

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Mariza Schneider

**USO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ/MG**

Belo Horizonte
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Mariza Schneider

**USO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Rocha

VERSÃO CORRIGIDA

Belo Horizonte
2021

S359u
T

Schneider, Mariza, 1978-
Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de
Sabará/MG [manuscrito] / Mariza Schneider. - Belo Horizonte, 2021.
224 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Gladys Agmar Sá Rocha.

Bibliografia: f. 175-187.

Apêndices: f. 188-224.

1. Programa de Avaliação da Alfabetização (Minas Gerais) -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Avaliação educacional -- Teses. 4. Educação e
Estado -- Sabará (MG) -- Teses. 5. Sistemas de escolas municipais -- Sabará
(MG) -- Teses. 6. Escolas públicas -- Sabará (MG) -- Avaliação -- Teses.
7. Escolas públicas -- Organização e administração -- Avaliação -- Teses.
8. Alfabetização -- Avaliação -- Teses. 9. Estatística educacional -- Sabará
(MG) -- Avaliação -- Teses. 10. Sabará (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Rocha, Gladys Agmar Sá, 1965-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA MARIZA SCHNEIDER

Realizou-se no dia 17 de dezembro de 2021, às 15:00 horas, por Videoconferência, a 316ª dissertação intitulada *USO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA Em ESCOLAS PÚBLICAS DE SABARÁ/MG*, apresentada por MARIZA SCHNEIDER, número de registro 2019653413, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Gladys Agmar Sá Rocha - Orientadora (UFMG), Profa. Raquel Márcia Fontes Martins (UFLA), Profa. Ana Maria Alves Saraiva (UFMG), Prof. Erisson Viana Corrêa (Colégio Pedro II- RJ).

A Comissão considerou a dissertação:

- (x) Aprovada
- () Reprovada
- () Aprovada com indicações de correções

A Banca considera o trabalho aprovado, ressaltando a qualidade teórico-metodológica da pesquisa e a sua contribuição para o campo da Didática e da docência. Ainda a Banca recomenda a publicação do estudo.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.

Profa. Gladys Agmar Sá Rocha (Doutora)

Profa. Raquel Márcia Fontes Martins (Doutora)

Profa. Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)

*Dedico este trabalho aos meus avós paternos e
maternos, “In Memoriam”.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, agradeço por me conduzir para a conquista desse sonho.

Ao meu marido Geraldo Luiz, pela pareceria e o apoio incondicional.

À minha família, sempre presente!

Às escolas que visitei e que me acolheram, de forma especial, aos diretores, vice-diretores, especialistas de educação básica e professores, por terem aceitado à nossa solicitação de participação, sem a qual o trabalho não poderia ser realizado!

À assessora pedagógica, agradeço pela cordialidade, disponibilidade e generosidade, viabilizando o contato com os participantes e a coleta de dados.

À minha orientadora, Dr^a. Gladys Rocha, agradeço pelos ensinamentos, conselhos, amizade e generosidade, que contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Dr. Erisson Viana Correa, por contribuir para com o estudo de uma forma muito especial e criteriosa. Meu muito obrigada!

Às professoras doutoras que compuseram a banca de avaliação da dissertação, Ana Maria Alves Saraiva e Raquel Márcia Fontes-Martins, pelo olhar criterioso e as críticas necessárias.

Meus sinceros agradecimentos a todos os colaboradores da UFMG, especialmente, aos que atuam no Promestre e na linha de pesquisa Didática e docência, que de forma direta ou indireta contribuíram para meu crescimento acadêmico.

Agradeço, também, de forma muito especial à bibliotecária Moema Brandão da Silva, por toda a disponibilidade e atenção.

Às amigas, Fabíola Demonel, Fernanda Almeida, Marli do Carmo e Flávia Oliveira, o meu agradecimento pelo entusiasmo e apoio, que foram indispensáveis em todo o percurso.

Aos ex-professores, Marisa Herzog e Omar C. Delgado pelas contribuições no projeto de pesquisa para o processo seletivo, por me ouvirem e acreditarem em mim.

À Dra. Andrea Arlotta pela crença no meu potencial e por me incentivar a retomar os estudos.

À amiga Grasiela Poleze por me orientar e motivar a ingressar no Mestrado.

À professora de Inglês, Aline Emílio, por acreditar em mim e me incentivar.

Às colegas da linha de pesquisa e demais colegas, em especial, Adriana Mota Ivo Martins, Ana Beatriz Siqueira Moraes, Ariadne Cristiane Fantoni Silva, Gleiciara Magalhães Freitas, Juliana Lara de Oliveira, Michelle Carvalho e Vanessa Paula Ribeiro, agradeço a companhia, compartilhamento de alegrias e angústias vivenciadas ao longo do processo de pesquisa.

À ex-secretária de Educação de Sabará, Vânia Leal, meus sinceros agradecimentos pela acolhida e contribuição.

RESUMO

Este trabalho, que integra uma pesquisa mais ampla denominada "Estilos e modos de organização do ensino", visa compreender como escolas públicas de uma rede municipal de ensino utilizam os resultados de avaliação externa. Apesar de a discussão em torno da avaliação externa ainda esteja pouco presente nos cursos de Pedagogia, o debate sobre esse instrumento como estratégia para obtenção de informações sobre o aprendizado dos alunos tem sido ampliado. Orienta nossa discussão o entendimento de que, embora muitas vezes os resultados dessa avaliação possam ser usados como políticas de responsabilização da escola, eles podem ser apropriados, também, a serviço do ensino. Na investigação, realizamos um estudo de caso junto a duas escolas do município de Sabará/MG, com índices de desempenho altos e com níveis de rendimento socioeconômico distintos. A identificação dessas escolas se deu a partir da análise de resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa), na área de Língua Portuguesa, no período de 2015 a 2018, de todas as escolas da Rede de Sabará. Para tal, os dados de cada escola foram comparados entre si, observando-se, inicialmente, os índices de proficiência das escolas e a presença de certa estabilidade nos desempenhos ao longo do tempo. A opção por essa variável ancorou-se na hipótese de que a existência de regularidade e/ou progressão nos desempenhos estudantis em pelo menos três edições da avaliação indicaria a presença, naquele contexto, de discussões e/ou de práticas mais recorrentes de usos de resultados de avaliações externas. Ao lado disso, procuramos articular os resultados aos indicadores de nível socioeconômico. O trabalho empírico envolveu a realização de visitas, observações diretas e entrevistas de 16 atores escolares, a saber, as diretoras, as especialistas de educação básica e as professoras do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Com o intuito de obter uma caracterização mais fidedigna da Rede Municipal e verificar nossa hipótese acerca do uso de resultados de avaliações, aplicamos, ainda, um questionário on-line junto a gestores escolares das 27 escolas da rede de ensino que ofertam o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Embora as escolas estejam situadas em contextos bastantes distintos e com público com perfis socioeconômicos também diferenciados, em ambas as escolas se verifica um trabalho pedagógico comprometido com o aprendizado dos alunos, com análises dos resultados de avaliações inicialmente, no âmbito da gestão e, em seguida, no âmbito pedagógico, com vistas às intervenções junto aos estudantes. Ao lado disso, verificou-se que algumas docentes demonstram ter certo desconhecimento acerca da metodologia adotada pelas avaliações. Por fim, a partir de dados obtidos em questão aberta do questionário e nas entrevistas, elaborou-se um produto educacional denominado um livreto *e-book* com *Ideias-chave sobre avaliação externa*, que discute aspectos relativos à avaliação no contexto do ensino e da escola.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Avaliação da Alfabetização. Uso Resultados Avaliação.

ABSTRACT

This work is part of a broader research called "Styles and modes of teaching organization" and it aims to understand how public schools in a municipal education system use the results of external evaluation. Although the discussion around external evaluation is still not common in pedagogy courses, the debate around that tool as a strategy for obtaining information about students' learning has been broadened. The present discussion is guided by the understanding that although the results of external evaluation can often be used as school accountability policies, they can also be used for teaching improvement. In this research, we conducted a case study with two schools in the municipality of Sabará/MG, with high performance indexes and distinct socioeconomic income levels. The identification of these schools was based on the analysis of the results of the Literacy Assessment Program of the State of Minas Gerais (Proalfa), in Portuguese Language, in the period from 2015 to 2018, of all schools in the Sabará network. To this aim, the data from each school were compared with each other, observing, initially, the proficiency rates of the schools and the presence of some stability in performances over time. The choice of this variable was anchored on the hypothesis that the existence of regularity and/or progression in student performance in at least three editions of the evaluation would indicate the presence, in that context, of discussions and/or more recurrent practices of using the results of external evaluations. In parallel, we tried to articulate the results with socioeconomic indicators. The empirical work involved visits, direct observations, and interviews of 16 school workers, namely, principals, specialists in basic education, and teachers of the second and third grades of elementary school. With the aim of obtaining a more reliable characterization of the Municipal Network and to verify our hypothesis about the use of evaluation results, we also applied an online questionnaire to school managers of the 27 schools in the educational network that offer the first segment of elementary education. Although the schools are located in very different contexts and have different socioeconomic profiles, in both schools there is a pedagogical work committed to student learning, with analysis of assessment results initially in the management context and then in the pedagogical context, with a view to interventions with students. In addition, it was verified that some teachers demonstrate a certain lack of knowledge about the methodology adopted by the evaluations. Finally, based on the data obtained in the open-ended questionnaire and in the interviews, an educational product was developed, called an e-booklet with Key Ideas on external evaluation, which discusses aspects related to evaluation in the context of teaching and school.

Keywords: External Evaluation. Literacy Assessment. Use Results Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 1 – Mapa do município de Sabará – distritos e áreas urbanas e rurais.....	81
Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	87
Figura 3 – Nuvem de palavras: avaliação externa sob a ótica dos gestores municipais...	118
Gráfico 1 – INSE das escolas municipais de Sabará que ofertam os anos iniciais do EF.	62
Gráfico 2 – Habitantes do município de Sabará, por cor/raça e rendimento.....	82
Diagrama 1 – Relação entre as palavras de maior recorrência citadas pelos gestores das escolas municipais.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Padrões de desempenho do Proalfa.....	34
Quadro 2 – Mapeamento de artigos científicos no período de 2014-2018.....	36
Quadro 3 – Mapeamento das dissertações e teses no período de 2014-2019.....	28
Quadro 4 – Escolas do Ensino Fundamental I agrupadas por INSE.....	63
Quadro 5 – Gestores escolares: percepções sobre o perfil econômico das famílias dos estudantes.....	64
Quadro 6 – Gestoras: perfil, formação e tempo de experiência.....	100
Quadro 7 – Professoras: perfil, formação e tempo de experiência	102
Quadro 8 – Gestoras: experiências em outras funções, etapas ou modalidades.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rede municipal de Sabará: proficiências do Proalfa entre 2015 e 2018 e o indicador de nível socioeconômico das 27 escolas.....	64
Tabela 2 – As seis escolas da rede municipal: resultados do Proalfa e INSE.....	66
Tabela 3 – Matrículas nas escolas de educação básica de Sabará/2018.....	84
Tabela 4 – Matrículas no Ensino Fundamental da rede municipal de Sabará/2018	85
Tabela 5 – Rede municipal de Sabará: resultados e metas do Ideb 2015-2019, comparados às escolas públicas do estado de MG.....	85
Tabela 6 – Matrículas na EM10 em 2020.....	88
Tabela 7 – Matrículas na EM26 em 2020.....	92
Tabela 8 – Gestores municipais: frequência de apresentação de resultados externos para os professores.....	132
Tabela 9 - Gestores municipais: avaliações mais discutidas nas escolas.....	139
Tabela 10 – Gestores municipais: fatores que contribuem para a discussão de resultados.....	139
Tabela 11 – Gestores municipais: periodicidade da discussão de resultados externos.....	140
Tabela 12 – Gestores municipais: discussão de resultados como contribuição para o trabalho docente.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pnaic	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais
Proeb	Programa da Rede Pública de Educação Básica
Sadeam	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Sabará
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO.....	20
1.1 Concepção de Avaliação Externa.....	20
1.2 Avaliação Externa no Brasil.....	23
1.3 Avaliação da Alfabetização Externa à Escola.....	28
1.4 Avaliação da Alfabetização Externa à Escola: implementação do Proalfa.....	29*
CAPÍTULO 2. REVISÃO DE LITERATURA.....	36
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA.....	58
3.1 O Estudo de Caso numa Abordagem Qualitativa.....	58
3.2 O Percorso Metodológico.....	59
3.2.1 Fase exploratória.....	30
3.2.2 Identificação das escolas estudadas.....	61
3.3 Os Participantes da Pesquisa.....	67
3.4 Instrumentos Metodológicos de Coleta de Dados.....	70
3.4.1 Questionário on-line.....	70
3.4.2 Observação direta.....	72
3.4.3 Diário de pesquisa.....	73
3.4.4 Entrevistas semiestruturadas.....	74
3.4.5 Os (des)caminhos da coleta de dados.....	76
3.4.6 Análise de dados da pesquisa.....	79
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa Educacional.....	80
CAPÍTULO 4. CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA.....	81
4.1 O Município de Sabará e o Sistema Educacional.....	81
4.2 A Secretaria Municipal de Educação.....	86
4.3 As Escolas Estudadas.....	88
4.3.1 A escola EM10.....	88
4.3.2 A escola EM26.....	92

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	98
5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	98
5.1.1 Gestores municipais: caracterização da amostra das 27 escolas de EFL.....	98
5.1.2 Caracterização das participantes da EM10 e EM26.....	99
5.1.2.1 Perfil, formação e tempo de experiência das gestoras e docentes.....	100
5.1.2.2 Experiências em outras funções, etapas ou modalidades	105
5.1.2.3 O que dizem os atores escolares acerca de suas trajetórias profissionais?.....	107
5.2 Uso de resultados de avaliação externa na rede municipal de Sabará.....	116
5.2.1 Percepções sobre avaliação externa.....	117
5.2.2 Avaliação como divulgação e publicização de resultados.....	132
5.2.3 Avaliação como organizadora do trabalho.....	138
5.2.3.1 O espaço das avaliações na escola.....	138
5.2.3.2 O espaço das avaliações nas capacitações em serviço.....	147
5.2.4 Avaliação como organizadora da ação pedagógica docente.....	153
CAPÍTULO 6. O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	175
Apêndices.....	188
Apêndice A – Termo de Autorização da Gestão Escolar.....	188
Apêndice B – Roteiro do Questionário On-line – Gestores Escolares.....	189
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretora escolar (EM10).....	192
Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretora escolar (EM26).....	193
Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Especialista (EM10).....	194
Apêndice F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Especialista (EM10 e EM26)	195
Apêndice G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professoras.....	196
Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretoras.....	197
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Especialistas.....	198
Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras	199
Apêndice K – Ideias-chaves sobre avaliação externa.....	200

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa apreender usos de resultados de avaliações externas¹ em escolas públicas da rede municipal de Sabará, Minas Gerais. O propósito é compreender aspectos como: [a] analisar as estratégias utilizadas pela escola nos modos de organização do trabalho para o processo de divulgação, discussão e análise de resultados da avaliação externa; [b] especificar as ações realizadas pela gestão escolar na organização do trabalho para uso de resultados; e [c] identificar práticas implementadas pelas especialistas² e docentes em decorrência da análise de resultados externos de avaliação.

