquilo tudo ali que te cobram. Como que a professora vai parar? [...] Porque para eles acompanharem eles têm que ler, no mínimo eles têm que ler. Aí chega no 3º ano o conteúdo já é maior, os textos já são maiores, entendeu? Aí fica mais difícil ainda, vira aquela bola de neve. Aí você acha que consegue?...não. Aí vai para o 4º ano, as professoras do 4º e 5º anos estão com o mesmo problema, eles estão lá do mesmo jeito sem ler. É falta de o professor ajudar? A gente não tem culpa, sabe [...] (Beatriz/ entrevista individual).

Se [o PIP] fosse feito da maneira correta seria [bom], mas do jeito que é feito, esporadicamente, não tem interferência nenhuma. Eu acho que deveria ser feito de uma maneira mais elaborada, porque o que a gente faz dentro da sala de aula é o que mais complementa esse PIP. Então o que vem de fora da escola não faz tanta diferença assim, não. O PIP até acontece, mas são aquelas demandas que vêm, e você tem que cumprir. Às vezes você sai do que estava fazendo com os alunos, para ter que cumprir aquilo ali. E, assim, no dia a dia da escola não tem um profissional para desenvolver o PIP com os alunos, somos mais nós professores que fazemos essa intervenção em sala. (Gabriela/ entrevista individual).

Nessa perspectiva, as docentes afirmam que a intervenção de profissionais externos no ambiente escolar é vista como algo não muito presente fisicamente, porém há uma cobrança

excessiva para que as professoras apresentem resultados satisfatórios do trabalho realizado com seus alunos, o que para Dalva é motivo para repensar a sua prática. Assim, as demandas solicitadas por órgãos externos à escola, como a SRE/Ponte Nova, muitas vezes não estão relacionadas com os problemas da sala de aula, fazendo com que os professores deixem de lado as reais necessidades para o desenvolvimento dos estudantes.

Eu acho, assim, sabe, que é muita cobrança de fora, sabe; às vezes tem coisa que cobram e deviam presenciar aqui na escola, tinham que vir aqui na escola, e ver o que a gente está precisando, o quê que realmente dá para fazer. Porque cobra e a gente tem que dar conta, como diz a “C” (outra professora), a gente acaba que dá conta, porque a gente é cobrado, tem escolas que a maioria dos profissionais são bem responsáveis, porque todo mundo corre atrás. Te cobram uma coisa, a gente reclama, acha ruim, mas acaba que dá conta e faz. Eu acho que é por isso que cada vez mais te cobram, porque sabem que no final você dá conta e faz. Só que ao mesmo tempo eu acho que não está legal, porque se te cobrassem menos, tem coisa que nem necessário é, você teria mais tempo de trabalhar com seus alunos, questões mais importantes na sala de aula (Beatriz/ entrevista individual).

Olha, tem gente que acha ruim, mas faz você repensar seu trabalho, faz você não bobear com suas coisas, isso te traz uma responsabilidade muito grande. Pensar que você vai ser cobrado, você vai acostumando e vai deixando de fazer muita coisa. A gente sabe que isso vai acontecer e tem que trabalhar ali em cima. Eu vejo isso no meu lado muito bom, porque eu sei que não vou poder dar bobeira. E a partir do momento que você vai trabalhando, os resultados vêm. Igual, a inspetora, de vez em quando, vai na minha sala, você ganha os parabéns, ela olha os cadernos dos alunos, olha tudo, ela já foi umas três vezes esse ano na minha sala. E numa hora dessas, se você não estiver trabalhando bem, você passa um aperto danado, e quando não acha nada para fazer é porque você faz o seu trabalho direitinho, tá tudo ok. (Dalva/ entrevista individual).

Eu acho assim, às vezes você deixa de fazer uma coisa que é importante para os seus alunos, para fazer essas demandas que vêm de fora, e que você é obrigado a cumprir. Eu acho que sobrecarrega o professor e o aluno. Dependendo da situação, não vejo muito sentido nessas atividades, não, porque dentro de sala de aula o professor é que sabe o que é preciso trabalhar, as necessidades dos alunos (Gabriela/ entrevista individual).

Confrontando as falas das docentes com a proposta dos documentos orientadores do PIP nos anos de 2019 e 2022 (focado na melhoria dos resultados), vemos que, assim como os instrumentos avaliativos (considerados internos pelo Simave), esse programa é direcionado para atender a política de avaliação externa, e não ao desenvolvimento das reais necessidades de ensino e aprendizagem dos estudantes.

6.3.2 Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem

Entre as inúmeras mudanças pedagógicas trazidas pela pandemia do Covid-19, no contexto mineiro, as avaliações diagnósticas e intermediárias (consideradas internas pelo governo) até então geradas pelo Sistema Gestão da Avaliação da Aprendizagem (antigo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar-PAEE) passaram a ser disponibilizadas pelo site Estude em Casa³⁴. Nessa plataforma, permaneceu a categoria diagnóstica e houve uma alteração na categoria intermediária, que se torna trimestral. Essas provas buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente ao longo do ano letivo. Além disso, essas avaliações integram o conjunto das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem³⁵, sendo elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da SEE/MG.

Em seus relatos, as professoras demonstraram ser mais favoráveis às avaliações geradas por esse programa do que a avaliação externa do Proalfa. Por esse motivo, as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática são utilizadas como uma das atividades do bimestre em que elas estão sendo trabalhadas.

Sim, a gente utiliza [o material das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem]. A gente dá a prova e aproveita como nota para avaliar no bimestre. A gente tem que dar umas três ou quatro notas para avaliar o aluno; a avaliação em si, trabalho, avalia na sala o comportamento. Então, a supervisão pede para a gente umas quatro notas, entendeu? Então a gente aproveita [o material das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem] como uma das notas, sim (Beatriz/ entrevista individual).

Nessa perspectiva, as docentes ressaltam também que essas avaliações permitem ao aluno uma familiarização com outros tipos de prova e reorientam o planejamento das atividades em sala de aula.

O PAEE é bom porque ele ajuda o aluno a entrar em contato com um tipo de avaliação diferente do que o professor pede em sala de aula. Então o programa já começa, assim, a dar um insight no aluno né, preparar ele para ser avaliado de uma outra maneira, um outro tipo de avaliação. Mas ele [programa] dá quase a mesma coisa que o Proalfa. Mas eu acho que o PAEE ajuda um pouquinho (Elis/ entrevista individual).

O PAEE eu já acho melhor, porque eu tenho acesso a ele, sou eu que aplico a prova, sou eu que corrijo a prova, eu sei onde está a defasagem do meu aluno.

³⁴ Esse site foi criado pela SEE/MG com o objetivo tanto de manter contato com a comunidade escolar no período em que as atividades escolares presenciais foram suspensas por causa da pandemia do Covid-19 quanto de reaproximar os alunos da rede pública estadual de ensino à rotina de estudos no retorno às aulas presenciais.

³⁵ Nessas avaliações, os cadernos de teste são compostos por itens/questões de múltipla escolha e dispostos na prova com graus de dificuldade diferenciados (fácil, médio, difícil).

Então, eu trabalhei o PAEE em um ano, meus alunos foram mal, então eu soube o que eu tinha que trabalhar, eu soube para onde eu tinha que voltar meu planejamento. É bem diferente do Proalfa, que eu não tenho acesso. O PAEE me permite visualizar melhor. Igual, o PAEE, uma vez a prova veio muito extensa, eu que diminuí a prova do PAEE, então eu trabalhei ela, eu a vi do jeito que é, a gente [as outras professoras] estudou a prova antes de aplicar para os alunos, o que realmente vai cair no PAEE. Aí uma falou: “Ah, vamos trabalhar antes? Não, vamos ver como eles estão”. Não adianta a gente trabalhar correndo, eu sabia que ele iria errar essa questão e mais essa, e foi certo. Então a gente já veio no próximo planejamento, já sentou e planejou, para realmente ver quais são as defasagens. [...] (Dalva/ entrevista individual).

Igual eu te falei, a gente já sabe dessas provinhas que vêm, então a gente já começa trabalhando, pelo menos aqui a gente vê isso, já vai fazendo essa intervenção, entendeu? Você acompanha aquele currículo ali, você dá o conteúdo, aí você vê o que cai nas provinhas. Então, a partir daquilo ali que você está fazendo, a gente joga aquilo que cai nessas avaliações do PAEE, Proalfa (Gabriela/ entrevista individual).

A partir daquilo que afirmam as participantes, observa-se uma incompreensão acerca da avaliação externa, quando elas ressaltam que o planejamento das atividades não é definido pelo Proalfa, mas assumem que isso é feito diante das avaliações sistêmicas da aprendizagem (antigo PAEE). Sendo assim, a emissão dos relatórios gerados por esses instrumentos é considerada nas ações pedagógicas desse grupo de professoras.