A opção por essa temática decorre da trajetória profissional desta pesquisadora no Ensino Fundamental (EF³) I em escolas da rede pública, inicialmente no Estado do Espírito Santo e, mais recentemente, no município de Sabará. Atuando como pedagoga na Rede Estadual do Espírito Santo, acompanhei as atividades desenvolvidas com turmas dos anos iniciais do EF. Como docente, ministrei aulas de Aprofundamento em Leitura e Escrita. Nesse percurso, tive a oportunidade de participar da discussão, análise e implementação de propostas de intervenção a partir de resultados de avaliações.

Na função de pedagoga, cabia a mim, junto à gestão escolar, a organização de atividades voltadas à compreensão dos resultados da avaliação externa para discussão com os professores da escola. Esta tarefa não foi simples no início da carreira como pedagoga, pois havia dificuldades em relação à interpretação dos dados e à análise das proficiências. Também não encontrava na escola registros dos dados externos de anos anteriores. No Magistério, realizado em meados da década de 90, não houve discussões sobre a avaliação externa e, no Ensino Superior em Pedagogia, a ênfase recaía sobre a avaliação da aprendizagem, realizada pelo docente. Pouco ou quase nada foi abordado durante o período acadêmico acerca da avaliação externa. Essa experiência, não parece ser um caso isolado, como observado no estudo de Silva *et al.* (2016) que, ao realizarem um levantamento nacional acerca da abordagem da avaliação externa em larga escala no ensino superior, tendo como base uma amostra de 207 instituições,

¹ Como a avaliação externa com a qual estamos trabalhando é aplicada em larga escala, usamos, neste trabalho, os termos “avaliação externa” e “avaliação em larga escala” como sinônimos.

² Na rede municipal de Sabará, as profissionais que atuam no acompanhamento do trabalho escolar são designadas “especialista de educação básica” e têm a formação em pedagogia. Comumente chamados de pedagogos.

³ Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano (anos iniciais); Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano (anos finais).

sendo 173 privadas, 18 federais, 13 estaduais e 3 municipais, concluíram ser pouco expressiva a discussão desse tema nos cursos de graduação em Pedagogia.

Embora em alguns momentos destinados a reuniões na Regional de Educação, das quais eu participava como pedagoga, houvesse incentivo para que trabalhássemos os dados externos na escola, pouco era efetivamente apresentado de forma prática sobre o trabalho que deveríamos realizar com a equipe escolar. Os primeiros contatos com resultados de avaliação externa demandaram, da minha parte, diversos momentos de planejamento como o acesso aos dados, à organização dos boletins de desempenho⁴, à tabulação dos resultados por ano de escolaridade nas áreas avaliadas, até a interpretação dos dados e dos desempenhos das turmas. Além disto, eram disponibilizadas, para *download*, planilhas com os resultados de cada aluno. Fui notando que o material era rico para estudo e poderia agregar valor às análises que fazíamos sobre o ensino.

Foi a partir da organização destes dados que, em dias de jornada de planejamento pedagógico⁵, juntamente à equipe escolar, elaborávamos um plano de intervenção pedagógica a ser executado durante o semestre ou ano letivo. Essa era uma das ações realizadas com os professores, a partir da discussão dos resultados externos e, também, internos. A ênfase da nossa análise não era a comparação com outras escolas, ou a comparação entre turmas, mas sim, a observância da evolução do desempenho dos estudantes. Eram discutidos, também, os fatores que poderiam ter contribuído para os desempenhos observados e fatores intraescolares. Naquela oportunidade, agregava à discussão dos dados externos resultados de avaliações de leitura que eu aplicava junto aos estudantes e compilava por turma, procurando demonstrar o que os alunos haviam assimilado aos seus aprendizados ao longo do ano letivo. Não era tarefa simples a avaliação de leitura de cada aluno das 10 turmas da escola, mas dada a importância desse acompanhamento e a maneira como aquela prática se consolidou na equipe, havia um empenho para que essa atividade fosse mantida. Além disso, a recepção por parte das professoras, frente ao resultado era positiva, o que nos motivava a continuar.

⁴ Neste texto, a palavra **desempenho** estabelece uma relação de sinonímia com a palavra **aprendizado**, entendida como “resultado” da aprendizagem. O aprendizado se refere aos conhecimentos e habilidades que o aluno demonstra ser capaz de realizar de forma autônoma. Distinguimos, assim, aprendizagem, aprendizado e ensino.

⁵ Jornada de planejamento pedagógico – momento destinado ao planejamento do ano e/ou semestre letivo. Participam os profissionais da educação.

Muitos foram os momentos em que, nos horários de planejamento⁶ ou nos grupos de estudo⁷, analisávamos os dados produzidos pela avaliação externa e o desempenho dos estudantes. Chamava a atenção o fato de a maioria das alfabetizadoras afirmar ser esta análise uma experiência inédita no seu exercício docente. Esta percepção por parte de diferentes professores era constatada a cada ano letivo, pois a maioria possuía vínculo temporário com duração de um ano, o que acarretava grande rotatividade e interferia diretamente no trabalho pedagógico.

Naquele cenário, o processo de apropriação e análise de resultados, embora fundamental, avançava pouco, pois estávamos sempre reiniciando um percurso, não havia muitas possibilidades de continuidade, devido ao alto índice de rotatividade docente decorrente de contratos temporários de trabalho. Ainda assim, entendia que era relevante manter as discussões com a equipe escolar. Procurava conduzir a atividade com certo cuidado para que a análise não fosse simplesmente um “protocolo” a ser seguido por pedagoga e professores, mas como um momento de reflexão dos dados e da prática escolar, e que resultasse em intervenções efetivas para o ensino.

Tinha o cuidado de imprimir as matrizes de referência das avaliações externas para cada professora com o objetivo de que conhecessem as habilidades avaliadas, e pudessem notar a relação destas com o conteúdo ministrado. Também mantinha na sala de reuniões cópias das matrizes para consulta, além de apresentar as proficiências e os níveis de desempenho dos estudantes para toda a equipe, fazíamos uma comparação da evolução da escola ao longo do tempo. Nos dias de planejamento, analisávamos a planilha que apresentava o resultado individual dos alunos. Em alguns casos, percebíamos que o resultado da avaliação externa estava relacionado ao resultado da avaliação interna feita pelo professor, em outros casos, não entendíamos o resultado, pois destoava do desempenho do estudante observado em sala de aula. Na época, solicitei apoio na Regional de Educação, a fim de buscar entender alguns resultados. A Regional buscou informações com a equipe de avaliação. Dias depois recebemos a resposta por ofício que explicava a metodologia aplicada sobre os descritores e os itens da avaliação.

⁶ Horário de planejamento semanal do professor na escola.

⁷ 1/3 do planejamento semanal do professor era destinado ao planejamento coletivo, chamado de grupo de estudo. Participavam desse momento os professores regentes de classe do mesmo ciclo ou do mesmo ano de escolaridade.

Embora a análise dos dados de avaliações externas fosse incentivada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, durante os oito anos (2011-2018) em que trabalhei junto a essa Rede, chamou minha atenção o fato de o processo de discussão de dados e uso dos resultados das avaliações ser bastante diferenciado e, em outros contextos, pouco aprofundado. Na escola onde eu lecionava, observei que as práticas de análises de resultados eram superficiais, talvez pelo fato de não integrar o conjunto de regentes de sala de aula. Havia, por exemplo, a apresentação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸ (Ideb) nas reuniões gerais com os professores, mas não observava uma discussão mais ampliada dos dados. Naquele contexto, individualmente, procurava informações em sites oficiais das avaliações sobre os níveis de proficiência dos estudantes da escola em leitura e escrita. A experiência como pedagoga contribuía na minha atuação docente. Essas buscas me auxiliavam no mapeamento dos perfis de aprendizado dos estudantes, que eu procurava articular aos resultados de avaliações diagnósticas elaboradas por mim e aplicadas durante o ano letivo.

Em 2019 me mudei para o município de Sabará/MG, onde comecei a atuar como docente da Educação Infantil (EI) e do EFI na rede municipal, onde realizo atendimento diferenciado nas chamadas “Sala de Recurso”⁹ destinadas aos estudantes de inclusão. Na escola em que atuo, pude notar, a partir de conversas informais sobre questões pedagógicas, que as professoras consideram a avaliação externa um elemento importante. Observei também que os resultados do Ideb estavam expostos num local público da escola e que, na primeira reunião com os profissionais, no início de 2020, alguns dados foram apresentados pela direção escolar.

Ainda no início de 2019, a partir de interações construídas com professoras das demais escolas da rede Municipal em momentos de reunião e/ou formação¹⁰ percebi que temos, no interior das escolas, opiniões e vivências diferentes quando o assunto é o resultado externo da alfabetização. Esses posicionamentos distintos parecem encontrar respaldo na literatura sobre

⁸ O Ideb, criado em 2007, é uma referência para a definição de metas a serem alcançadas por escolas públicas. Apresenta um indicador que reúne resultados para a qualidade educacional a partir do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Seu cálculo baseia-se nos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep. “O IDEB é composto pela combinação do desempenho das escolas na Prova Brasil e fluxo escolar (aprovação), que é calculado a partir do Censo Escolar e permite considerar o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série” (BONAMINO, 2013, p. 51).

⁹ Ambientes para atendimento especializado na escola, destinado principalmente aos alunos com necessidades especiais diagnosticados com laudo médico.

¹⁰ Há uma reunião mensal entre as professoras das salas de recursos com o propósito de discutir as demandas e analisar as avaliações diagnósticas dos alunos. Anualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Sabará (SEMED) promove, também, atividades de formação continuada nas temáticas de educação especial.

a temática que indica, também, posicionamentos diversos e, não raramente, divergentes, que serão explicitados mais adiante.

Com o olhar de hoje, remeto-me à minha experiência profissional nos anos iniciais do EF relacionada à alfabetização, sobretudo para minha atuação mais recente e percebo como a questão da avaliação externa configurou-se na minha profissionalidade¹¹. Talvez a ausência dessa discussão ao longo da formação inicial e continuada tenha contribuído para os questionamentos que se constituíram e para a necessidade de conhecer e compreender, de tentar superar a crítica aligeirada, ou do foco na dimensão da política pública. Da revisão de literatura consultada neste estudo, (Carvalho, 2015, Cerdeira, 2015, 2018, Cruz, 2016, Silva, 2016, Ruiz, 2016, Monte, 2018), percebe-se que há uma “tensão” entre o lugar da avaliação externa na formação inicial do professor e, também, na formação continuada na escola. Além do destaque da importância da formação continuada em serviço, foi possível a nós perceber que a relação entre a equipe docente e a gestora constitui-se em um fator que pode contribuir para a utilização de resultados de avaliações externas, como evidenciado por Fernandes (2015).

Como docente comprometida com o ensino nos anos iniciais do EF e, portanto, com o campo da didática, importa compreender os limites e possibilidades da avaliação externa e ampliar nossos conhecimentos no campo da avaliação educacional, entendendo que as avaliações não são boas ou ruins em si mesmas, mas que são os usos que fazemos delas que as circunscrevem. Os conhecimentos relativos ao campo da avaliação educacional são fundamentais para o exercício da docência. A avaliação, no âmbito da profissionalidade docente é, a nosso ver, uma “[...] dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Foi no contexto do exercício da profissão que a discussão sobre a avaliação externa se configurou como objeto de investigação. A delimitação nos primeiros anos do EF e na Rede Municipal de Educação de Sabará é decorrência da minha inserção como professora efetiva nessa rede e etapa de ensino.

¹¹ Segundo Núñez; Ramalho (2008), “[...] por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base do conhecimento da docência como profissão” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

A opção pelo Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado Minas Gerais (Proalfa) decorreu da necessidade de ter como ponto de partida um programa de avaliação externo à escola censitário, com avaliações aplicadas regularmente, já consolidado e cuja ênfase não fosse a bonificação, o que é o caso do Proalfa. Acrescente-se a isso o fato de o Proalfa ser a primeira avaliação da alfabetização aplicada em larga escala no país (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020). O enfoque na alfabetização em Língua Portuguesa – Leitura decorre do fato de a área de Matemática passar a ser avaliada a partir de 2017, portanto, ser recente e não estar ainda consolidada no Proalfa.

Esta investigação apresenta, além desta introdução, seis capítulos. O primeiro discute a concepção de avaliação educacional que subsidia esta dissertação, apresenta um breve histórico sobre avaliação externa no Brasil e situa o Proalfa, com o qual trabalhamos. O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura realizada. O terceiro capítulo explicita a metodologia adotada, o percurso da pesquisa e os instrumentos utilizados. O capítulo quatro contextualiza o município de Sabará e seu sistema educacional, com ênfase na secretaria municipal, e com maior aprofundamento às duas escolas estudadas, aqui designadas como EM10 e EM26. O quinto capítulo apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, os dados coletados por meio do questionário on-line e das entrevistas, bem como as categorias de análise dos dados. Por fim, o capítulo sexto apresenta o produto educacional elaborado a partir dos dados coletados durante a investigação: um livreto *e-book*. O material, disponível em formato on-line, apresenta respostas aos questionamentos apresentados pelos gestores municipais em uma questão aberta do questionário on-line. Os questionamentos foram agrupados por temas, seguido de uma concepção teórica sobre a avaliação da alfabetização externa à escola. O ponto de vista dos atores escolares contempla as falas das participantes das duas escolas selecionadas neste estudo sobre como utilizam dados de avaliação externa e como isso impacta no aprendizado dos estudantes.

Isso posto, passamos a discutir a concepção de avaliação que orienta nosso trabalho.

CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO

1.1 Concepção de Avaliação Externa

Ao apresentar a definição adotada neste estudo para a avaliação externa, partimos da concepção de avaliação de forma mais geral. Iniciamos com Luckesi (2010, p. 118), que conceitua avaliação como “[...] uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”. Ela se faz presente de maneira “formal ou informal” nas diversas áreas de atividade humana: “programas educacionais, empresas, políticas públicas, projetos, produtos e materiais, instituições, sistemas educacionais e grupos de indivíduos: alunos, professores, administradores, técnicos, entre outros” (NASCIMENTO, MOTA, 2004, p. 811).