Sim, sim, isso [aplicar as avaliações do PAEE] é muito positivo para a gente, porque dá um retorno de como está o nosso trabalho com os meninos (Beatriz/ entrevista individual).

São consideradas [as informações] principalmente [da etapa] diagnóstica [do PAEE]. Essa avaliação diagnóstica né, a gente dá no início do ano, e a do PAEE funciona também como uma diagnóstica, porque aí você vê onde você vai direcionar o seu planejamento (Elis/ entrevista individual).

Com certeza, o PAEE sim dá para a gente refazer, o Proalfa não, porque a gente não tem acesso ao resultado imediato; se você não tem acesso à avaliação, não tem como você fazer um planejamento em cima daquilo que você não sabe o que é. Agora, em cima do PAEE dá para eu refazer o meu planejamento, dá para repensar, dá para cobrar mais leitura. Principalmente antes, a gente trabalha muito com questão fechada, a gente tem que ensinar a eles a marcarem também, ter essa “maldade” de saber em qual questão que vai. Que se ele não sabe, ele vai poder ir por eliminação para poder chegar lá, então isso tudo você tem que ensinar para ele. Aí o PAEE te dá essa visão, de você refazer seu planejamento, que o Proalfa não te dá. (Dalva/ entrevista individual).

Eu acho que [o resultado do PAEE] interfere, sim, porque a partir desses relatórios a gente repensa o que deu certo e o que não deu certo, o que precisa ser mais trabalhado, qual é a maior dificuldade. Isso aí a gente já faz até no automático (Gabriela/ entrevista individual).

Outro apontamento destacado nas falas das entrevistadas se refere ao uso da avaliação diagnóstica que já vem elaborada da SEE/MG. De acordo com o site Estude em Casa (2022), que disponibiliza a prova, conceitualmente essa categoria de avaliação verifica o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisar o planejamento e adequar as estratégias de ensino às necessidades das turmas. Além disso, o sistema destaca que esse tipo de avaliação “[...] permite que a escola investigue os conhecimentos, competências e habilidades já desenvolvidos pelo estudante e as que ainda estão em desenvolvimento” (ESTUDE EM CASA, 2022, n.p.).

Dessa forma, vemos o destaque concedido pela política do Simave ao currículo por habilidades e competências nas avaliações diagnósticas, em detrimento dos conteúdos curriculares. Essa prevalência pode gerar consequências que incidem em uma redução curricular, levando os professores a redefinirem prioridades. Gesqui (2015) entende como estreitamento curricular a opção feita pelas escolas por ampliar deliberadamente o número de atividades relacionadas aos componentes curriculares presentes nas avaliações externas e reduzir, também deliberadamente, as atividades relacionadas aos demais componentes curriculares.

No enfoque de Freitas (2014), observamos que a pressão externa, sob o argumento do “direito de aprender”, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. De acordo com o autor, a definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os processos de recuperação do aluno para dar conta do ritmo externo imposto à escola.

Diante disso, observa-se que esse instrumento diagnóstico, no âmbito da política educacional do Simave, apresenta uma proposta formativa restrita à dimensão cognitiva. De acordo com Freitas (2014), “não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da leitura, da matemática e das ciências medido em testes padronizados, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para se definir o que é uma boa educação. [...] a boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana [...]” (n. p).

No contexto dessa discussão, ainda podemos constatar que, para as professoras, as avaliações do programa auxiliam na identificação da necessidade de intervenção pedagógica na aprendizagem dos alunos. Para elas, tais avaliações são mais condizentes com a realidade dos

estudantes que o Proalfa, e mostram o que precisa ser mais reforçado com eles. Nessa direção, o relato de Elis e Gabriela enfatizam que:

[...] essa intervenção só fica por conta de o professor intervir. “Ah, eu vou trabalhar com aquela habilidade porque a turma não foi bem”. Então dá para você ver melhor né, a do PAEE tem um gráfico, a gente que passa as notas, depois o sistema emite para a gente um gráfico que dá para você ver o que você tem que trabalhar. É diferente do Proalfa, porque o Proalfa você sabe o resultado lá no outro ano, já passou. O PAEE é um resultado mais imediato, porque a gente já deu a primeira [avaliação], a intermediária nós não demos ainda, não, mas a primeira [a diagnóstica] a gente já deu, então a gente já sabia o que iria trabalhar com os alunos a partir daquele ponto ali, o que estava pegando com aquela turma ali (Elis/ entrevista individual).

Sim, com certeza [as avaliações do PAEE são úteis]. Mostra onde está defasado e qual aluno está defasado. O meu aluno que eu te falei que nós retemos na recuperação e retrocedeu, eu sabia que ele iria errar o PAEE todinho, e ele errou, eu sabia que ele não iria para frente. Eu sabia que aquela minha aluna que estava começando a se alfabetizar, quais eram as questões que ela iria acertar, onde que eu teria que puxar mais com ela. O meu aluno que estava retrocedendo por exemplo, de cobrar da família um laudo dele né, e falar: “Ó, além das avaliações internas, tem as externas”, então não é só a professora que está dando um conteúdo, está vindo um conteúdo de fora. Mas aí também depende da família, a escola sozinha não faz milagre. Eu acho que o que faz a diferença dessa escola aqui é a família junto (Gabriela/ entrevista individual).

De uma maneira geral, podemos dizer que as professoras consideram esses instrumentos avaliativos elementos que colaboram para a prática no cotidiano escolar e na aprendizagem dos alunos. Elas expressam sua opinião sobre o programa:

Eu avalio melhor [o PAEE] do que eu avaliaria o Proalfa, eu acho que ele é um bom instrumento, me auxilia bem na sala de aula. Porque aquilo que você vê fica mais fácil de você tentar resolver, o que você não vê, não tem conhecimento, passou. Igual eu te falei, se fosse uma avaliação do Proalfa do 2º ano, aí a gente saberia o que teríamos que trabalhar com a turma do 2º ano no 3º ano. Agora não. Onde os alunos foram mal no Proalfa do ano passado, eu vou saber no final desse ano, e a turma não é a mesma, as dificuldades não são as mesmas. Eu acho que assim é perda de tempo. Agora o PAEE não, ele já te dá esse retorno (Elis/ entrevista individual).

É um bom programa. Ainda mais o PAEE, você sabe realmente aquilo, se está cobrando avaliação externa de você, tem como trabalhar em cima do PAEE. Você dá novas atividades para cobrar do aluno, sabe quais textos você vai trabalhar, a forma como vai trabalhar. Eu acho o PAEE mais interessante do que o Proalfa, porque você tem acesso às avaliações. Quando você joga na mão dos meninos, eles vão muito bem na avaliação (Dalva/ entrevista individual).

Os relatos expostos pelas docentes nos fazem compreender que tanto o PIP quanto as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem fazem parte da política educacional do Simave, em geral focalizado nas provas externas. Isso por sua vez, vai ao encontro da lógica “eficientista” que propõe a política da Nova Gestão Pública, no qual Oliveira (2015) relata que se insere no contexto escolar promovendo estratégias organizacionais que têm metas a perseguir e cujo monitoramento do processo é feito a partir da mensuração dos resultados obtidos nos testes em larga escala realizados pelos estudantes.

Dessa maneira, quando as professoras afirmam que planejam suas atividades baseadas nas avaliações diagnósticas e intermediárias do sistema, na realidade também estão conduzindo seu planejamento para o Proalfa.

Nesse sentido, reforçam-se as conclusões de Almeida (2020), que critica a construção do planejamento com prioridade nas avaliações externas, pois, segundo a autora, tanto as normativas da rede quanto as ações docentes deixam de almejar uma formação mais ampliada das crianças. Privilegia-se a matriz da avaliação em detrimento da matriz curricular da escola, que deve abarcar outras dimensões além das medidas pelos testes. Assim, ocorre uma cooptação dos objetivos educacionais e do currículo escolar.

Portando, o objetivo final da educação no contexto das políticas de avaliação externas em larga escala acaba cooptado pela busca por melhores resultados; os profissionais acabam rendidos ou conformados à lógica estabelecida pela política, dada a égide do sistema que impõe seus valores e diretrizes (ALMEIDA, 2020). Concordo com Esteban e Fetzner (2015) na defesa de que a sala de aula, como espaço de formação, lugar de enunciação de muitas vozes e projetos, não pode resumir a prática pedagógica à aplicação de modelos construídos a partir de espaços, discursos e lógicas reducionistas, avessos ao diálogo e à reflexão, que não contemplam a complexidade dos processos presentes em suas interações cotidianas.

6.4 O trabalho colaborativo no âmbito do Proalfa

Neste eixo realiza-se uma reflexão acerca da dimensão colaborativa entre as docentes da escola investigada no contexto das avaliações externas, problematizando a real função do trabalho colaborativo. Conforme aponta Flores (2017, p. 1), “[...] interessa, em particular, perceber de que forma os professores entendem e vivem os seus modos de interação e de relacionamento profissional, tendo em conta os contextos em que trabalham [...]”.

Com o objetivo de compreender a maneira como as docentes elaboram e desenvolvem o planejamento de suas atividades pedagógicas, durante o mês de maio/2019 observei na escola investigada as reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de

reuniões de Módulo II. É válido destacar que é obrigatória a presença dos professores nesse encontro, que deve ser programado pela direção escolar em conjunto com os especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, de forma a atender às diretrizes do PPP. Dessa forma, as docentes se reúnem por ano de escolaridade toda 2ª feira, após o término das aulas do turno da tarde (das 17:30 às 19:30). O PPP/2020 da instituição ainda sinaliza que:

A direção da escola busca criar condições para o fortalecimento do trabalho coletivo, incentivando a troca de experiências/estratégias pedagógicas e atividades inovadoras entre os professores, através de relatos dos próprios professores. Utilizamos os momentos de atividade extraclasse e de conselho de classe para discutirmos as experiências exitosas e nossas dificuldades. São momentos ricos, prazerosos de grande crescimento profissional para todos (PPP, 2020, p. 40).

De acordo com o PPP/2020 da escola, a dimensão pedagógica do processo de planejamento escolar compõe-se:

[...] em uma rede de trocas entre as docentes em seus respectivos anos de atuação, o que contribui significativamente para o fortalecimento e coerência do trabalho a ser realizado em sala de aula. Este tipo de experiência colabora para que as docentes, bem como as especialistas da instituição conheçam as dificuldades dos alunos e empreendam esforços didáticos/metodológicos para que estes superem os desafios que encontram no processo de aprendizagem (PPP, 2020, p. 11).

A dinâmica da reunião se inicia com cada professora apontando que parte do livro didático está trabalhando com a turma no momento. É ressaltada por elas a preocupação de que as turmas caminhem juntas na exposição dos conteúdos, então, se em uma sala é ministrada uma determinada atividade, isso será repassado às demais. Nesse momento também cada professora apresenta às colegas as atividades trazidas de casa e que possivelmente se encaixam no planejamento daquela semana em questão, assim, cada uma dá sua opinião para os exercícios, se são válidos ou não. A fala de Beatriz exemplifica isso.

A gente discute aqui na segunda-feira, igual você viu, o que a gente vai trabalhar. Aí em casa eu o pego o material, eu pego o livro, por exemplo, o livro de Português, quando eu consigo um de cada [disciplina], eu levo pra casa. Mas, em cima desse material, eu busco outras coisas e faço algumas atividades, porque não dá para você fazer muita coisa extra, porque o livro já tem muita coisa para você trabalhar. Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, em cima desse material eu elaboro as minhas atividades (Beatriz/ entrevista individual).

De fato, conforme relatado nas entrevistas, as docentes indicam basear seu planejamento no livro didático oferecido pela escola, em sequências didáticas vindas da SRE/PN, na BNCC e no currículo referência de MG. Além disso, como temos visto ao longo desta análise, o objetivo educacional da aprendizagem dos alunos vai sendo cooptado pelo foco na prova do Proalfa.

Eu e as outras três meninas [professoras] do 3º ano, nós fizemos um planejamento anual no início do ano, e ali a gente vai seguindo o livro didático de acordo com o que pede a matriz. Também trabalhamos com a sequência didática, nós trabalhamos com duas sequências didáticas no ano. Nesse primeiro semestre, nós estamos trabalhando com “A Casa” de Vinícius de Moraes, trabalhando poemas, escrita, reescrita, compreensão do texto. E no segundo semestre nós vamos trabalhar com receitas culinárias. São dois auxiliares que a gente tem de sequência que são muito bons, então o aluno começa passo a passo, e no final a gente vê o desenvolvimento deles. Aí essa sequência didática é um projeto da Superintendência, ela exige que a gente trabalhe pelo menos duas sequências didáticas à nossa escolha. Aí, no final do ano, tem a culminância desse projeto. Outro projeto que a gente trabalha é o projeto de leitura, chama “Magia dos textos”, onde os 3º anos trabalham todos os gêneros textuais (classificado, lista, o texto mesmo em si, conto, contos fabulosos, poesia, bilhete), então você trabalha tudo nesse projeto. Então junto com a sequência didática, o livro didático, ainda nós temos esse projeto (Elis/ entrevista individual).

Através da BNCC, se a gente trabalha dentro dela o Proalfa vem dentro dela (Dalva/ entrevista individual).

A gente segue o currículo de Minas [Gerais], e dentro daquilo ali a gente vai trabalhando as demandas do Proalfa, “O 3º ano tem que sair com quais habilidades?”. Aí você já vai trabalhando em cima disso e conseqüentemente vai trabalhando com essas provas externas (Gabriela/ entrevista individual).

Percebemos, com Araújo e Gama (2018), que processos educativos ancorados nas avaliações externas se tornam instrumentos de controle e padronização do ensino que é ofertado na escola. Isso, por sua vez, pode comprometer o direito de ensinar e de aprender, condicionando o trabalho docente para um afinilamento do currículo escolar, ocasionando uma baixa qualidade na formação dos alunos. Sobre isso, Freitas (2014) sinaliza que:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado adequado para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas a necessidade dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado o “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

No âmbito dessas observações, percebe-se que o trabalho colaborativo na escola de nossa pesquisa tem sua potencialidade minada devido a ingerência das políticas de avaliação externa em larga escala. Assim, o objetivo educacional vai sendo cooptado pela lógica dessa política pública (ancorada no gerencialismo), que por sua vez, está relacionado com uma escola neoliberal e não emancipadora. Cabe destacar a importância de criar novas formas de ser e estar na escola, reconstruindo a dimensão e a importância do trabalho docente, evidenciando o papel de protagonista dos professores e não como meros executores em fazer com que os índices e os resultados melhorem.

Além disso, é possível perceber que em alguns aspectos Dalva e Elis são a referência para as outras docentes (pela estabilidade de trabalho adquirida com as turmas de 3º anos). Nota-se que essa perspectiva de trabalho em equipe auxilia no enfrentamento dos dilemas do cotidiano escolar, dificuldades relacionadas em algum conteúdo que será trabalhado com os alunos. Essa interação e colaboração com outras colegas permite a cada profissional ter uma segurança maior e enriquecer a sua prática.

Nesse cenário, entendo, com Flores (2017), a importância do estudo sobre as culturas profissionais dos professores no que se refere às oportunidades de aprendizagem colaborativa em contexto de trabalho e à socialização e integração dos novos professores. Entre os modos de trabalho e relacionamento docente, a autora evidencia que a colaboração é uma vertente valorizada, em detrimento de dimensões relativas à gestão.

Ainda nesse sentido, Gabriela exemplifica a importância do trabalho colaborativo no cotidiano escolar:

Nosso trabalho em equipe, o coletivo, faz muita diferença. Então a gente reúne, discute o que a gente vai dar. Tem essa comunicação entre os professores dos 3º anos (Gabriela/ entrevista individual).

Na perspectiva de colaboração, Dalva aponta que os objetivos em comum contribuem para que o trabalho coletivo se concretize, ao dizer que:

Não tem disputa né, porque geralmente escola tem muito disso. Tem gente que tem dificuldade, e a gente tem a liberdade de ir na porta da sala da outra professora e perguntar pra ela como se faz, como tá fazendo, e isso é muito bom. O nosso objetivo é um só: os alunos chegarem no saber, no entendimento daquilo que ele tem que aprender no terceiro ano. (Dalva/ roda de conversa).

Nesse sentido, Flores (2017) aponta que, entre os fatores potencializadores do trabalho colaborativo, processos como a partilha e a cooperação são aspectos que se encontram na base do empenho e no fortalecimento das relações entre os professores. Assim, os efeitos de uma

cultura profissional orientada para a colaboração e o bem comum potencializam as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.

Entretanto, pelos depoimentos, visualizamos que, no âmbito do trabalho em equipe, os resultados do Proalfa alcançados pela escola indicam a necessidade de uma discussão teórica mais aprofundada.

Eu não vejo que isso [trabalho com os resultados pela equipe gestora] é feito aqui na escola, não. Eu falo assim, a gente vê alguma coisa que eles não foram muito bem, a gente conversa entre nós mesmas, vê o que que faltou...o que que eles erraram mais né, então de alguma forma a gente troca ideia. Aí naquilo ali a gente trabalha em cima, entendeu? Aí depois tem reunião também, ela [a supervisora] costuma colocar lá, reunião feita com os pais, costuma colocar para gente assim, o que que eles foram melhores, o que que eles foram piores e tal, para gente estar trabalhando em cima daquilo ali. Aí é a supervisora no caso que faz isso aí (Beatriz/ entrevista individual).