Scriven (2018) faz referência à avaliação como uma prática antiga, embora configure-se como uma “disciplina nova”. Como exemplifica, “os primeiros artesãos de que temos conhecimento, os entalhadores de pedra, deixaram um rastro de melhoria gradual na qualidade dos materiais e no design, em determinados locais e ao longo de milênios – a assinatura da avaliação gravada em pedra”. Para ele, a avaliação é “[...] o processo de determinação do mérito, importância e valor das coisas, e as avaliações são os produtos deste processo” (SCRIVEN, 2018, p. 29; 31).

Para Hadji (1994, p. 27) o termo “avaliar” não tem uma definição “exacta”, a resposta ao questionamento “o que é avaliar” pode não ter uma “resposta acabada”. Para ele, isso ocorre porque a avaliação é parte de um contexto e envolve uma “acepção”. Dessa forma, avaliar implica “verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência); situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo; julgar (o valor de...)” (HADJI, 1994, p. 28). O autor questiona “como se pode julgar o valor de um trabalho, e ainda mais, o de um indivíduo?” (HADJI, 1994, p. 28). Como explica, o termo valor é ambíguo e polissêmico, e avaliar

[...] significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação (HADJI, 1994, p. 29).

No campo da educação, o termo “avaliação educacional” foi criado por Ralph W. Tyler. No período de 1930 a 1945 nos Estados Unidos, Tyler influenciou a educação com suas ações, que tinham como objetivo “[...] que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medidas que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas” (VIANNA, 1995, p.10).

Mas foi a partir da década de 1960¹² que, nos Estados Unidos, a avaliação educacional “[...] começa a incidir sobre grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal, surgindo, nesse momento histórico, a figura do avaliador como um profissional com atividades específicas até então exercidas por educadores com formação generalista” (VIANNA, 1995, p. 11). Além dos Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Irlanda também são exemplos de países pioneiros na implementação de avaliações. Entretanto, segundo Bauer (2010), é necessário considerar que essas primeiras experiências de avaliações de programas e dos sistemas educacionais são diferentes das avaliações da aprendizagem atuais realizadas no interior da escola. Elas tinham como foco avaliar os programas escolares, “posteriormente, com o desenvolvimento de testes e a preocupação com a avaliação do conhecimento, a avaliação de programas e a de aprendizagem foram tomando caminhos próprios e tendem a ser vistos de modo distinto [...]” (BAUER, 2010, p. 317).

Segundo Vianna (1989, p. 17), a avaliação educacional, até recentemente, “[...] limitava-se à mensuração do desempenho escolar, ou, então, era concebida segundo um modelo simplista”. Como área estudada na investigação científica, a avaliação se transforma em uma atividade “complexa”. Nas palavras do autor,

Inicialmente, todo o seu enfoque centraliza-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, destes para o de problemas e materiais instrucionais, na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional (VIANNA, 1989, p. 19).

¹² A década de 60 teve como marco referencial o Relatório Coleman. Publicado em 1966 nos Estados Unidos, o documento foi um marco inicial de estudos sobre o desempenho escolar, apresentando pesquisas que afirmavam que o desempenho escolar dos estudantes era maior impactado pelos fatores externos à escola, como a condição socioeconômica e cultural, e que o ambiente escolar pouco teria efeito sobre o desempenho. Surgiram críticas, e essa lógica foi sendo rompida a partir do final da década seguinte quando novas pesquisas passaram a abordar como tema os fatores que tornam as escolas mais eficazes (SOARES, 2004).

Divulgada como “processo de medida”, obras científicas ajudaram a fortalecer a ideia “[...] de que avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar” (VIANNA, 1989, p. 19, grifo do autor), por isso, avaliação e medida não raramente são usadas de forma alternada, refletindo “imprecisões” ao se empregar os dois termos, medir e avaliar. Conforme o autor, *medir* é quantificar, atribuir valor numérico, e avaliar é estabelecer um *valor* a algo (VIANNA, 1989, p. 20, grifos do autor).

Figari (1996), ao discutir a avaliação do dispositivo educativo, remete à importância de “[...] uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)” (FIGARI, 1996, p. 34).

Pode-se dizer que há, basicamente, duas modalidades de avaliação educacional: a interna e a externa. A interna, chamada de avaliação da aprendizagem, é de responsabilidade da escola e, segundo Luckesi (2010), possibilita subsidiar a condução do trabalho docente acerca da aprendizagem dos alunos, numa perspectiva diagnóstica, articulada ao “projeto pedagógico” da escola e ao “projeto de ensino”, permitindo possibilidades também, tanto para o sistema, como para os alunos (LUCKESI, 2010, p. 85). Segundo o autor, a avaliação é um “juízo de valor” que baseia-se “nos caracteres relevantes da realidade”, conduzindo a uma “tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p. 33, grifos do autor). Nas palavras dele,

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que será ensinado (LUCKESI, 2010, p. 99).

Luckesi (2010, p. 92) ainda distingue duas práticas presentes na aferição da aprendizagem, a “verificação” e a “avaliação”. Para o autor, a verificação restringe-se a informações sobre o objeto, a avaliação, no entanto, é mais abrangente, atribui “[...] um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”.

Já a avaliação externa “[...] recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. [...]” (ROCHA, 2014). Também denominadas sistêmicas, essas avaliações “[...] são produzidas com a intenção de dar ao gestor (geralmente as secretarias de educação do município, do Estado, do País)

informações que podem orientar a implementação de políticas de educação” (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 75).

Para Machado; Alavarse (2014, p. 417), avaliação externa é compreendida como “[...] a realização de provas padronizadas em larga escala, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação.” Conforme os autores,

a concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é algo recente no Brasil, e deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 429).

Bauer, Alavarse; Oliveira (2015, p. 1371), ao elencarem argumentos favoráveis às avaliações externas, explicam que elas são “[...] mais neutras e objetivas, e normalmente, corrigidas com a utilização de programas computacionais, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula [...]”.

Por este motivo, a avaliação externa vem ocupando lugar de destaque no campo educacional brasileiro nos últimos tempos, compreendendo um processo amplo, pois abrange questões técnicas, políticas e ideológicas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

1.2 Avaliação Externa no Brasil

Embora desde a Constituição de 1971 já fosse anunciada a obrigatoriedade de garantia do acesso à educação, foi a partir da Constituição Federal em 1988 que a educação de qualidade à população brasileira passa a ser um direito assegurado, como explicita o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A partir do final de 1980 e início de 1990, no Brasil, assim como em outros países, “[...] o panorama internacional atribuiu maior importância à avaliação educacional em larga escala,

especialmente com relação aos sistemas responsáveis pela educação básica” (BAUER, 2010, p. 325). Dentre as mudanças e ações que fortaleceram a reforma¹³ educacional no Brasil, “[...] iniciativas de avaliação de sistemas foram amplificadas e fortalecidas a partir de 1990” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 414, 2015).

Em 1990, foi implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, em sua primeira edição, avaliou estudantes das primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries, nas áreas de Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação¹⁴, passando a ser coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep¹⁵) a partir de 1992. Posteriormente, o Saeb foi passando por reestruturações (BONAMINO, 2013).

O Saeb compõe-se de um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilitam: “[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, s.d.).

Segundo Machado; Alavarse (2014, p. 414), o objetivo principal de sua criação era “[...] fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas educativos para gestores educacionais, famílias e sociedade e, para tanto, aplicava questionários e provas amostrais a cada dois anos.” Diante do cenário das políticas públicas, a avaliação externa foi se configurando e assumindo um importante papel como indicadora da qualidade da educação (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Embora as edições de 1990 e 1993 deste sistema avaliativo tenham obtido importância na identificação dos problemas nos desempenhos dos estudantes, especificamente em leitura, escrita e matemática, bem como a relação entre níveis elevados de repetência e ensino de

¹³ Em relação a essa acepção “Reforma do Estado”, apoiamos-nos no entendimento de Sousa (2013, p. 62), como sendo “um conjunto de mudanças ocorridas tanto no que se refere à sua atuação e atribuições no campo econômico e social, quanto no que diz respeito à organização/administração das instituições por meio das quais atua no campo das políticas públicas”.

¹⁴ Histórico das áreas avaliadas no Saeb – Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso: 26 maio 2021.

¹⁵ Criado em 1937, o Inep é “uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.” O instituto é responsável por elaborar os instrumentos avaliativos, distribuir e aplicar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>.; <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso: 28 maio 2021.

baixa qualidade, o método aplicado na análise de dados até 1995 não possibilitava um comparativo entre os resultados atuais e as produções das edições anteriores, o que ocasionou, posteriormente a este período, mudanças metodológicas que, então, contribuíram para a comparação dos dados (OLIVEIRA; ROCHA, 2007). Conforme explica Bonamino (2013) “inovação” deve-se à

[...] adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite colocar os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala, o que possibilita a comparação dos resultados dos alunos entre as diferentes séries e áreas de conhecimento, em diferentes edições do SAEB. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, podendo-se, assim, acompanhar a evolução do desempenho das escolas, das redes e do sistema como um todo (BONAMINO, 2013, p. 48).

No contexto da agenda da reforma e de reestruturação do Estado, criam-se avaliações que propõem novos formatos de gestão dos sistemas e da política educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também define princípios referentes à educação nacional, evidencia a avaliação entre o conjunto de incumbências da união, Artigo (Art.) 9º, Inc. “VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Em 2005 o Saeb foi reformulado e passou a contar com duas avaliações complementares, uma amostral, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), de caráter censitário¹⁶, também conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2005). Essa última, segundo Bonamino (2013, p. 50), trata-se de uma avaliação em escala nacional de segunda geração, com a diferença de ser de caráter censitária, realizada a cada dois anos nas escolas públicas e aplicada no último ano de escolarização do primeiro segmento do EF e no último ano do segundo segmento (antiga quarta série e oitava série), hoje quinto e nono ano do EF¹⁷.

¹⁶ A avaliação censitária abrange a totalidade ou a maior parte dos alunos, diferentemente da amostral, aplicada a uma parcela, “[...] um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população” (ROCHA, 2014).

¹⁷ A ampliação do Ensino Fundamental no Brasil estabeleceu-se a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

O objetivo da Prova Brasil é, segundo o Inep,

[...] mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática, e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral [...] (INEP, s.d).

Em 2007, dois anos após a criação o Saeb, é implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Trata-se de um compromisso assumido pelo governo federal, em colaboração com o Distrito Federal, Estados e Municípios e com a participação da família e da comunidade, regido por 28 diretrizes, visando à melhora da qualidade educacional. O Plano descreve como a qualidade da educação será avaliada:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 2007).

Paralelo ao desenvolvimento do Saeb pelo Ministério da Educação (MEC), estados e municípios começam a implantar os seus próprios sistemas avaliativos, também na área da alfabetização, como foi o caso de Minas Gerais (BONAMINO; SOUSA, 2012). Com relação à avaliação externa da alfabetização no âmbito do Saeb, as mudanças anunciadas foram:

[...] as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições (INEP, 2019).

Conforme Bonamino; Sousa (2012, p. 375) no contexto de realização das avaliações em larga escala no Brasil, há três gerações. A primeira geração incluía o Saeb. Nela havia pouco impacto nos sistemas de ensino e escolas, pois a ênfase era uma avaliação diagnóstica acerca da qualidade educacional brasileira sem, contudo, focar em um processo de consequências. Seus resultados eram divulgados publicamente, mas não havia devolutiva para as escolas avaliadas. A segunda e terceira geração têm uma característica em comum: as ações voltadas para políticas de responsabilização, que têm a finalidade de responsabilizar os agentes escolares, com consequências, pelos resultados dos estudantes. Desta forma, há as

consequências simbólicas, denominadas *low stakes* ou *responsabilização branda*, enquanto as chamadas *high stakes* ou *responsabilização forte* são as de consequência mais grave, com sanções ou recompensas em decorrência dos resultados (CARNOY; LOEB¹⁸, 2002, BROOKE¹⁹, 2006 *apud* BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375, grifos das autoras). Neste contexto, conforme Bonamino; Sousa (2012),

De acordo com os resultados de pesquisa, é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

A característica que distingue essas duas gerações é a sua forma de comunicação dos resultados e o tipo de consequência gerada (BONAMINO, 2013). A segunda geração de avaliação da educação básica tem, além da característica de divulgar os dados publicamente, devolvê-los às escolas. Embora não haja nesse processo “consequências materiais”, a segunda geração apresenta consequências diretas aos agentes escolares. Nota-se a publicização de *rankings* das escolas e a divulgação para os responsáveis pelos alunos e para a sociedade. Na terceira geração, no entanto, passa-se de uma “recompensa simbólica” para uma “recompensa material”, remunerando ou premiando os atores escolares em função do resultado obtido pelos estudantes nas avaliações (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375, 383).

Isso posto, poderíamos nos indagar se haveria uma quarta geração de avaliação. Nessa direção, embora não desconsideremos o fato de que as avaliações nacionais se reconfiguram a partir da implementação de avaliações da alfabetização, consideramos pertinente a reflexão apontada por Cerdeira (2018), sobre a possibilidade de uma quarta geração. Nas palavras da autora:

Cremos que problematizar e superar os efeitos e usos indesejados é o caminho para adentrarmos uma *quarta geração* de avaliação, cujo investimento seja nas práticas de gestão e no uso dos dados, não para a reiteração do que já se sabe, mas para fins pedagógicos que possibilitem a melhora da aprendizagem (CERDEIRA, 2018, p. 619, grifos da autora).

Na subseção a seguir, apresentaremos breve histórico de implementação das avaliações externas à escola no âmbito da alfabetização.

¹⁸ CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

¹⁹ BROOK, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

1.3 A Avaliação da Alfabetização Externa à Escola

Em função das crescentes demandas, dois anos após a criação da Prova Brasil, a Provinha Brasil foi instituída e teve sua primeira edição aplicada em abril de 2008, sob a responsabilidade do Inep. Pode-se definir a Provinha Brasil como “[...] uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do EF das escolas públicas brasileiras”, cujos objetivos são:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007).

Em 2013, as mudanças recaíram sobre o terceiro ano do EF, que passou a ser avaliado pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que consistiu em um instrumento do MEC para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)²⁰ e tinha como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade, em leitura, escrita e matemática (BRASIL, 2012). A ANA, avaliação censitária, foi incorporada ao Saeb e aplicada em três edições, 2013, 2014 e 2016, visando aferir níveis de alfabetização e letramento dos estudantes concluintes do terceiro ano do EF, em leitura e escrita e em matemática. Todo material formulado, a aplicação, as informações e a divulgação dos resultados são acessíveis pelo site do Inep (BRASIL, 2013).

A partir de 2017, não houve mais a aplicação da ANA para estudantes do terceiro ano do EF. A expectativa era que fosse aplicada aos alunos do segundo ano²¹ do EF a partir de 2019, ano em que passou a ser identificada como Saeb. No entanto, de acordo com informações no site do Inep²² no ano de 2019, a avaliação da alfabetização foi adiada. Esse momento teve a ver

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jul. 2012, seção 1, p. 22. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso: 17 maio 2019.

²¹ A portaria que descreve o período e as turmas que participariam da aplicação da avaliação Saeb 2019, foi publicada no Diário Oficial da União em 25 de março de 2019, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_Saeb-2019.pdf. Acesso: 29 jan. 2020.

²² Inep – adiado Saeb para 2021 – disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-aplicara-maior-edicao-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb-em-outubro/21206. Acesso: 29 jan. 2020.

com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular²³ (BNCC), e os anos de 2018 e 2019 foram estabelecidos como prazo para que as escolas do país pudessem se estruturar de acordo com a nova Base, que apresenta o período de alfabetização não mais do primeiro ao terceiro ano do EF, mas do primeiro ao segundo. Em virtude disto, as avaliações também passaram a ser aplicadas no segundo ano, como foi o caso do Proalfa, que avaliou os estudantes do terceiro ano pela última vez em 2018, como veremos mais adiante.

Apesar de a ANA e de a Provinha Brasil terem sido instituídas em anos diferentes e aplicadas a estudantes em escolarização distintas, o documento oficial sugere a articulação entre essas duas avaliações.

Refletindo a preocupação na área da alfabetização à época, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que contém as diretrizes para políticas públicas de educação para os próximos dez anos, tem como uma de suas metas (Art. 2) a melhoria da qualidade da educação. O documento propõe 10 diretrizes e 20 metas, que versam sobre a universalização do acesso à Educação Básica. Destacamos a meta cinco que visa “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até final o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014), estabelecendo prazo e limites de período máximo para que ela aconteça. Para este fim, propõe:

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Como se observa, a meta cinco diz respeito à instituição de instrumentos avaliativos para aferir a alfabetização nacional, como uma das medidas para se alcançar a alfabetização dos estudantes até o final do ciclo da alfabetização.

Esses instrumentos avaliativos são orientados de acordo com o que é estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, num processo de articulação, como podemos observar:

²³ BNCC – Disponível no site oficial: basenacionalcomum.mec.gov.br.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados (BRASIL, 2010, p. 10).

Segundo Soares (2018), a observação acerca da relação entre a avaliação e a alfabetização no Brasil não é recente, constituindo-se no país desde o sistema seriado²⁴ de ensino até à sua organização em ciclos. Segundo a autora, esse cenário não se modifica na década de 1980, quando a organização do sistema por ciclos passava a ser introduzida na educação brasileira.

Pode-se dizer que, neste início do século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram pela progressão continuada, passam o ciclo seguinte ainda não alfabetizados (SOARES, 2018, p. 14).

Isto posto, passamos a discutir, na subseção seguinte, a implementação do Proalfa em Minas Gerais.

1.4 Avaliação da Alfabetização Externa à Escola: implementação do Proalfa

Como vimos, além das avaliações nacionais de responsabilidade do governo, a partir de 1990, após o Saeb se consolidar, foram surgindo avaliações elaboradas pelos estados brasileiros (BONAMINO, 2013).

Nesse contexto, observou-se também um crescimento de experiências de avaliações em larga escala no âmbito da alfabetização, sobretudo na fase de consolidação, o que, segundo Oliveira; Rocha (2017, p. 3), acarretou questionamentos acerca da demanda de processos de avaliação nos primeiros dois anos da escolarização. Assim, as primeiras avaliações com foco na alfabetização surgem num contexto em que se verificavam os problemas identificados pelo Saeb e confirmados pela Prova Brasil. E para que as intervenções fossem realizadas no início do processo de alfabetização, era necessário aplicar a avaliação nos primeiros anos. Para esse propósito, os resultados das avaliações

²⁴ “A 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado “alfabetizado” era promovido à 2ª série” (SOARES, 2018, p. 14).

[...] devem ser entendidos como informações qualificadas colocadas à disposição de educadores, gestores e responsáveis pela educação, em geral, a fim de que possam promover as mudanças necessárias no quadro da alfabetização no estado. Não se trata de buscar culpados de possíveis fracassos, mas de refletir sobre a qualidade da intervenção educativa e de aprender com os resultados, para que surtam efeito positivo no dia a dia da escola, na qualidade do processo de alfabetização (CAFIERO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 100).

No caso de Minas Gerais, a criação da primeira avaliação em larga escala em alfabetização, em âmbito estadual, foi o Proalfa, programa que “[...] integra o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e avalia os alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e, a partir de 2017, em Matemática [...]”, e atualmente é aplicado nas escolas da rede estadual e municipal (SIMAVE, s.d.). Recentemente, em função da nova Base, a avaliação passou a ser aplicada no ano de 2019, exclusivamente, aos alunos do segundo ano do EF.

O Estado de MG foi pioneiro na implementação do EF de nove anos, com o objetivo de “[...] propiciar um maior tempo para promover o processo de ensino-aprendizagem das habilidades iniciais de leitura e escrita, em todo estado de Minas Gerais” (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 5).

Nesse contexto, foi instituída a avaliação externa da alfabetização, o Proalfa, cujos dados iniciais “[...] indicaram haver uma relação entre a ampliação do tempo de escolaridade e o desempenho dos alunos, em alfabetização [...]” (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 5). Esta foi a primeira avaliação da alfabetização em larga escala a propor um “*design*” visando apreender os diferentes níveis de alfabetização, partindo da “construção de leitura” (ROCHA; FONTES-MARTINS; MIRANDA, 2020, p. 73).

O Estado de MG foi pioneiro na implementação do EF de nove anos. Instituído em 2004 e implementado em 2005, a ampliação do tempo de permanência no EF tinha o objetivo de “[...] propiciar um maior tempo para promover o processo de ensino-aprendizagem das habilidades iniciais de leitura e escrita, em todo estado de Minas Gerais” (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 5).

No mesmo ano de sua implementação (2005), Minas Gerais desenvolveu uma primeira avaliação externa à escola em alfabetização. O propósito era verificar em que medida o ingresso mais precoce da criança no EF interferia no processo de alfabetização. Pretendia-se diagnosticar precocemente para que as intervenções pudessem ocorrer mais cedo, sendo oito

anos a idade estabelecida como meta para a alfabetização. Realizada por amostragem e aplicada aos alunos iniciantes no primeiro ano em 2004, os testes do Proalfa apresentavam itens a serem lidos pelo aluno, mas, também, itens que não pressupunham um aluno leitor. O programa tinha, em sua acepção, ênfase diagnóstica. Visava identificar níveis de alfabetização, leitura e escrita em Língua Portuguesa dos alunos que ingressaram aos seis anos de idade em 2004.

Após um processo de construção de reformulação do modelo inicial de avaliação aplicada em 2005, no ano seguinte, o programa de avaliação da alfabetização foi implementado no estado mineiro, visando verificar os desempenhos estudantis em leitura e escrita dos que ingressavam na EF aos seis anos, tendo como base a questão central: “Após um ano de escolaridade, como se caracteriza o desempenho dos alunos no domínio da língua escrita, na alfabetização?” (CAFIERO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 85). Para tal, a avaliação da alfabetização em MG

delimita quais as habilidades das crianças em processo de alfabetização vão ser avaliadas. Considerando-se que as condições em que se dão as avaliações sistêmicas são sempre muito específicas, é estabelecido um conjunto limitado de habilidades, mas que permite construir um diagnóstico da alfabetização (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 83).

Com os dados coletados e descritos em níveis de desempenho, foi possível, ainda que em uma fase inicial, conhecer um pouco da situação da alfabetização em MG, o que resultou em intervenções. Essas informações permitiram a construção de uma escala com níveis de desenvolvimento do aprendizado em leitura, revelando posicionamentos das crianças no *continuum* de habilidades inerentes aos processos de ensino e de aprendizado da leitura, e proporcionaram analisar fatores que podem estar associados ao desempenho, como demonstram as perguntas apontadas pelos autores,

- que diferenças podem ser apreendidas no desempenho em leitura e escrita de crianças do semiárido mineiro em relação às crianças das demais regiões do Estado?
- há diferenças de desempenho entre as crianças que estudam em redes municipais e as que estudam na rede estadual?
- as crianças que ingressaram no Ensino Fundamental aos seis anos têm desempenho distinto daquelas que ingressaram aos sete?
- como se caracterizam as diferenças de rendimento na comparação dos resultados entre distintas escolas? (CAFIERO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 96).

Em 2006, é ampliada também para as redes municipais. Participaram da avaliação amostral “27.066 sujeitos que cursavam o segundo ano, [e] os dados demonstram níveis de

desempenho bastante similares àqueles identificados em 2005”. Já a avaliação censitária, alcançou 259.734 sujeitos. “[...] A análise pedagógica foi feita a partir da identificação estatística dos diferentes níveis de aprendizagem em relação ao domínio da leitura e da escrita [...]” (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 8-9). Em 2007, a edição do Proalfa,

englobou quatro avaliações: duas amostrais e duas censitárias, abrangendo o 2º, 3º e 4º anos de escolarização do Ensino Fundamental de nove anos. Essas avaliações foram aplicadas em setembro de 2007, com amostragem de 29,725 alunos do 2º ano e de 29.628 no 4º ano. Da avaliação censitária do terceiro ano, participaram cerca de 310.449 sujeitos. Paralela a essas avaliações foi realizada uma Avaliação Censitária específica, para os 42.409 alunos que, em 2006, revelaram Baixo Desempenho. Essa avaliação objetiva verificar, especificamente, os níveis de desempenho e os “efeitos” das intervenções feitas junto aos alunos que alcançaram resultados negativos, em 2006 (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 10).

No período de 2007 a 2014, foram aplicadas quatro avaliações: Língua Portuguesa e Leitura para segundo e quarto ano do EF por amostragem, uma avaliação censitária para terceiro ano do EF de Língua Portuguesa e leitura, e uma avaliação censitária para os estudantes cujo desempenho foi considerado baixo. Esta avaliação era aplicada aos alunos do terceiro ano que, na edição anterior, apresentaram baixo desempenho (SIMAVE, s.d.).

De acordo com informações no site do SIMAVE, a partir de 2015, não houve avaliação amostral, apenas avaliações censitárias. Nos anos de 2015 e 2016, foi aplicada apenas uma avaliação censitária para o terceiro ano do EF de Língua Portuguesa em Leitura. Em 2017, a aplicação seguiu os mesmos moldes da avaliação dos anos anteriores, porém, avaliando também a área de Matemática, e voltando a avaliar a Escrita. No ano de 2018, além do terceiro ano do EF ser avaliado em leitura, escrita e matemática, retornou-se à aplicação de testes junto a estudantes do segundo ano nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2019, as edições do Proalfa ocorreram com a participação exclusiva dos estudantes do segundo ano do EF. Ao longo do tempo, o Proalfa foi ampliando o número de cadernos e os itens²⁵, as habilidades avaliadas são descritas numa Matriz de Avaliação. Quatro Padrões de Desempenho apresentam o perfil de desempenho dos estudantes agrupando os níveis da Escala de Proficiência, como apresentado:

²⁵ Sobre importância dos tipos de itens em testes de alfabetização, ver Rocha; Fontes-Martins; Miranda, 2020.

Quadro 1 - Padrões de desempenho do Proalfa

Padrões de Desempenho	Descrição do Padrão
Nível Baixo	Nível de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento, avaliadas. Para os alunos que se encontram nesse padrão de desempenho, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
Nível Intermediário	Nível de desempenho básico , caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento, avaliadas.
Nível Recomendado	Nível de desempenho adequado para a etapa e área do conhecimento, avaliadas. Os alunos que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.
Nível Avançado	Nível de desempenho desejável para a etapa e área de conhecimento, avaliadas. Os alunos que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Fonte: Simave - Revista Eletrônica, s.d., out./2020.

Em sua implementação, o Proalfa baseou-os nos conceitos de alfabetização e letramento de Magda Soares (CAFIERO; ROCHA, 2008). Como explica, a alfabetização e letramento são dois processos “distintos”, embora “indissociáveis” e “interdependentes”. O conceito de letramento surgiu pela necessidade de se ampliar o de alfabetização, por isso, os dois processos são com frequência “confundidos” ou até “fundidos” (SOARES, 2018, p. 64).

Para Soares (2018), cabe à alfabetização a aquisição do processo de leitura e escrita. Dessa forma, o sentido pedagógico do termo “alfabetização” não deveria ir além do “[...] significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2018, p. 16, grifos da autora).

O letramento é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 64). Dessa forma, “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Todo processo de avaliação necessita de uma definição clara do que se pretende avaliar. Isso inclui suas concepções e os objetivos, embora essa dinâmica não seja uma tarefa simples, ao contrário, configura-se num desafio complexo (SOARES, 1998). Segundo a autora,

Qualquer processo de avaliação ou medição exige uma definição precisa do fenômeno a ser avaliado ou medido. Sem dúvida, a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão (SOARES, 1998, p. 65).

Em consonância com essa concepção, Cafiero; Rocha (2008, p. 81) destacam que, ao se avaliar as habilidades de leitura e escrita no ciclo da alfabetização, é necessário atentar para a necessidade de delimitar claramente o que será avaliado. Como explicam,

A avaliação toma como pressuposto que *leitura e escrita* são dois processos que se constroem nas práticas sociais. [...] não se alfabetiza primeiro para letrar depois. Quando a criança vai se apropriando do sistema linguístico em situações contextualizadas, ela vai aprendendo que a língua escrita tem um funcionamento social, pois serve para agir no mundo (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 82-83, grifo das autoras).

Esses conceitos baseiam a elaboração da matriz de avaliação das habilidades dos instrumentos de avaliação externa. Numa etapa final, após passarem por uma análise estatística e pedagógica, os dados produzidos pela avaliação são expostos numa escala de proficiência, com pontos “do menor para o maior”. Esses são denominados “níveis de proficiência”.

Muitas vezes, no interior da escola, os profissionais da educação, por não conhecerem a forma como a avaliação é elaborada, tampouco os pressupostos e a metodologia, pouco aproveitam para a orientação de suas práticas (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 84).