A compreensão que Elis apresenta indica que os resultados do Proalfa são incorporados no planejamento de ensino e orienta o trabalho das professoras.

Então só mostram para gente o resultado assim: “ah tivemos tantas aprovações no Proalfa, tem que trabalhar mais essas habilidades aqui no próximo ano”. A gente tem um momento para discutir essas questões, vem um gráfico, a supervisora mostra para gente um gráfico no final do ano, quando sai a avaliação do ano passado por exemplo, esse ano a gente vai ver os resultados do ano passado. Aí ela fala: “ah tem que trabalhar mais isso aqui, a turma tal foi mal nesse quesito aqui, então vamos trabalhar mais isso aqui” (Elis/ entrevista individual).

Mediante as entrevistas e observações durante as reuniões de Módulo II, ficou evidente a importância do trabalho em equipe para que ações do planejamento de ensino sejam concretizadas. Percebemos que, em grande parte, as docentes trabalham e planejam suas atividades com foco na avaliação do Proalfa e nos seus resultados. Em diversos momentos as participantes destacam que isso acontece quando: evidenciam que o currículo coincide com o Proalfa; dizem que adaptam os simulados para que sejam parecidos com a prova do Proalfa; são orientadas pela gestão para olhar o que não foi bem avaliado na prova e focar isso no trabalho em sala de aula; explicitam que o conteúdo que elas trabalham em sala de aula é cobrado na prova. Assim, os bons resultados dos índices avaliativos obtidos pelos alunos, estão relacionados a todo um condicionamento de trabalho e de prática das professoras que atuam na escola de nossa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecem-se a seguir algumas considerações visando destacar constatações que respondem à questão e satisfazem os objetivos delineados para este trabalho. Iniciei este estudo com a hipótese de que o Proalfa trazia repercussões para a ação pedagógica de um grupo específico de professoras que atuam em uma escola pública na cidade de Viçosa-MG. Buscava compreender de que maneira era feita a leitura da política educacional do Proalfa pelas docentes e quais os efeitos que essa avaliação externa gerava no cotidiano escolar.

Neste trabalho, observa-se um universo de contradições entre o discurso sobre como a política de avaliação do Simave é criada e o modo como ela de fato se materializa na prática docente. Os professores que lecionam na escola investigada precisam responder por uma política que nem do ponto de vista da compreensão chega a eles, poucas vezes alcança uma dimensão formativa e na maior parte é instituída por meio de seus resultados.

Construído por meio da síntese das leituras de estudiosos da área, o referencial teórico e bibliográfico desta tese se encontra nos capítulos 2, 3 e 4. A partir dele é possível compreender aspectos sobre as avaliações interna e externa no âmbito da sala de aula e a conjuntura atual da política educacional do Simave, com foco no Proalfa. Sendo assim, as considerações a que cheguei satisfazem o primeiro objetivo específico – *compreender os aportes legais, os instrumentos de avaliação do Simave e sua consolidação no estado de Minas Gerais*.

Tomando por base o contexto da sala de aula, reforça-se que a prática da avaliação não é uma atividade neutra, mas se encontra a serviço de uma concepção teórica de educação que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. A dimensão política da avaliação constituiu-se como alicerce para o entendimento do Proalfa, pois, diante das reformas educacionais da década de 1990, o cenário educativo no âmbito brasileiro se transforma, com a inserção de um conjunto de ações por meio das quais o Estado busca conduzir as políticas de Educação.

Nesse sentido, visando atender às exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o surgimento dos testes em larga escala gerou uma sobrecarga no trabalho dos professores, uma vez que essas avaliações se instituíram na escola como uma ferramenta de controle na busca por melhores resultados quantitativos, com o discurso de garantir eficiência e eficácia dos sistemas de ensino.

No que tange ao Sistema Mineiro de Avaliação, cujo programa é consolidado nas escolas públicas de Minas Gerais há mais de 20 anos, o Proalfa é exemplo de avaliação externa em larga escala, motivo pelo qual foi escolhido para aprofundar a compreensão da visão de

docentes sobre essa prova em aspectos como: maneira pela qual os dados são abordados na escola; modo pelo qual os resultados são empregados no planejamento escolar e os significados atribuídos a essa política educacional.

Nas teses e dissertações que abordam o Simave, encontradas no Catálogo da Capes, os trabalhos sinalizam uma responsabilização e culpabilização do docente (a instituição escolar o pressiona a obter bons índices) em relação ao desempenho do aluno, à conquista de metas e a índices de produtividade; face a uma desresponsabilização do Estado para com outros aspectos que envolvem o contexto escolar. Tais estudos foram mais descritivos do que críticos políticos; também não exploram a avaliação do Proalfa de uma forma multifacetada, considerando as implicações que tem nesses resultados. Além disso, não se evidencia nas pesquisas o professor como um sujeito de uma ação docente que tem sua prática capturada.

Os diálogos realizados por meio das entrevistas e a roda de conversa foram momentos que possibilitaram analisar a percepção das professoras sobre o Proalfa e observar com clareza os reflexos que a política educacional do Simave causa na ação docente. De modo geral, elas sabem que as avaliações trazem implicações para a sua ação, sua prática, mas percebe-se um desconhecimento das professoras acerca dessa avaliação. Embora a escola apresente melhores resultados (superiores à média do estado e da SRE/Ponte Nova), ainda assim fica claro que essas profissionais desconhecem o real propósito desse instrumento.

Nesse sentido, por ser uma escola pública socialmente conhecida no município, onde o trabalho docente é reconhecido; isso não aparece do ponto de vista da avaliação externa. Desta forma, chega-se a um embate: ou essa avaliação realmente não tem uma finalidade para as professoras, ou elas sabem pouco sobre a prova e não conseguem mobilizar esses resultados para uma ação de intervenção (mesmo assim realizam um trabalho significativo).

As pesquisas estudadas evidenciam que as avaliações externas em larga escala são um importante instrumento que possibilita a construção de políticas públicas e ajustes no contexto escolar. No caso da escola investigada, os resultados dessas provas deveriam ser um diagnóstico da realidade escolar para que ações como o PIP, por exemplo, efetivamente acontecessem.

O eixo “Resultados do Proalfa: usos e formas de apropriação na escola” auxiliou no cumprimento do segundo objetivo específico – *identificar como os dados da avaliação são comunicados/tratados na escola e como as docentes têm acesso a eles*. As entrevistadas têm acesso aos dados do Proalfa de maneira pontual, quando o resultado da avaliação é divulgado pela SRE/PN. As docentes afirmam que as reuniões para análise dos dados não são aprofundadas pela equipe pedagógica da escola; além disso, elas expõem dificuldade para entender e apropriar-se de maneira eficiente dos resultados do Proalfa.

Destaca-se que não é trivial analisar dados dos resultados das avaliações sistêmicas; há uma metodologia que muitas vezes os profissionais do contexto escolar desconhecem. Assim, a leitura dos resultados avaliativos exige conhecimento específico, formação adequada para os profissionais da escola, levando-os a uma interpretação correta.

Desse modo, vemos a importância de se promover uma discussão política e teórica sobre as avaliações externas em larga escala e sobre o que fazer com os resultados obtidos pelos alunos nessas provas, principalmente nos cursos de formação inicial, uma vez que isso refletirá no uso que se faz com esse tipo de instrumento. Do contrário, corre-se o risco de perder sua efetividade.

O terceiro objetivo específico – *compreender a maneira pela qual as professoras que ministram aulas para o 3º ano dos anos iniciais utilizam os resultados das avaliações externas; identificando se os resultados do Proalfa são empregados no planejamento escolar* – foi potencializado pelas contribuições geradas no eixo “Programas de melhoria do ensino: o caso do PIP e das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem”. Os relatos analisados nesse eixo mostram que o planejamento de ensino das docentes está voltado para o Proalfa, evidenciando a utilização tanto das ações do PIP quanto dos relatórios de avaliação emitidos pelo antigo PAEE (instrumentos da política educacional do Simave) para reorientar a sua prática pedagógica com os estudantes em sala de aula.

Para manter ou elevar a proficiência no Proalfa, as participantes da pesquisa procuram alinhar suas práticas educativas voltadas para a obtenção de resultados, evidenciando um ensino em função das avaliações externas. Então, o currículo da escola passa a se caracterizar como um instrumento restrito e moldado para atingir metas externas, muitas vezes discrepantes das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O cenário exposto mostra a necessidade de ações mais adequadas para a compreensão dos significados dos resultados obtidos pelas escolas, transformando-os em ações concretas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, o uso dos resultados do Proalfa pode colaborar para o replanejamento da prática pedagógica considerando também o PPP da escola, principalmente nos aspectos relacionados às condições de ensino e aprendizagem, às demandas de formação dos professores, ao currículo escolar, entre outros.

Finalmente, o quarto objetivo específico – *analisar os significados que os docentes atribuem ao Proalfa, diante das demandas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação* – foi desenvolvido por meio das reflexões do eixo “Percepções atribuídas pelas docentes ao Proalfa”. As participantes atribuem uma centralidade ao Proalfa no seu trabalho pedagógico, compreendendo que a avaliação da aprendizagem tem a mesma finalidade que as avaliações

externas. Além disso, as professoras fazem uso da matriz de referência como o currículo a ser trabalhado em sala de aula, para que os estudantes tenham um bom desempenho nas provas externas.

Em síntese, o registro das concepções que as docentes expressaram, mediante o contexto da prática no qual estavam inseridas, atinge o objetivo geral da pesquisa. Na percepção das professoras, o Proalfa incide em diferentes aspectos, entre os quais: a) a reconfiguração das práticas escolares, com o treinamento dos estudantes para as avaliações externas, visando bons resultados numéricos; b) o estreitamento do currículo, causado pela incompreensão da relação entre matriz de referência e matriz curricular; c) falhas na formação continuada, com discussões rasas e pouco reflexivas acerca das dificuldades no uso e na apropriação crítica dos resultados avaliativos; d) insuficiência dos instrumentos de melhoria do ensino, a partir da política do Simave, cujo foco é atender as necessidades dessa política e não as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; e) aumento do trabalho docente, causando uma sobrecarga nas suas atribuições para atender as demandas da SRE.

Também emergiu nas falas das docentes a prática colaborativa que permeia o contexto da escola investigada. No eixo “O trabalho colaborativo no âmbito do Proalfa”, foi possível perceber que o Proalfa e seus resultados exercem um papel limitante no planejamento das atividades. Nota-se que a dimensão colaborativa vai sendo cooptada pelo objetivo de ajudar com exercícios (na dimensão metodológica) a melhorar esses índices.

Dessa forma, tanto o clima institucional favorável ao trabalho pedagógico quanto a prática colaborativa em que os membros novos são acolhidos por parte dos antigos professores, são aspectos positivos dessa escola. Assim, mesmo apresentando um desconhecimento acerca do instrumento e estrutura das avaliações externas, os professores não desconhecem aquilo que também faz parte do seu ofício docente.

Foi possível compreender que os bons resultados desta escola no Proalfa podem estar mais relacionados ao grupo de alunos que ela atende. Mediante o nível socioeconômico da escola (médio alto), nota-se que existe um grupo de estudantes favorável para que esse resultado seja atingido dentro das metas estabelecidas. Além disso, tais resultados também são fruto de ações como o treinamento para as provas, estreitamento curricular, entre outros.

A partir da visão das docentes e dos autores estudados, reforça-se que as políticas educativas devem ser elaboradas mediante as demandas dos professores. Assim, a partir das situações que emergiram no contexto da instituição foco desta pesquisa, apesar de as provas externas, de forma geral, terem se materializado no cenário educativo como instrumento diagnóstico da qualidade do ensino, por causa da importância de seus dados para a gestão

educacional, esse procedimento ainda necessita ser discutido dentro das unidades de ensino (seja na formação inicial nos cursos de graduação, seja nas escolas com os professores).

Diante de uma análise concreta das informações que os dados das avaliações externas em larga escala trazem, as escolas podem traçar estratégias pedagógicas visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso possibilitará uma formação ampliada do educando que estimule as múltiplas capacidades humanas, nas quais os estudantes não serão conduzidos apenas para as competências e habilidades cobradas nos testes padronizados. Entende-se que a avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e do sistema educativo como um todo, mas para isso é necessário saber utilizá-la, assumindo-a como um processo que serve para aprender e ensinar melhor.

É preciso valorizar a qualidade multidimensional construída na sala de aula. Não se pode entrar na lógica de que as avaliações externas medem adequadamente a qualidade do ensino, mas sim uma das dimensões da qualidade com a qual a escola deveria se comprometer.

Constata-se que a avaliação do Proalfa não é neutra e nem está deslocada das condições sociais, econômicas, políticas. Dessa forma, as avaliações externas, de forma geral, estão sempre a serviço de uma lógica, de um contexto político e histórico, de um momento específico da sociedade.

Os resultados da pesquisa permitem enfatizar o entendimento, à luz da reflexão que propõe Almeida (2020), acerca da importância de se monitorar a qualidade educacional pelo Estado, mas dentro de um contexto que não busque os resultados como fim último, e nem coloque as matrizes dos testes como guia para conduzir o trabalho dos professores. Sendo assim, acredito na utilização dos dados gerados por essas avaliações externas como um indicador a mais de trabalho desses profissionais.

A discussão feita neste estudo nos faz repensar, olhar mais detidamente para o trabalho docente e as condições em que esse profissional atua. Destaca-se no âmbito das avaliações externas uma busca e ao mesmo tempo se compreende a prática pedagógica numa lógica muito restrita, uma vez que tudo se atribui ao professor. Essas evidências mostram uma leitura simplificada da prática pedagógica, dos contextos de trabalho.

Outra percepção deste estudo é que há uma visão muito centralizada na figura docente, e o papel desse profissional, que é pedagógico, não consegue transformar a realidade em que ele atua, pois, para exercer sua função, o professor precisa que as condições sociais contribuam com seu trabalho. As políticas de avaliação externa induzem o professor à busca por resultados, e todos os contextos externos e internos à escola vão cerceando a sua prática para que ele priorize a preocupação com esses resultados.

Esses fatores estão alinhados a uma política de investimento mínimo (que reflete tanto na infraestrutura quanto nas políticas de formação de professores) ao mesmo tempo em que se introduz a avaliação. Assim, o campo educacional fica à mercê de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens no sistema de ensino. Dessa forma, outras questões vão sendo deixadas de lado, como o acesso ao conhecimento e o que ele representa na trajetória do aluno, na sua formação plena. Vemos que as políticas conseguem promover o acesso dos alunos à escola, mas as condições de aprendizagem não seguem de maneira igualitária.

A realização desta pesquisa durante a pandemia do Covid-19 deixou ainda mais evidente a importância do trabalho docente para respostas educativas nos sistemas de ensino e escolas. Percebemos, com Nóvoa (2022), que “o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou instituições”, pois “docentes bem preparados, com autonomia para trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas” (p. 27).

Nesse sentido, este trabalho pode contribuir para o campo da Formação de Professores porque mostra, em uma escola específica, a reprodução de como a política de avaliação do Simave vem sequestrando o trabalho docente. Espero que esta pesquisa instigue no meio acadêmico reflexões acerca de políticas de avaliações sistêmicas com outros atores e perspectivas, haja vista sua importância e implicações no contexto da prática docente.

Ainda há muito para se pensar e problematizar sobre esse objeto de estudo, afinal, as discussões sobre avaliação externa em larga escala não se esgotam por aqui, pois as demandas sobre essa temática ainda necessitam ser debatidas no âmbito da implementação das políticas públicas educacionais e no mundo acadêmico. Entre as questões que merecem ser pesquisadas no âmbito do Proalfa, sugiro como possibilidade em estudos futuros investigar os seguintes questionamentos: o que os professores aprendem diante dessa política educacional? O que eles fazem com essas aprendizagens? Quais os saberes mobilizados pelos professores frente às habilidades e competências aferidas pelas provas externas? De que forma ocorre o desenvolvimento profissional nesse contexto?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. La educación. **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, n. 116. Washington D.C.: Organización dos Estados Americanos (OEA). 1993.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; MACHADO, Cristiane. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; MACHADO, Cristiane; ARCAS Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, dez. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 203p.

ALVES, Maria Gilda de Oliveira. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. 2017. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

AMARAL, Michelly Francini Brassaroto do; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; SILVA, Fernando Augusto. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 9 ago. 2020.

ANDRADE, Edvania de Lana Moraes. **A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas**. 2012. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Jeronimo da Silva; GAMA, Carolina Nozella. Avaliação externa e o controle do trabalho pedagógico do professor: o caso de uma escola pública de Maceió. In: **Anais... CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 5., 2018, Olinda, PE.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, Lúcia Maria de; LOPES, Welinton Ribamar; BERGAMO, Nádia; FERREIRA, Fábio. Avaliação da aprendizagem em uma universidade pública: o que pensam os estudantes. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Macau, China. Atas da 2ª Conferência - Macau/China: Fundação Macau, 2012. v. 1. p. 1-12.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga/MG**. 2013. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARRIGA, Angel Díaz; ESPINOSA, Catalina Inclán. El docente em las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revisa Ibero- Americana de Educación**, n. 25, p. 17 – 41, jan./abr. 2001.