Apresentado o Proalfa e o contexto em que foi implementado, no próximo capítulo procuramos contextualizar o estado atual da produção sobre usos e/ou impactos de resultados de avaliações externas nas escolas.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura visa, segundo Ferreira (2002) mapear e discutir produções científicas de diversas áreas do conhecimento, em determinado recorte temporal, dar respostas aos “aspectos e dimensões” que esses trabalhos destacam e privilegiam, assim também como as “formas e condições” com que têm sido produzidas as obras, quer em dissertações, em teses de doutorado, em periódicos, e em congressos (FERREIRA, 2002, p. 257).

O levantamento de artigos foi realizado a partir de consultas à base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: avaliação externa; avaliação nacional da alfabetização; avaliação externa educação; impactos da avaliação; recepção da avaliação externa; percepções docentes sobre avaliação externa; e uso de resultados da avaliação, com o recorte temporal entre 2014 e 2018. Embora a busca preliminar tenha sido ampla, o propósito era, inicialmente, uma primeira aproximação com estudos mais recentes sobre avaliação externa no país. Priorizamos as produções com foco no EF e, após a leitura dos resumos, localizamos 16 obras, algumas identificadas em mais de um dos descritores que utilizamos. O quadro a seguir apresenta o mapeamento dos artigos científicos selecionados nas bases de dados que compuseram a pesquisa:

Quadro 2 – Mapeamento de artigos científicos no período de 2014-2018

N.	Autor(a)	Ano	Título da obra	Descritor
01	Alves; Martins; Miranda	2017	Que educação para que país: as percepções sobre a avaliação	Percepções docentes sobre avaliação externa
02	Bauer; Oliveira	2015	Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	Avaliação externa
03	Borges; Sá	2015	As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente	Avaliação externa educação
04	Born; Chappaz	2014	Currículo e avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo: reducionismo ou imbricações?	Avaliação externa; Impactos da avaliação
05	Carvalho <i>et al</i>	2015	Repercussão de resultados da avaliação externa na prática pedagógica mediante percepção docente	Uso de Resultados da Avaliação
06	Cerdeira	2018	Fatores associados ao uso dos	Avaliação

			resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional	externa
07	Cruz; Taveira; Souza	2016	Avaliação nacional da alfabetização (ANA): contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores	Avaliação nacional da alfabetização
08	Dickel	2016	Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle	Avaliação nacional da alfabetização; Impactos da avaliação
09	Machado; Alavarse	2014	Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas	Avaliação externa; Impactos da avaliação
10	Machado; Alavarse	2015	Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?	Avaliação externa
11	Menegão	2016	Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares	Impactos da avaliação
12	Novaes	2014	Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista	Avaliação externa; Impactos da avaliação
13	Santos; Sabia	2015	Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula	Avaliação externa
14	Silva; Souza; Amblard	2017	A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente	Impactos da avaliação
15	Tura	2016	A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente	Avaliação externa
16	Vicente; Baquim; Herneck	2017	Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?»: vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG	Avaliação nacional da alfabetização e avaliação externa

Fonte: Pesquisa por descritores na Capes e Google Acadêmico, 2014-2018.

A busca realizada por teses e dissertações foi mais delimitada visando analisar como as pesquisas vêm abordando a apropriação e uso dos resultados de avaliação externa. Havia uma expectativa de encontrarmos as pesquisas dos artigos nas buscas por teses e dissertações, mas isso não ocorreu. Para tal, utilizamos o Catálogo de teses e dissertações Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o recorte temporal de 2014 a 2019, utilizando

os descritores: “apropriação de resultados avaliação”, “uso de resultados” e “avaliação alfabetização”. Na busca, o descritor “avaliação alfabetização” na plataforma Capes resultou em três produções, porém, com foco na avaliação em sala de aula, sem menção à avaliação externa. A partir dos títulos, obtivemos 135 resultados. Após a análise dos resumos, chegamos a 16 produções, a maior parte das obras identificadas foram a partir da busca pelo descritor “uso de resultados”. O quadro a seguir apresenta o mapeamento das obras selecionadas nas bases de dados que compuseram a pesquisa:

Quadro 3 – Mapeamento das dissertações e teses no período de 2014-2019

N.	Autor(a)	Ano	Título da obra	Descritor
01	Carvalho	2015	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	Apropriação de resultados avaliação
02	Castro	2017	Conversando sobre Prova Brasil e suas implicações no dia a dia de escolas da zona rural do município de Viamão-RS	Uso de resultados
03	Costa	2013	A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna – SC	Uso de resultados
04	Cruz	2016	Os desafios de apropriação de resultados das avaliações externas: um estudo da coordenadoria regional de Careiro e da Várzea – AM	Uso de resultados
05	Dantas	2015	Avaliação externa e prática docente: o caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaece) em uma escola em Maracanaú-CE	Uso de resultados
06	Fernandes	2015	Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012)	Uso de resultados
07	Machado	2017	O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp) e o ensino da língua materna em uma rede particular	Uso de resultados
08	Monte	2018	Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas	Uso de resultados
09	Moreira	2018	Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na escola	Uso de resultados
10	Pinheiro	2019	Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da avaliação diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula	Uso de resultados
11	Rabelo	2016	Análises das ações gestoras de apropriação de resultados em duas escolas do interior do Amazonas	Uso de resultados

12	Ramos	2016	Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do Saerj	Uso de resultados
13	Ruiz	2016	O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular	Uso de resultados
14	Santos	2019	Desempenho escolar: percepções, a partir dos resultados da Prova Brasil em uma unidade escolar situada no município de Santo André	Uso de resultados
15	Silva	2016	Gestão da avaliação no estado do Amazonas: o papel do pedagogo e/ou apoio pedagógico nas apropriações pedagógicas	Uso de resultados
16	Souza	2014	A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários	Uso de resultados

Fonte: Pesquisa por descritores na BDTD e Capes, 2014-2019.

Uma parte significativa dos estudos concentra-se na relação entre o currículo escolar e a avaliação externa. A investigação de Born; Chappaz (2014), a partir de análise documental, focaliza “impactos” da avaliação Prova São Paulo no currículo, aplicada junto às escolas da Rede Municipal. As autoras concluem que, embora não se possa afirmar que exista um “reducionismo do currículo”, há um movimento de “imbricações mútuas, ou seja, percebe-se que há um diálogo entre as políticas que se adequam umas às outras na tentativa de construção de uma unidade curricular na Rede” (BORN; CHAPPAZ, 2014, p. 386). Como não era o propósito do trabalho, não há elementos que nos permitam apreender usos de resultados relacionadas às imbricações mencionadas.

Posição diferente encontramos no texto de Menegão (2016), que investiga como professores do EF da Rede Municipal de Cuiabá se posicionam no contexto de avaliações externas. A partir de uma análise descritivo-analítica de questionários, entrevistas e documentos, a autora conclui que a avaliação leva a um “estreitamento curricular²⁶”, que trabalhar com as disciplinas e conteúdos contemplados na avaliação é “praticamente uma obrigatoriedade” para os professores, e que a avaliação externa “padroniza” o currículo e contribui para o “treinamento” de estudantes (MENEGÃO, 2016, p. 646).

Dickel (2016, p. 193) analisa a ANA, abordando o que chama de “tensões” que aparecem ao compor o Saeb e o Pnaic. A metodologia baseou-se na análise de estudos sobre os “impactos” da avaliação em larga escala em três áreas: gestão, currículo e práticas pedagógicas. O estudo

²⁶ Estreitamento curricular – entendido pela autora como “o foco em duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática), especialmente ao apresentar, ainda, restrição interna de conteúdos importantes nessas mesmas disciplinas escolares, como o caso da escrita” (MENEGÃO, 2016, p. 649).

considera a ANA como “indutora” e instrumento de “monitoramento do currículo”, concluindo que a avaliação é uma “estratégia” que responsabiliza professores pelos resultados e por um currículo que “mescla” instrumentos de avaliação com as propostas de formação do Pnaic.

Na mesma vertente, a pesquisa etnográfica de Tura (2016) considera que o dado gerado pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas “[...] vai orientar a produção dos currículos e moldar os padrões de eficiência e produtividade no campo da educação escolar” (TURA, 2016, p. 1196). O estudo analisa a política curricular e da avaliação externa na construção curricular em uma escola pública de EF do Rio de Janeiro. Nas análises da autora, as demandas da Secretaria de Educação entravam em “confronto” com a realidade enfrentada na escola. A esse processo, ela chamou de “hibridismo”, que, como explica, “mescla” as propostas da Secretaria com o que era possível de se fazer na escola tendo em vista os recursos disponíveis e as necessidades dos estudantes (TURA, 2016, p.1209). Conforme descreve,

[...] encontrei professores/as e alunos/as envolvidos/as na construção de um currículo escolar, com todos os impasses que essa tarefa apresenta. Impasses ligados à multiplicidade de formas de fazer e de ser que é própria do momento em que vivemos (TURA, 2016, p. 1197).

Sem desconsiderar as consequências da implementação de políticas de responsabilização, em relação aos estudos de Dickel (2016), Menegão (2016) e Tura (2016), chama-nos atenção o fato de se considerar uma relação direta entre “estreitamento curricular” e avaliação externa na medida em que, embora a avaliação possa induzir currículo, uma matriz de avaliação expressa parte do currículo a ser ensinado e é um recorte dele, além do que, ao que nos parece, seria difícil manter no ensino apenas as habilidades evidenciadas na avaliação, uma vez que elas fazem parte de um *continuum* que pressupõe o trabalho com outros conhecimentos e habilidades. Ao lado disso, sugere-se que a aceção de avaliação externa é abordada como algo necessariamente negativo, desconsiderando-se o fato de que seus resultados são, ou não, apropriados por sujeitos e não são, per si, negativos, ou positivos no que tange à discussão curricular. A relação não é biunívoca. Os usos dos resultados são influenciados pelos modos de implementação das políticas, mas seus modos de apropriação são dinâmicos, complexos, delineados pelos diferentes olhares dos sujeitos que interagem com os resultados, nos distintos contextos institucionais.

Já as pesquisas que discutem relações entre avaliações e práticas docentes evidenciam: “concepções” de docentes e de gestores acerca da avaliação externa (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016), as “transformações” (ALVES; MARTINS; MIRANDA, 2017), as “implicações” (SILVA; SOUZA; AMBLARD, 2017), os “impactos” (NOVAES, 2014, VICENTE, BAQUIM; HERNECK, 2017), as “influências” na prática docente (BORGES; SÁ, 2015), e as “repercussões” no trabalho pedagógico (SANTOS; SABIA, 2015, CARVALHO *et al*, 2015).

O estudo de Cruz; Taveira; Souza (2016) aborda as concepções que oito professoras do terceiro ano do ciclo de alfabetização e gestores de quatro escolas de Recife têm sobre a ANA e suas contribuições para a avaliação da aprendizagem. Dentre as conclusões, os gestores declaram não possuir “clareza” sobre como podem utilizar os dados em articulação com a avaliação interna, que a escola não se prepara para o dia de aplicação da avaliação e que os resultados da ANA não são utilizados como contribuição para o ensino ministrado nas turmas de alfabetização, pois os profissionais não sabem como os resultados podem auxiliá-los.

A investigação de Silva; Souza; Amblard (2017) analisa as “implicações” dos resultados da ANA na prática docente, sobretudo na prática avaliativa, de uma escola do EF I do município da Vitória de Santo Antão/Pernambuco. A pesquisa pautou-se em análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras dos anos iniciais. Algumas docentes relataram o uso de avaliações em sala de aula com formato similar ao da avaliação externa, para que os estudantes se sintam familiarizados com o modelo. O estudo destaca a ausência de “diálogo” e “comunicação” sobre resultados da ANA entre as professoras e a gestão da escola. As professoras associam a ausência de mudanças nas práticas à falta de divulgação dos resultados na escola, ainda assim, manifestam ser positiva a oportunidade de acompanhamento nos dias de aplicação da ANA, pois “[...] pode influenciar suas práticas cotidianas de ensino e avaliação” (SILVA; SOUZA; AMBLARD, 2017, p. 20).

Embora as pesquisas sobre a ANA tragam contribuições para a apreensão de relações entre avaliações da alfabetização externas à escola, o curto período de sua implementação (2014-2016) e a interrupção de sua aplicação, a nosso ver, não nos possibilitam ainda, abordar mais aprofundadamente seus possíveis impactos na prática pedagógica.

Alves; Martins; Miranda (2017) realizam um estudo inicial de caráter exploratório, com a aplicação de questionário semiestruturado junto a 40 profissionais de escolas de educação básica de Juiz de Fora. A investigação visa identificar as “transformações” nas práticas dos professores e das gestoras da rede pública de Minas Gerais em decorrência das políticas educacionais da atualidade. Os dados obtidos, com base nos respondentes, indicam que a temática avaliação externa é percebida como a política educacional atual mais discutida nas escolas e, por este motivo, nas análises das autoras, tem “interferido” e exercido “controle” sobre o trabalho do professor (ALVES; MARTINS; MIRANDA, 2017, p. 304).

A pesquisa de Novaes (2014), que envolveu análise documental a partir de entrevistas semiestruturadas, investiga como 21 docentes dos anos iniciais do EF de três escolas da rede estadual paulista se referem às políticas de avaliação em larga escala, em especial, ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e seus “impactos” no trabalho docente. A seleção das escolas baseou-se no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo²⁷ (Idesp). No que tange à divulgação dos resultados, os aspectos identificados foram: as cobranças excessivas de metas que desconsideram as realidades escolares; competição entre escolas e professores, afetando as relações de cordialidade e o trabalho colaborativo, e a ausência de estímulo para o trabalho docente (NOVAES, 2014, p. 297). Em suas conclusões, as professoras se sentem obrigadas a prepararem seus alunos para as avaliações, a partir de um processo que denominou de “prática de treinamento”. Das conclusões, destacamos também, que os posicionamentos das professoras são variados: um grupo é identificado pelo autor como aqueles docentes que desconfiam da avaliação, um segundo grupo, favorável à avaliação, e um terceiro, contrário às avaliações devido ao ranqueamento e bonificação. Para o autor, a avaliação “tira” a autonomia sobre currículo e trabalho docente, contribuindo para o “julgamento da prática docente” (NOVAES, 2014, p. 297).

Com abordagem similar, uma pesquisa realizada em três escolas públicas que ofertam os anos iniciais do EF, de diferentes municípios da Microrregião de Ubá-MG, analisa o “impacto” e as dificuldades dos professores em relação a avaliações em larga escala (VICENTE; BAQUIM; HERNECK, 2017, p. 106). Considerando os resultados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011 e do SIMAVE 2010, 2011 e 2012 de escolas com índices diferentes (baixo, mediano e alto), as autoras realizaram observações do espaço escolar em dias de aplicação,

²⁷ Idesp – um indicador de qualidade do EF do EM de São Paulo.

entrevistas semiestruturadas com professoras e pesquisa bibliográfica. Observando o comportamento das docentes em relação à avaliação externa, as autoras sinalizam para a existência de uma prática de treinamento dos alunos para que obtenham bons resultados nas avaliações, o que, para elas, cercearia a autonomia dos professores. Para as autoras, a avaliação desconsidera o contexto e participação dos professores no processo, culpabilizando as escolas, gerando ranqueamento e competitividade (VICENTE; BAQUIM; HERNECK, 2017).