BASTOS, Lúcia Helena Miranda. **Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola**. 2012. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BAUER, Adriana. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete, (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**, 2013. p. 281-294.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BOING, Luiz Alberto; LÜDKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. 25, n. 89, p. 1159 - 1180, set./dez. 2004.

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

BORGES, Edna Martins. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Teoria da Resposta ao Item. Brasília, DF: MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, nov. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BURGOS, Marcelo Baumann; FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes; SANTOS, Maéve Melo dos. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 25-44, 2012.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portal da Avaliação**. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CARDOSO, Marinês Gomes. **O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) em uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **Avaliação oficial**: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

CARVALHO, Robson Santos de. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHO, Luis Cláudio Rodrigues de. **A apropriação de resultados do Proeb e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/acervo-historico.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CHAGAS, Daniel Pinheiro. **Apropriação dos resultados das avaliações do Proeb pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de Matemática do ensino médio**. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CHUEIRI, Mary. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

COSTA, Deodato Gomes da. **Baixo desempenho em Matemática e práticas de ensino:** inquietações necessárias, explicações possíveis. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais:** fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168p.

DAY, Christopher. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara (Orgs.). **Formação e trabalho docente:** diversidade e convergências. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2014. p. 101-130.

DUARTE, Bruna da Silva; BALDO, Patrícia Mara; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Formação de Professores:** a contribuição da disciplina de Avaliação e Ensino. JORNADA DE DIDÁTICA, 2. e SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1. Universidade Estadual de Londrina, p. 378-393, set. 2013.

DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no ciclo de alfabetização:** o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

DINIZ, Adriana Moreira. **O Caderno de Boas Práticas dos diretores de escola de Minas Gerais, sua relação com a prática docente e as repercussões deste instrumento nos resultados do Proalfa.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem** (Online), v. 10, p. 82-98, 2007.

DUTRA, Fillipe Rocha. **O Simave e sua relação com o trabalho docente:** percepções de diferentes atores do cotidiano escolar. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, L. S.; HYPOLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8. Lima, 2010. **Anais...** Lima: Rede Estado, 2010. 1. CD-ROM.

FERREIRA, Dayse Maria Campos. **Programa de gestão dos resultados do Simave/Proeb destinado a professores da rede municipal de Barbacena.** 2012. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. **Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do Proalfa**: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FERREIRA, Flávio Milton. **História SRE/Ponte Nova**. SRE Ponte Nova, 2020.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais**: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de História no ensino médio. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERNANDES, Domingos. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FILGUEIRAS, Karina Fidelis. **Alunos avaliados com baixo desempenho no Proalfa (MG)**: análise de duas escolas estaduais de Belo Horizonte. 2012. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLORES, Maria Assunção. Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In: CABRAL, I.; MATIAS ALVES, J. (Coords.) **Da construção do sucesso escolar**. Uma visão integrada, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão, 2017. p. 85-114.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 88p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa. **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007**: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos/MG. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

_____. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio/2014.

_____. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional**. Série-Estudos (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB). Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid, Spain: Narcea, Ediciones, 2009. 176p.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 63 - 85, jan./abr. 2009.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

GESQUI, Luiz Carlos. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 229-245, 2015.

GOMES, Ednéia Angélica. **Autonomia docente e Avalia-BH**: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GONÇALVES, Dulcymar de Mello. **O Programa de Intervenção Pedagógica- PIP/CBC em três escolas da SRE/Curvelo**: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GOUVEA, Carolina de Lima. **Uma investigação sobre a compreensão de professores de Matemática dos resultados do Simave/Proeb**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de formação**: formação de professores. Bloco 03: Gestão Escolar. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013. p. 17-33.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO AVALIAR. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE/ Projetos. Disponível em: <http://www.institutoavaliar.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA JUNIOR, Wilian Nonato da. **Desempenho dos estudantes da escola estadual Olegário Maciel nas avaliações externas do Proeb/Simave na disciplina de Matemática no período de 2012 a 2017**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, mai./ago. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. 261p.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIPSUCH, Graciele; FERNANDES LIMA, Michelle. **Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização**: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-15, 8 out. 2020.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986. 99p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018. 231p.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Cristiane; PEREIRA, Aline Gabriele. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de Educação Básica: uma revisão de literatura. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-15, 9 ago. 2020.

MAIA, Rita de Cássia Costa. **O desempenho de escolas da rede estadual no município de Patrocínio/ MG no Proalfa**: uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. **Políticas públicas de avaliação**: a avaliação e a realidade educacional da microrregião de Januária/MG. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

_____. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 36, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação**: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p.1- 9, fev., 2020.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras.** 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, Carla Maria Lopes. **Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado.** 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

MARTINS, Ana Cláudia Osório. **Proalfa: avaliação e propostas pedagógicas.** 2013. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARTINS, Carmélia Aparecida de Souza. **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb: um caso de gestão.** 2018. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MILL, Daniel; CARMO, Hermano. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. **Anais... SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 1. São Carlos, 2012.

MINAS GERAIS. O Banco de Itens. Disponível em: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Lei 23197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Minas Gerais, **Diário do Executivo**. 27 dez. 2018. p. 2, coll1.

_____. Resolução nº. 104 de 14 de julho de 2000. Reedita, com alterações, a Resolução no. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb. Minas Gerais, **Diário do Executivo**, 19 jul. 2000.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_\(republicada\)deif.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_(republicada)deif.pdf). Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia de Reorganização e Implementação do PIP.** Belo Horizonte: SEE, 2010-2011.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica 2013.** Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WE B.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Simave – 2019.** Revista do Professor. Alfabetização. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, 2019.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Simave – 2019**. Revista do Sistema. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, 2019.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Documento Orientador/Intervenção Pedagógica 2022**. Belo Horizonte: SEE, 2022.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Documento Orientador/Intervenção Pedagógica e o Direito à Aprendizagem 2019**. Belo Horizonte: SEE, 2022

_____. Superintendência de Avaliação Educacional. **Conhecendo a avaliação e os indicadores educacionais**. Belo Horizonte: SEE, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407p.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MOREIRA, Andréa Renó Jorge. **Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

MOREIRA, Maria Alfredo; ANUNCIATO Rosa Maria Moraes; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente**. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-164, set./dez. 2020.

MOTTA, Alfredo Carnevalli. **Uso dos resultados do Simave/PROEB pela Superintendência Regional de Ensino de Caxambu**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais**. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

NOVAES, Luiz Carlos. **Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista**. **Roteiro**, Joaçaba-SC, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António; colaboração de Yara Alvim. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022, 116p.

OLIVEIRA, Nádia Ramos Grisson de. **Análise de ações escolares e resultados do Proalfa: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

_____. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; MOREIRA, Maria Alfredo Lopes. “Entre o amor e o ódio”: narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 13-28, set. 2014.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. 2021. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: _____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-23.

PONTE NOVA. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Análise de resultados do Simave 2019**. Ponte Nova: Diretoria de Avaliação, 2019.

PORTAL Simave. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIMENTA, Gabriela dos Santos. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): estudo de caso da SRE “Zona Da Mata”**. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PIUNT, Juliana Cristina Perlotti. **O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista**. 2015. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PRADO, Maria Lúcia Viana do. **Análise dos cursos de capacitação para divulgação e apropriação de resultados do Simave/Proalfa e Proeb da Superintendência Regional de Teófilo Otoni/Minas Gerais**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

QUEIROZ, Emerson Marques. **A utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAEE) nas escolas estaduais de Passos: reflexões sobre a avaliação diagnóstica do ensino médio**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PALU, Janete; RAUBER, Vanessa Daiane; PETRY, Oto João. O conhecimento poderoso e a influência dos poderosos na conformação do conhecimento e currículo escolar. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (Orgs.). **A Educação e suas múltiplas vozes**. 1. ed. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018, v. 1. p. 77-94.

REIS, Carla Cândida da Silva. **Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no Estado de Minas Gerais.** 2013. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education.* Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24.

ROSA, Catia Cristina Claudiano Trindade. **Análise de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no Proalfa.** 2012. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROSA, Zely Mattos. **A Gestão de Resultados e a Avaliação em larga escala no cotidiano de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ROSADO, Andrea da Conceição Cândido. **Escolafeto: “entre” relações em uma escola.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Alberto. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 10, p. 296-351.

SALES, Francisca Rosilda de Oliveira. **A eficácia da oficina de capacitação para apropriação dos resultados do Simave/Proeb: o caso de duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora.** 2013. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, Vanda de Lourdes. **O baixo desempenho em Matemática no ensino médio: conhecendo uma realidade mineira.** 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SANTOS, Célio Serafim dos. **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG.** 2014. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, Giselle Amaral. **Acordo de Resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG.** 2013. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SENA, Lillian Fernandes Ferreira. **Avaliação sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino.** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Administrativos) – Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, Patrícia Aparecida da. **As influências do Sistema Mineiro de Avaliação na construção da qualidade da educação**. 2016. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA, Wudson Chaves da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala: o caso de uma escola estadual do Acre**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1-15, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

_____. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, set. 2009.

SOUZA, Renato Rocha. Sistemas de recuperação de informações e mecanismos de busca na web: panorama atual e tendências. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 161-173, maio/ago. 2006.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. **A qualidade da escola pública apesar do Simave**. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

TEIXEIRA, Andréia. **Proficiência leitora no ensino médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (Proeb)**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n.1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2012. 175p.

VAILLANT, Denise. **El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica.** *Journal of Supranational Policies of Education*, n. 5, p. 5-21, 2016.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. **Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas.** *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 25, n. 60, p. 196-232, dez. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Rodovia Washington Luís, km 235
 CEP 13565-905, Caixa Postal 676
 São Carlos, São Paulo, Brasil
 secppge@ufscar.br
 Telefone/fax: +55 (16) 3351-8356



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “REPERCUSSÕES DO Proalfa NA AÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM VIÇOSA-MG”. Nesta pesquisa buscamos compreender de que maneira o Proalfa, que integra o Simave (um sistema de avaliação em larga escala do governo de Minas Gerais), está sendo utilizado por uma escola estadual e quais implicações ele traz para o contexto escolar. O motivo que nos leva ao estudo é a possibilidade de contribuir para a discussão no campo de estudos sobre políticas públicas referentes às avaliações externas.

Dessa forma, você foi selecionado para participar dessa pesquisa por ser professor(a) do ensino fundamental nos anos iniciais. Nesta pesquisa realizaremos uma entrevista com um roteiro semiestruturado. Solicitamos sua autorização para gravar a entrevista. Informamos que seu nome será omitido e substituído por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de desconforto ou constrangimentos pelo fato de você vir a se sentir pessoalmente incomodado(a) ou exposto(a) em algumas questões formuladas. A pesquisa contribuirá de forma direta e/ou indireta à comunidade acadêmica, os meios e a forma de publicação serão através de periódicos, comunicações em eventos científicos, onde obedecerão aos procedimentos de preservação da identidade.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você também tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil, e a outra será fornecida a você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador

responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____
_____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Raquel Arrieiro Vieira
Doutoranda no Programa de pós-graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Telefone: (31) 98757-4698
E-mail: raquelarrieiro@hotmail.com

Rosa Maria Moraes Anunciato
Docente do Programa de Pós-Graduação e Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Educação /Tel: (16) 3351-8662
E-mail: rosa@ufscar.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos
- SP – Brasil.
Tel: (16) 3351-8110.
E-mail: cephumanos@power.ufscar.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Rodovia Washington Luís, km 235
 CEP 13565-905, Caixa Postal 676
 São Carlos, São Paulo, Brasil
 secppge@ufscar.br
 Telefone/fax: +55 (16) 3351-8356



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

Prezado (a) professor (a):

Esta entrevista tem como objetivo investigar os impactos da avaliação externa do Proalfa na ação docente, e, como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade desta instituição no município de Viçosa/MG, e faz parte de uma pesquisa intitulada **“REPERCUSSÕES DO Proalfa NA AÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM VIÇOSA-MG”** que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Dessa forma, contamos com sua colaboração para desenvolvermos o presente estudo. Ressaltamos que seu nome não será divulgado em hipótese alguma nesse trabalho acadêmico. Desde já agradecemos.

BLOCO I: PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

- Quantos anos você tem? Qual seu estado civil? Sexo?
Em relação a sua formação escolar, poderia contar:
- Qual o seu nível de escolaridade?
- Em que tipo de estabelecimento que você cursou a maior parte da educação básica? (público ou privado)?
- Você possui algum curso de graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (distância, semipresencial ou totalmente presencial)? Você se lembra de ter estudado sobre a avaliação na sua formação? Explique
- Você possui alguma Pós-graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (à distância, semipresencial ou totalmente presencial)?
- Você realizou algum curso de formação continuada focado na temática de avaliação? Se sim, quais as contribuições dessa atividade formativa.

BLOCO II: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Há quantos anos você exerce a função docente? Há quantos anos você é docente nesta escola? Há quanto tempo você leciona para o 3º ano? Há quanto tempo trabalha com turmas de alfabetização?
- De que forma que você ingressou nesta instituição? Por meio de algum concurso público processo seletivo, de outra maneira não mencionada.
- Além desta escola, você leciona em outras? Somente na rede municipal, estadual, particular, ou nas três?

BLOCO III: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O Proalfa

- Poderia me dizer como ocorreu o seu primeiro contato com o Proalfa? O que você acha das questões que compõem essa avaliação?
- Conte-me um pouco sobre os dias que antecedem ao Proalfa, a sua rotina, ações, procedimentos.
- Existe alguma orientação dada por parte da direção/supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos nesse período que antecede a avaliação externa? São feitas atividades com os alunos, sobre os conteúdos que caem na Prova? Suas atividades escolares (preparo de atividades, correção de exercícios, aplicação de testes, etc.) mudam com a proximidade dessas avaliações?
- O desempenho dos seus alunos nas avaliações internas é semelhante ao desempenho alcançado nas avaliações externas? Explique
- A quais fatores você atribui os resultados obtidos pela sua escola?
- Você poderia destacar os pontos positivos e negativos do Proalfa?

BLOCO IV: PERCEPÇÕES DO DOCENTE SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

- Você acha que o Proalfa, avalia realmente o grau de alfabetização do aluno? Se o aluno consegue atingir uma boa nota é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

BLOCO V: O Proalfa E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

- Como os resultados alcançados pela escola tem sido trabalhado pela equipe gestora?
- Como a equipe gestora organiza as demandas do Proalfa diante de suas demandas internas?
- Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento? Você incorpora os resultados do Proalfa no seu planejamento?
- Como você vê a relação entre o que é avaliado pelo Proalfa e o que é ensinado em sala de aula? Ou são diferentes? Explique.

BLOCO VI: O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP)

- Como você vê o desenvolvimento do PIP na escola?
- O que é para você uma “Intervenção Pedagógica”?
- Quais as mudanças que ocorreram na sua rotina e no cotidiano escolar a partir da implementação do PIP?
- Que importância você atribui na relação do PIP e o processo avaliativo dos alunos que estão sendo alfabetizados?
- Como você avalia a intervenção de profissionais externos ao ambiente escolar?

BLOCO VII: O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (PAAE)

- De que forma as avaliações geradas pelo PAAE (Matemática e Português) contribuem para o seu trabalho no processo de alfabetização dos alunos do 3º ano?
- A emissão dos relatórios gerados por essas avaliações (diagnósticas e intermediárias) são considerados nas suas ações pedagógicas para (re)fazer o seu planejamento de ensino?
- Na sua opinião, o PAAE favorece a identificação da necessidade de intervenção pedagógica na aprendizagem do aluno? De modo geral, como você avalia o PAAE?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA COM AS PROFESSORAS

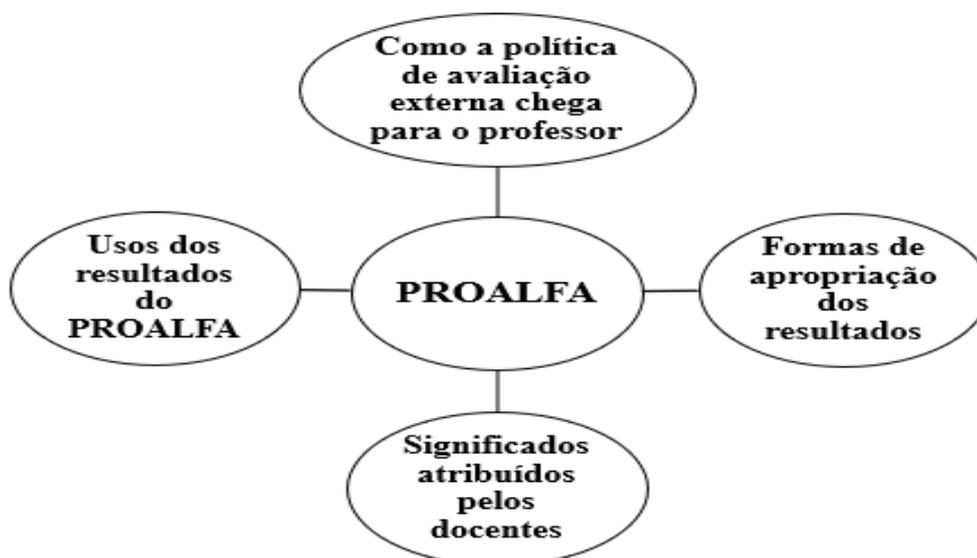


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Rodovia Washington Luís, km 235
 CEP 13565-905, Caixa Postal 676
 São Carlos, São Paulo, Brasil
 secppge@ufscar.br
 Telefone/fax: +55 (16) 3351-8356



Procedimentos:

- 1) Dar as boas vindas as participantes, agradecer a contribuição delas para o trabalho.
 - 2) Iniciar o encontro com o esclarecimento do objetivo trabalho.
 - 3) Em seguida, lembrar as professoras que não existe resposta certa ou errada. O momento é de apenas ouvir o posicionamento e as opiniões das participantes presentes.
 - 4) Os dados aqui coletados são confidenciais e serão utilizados apenas para a pesquisa. As participantes não serão identificadas.
 - 5) Finalizar o encontro agradecendo a colaboração da equipe de professores da escola.
- Assunto debatido: eixos do Proalfa, ilustrados no esquema a seguir



Esquema 1- A dimensão prática do PROALFA
 Fonte: Elaboração própria.