A pesquisa de Borges; Sá (2015) também investiga a “influência” das avaliações externas do SIMAVE, o Proalfa e o Programa da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) no trabalho docente. Apoiando-se em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, enfatizam a existência de dois aspectos “polêmicos” acerca da avaliação externa, o uso dos dados para políticas de bonificação de salário e de avaliação docente. Em suas conclusões, as autoras afirmam que os docentes se sentem “pressionados” em função dos resultados e que utilizam como estratégia para elevar o desempenho o modelo e os conteúdos do instrumento externo para elaborarem as avaliações internas. Paradoxalmente, um destaque apontado pelos autores como positivo, neste processo, deve-se ao fato de que 84,7% dos professores percebem “[...] que as avaliações externas trouxeram necessidade de maior atenção ao processo de ensino-aprendizagem” (BORGES; SÁ, 2015, p.4).

A dissertação de Dantas (2015), embora tenha constatado o uso dos resultados de forma “incipiente”, evidenciou o “protagonismo docente” da professora que participou da pesquisa, que, em suas ações realizadas no quinto ano do EF, “[...] não media esforços em buscar os resultados e realizar atividades diferenciadas para o trabalho com seus alunos” (DANTAS, 2015, p. 128). O estudo procurou identificar percepções de diferentes atores de uma escola acerca da utilização de resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Com metodologia de pesquisa mista, o estudo selecionou, dentre as escolas que apresentaram crescimento nos resultados, uma em especial que se destacou no período 2009 a 2013, na Rede Municipal do município de Maracanaú/Ceará, e realizou entrevistas com a diretora, professora do quinto ano do EF, além de um grupo focal com alunos que participaram da avaliação em 2013. No que refere ao uso dos resultados, a autora destaca a prática de simulados e o uso de “pequenas avaliações”, o que, para ela, leva à conclusão de os resultados, quando usados para este fim, caracterizarem uma maneira

“enviesada” de uso, minimizando “[...] as potencialidades da avaliação, reduzindo o currículo” (DANTAS, 2015, p. 127).

Numa mesma vertente, a dissertação de Rabelo (2016) analisa as ações gestoras de duas escolas do Município de São Paulo de Olivença/Amazonas acerca da apropriação de resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) no período de 2012 a 2014 com foco no EF. Para tal, entrevistou as diretoras das duas escolas, professores de apoio pedagógico e professores de matemática do nono ano. Ambas as escolas permaneceram no padrão básico de desempenho na área de Matemática do Sadeam no período estudado. Seu estudo mostra que, embora haja uma promoção de ações por parte da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas visando melhorar o desempenho estudantil, segundo Rabelo (2016, p. 65) “[...] essas ações limitam-se em treinar os alunos para os testes, em detrimento de trabalhar o currículo propriamente dito.” Fatores como a ausência de apoio por parte da Coordenadoria Regional em relação aos assuntos sobre resultados externos também foram destaque. Os dados mostram que, embora os profissionais considerem a importância da avaliação, as interpretações dos dados e uso dos resultados ocorrem de maneira “insatisfatória” nas escolas e as equipes gestoras revelam “dificuldades” para realizar essa prática de apropriação, o que acaba “influenciando” o trabalho docente realizado na sala de aula (RABELO, 2016, p. 110).

Machado (2017) a partir da realização de entrevistas e aplicação de questionários, investiga como cinco professoras da Rede de Ensino do Serviço Social da Indústria (SESI) de São Paulo utilizam os dados do Saresp do segundo ano do EF em seus planejamentos. A escolha deveu-se ao fato de o segundo ano ter apresentado queda nos resultados em Língua Portuguesa em 2013 e 2014. Segundo os dados do estudo, nas reuniões pedagógicas, são apresentados os resultados pela direção escolar e pela coordenação pedagógica. Num segundo momento, as professoras do EF I analisam os resultados das avaliações e propõem ações, como simulados ou exercícios baseados no instrumento externo, que devem constar nos registros de seus planejamentos. Para a autora, a aplicação destas atividades constitui-se como uma prática de treinamento dos alunos para a realização da avaliação, mas que não tem alterado os resultados. As falas das docentes indiciam, também, certo desconhecimento sobre o objetivo pelo qual a rede de ensino participa da avaliação do Saresp (MACHADO, 2017).

Santos (2019), em sua dissertação, se propõe a analisar se os resultados produzidos pela Prova Brasil podem ser utilizados pela equipe gestora para promover discussões com os professores de modo a melhorar os processos de ensino e aprendizagem numa escola municipal de Santo André/SP. A pesquisadora realizou um estudo de caso, com análise documental, observação e aplicação de questionários com questões fechadas e abertas destinados a 11 docentes do primeiro ao quinto ano do EF e equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora). O estudo revelou haver a utilização de treinamentos e testes com estudantes a partir das competências avaliadas na Matriz de Referência da Prova Brasil, e que alguns docentes não utilizam nem discutem os resultados da Prova Brasil por não concordarem com a metodologia abordada.

No que tange à “prática de treinamento” evidenciada nos artigos de Novaes (2014), Vicente; Baquim; Herneck (2017), Borges; Sá (2015), e nas dissertações de Dantas (2015), Rabelo (2016), Machado (2017) e Santos (2019) como se verá mais adiante, nossos dados revelam a presença dessa prática, porém, aliada a estratégias de ensino, voltadas à ampliação dos aprendizados dos estudantes. Por outro lado, talvez, ao analisar esse tipo de atividade, seja necessário considerar o fato de que, conforme apontam os estudos do campo da avaliação e sobre práticas docentes bem sucedidas, os estudantes devem ter familiaridade com o tipo de questão utilizada para avaliar seus resultados, o que aponta para a necessidade de que itens com a mesma estrutura daqueles apresentados nas avaliações externas também façam parte do conjunto mais amplo de atividades desenvolvidas em sala de aula (GAUTHIER *et al*; 1998; 2013). Entendemos que há, sim, uma busca por ampliação de resultados, mas que a ela estão relacionadas estratégias voltadas à ampliação dos aprendizados. Na direção do que Bauer; Alavarse; Oliveira (2015, p. 1369, 1377-1368) apontam, entendemos que as avaliações externas têm contribuições positivas. Elas podem servir para a orientação do trabalho das escolas e planejamentos dos docentes; gerar informações para professores, de forma a permitir a tomada de decisão na escola; a produção de informações para pais de estudantes sobre a qualidade do ensino ministrado; a melhoria do desempenho por meio de “políticas de premiação” como “motivação extrínseca”, e informações acerca de estudantes que não estão aprendendo, mantendo professores e escolas responsáveis por este aprendizado (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377).

Com abordagem similar, o artigo científico de Santos; Sabia (2015), utilizando pesquisa bibliográfica e documental, analisa a trajetória do Saresp e possíveis “repercussões” no

trabalho pedagógico. Segundo eles, o Saresp passou por mudança no seu processo avaliativo: “[...] com o passar do tempo, o Saresp foi sendo redirecionado, passando de uma avaliação diagnóstica para uma avaliação somativa²⁸ [...]” (SANTOS, SABIA, 2015, p. 379). Essa mudança, segundo os autores, teria “desvinculado” o foco, que antes era a aprendizagem, e direcionado para “a responsabilização” das escolas, trazendo “implicações” e “consequências”, como as que destacamos do estudo: utilização do resultado da avaliação para promover ou não alunos ao término do ciclo; a “comercialização de notas” (refere-se a ponto adicional para alunos que participam da avaliação ou ainda o uso da nota para compor a nota do bimestre); utilização do instrumento de avaliação para elaborar provas internas, em que os professores são “[...] influenciados e orientados pela SEE/SP a utilizarem materiais produzidos exclusivamente para o treinamento” (SANTOS; SABIA, 2015, p.372, 374). Acrescenta-se a essas: “[...] exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas, intimidação dos alunos por parte dos professores” (SANTOS, SABIA, 2015, p. 379).

Em relação aos aspectos evidenciados pelos autores, não há dúvidas de que a avaliação, não raramente, pode induzir currículo. Entretanto, cabe mais uma vez explicitar que a avaliação externa, em si mesma, não faz com que docentes intimidem estudantes, ela não dita esse tipo de interação na gestão da classe e dos aprendizados²⁹. Ao lado disso, a metodologia utilizada pelas avaliações na análise dos resultados e a divulgação de resultados individuais dos estudantes têm inviabilizado a indução ao absentismo dos “piores alunos” no dia da prova como estratégia de seletividade para obtenção de melhores desempenhos. Sem negligenciar os limites da avaliação no que tange às áreas do conhecimento avaliadas e, no interior delas, as habilidades passíveis de avaliação nos limites de testes de múltipla escolha, há que se considerar que,

[...] mesmo a qualidade do trabalho escolar não se resumindo e nem se esgotando no desempenho dos alunos nas provas padronizadas, essas avaliações externas permitem conduzir uma análise do trabalho feito, estabelecendo um tipo de controle da qualidade do ensino, no sentido de criar condições para que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade, uma vez que tais resultados representam

²⁸ O estudo concebe a avaliação diagnóstica (aplicada no início do ano) como orientadora do trabalho pedagógico, e a avaliação somativa (aplicada no final do ano) como instrumento de classificação do estudante de acordo com o seu resultado.

²⁹ Sobre gestão da classe e gestão dos aprendizados, ver: GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Ensino Explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Colaboração de Mireille Castonguay. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

importantes dimensões dos objetivos escolares, a saber, desempenho em leitura e resolução de problemas e aprovação dos alunos (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 69).

Posicionamento diferente é apresentado no artigo de Carvalho *et al* (2015, p. 466) que tem como ponto de partida os resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Jaguaruana (Sadej), no Ceará. O trabalho investiga a “repercussão” de resultados na prática pedagógica, partindo da questão: “a intervenção sobre a prática pedagógica docente mediante monitoramento e uso dos resultados do Sadej contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem?” O estudo abrangeu as 21 escolas do EF a partir da aplicação de questionários e da análise dos indicadores do sistema de avaliação, Ideb e Prova Brasil (2009-2011). Os professores afirmam conhecer a avaliação e entendem que os resultados divulgados contribuem para o ensino e para o aprendizado, colaborando com a prática educativa e o planejamento, além de auxiliar para que conheçam as necessidades da turma e comparar o desempenho estudantil interno com os resultados externos. Uma parte significativa dos docentes “[...] planeja, no semestre seguinte, como trabalhar sua turma durante o restante do ano letivo, levando em consideração os resultados” (CARVALHO *et al*, 2015, p. 474). Também há ações pedagógicas voltadas para atividades de reforço escolar para alunos que obtiveram baixo desempenho na avaliação. Os resultados do estudo revelam que são ações realizadas após a avaliação externa sobre o uso dos resultados para subsidiar as tomadas de decisões que contribuem para qualidade do ensino melhorando indicadores de desempenho e a aprendizagem dos estudantes (CARVALHO³⁰, 2013).

Sobre os aspectos evidenciados por Carvalho (2013) e Carvalho *et al* (2015), há que se observar que a investigação foi realizada em um estado cujas políticas de responsabilização a partir de resultados de avaliação são fortes. Nesse contexto, consideramos que os resultados produzidos pelas avaliações, usados para avaliar escolas e professores, ao bonificar seus desempenhos e responsabilizar as escolas numa política de *accountability*³¹, pouco contribui para a construção de uma escola pública de qualidade. Esse tipo de uso de resultados de avaliações implementado por estados e/ou municípios que, de certo modo, desonera o poder público de sua responsabilidade e que precisa ser mais amplamente investigado no Brasil, por outro lado, não destitui da avaliação o papel que pode ter para “[...] estabelecer um controle

³⁰ Reportamo-nos também à dissertação de Carvalho (2013), intitulada “O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana-CE (Sadej) para a prática pedagógica”, pesquisada na Capes. Disponível: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6006/1/2013_dis_dabcarvalho.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

³¹ Prestação de contas ou responsabilização.

da qualidade do ensino, no sentido de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e do trabalho desenvolvido pelas equipes escolares” (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 67). Como potencial, os dados gerados por essas avaliações podem servir para reflexão das escolas, por meio da gestão do sistema e gestão escolar, clareando o trabalho que é realizado para que se possa “[...] estabelecer as metas e prioridades para a continuidade das ações coletivas nas redes e nas escolas na constante busca da melhoria da sua qualidade” (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 75).

O estudo de Cerdeira (2018) evidencia os usos presentes na literatura, que segundo a autora tem duas características: uso superficial e uso pedagógico. A “apropriação e uso superficial” dos dados é o “[...] pouco conhecimento sobre as políticas, resistência, práticas de *gaming* e ações que refletem preocupação com o aumento da pontuação nos testes, dentre elas, o estreitamento do currículo e o investimento desigual na aprendizagem dos alunos”, [...] “o que dificulta a compreensão do uso pedagógico dos dados produzidos” (CERDEIRA, 2018, p. 628, 630).

Já a “apropriação efetiva e uso pedagógico dos dados” são

[...] caracterizadas pelo amplo conhecimento, maior clareza quanto aos objetivos curriculares, maior motivação para pensar em estratégias de redução das dificuldades de aprendizagem, desinteresse e abandono dos alunos, ou seja, para usar os dados produzidos como instrumento pedagógico, de planejamento e gestão, que visem à melhora da aprendizagem dos alunos, para além do aumento da pontuação nos testes (CERDEIRA, 2018, p. 628).

A autora destaca que determinados estudos afirmam que a maneira como profissionais recebem e interpretam os dados, e as características escolares e dos sistemas de ensino, favorecem uma variedade de usos, e para cada tipo destes, identificaram-se, com base nos gestores escolares municipais estudados, fatores associados ao uso, dos quais destacamos:

1- Impacto da política de responsabilização educacional; 2- Construção dos testes padronizados e inflação da pontuação; 3- Localização e gestão da escola; 4- Circulação de informações nas escolas e suas redes; 5- Conhecimento e formação para uso dos dados (CERDEIRA, 2018, p. 619; CERDEIRA³², 2015).