Significados atribuídos pelos docentes

- Que importância deve ter a avaliação na escola? (Por que, para quê e como deve ser a avaliação na visão de vocês?)
- O que você sabe sobre os objetivos das avaliações externas? Que vantagens ou desvantagens há para a escola em participar dessas avaliações?
- Vocês desenvolvem alguma estratégia visando à preparação do aluno para o Proalfa?

Qual?

- Vocês acham que participar da avaliação externa colabora para melhorar a qualidade do ensino na escola?

Como a política de avaliação externa chega para o professor

- Quando vocês entraram nesta escola para lecionar, como ficaram sabendo do programa do Simave (Proeb, PAAE, Proalfa)? Como aconteceu esse processo?
- Houve apresentação prévia do Programa para colocar os professores a par do Simave?
- Foram disponibilizados pela SEE/SRE-Ponte Nova materiais suficientes para todos se inteirarem do processo avaliativo externo? Quais?
- Para vocês os textos do Simave (boletins e guias, matriz de referência e escala de proficiência), são de difícil ou fácil compreensão? Por quê?
- Vocês identificam formas de controle ou acompanhamento sobre o planejamento e a execução do seu trabalho em sala de aula? Se sim, de onde vem esse controle/acompanhamento? Como ele se dá?

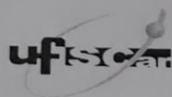
Formas de apropriação dos resultados

- Com que frequência a equipe pedagógica discute os dados da avaliação externa com o corpo docente da escola?
- Vocês enquanto professoras, mesmo recebendo o resultado do Proalfa tardiamente (um ano após a aplicação da prova para os alunos), utilizam esses resultados de alguma forma em suas práticas pedagógicas na rotina da sala de aula? Elaboram algum projeto educativo?
- Na opinião de vocês, a prática de projetos educativos na escola pode potencializar a apropriação de resultados das avaliações externas e a melhoria da aprendizagem dos estudantes?
- Gostaria que vocês me falassem se encontram algum desafio na análise e apropriação desses resultados. (Caso a resposta seja afirmativa) Quais são eles?

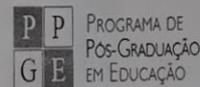
Usos dos resultados do Proalfa

- Existem momentos de discussões coletivas sobre os resultados do Proalfa e formas de avaliação, nesta escola? Se sim, em quais momentos, e como acontece a comunicação desses resultados? Quem participa? Qual é o seu entendimento em relação a essas discussões? Se não, por que você acha que elas não acontecem?
- Nos últimos anos, você fez alguma modificação na sua prática pedagógica a fim de melhorar os resultados da avaliação dos seus alunos? Se sim, o que você modificou? Se não, o que te fez continuar com a mesma estratégia de ensino?
- A que vocês atribuem os resultados da sua escola? Quais as dificuldades encontradas no processo de ensinar/aprender na sua escola? Que características do processo de ensinar/aprender vocês consideram que contribuem para o sucesso escolar?

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO LOCAL DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rodovia Washington Luis, km 235, CEP 13565-905,
Caixa Postal 676 – São Carlos, São Paulo, Brasil
secppge@ufscar.br
Telefone/fax: +55 (16) 3351-8356



São Carlos, 19 de novembro de 2018.

Leila da Conceição Ladeira Coura
Prezada Diretora,

Venho solicitar autorização para que RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA, aluna regular de Doutorado do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob minha orientação Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato, possa fazer sua pesquisa para elaboração de tese de doutorado nas dependências desta escola. A temática da pesquisa é: “As repercussões do PROALFA nas práticas de alfabetização dos professores de uma escola estadual em Viçosa-MG”. O estudo busca compreender de que maneira o PROALFA, que integra o SIMAVE, que é um sistema de avaliação em larga escala do governo de Minas Gerais, está sendo utilizado por uma escola estadual e quais implicações ele traz para o contexto escolar. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas com os professores alfabetizadores que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental I. A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho dos professores e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar esta instituição e seus profissionais, em sua pesquisa final.

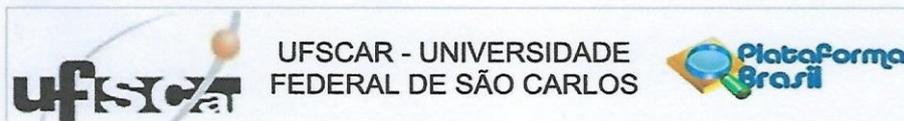
Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Educação /Tel: (16) 3351-8662
E-mail: rosa.ufscar@gmail.com

Profa. Dra. Rosa M. M. Anunciato
Depto. de Teorias e Práticas Pedagógicas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos

ANEXO B – PARECER E APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPERCUSSÕES DO PROALFA NA AÇÃO DOCENTE: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM VIÇOSA-MG

Pesquisador: Raquel Arrieiro Vieira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03872418.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.129.001

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem por busca identificar as repercussões do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) na ação docente sob a perspectiva de professores de uma escola estadual em Viçosa-MG. Será utilizada a abordagem qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas com professores de uma escola estadual da cidade de Viçosa-MG, e observações livres no horário das reuniões de planejamento. Também serão analisados documentos legais do SIMAVE; as matrizes de referência do PROALFA; o projeto político pedagógico da escola selecionada

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as repercussões do PROALFA na ação docente, sob a perspectiva dos professores que lecionam para o 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Viçosa-MG. **Objetivo Secundário:** Compreender os significados atribuídos pelos docentes ao PROALFA, a relação que os profissionais estabelecem com essas avaliações, se eles percebem as modificações ocorridas na prática pedagógica a partir das demandas e metas estabelecidas pelo Governo de Minas Gerais; conhecer a maneira pela qual os professores alfabetizadores, que ministram aulas para o 3º ano dos anos iniciais concebem o processo de alfabetização e letramento na perspectiva das avaliações externas; investigar se os resultados do PROALFA são empregados no planejamento escolar, e se a formação em serviço dos professores na escola durante o horário de Módulo II, contempla o estudo de elementos dessa política de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.129.001

avaliações externas, como a matriz de referência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O participante não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação, tendo em vista que todo material coletado fará parte de um banco de dados da pesquisa restrito aos pesquisadores. As informações que podem possibilitar a identificação de sujeitos ou o local da pesquisa serão omitidas e os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas. Benefícios: O benefício da pesquisa sobre esse tema se relaciona a atualização do acúmulo do conhecimento científico para a área da Educação, mais especificamente no que tange discussões sobre o estudo das políticas de avaliação externas no contexto de atuação de professores alfabetizadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo. Entretanto, a pesquisadora indica a ausência de riscos e segundo as resoluções 466 e 510, toda pesquisa oferece algum tipo de risco (mesmo que em grau mínimo) e portanto este deve ser identificado e esclarecido ao sujeito de pesquisa. recomenda-se a leitura da resolução 510 (<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>). Na descrição do TCLE há menção aos riscos.

Recomendações:

Segundo as resoluções 466 e 510, toda pesquisa oferece algum tipo de risco (mesmo que em grau mínimo) e portanto este deve ser identificado e esclarecido ao sujeito de pesquisa, conforme a pesquisadora inseriu no TCLE. Recomenda-se a leitura da resolução 510 (<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.129.001

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1259006.pdf	25/11/2018 12:23:55		Aceito
Folha de Rosto	Foha_de_rosto_assinada.pdf	25/11/2018 12:21:42	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito
Outros	Pedido_de_pesquisa.pdf	22/11/2018 16:09:04	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	22/11/2018 15:52:30	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito
Outros	autorizacao_escola_assinada.pdf	22/11/2018 15:49:30	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_doutorado.pdf	22/11/2018 15:48:39	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	22/11/2018 15:20:43	Raquel Arrieiro Vieira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 01 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br