³² Reportamo-nos também à tese de Cerdeira (2015), intitulada “Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar”, pesquisada na Capes. Disponível: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/ddianacerdeira.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

Verificou-se, na investigação, que o debate sobre os índices produzidos pela avaliação com outras escolas ou até mesmo com as coordenadorias regionais é insatisfatório (CERDEIRA, 2015). Com relação às ações implementadas para a melhoria do ensino, os usos mais frequentes nos municípios estudados foram:

- 1 – discussão sobre o desempenho dos alunos;
- 2 – criação de estratégias para alunos com necessidade;
- 3 – criação de estratégias para diminuir a reprovação;
- 4 – criação de estratégias que contenham a evasão;
- 5 – promoção de ações para capacitação de professores;
- 6 – seleção de conteúdos específicos por série;
- 7 – redistribuição de professores por séries e turmas (CERDEIRA, 2015, p. 215).

Em suas conclusões, a autora avalia que as características apresentadas no estudo sugerem uma apropriação superficial tanto das políticas, quanto dos dados educacionais, e que embora eleve os índices da escola, a aprendizagem não se eleva na mesma “proporção”. Observou também que a “cobrança” por resultados, em um município, faz com que gestores busquem informações e a articulação de estratégias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, além do combate à evasão e à reprovação (CERDEIRA, 2015, p. 4).

Pelo exposto nos diferentes textos, a maioria das críticas acerca da avaliação “incidem” sobre o “uso inadequado” dos resultados, quando ele, de fato, ocorre. Neste sentido, como explicitam Bauer; Alavarse; Oliveira (2015, p. 1379), “Entendemos que podem, garantidas determinadas condições e adequada utilização, estabelecer pontos de apoio para políticas de melhoria dos sistemas educacionais no sentido da garantia do direito à educação a todos”.

A investigação apresentada na dissertação de Pinheiro (2019) tem como foco a avaliação diagnóstica São Paulo, elaborada pela Rede de Ensino Municipal em 2017. O estudo de caso utilizou análise documental, questionários e entrevista semiestruturada com quatro professoras regentes de turmas do terceiro ano, e com um formador que compõe a Diretoria Regional de Educação. O estudo investiga se os resultados obtidos pelos estudantes na avaliação contribuem para a reflexão na elaboração dos planos de aulas feitos pelos docentes. Os professores relataram interesse pelos resultados com o objetivo de obter informações para seus planejamentos, porém, a utilização dos resultados pouco interfere sobre o plano de aula. Apontam também a necessidade de momentos para a discussão de forma coletiva e a “agilidade” na divulgação dos dados (PINHEIRO, 2019, p. 47). De suas conclusões, destaca-se uma dificuldade identificada acerca do uso dos resultados, uma vez que os dados no

sistema, “[...] pouco enfatizam o número de erros em cada questão e em cada item”, o que dificulta detectar problemas específicos de aprendizagem (PINHEIRO, 2019, p. 97).

Essa pesquisa indicia a necessidade de ampliar nossa compreensão sobre avaliações externas e suas metodologias de análise que avançam, sobretudo, por permitirem o acesso a uma escala interpretativa cuja ênfase não é o número de acertos.

A dissertação de Carvalho (2015) sinaliza nessa mesma direção. Ao analisar como ocorrem o debate e a apropriação de dados do Proeb em duas escolas na cidade de Juiz de Fora/MG, através de questionários e entrevistas semiestruturadas com oito professores (quatro de Língua Portuguesa e quatro de Matemática), dois diretores e dois coordenadores pedagógicos, verificou-se que as discussões nas escolas têm sido realizadas uma vez durante o ano letivo, de “forma rasa” e “pouco reflexiva” (CARVALHO, 2015). De acordo com o autor, a exemplo do que já evidenciamos,

[...] muito pouco tem sido dito a respeito das avaliações em larga escala nos cursos de graduação que formam os professores, pois a maioria dos profissionais que participou deste estudo demonstrou não dominar os conceitos a respeito de tais avaliações (CARVALHO, 2015, p. 105).

Ao lado dessa ausência da temática da avaliação externa na formação inicial, os estudos indicam que, mesmo com a demanda de discussão de resultados de avaliações externas, há dificuldades na apreensão dos dados que não são abordados em atividades de formação continuada junto a professores e equipes pedagógicas, como apontam as pesquisas de Cruz (2016), Ruiz (2016), Silva (2016) e Monte (2018), evidenciadas nas dissertações a seguir.

Cruz (2016) discute os “desafios” enfrentados pela Coordenadoria Regional de Careiro da Várzea, no Amazonas, para “auxiliar” gestores de cinco escolas estaduais de quinto ao nono ano do EF e o terceiro ano do Ensino Médio (EM) com “desempenho não satisfatório” nas avaliações externas Sadeam, no período de 2012 a 2015. Foram realizadas análise bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada com um Coordenador Regional, e nas escolas, realizada com cinco profissionais de Apoio Pedagógico e cinco gestores. Os “desafios” relacionados à apropriação e utilização dos resultados identificados pelo autor são: a ausência de um acompanhamento “periódico” no âmbito da Coordenadoria em relação às escolas; a dificuldade que os apoios pedagógicos apresentam com relação à apropriação dos resultados, que são as mesmas dos docentes; a dificuldade por parte dos gestores escolares na

apropriação, “planejamento” e “ações” baseadas nos resultados; e a ausência dos responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes. Além destes, as reuniões para apropriação dos resultados realizadas pela Coordenadoria e nas escolas pelo Coordenador Regional, juntamente com sua equipe “[...] se configuravam mais como divulgação de dados, em detrimento de uma análise mais profunda dos resultados” (CRUZ, 2016, p. 142).

Ruiz (2016) investiga uma escola da rede pública de EF e EM de São Paulo. Seu estudo visa compreender como os professores interpretam e utilizam os indicadores do Idesp nos momentos de planejamento denominados Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo³³ (ATPC). A pesquisa qualitativa analisou o Plano Gestor Quadrienal da escola, pautas e atas de reuniões de planejamento pedagógico e de ATPC e aplicou questionário com questões fechadas a gestores e a professores. Segundo o estudo, a análise dos índices teve “pouca relevância” no planejamento pedagógico, tanto pelo órgão central, quanto pela escola, e “[...] que o processo de formação continuada de professor não só está dissociado do Idesp, como simplesmente não existe na maioria das reuniões”, e que os professores conhecem “pouco” acerca da origem, metodologia e objetivos da avaliação (RUIZ, 2016, p. 74).

Silva (2016) realizou estudo de caso com o intuito de compreender “[...] os papéis e as atribuições destinadas ao pedagogo e/ou apoio pedagógico na constituição da resolução nº. 122/2010 – CEE/AM em suas práticas diárias no acompanhamento das avaliações internas e externas nas escolas” (SILVA, 2016, p. 136). Para tal, foram aplicados questionários junto a 14 escolas do EF de uma Coordenadoria Distrital de Educação da zona norte do município de Manaus/Amazonas, a partir dos quais foram selecionadas três escolas, junto às quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma pedagoga escolar, quatro apoios pedagógicos, seis docentes do quinto ano (três de Língua Portuguesa, três de Matemática) e um Coordenador adjunto pedagógico do Fundamental I. Dentre os achados do estudo, destaca-se o fato de as avaliações internas estarem sendo adequadas às externas do Sadeam o que, segundo a autora, acarreta numa “redução” do currículo escolar. Além disso há, segundo o estudo, “[...] ausência de capacitação para pedagogos e apoios pedagógicos sobre como trabalhar os dados das avaliações externas” (SILVA, 2016, p. 137).

³³ As ATPCs – momentos de reuniões pedagógicas na escola, de responsabilidade de um Professor Coordenador, que, embora seja docente da unidade, recebe uma gratificação para exercer a função de coordenação.

Monte (2018) investiga como ocorre o processo de apropriação e uso dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe) por parte dos gestores escolares da rede municipal de ensino. O estudo de caso envolveu a aplicação de questionários junto a duas diretoras (titular e adjunta) e nove professores de Língua Portuguesa e Matemática do EF. A escola estudada foi selecionada no estudo por apresentar evolução nos desempenhos dos estudantes período de 2014 a 2016 e, também, elevação no nível de proficiência na Prova Brasil e no Saethe. Para a autora, a utilização dos resultados do Saethe pela equipe gestora, pode contribuir para que ações pedagógicas sejam planejadas, melhorando o trabalho realizado por toda a equipe escolar, sobretudo, o desempenho dos alunos. Os dados revelaram que socializar os resultados é prática rotineira e a avaliação constitui-se de um “instrumento relevante” e de diagnóstico para a equipe escolar, que fornece informações para planejar práticas pedagógicas. Segundo a autora, também foi possível perceber que alguns dos sujeitos investigados não entendem a função e objetivos da avaliação. Da análise, chama a nossa atenção o fato de que a equipe docente atribui a mudança ocorrida no desempenho dos alunos nas avaliações à substituição da equipe que integra a gestão da escola. Como explica, “Na opinião dos professores, a equipe gestora que apoia e orienta, é atuante e cobra dos professores bons resultados dos alunos” (MONTE, 2018, p. 11). O estudo evidenciou também “[...] ações de reforço destinadas a alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações externas; a organização da rotina escolar; integração entre professores, equipe gestora, alunos e pais” (MONTE, 2018, p. 99).

Diferentemente, o trabalho de Souza (2014) sinaliza tanto a ausência da formação quanto o papel que pode ter a mobilização em torno da formação. Segundo o autor, os dados apresentados revelam que a divulgação e a apropriação dos resultados são processos que necessitam ser aprimorados. O estudo investiga como as escolas da rede estadual do Distrito Federal e de Goiás utilizam, no âmbito da gestão escolar, os resultados da Prova Brasil. Para cada estado foram selecionadas duas escolas de perfis diferenciados (uma com meta alcançada na avaliação, e outra abaixo da meta). Como metodologia, utilizou pesquisa bibliográfica, de campo, análise documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares participantes da Prova Brasil 2011, bem como com quatro gestores das Secretarias de Educação. A autora focalizou questionamentos acerca do entendimento sobre a avaliação, apropriação, divulgação e uso de seus resultados, ao que ela chamou de “consequências”. Em sua análise, as falas dos sujeitos expressam

“dificuldades” acerca da apropriação e utilização dos resultados das avaliações pelas escolas, que são:

1) a complexidade da linguagem e seu distanciamento do fazer pedagógico; 2) a demora na disponibilização dos resultados para as escolas; 3) a ausência de contextualização dos dados; 4) a ausência de um canal de interlocução com o ator que realiza as avaliações; 5) a ausência de informação em relação ao processo de elaboração das provas; 6) a ausência de clareza e objetividade para acessar e visualizar os resultados no sítio eletrônico do Inep; 7) a insuficiência de informações pedagógicas que expliquem o significado dos resultados; 8) a falta de um diagnóstico mais claro para as escolas; 9) a omissão em relação às possibilidades de intervenções pedagógicas; e 10) ausência de divulgação e discussão sobre a concepção teórica da avaliação (SOUZA, 2014, p. 77).

No âmbito das Redes de Ensino, algumas se mobilizam para ações de formação dos gestores, tanto das redes como das escolas, para propiciar um clima de tal modo que possam interagir para interpretar e compreender os resultados da Prova Brasil (SOUZA, 2014).

Convergindo com a vertente apontada por Souza (2014) no que tange ao papel que a formação pode ter no uso de resultados de avaliações externas, o estudo de caso realizado por Fernandes (2015) remete à importância da formação sobre a avaliação externa enquanto docentes e suas possíveis relações entre os modos como equipe pedagógica e direção utilizam resultados das avaliações. Fernandes (2015) investiga as ações pedagógicas desenvolvidas no período de 2007 a 2012 pela equipe de profissionais de uma escola da periferia da zona Sul de São Paulo com evolução nos resultados do Saesp e do Idesp no período estudado e as possíveis “influências” do Saesp sobre essas ações. Os dados, coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com o diretor da escola, o coordenador e quatro professores (dois do terceiro ano e dois do quinto ano do EF), indicam que os resultados eram utilizados não somente pelo coletivo escolar, mas também de forma individual, pelos docentes. De acordo com a pesquisa, essas práticas voltadas à análise de resultados foram delineando, ao longo do tempo, a cultura escolar. Os dados específicos acerca do uso dos resultados pela escola revelam que a escola buscava identificar em que níveis de proficiência os estudantes estavam situados, além de desenvolverem estudos sobre a avaliação. “O estudo feito pela equipe escolar, à época, não foi um estudo superficial, ao contrário, houve o trabalho de pesquisa não só sobre o Saesp, mas sobre as avaliações externas de maneira mais abrangente” (FERNANDES, 2015, p. 125). Entre as iniciativas da instituição, o autor destaca a elaboração, pela equipe escolar, de uma maneira própria de analisar os resultados. O processo consistia, primeiramente, numa análise dos dados feita pela diretora e pela

coordenadora, para a identificação dos aspectos mais importantes. Numa segunda fase, os dados eram discutidos em diferentes reuniões pedagógicas durante o ano, com os professores. Nesses momentos, apontavam-se as dificuldades, além do “redirecionamento” de estratégias, ou mesmo retomada de conteúdos quando necessário. “Um dos procedimentos mais utilizados pela equipe escolar, evidenciado por todos, era o cruzamento dos dados do Saesp com os resultados das avaliações internas” (FERNANDES, 2015, p. 126). Segundo a investigação, os relatos dos professores revelaram um direcionamento na análise dos dados por parte da gestão escolar, assim como o envolvimento dos docentes tanto nas análises e propostas de intervenções, quanto nos momentos seguintes, de efetiva ação. Os professores buscam, individualmente, analisar os desempenhos de seus alunos e propor ações para as dificuldades encontradas. Além do Saesp, os docentes relataram fazer uso também de “qualquer” outro instrumento que os auxiliasse na delimitação de ações pedagógicas voltadas ao aprendizado (FERNANDES, 2015).

Ramos (2016) visou analisar quais as práticas pedagógicas que têm contribuído para o alcance de bons resultados de uma escola no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), situada no município de Itaocara-RJ, no período de 2011 a 2013. Seu estudo identificou a presença de uma liderança exercida de forma efetiva, com ações de “acompanhamento” e “envolvimento” nas questões pedagógicas da escola, bem como a efetiva participação dos segmentos escolares. A metodologia de caráter descritivo-analítico envolveu análise documental e entrevistas semiestruturadas com o gestor escolar e professores do EF e EM. Segundo aponta o estudo, a matriz de avaliação do Saerjinho é “utilizada” pelos docentes, mas não se “transforma” no “próprio currículo” (RAMOS, 2016, p. 96). As professoras “antecipam” a correção da avaliação. Embora cada instrumento avaliativo tenha um gabarito, preferem corrigir cada questão no corpo da avaliação, o que permite analisar cada uma das habilidades e, partir daí, realizar a tabulação dos dados e iniciar um trabalho de “recuperação e revisão” de conteúdo com os estudantes (RAMOS, 2016, p. 98).

Moreira (2018) realizou um estudo de caso em sua tese, visando compreender como gestores e professores de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul, com pontuação alta no Ideb, utilizam os resultados da Prova Brasil. A partir de análise documental, aplicação de questionários e entrevistas com um diretor, um diretor adjunto, três gestores pedagógicos e seis professores do quinto ano do EF, a autora conclui que os resultados da Prova Brasil não são utilizados para a mudança de prática em sala de aula pelos professores. O estudo revela

que a gestora apresenta gráficos para os professores com os resultados da avaliação, por nível de proficiência, porém, segundo a autora, há um modelo gestor que gerencializa as pessoas como foco em metas, fator que dificulta que a equipe escolar perceba a Prova Brasil como um instrumento potencial, uma vez que ela requer discussões antes e depois da avaliação para professores e alunos. Os participantes da pesquisa também enfatizam a demora na devolutiva dos resultados para a escola. Segundo a autora, “Esse aspecto é uma das lacunas que nos parece vir dificultando o uso dos resultados no contexto escolar, em especial quando a mídia faz a divulgação dos resultados antes que a escola deles tenha conhecimento” (MOREIRA, 2018, p. 147).

Por fim, as pesquisas desenvolvidas por Costa (2013) e Castro (2017) sinalizam a presença de discussões sobre avaliação pouco fundamentadas ou superficiais que não permitem, efetivamente, que os resultados sejam compreendidos e utilizados a serviço do ensino. Costa (2013) analisou o uso dos resultados da Provinha Brasil pela rede municipal de Laguna/Santa Catarina, no âmbito de uma amostra de cinco escolas de EF e junto a gestores municipais. Os dados foram coletados através de observação, acompanhamento da aplicação da avaliação e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores municipais (uma secretária municipal de educação, uma diretora de departamento do EF e duas técnicas pedagógicas), gestores das escolas (duas diretoras e cinco especialistas), os professores das turmas de segundo ano do EF e responsáveis pela aplicação da avaliação e análise de seus resultados. No âmbito da escola, conforme aponta, faltaria uma “organização” nas escolas que propiciasse ao coletivo analisar os resultados e refletir sobre a prática pedagógica (COSTA, 2013, p. 124), prevalecendo uma “simples conversa” sobre resultados externos. A autora destaca a ausência de uma atenção “relevante” em relação à avaliação na rede de ensino, e também, a ausência de uma “[...] constituição de uma política pública local favorável à concretude do processo de alfabetização tendo os resultados da Provinha Brasil como parâmetro” (COSTA, 2013, p. 6).

Castro (2017) procura apreender “implicações” da Prova Brasil em duas escolas da zona rural do município de Viamão/Rio Grande do Sul. Foram aplicados questionários junto a diferentes atores escolares: gestores, professores, bem como alunos e seus responsáveis. Segundo a autora, no que diz respeito aos momentos de discussão dos dados na escola, os gestores consideram a avaliação importante, porém acreditam não ocorrerem ações suficientes nas escolas relacionadas aos resultados produzidos pelo instrumento avaliativo. O estudo ainda destaca o que a autora chamou de “problemas” que são: desconhecimento dos resultados da

avaliação por parte dos alunos e seus responsáveis; por parte dos professores, ausência de análise dos resultados e das dificuldades dos alunos na Prova Brasil.

Notamos que, entre os aspectos tratados no conjunto de estudos sobre a temática avaliação externa, encontram-se, também, abordagens relativas à discussão do currículo, da formação, do trabalho docente, da equipe gestora, da apropriação e da utilização de resultados. Chama atenção, ainda, o fato de estudos evidenciarem que o desconhecimento da metodologia dificulta a compreensão dos dados produzidos a partir das avaliações, o que acarreta sua não utilização. Ao lado disso, a falta de interlocução entre os atores escolares sobre os resultados externos contribui para o desconhecimento de seu potencial pedagógico.

Neste apanhado de pesquisas, discutimos, portanto, as questões relacionadas aos estudos da área em que a presente pesquisa se insere, e ao estudarmos o tema de pesquisa, consideramos como relevante o foco nos usos efetuados pela escola, tendo como base os resultados de desempenho dos estudantes em avaliações externas da alfabetização, uma vez que, assim como afirma Moraes; Leal (2020), a temática “avaliação da alfabetização” tem sido pouco pesquisada no país.

Em consonância com Moraes; Leal (2020, p. 38), “[...] vemos as avaliações externas como instrumentos necessários para avançarmos na luta por um ensino mais eficiente para todos os estudantes, especialmente para os que frequentam as redes públicas de ensino”. Neste sentido, consideramos imprescindível ouvir os atores que atuam na escola e conhecer o trabalho desenvolvido por eles a partir da discussão acerca dos dados produzidos por estas avaliações.

Os dados oriundos de avaliações externas, dependendo de seus modos de utilização, podem contribuir com a reflexão sobre o ensino. Isso não implica dizer que haja uma visão ingênua ou reducionista de avaliação, mas do entendimento de que o ato de avaliar e divulgar resultados, por si só, não define um movimento de mudanças, ou de tomadas de decisões, no interior da escola (CAFIERO; ROCHA, 2008, ROCHA, 2014).

Por este motivo, “A preocupação com os propósitos e efeitos das avaliações, ou com o debate educacional mais amplo, tem sido alvo de diversos estudos e reflexões [...]” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1372).

Considerando que as pesquisas sobre o tema têm remetido a aspectos vinculados sobretudo à ausência ou à existência de discussões pouco aprofundadas sobre dados de avaliações externas, importa-nos procurar apreender usos de resultados em contextos intraescolares em que os desempenhos em avaliações externas são considerados relevantes para a instituição. Consideramos, ainda, a hipótese de que em contextos em que os dados e desempenho são valorizados, há maiores possibilidades de encontrarmos interlocuções com avaliação externa, ainda que não explicitamente.

Embora não se perca de vista essa dimensão crítica à avaliação externa, entendemos ser possível que seja utilizada como mais um instrumento para o ensino do professor. Nesse sentido, metas qualitativas e quantitativas podem embasar as análises da escola, em uma articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação (MACHADO; ALAVARSE, 2014, MACHADO; ALAVARSE, 2015). De modo contrário,

Usar os resultados das avaliações externas como *accountability* é retirar desse instrumento diagnóstico todo seu sentido pedagógico e educativo, aniquilando seu potencial de incidir positivamente no ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 75).

Quando apropriada como um instrumento de gestão, orientação e políticas que focalizam a melhoria da qualidade educacional, a avaliação externa “[...] possibilita aos gestores e às escolas confrontarem o que “seu ensino” é com o que ele deveria ser, em relação às expectativas de aprendizagens” (ROCHA, 2014, grifo da autora). Assim, concordamos com Cafiero; Rocha (2008) e Oliveira; Rocha (2007), que o diagnóstico precoce nesta fase inicial da alfabetização pode possibilitar intervenções no percurso de ensino da leitura e da escrita. Trabalhamos, portanto, com a premissa de que “[...] há indícios de que os resultados das avaliações externas podem ser usados com finalidade pedagógica, como, por exemplo, na adequação de práticas que visem à aprendizagem dos alunos” (CERDEIRA, 2018, p. 630), sendo “[...] possível reconhecer nas políticas educacionais e na literatura importantes inflexões que procuram associar indícios de qualidade à avaliação externa, embora estejamos longe de um consenso sobre a questão” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416).

É nessa perspectiva que nessa investigação, cuja metodologia é tratada no capítulo seguinte, procuramos compreender como as escolas públicas da rede municipal de Sabará utilizam os resultados das avaliações na área da alfabetização.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia que orientou a construção da pesquisa, a elaboração dos instrumentos e a seleção das escolas. Optou-se pelo estudo de caso, mediado por procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário on-line, observações³⁴ nas escolas e realização de entrevistas semiestruturadas, visando à obtenção dos dados junto a diferentes atores escolares: diretoras, especialistas e professoras.

3.1 O Estudo de Caso em uma Abordagem Qualitativa

Nesse estudo, optamos pela pesquisa de tipo estudo de caso, que permite, dentre outros resultados na investigação, uma compreensão do contexto. São características do estudo de caso: foco na descoberta, ou seja, nos novos elementos que podem surgir; a necessidade de levar-se em consideração o contexto em que a investigação situa-se; apresentação da realidade de maneira completa e profunda; utilização de várias fontes de informação; apresentação de experiência vicária que permite generalizações; representação de diferentes, por vezes, conflitantes pontos de vistas numa mesma situação; e utilização de linguagem mais acessível, comparando-os a outros relatórios de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Torrance; Chadderton (2015, p. 90) reportam-se ao estudo de caso como uma metodologia difícil de ser resumida “[...] como uma forma única e coerente de pesquisa educacional e social”. Eles consideram que o estudo de caso expressa

[...] um “enfoque” de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a “realidade social” é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação. Ela faz a pergunta básica: “O que está acontecendo aqui?” antes de tentar explicá-lo (TORRANCE; CHADDERTON, 2015, p. 91, grifos dos autores).

Nessa direção, Yin (2001, p. 19, grifo do autor) considera que este método representa “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Segundo o autor, a análise de

³⁴ Ao todo foram realizadas oito visitas às duas escolas. Na EM10 foram duas visitas antes da pandemia, e uma, durante. Na EM26 foram quatro visitas antes da pandemia, e uma, durante.

documentos, registros, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos são “fontes” que fornecem evidências para este tipo de estudo, que podem ser combinados de acordo com o propósito da investigação.

Para Yin (2001, p. 79), trata-se de um dos tipos de metodologia de pesquisa “mais árduos” e requer habilidades como ser um bom ouvinte, não deixar enganar-se por suas próprias ideologias, ter a capacidade de se adaptar e ser flexível. Além disso, a teoria deve subsidiar a condução da coleta de dados e as análises, bem como o aprofundamento e a compreensão do objeto, que se caracteriza como estudo de um contexto específico.

3.2 O Percurso Metodológico

3.2.1 Fase exploratória

A fase inicial da pesquisa auxiliou para obtermos “uma definição mais precisa” acerca do objeto estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Nesta fase, foram realizadas várias interlocuções informais e visita a uma gestora que atua há muito tempo na Rede e conhece, de perto, a realidade de cada escola e respectiva comunidade.

Concordamos com Chadderton; Torrance (2015) de que as conversas informais ajudam na interpretação das observações de um estudo de caso. Essas interações, que inicialmente visavam apenas identificar possíveis escolas em que a discussão e uso de resultados de avaliação ocorria, nos levaram a identificar a existência de diferentes movimentos no interior da Rede, voltados a análises de resultados de avaliações externas. Isso ocorre em razão de que “O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

As informações obtidas por meio da assessora pedagógica revelavam que, entre 1997 e 1998, a atividade ou o trabalho com os dados externos era atribuída à Gerência Escolar, com o auxílio de assessoria externa. Com o passar dos anos, em função da mudança de gestores, diretores etc., o processo foi passando por mudanças. Em 2019, as gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Sabará (SEMED) iniciaram visitas às escolas, visando orientar gestores no acesso aos resultados de avaliações externas.

Na interlocução com a gestora, bem como no contato com professoras da Rede em dias de curso de formação, verificou-se que as percepções têm forte orientação no destaque de “escolas boas”. Chamou-nos atenção, no entanto, o fato de essa qualificação não se restringir às escolas de nível de rendimento econômico mais alto, ou com base na produção de *rankings* a partir dos resultados de avaliações externas. Outro dado importante refere-se a informações de rendimento econômico e socioespaciais³⁵, obtidas através de interlocuções com a assessora e as professoras da SEMED, que apresentam bastante proximidade com os dados de Indicador de Nível Socioeconômico³⁶ (INSE) das Escolas de Educação Básica, disponibilizados pelo Inep sobre as escolas.

Por fim, cabe destacar a convergência entre o fato de uma das escolas identificadas como locus de investigação, a partir do cruzamento com dados de INSE e desempenho, ter sido apontada inúmeras vezes como “uma boa escola” e como uma escola com elevado número de alunos com baixo rendimento econômico e de vulnerabilidade social. Nas percepções de algumas professoras da Rede, há, nesta escola, o envolvimento da gestão escolar durante o processo.

Essa fase exploratória dos dados primários contribuiu para uma melhor compreensão do campo, para que estabelecêssemos os “contatos iniciais” para a entrada em campo, a localização de “informantes” e “fontes de dados” importantes para o prosseguimento do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Nas escolas, foram realizadas visitas com o intuito de se conhecer o campo e os participantes da pesquisa. Nesta direção, de acordo com Lüdke; André (1986, p. 22)

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

Finalizada esta fase exploratória, iniciamos a análise das escolas da rede, como descrito na subseção a seguir.

³⁵ Entendido aqui como a noção espacial e a geográfica do município acerca dos fatores sociais e econômicos que segregam uma população.

³⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf . Acesso: 05 nov. 2019.

3.2.2 Identificação das escolas estudadas

Sabará foi um dos municípios mineiros que aderiu ao Proalfa desde a sua implementação. Como no Proalfa a avaliação na área de Matemática é ainda recente, optamos por focalizar os resultados na área de Língua Portuguesa no terceiro ano³⁷. Embora se trate de uma avaliação transversal que, como tal, não permite a apreensão de percursos de aprendizado de um mesmo grupo de alunos, a análise de resultados de três ou mais edições subsequentes (2015 a 2018) permite que consideremos a hipótese de que os dados de desempenho identificados não são episódicos.

Na análise dos resultados do Proalfa, o critério inicial foi a presença de certa regularidade e/ou evolução nos desempenhos apresentados por cada escola em particular, em quatro edições subsequentes dos testes entre 2015-2018. Para tal, os dados de cada escola foram comparados entre si, sem delimitar aprioristicamente se a proficiência indicava ou não uma escola com alto ou baixo desempenho. A essa análise preliminar, foram incluídos os dados de indicadores de nível socioeconômico. Como o Proalfa não coleta dados sobre rendimento econômico, tomamos por base dados da Prova Brasil, coordenado pelo Inep, que disponibiliza indicadores educacionais que visam atribuir valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se, além do desempenho estudantil, ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas.

Concordamos com Soares; Alves (2013) que, embora considerem a importância de se produzir e divulgar as medidas de aprendizado dos estudantes como parte do monitoramento das escolas, sugerem que as condições de desigualdade entre elas não deixem de ser discutidas. Segundo os autores, faz-se necessário monitorar as escolas, observando a descrição de nove categorias³⁸, dentre estas, destacamos o nível socioeconômico dos estudantes (SOARES; ALVES, 2013).

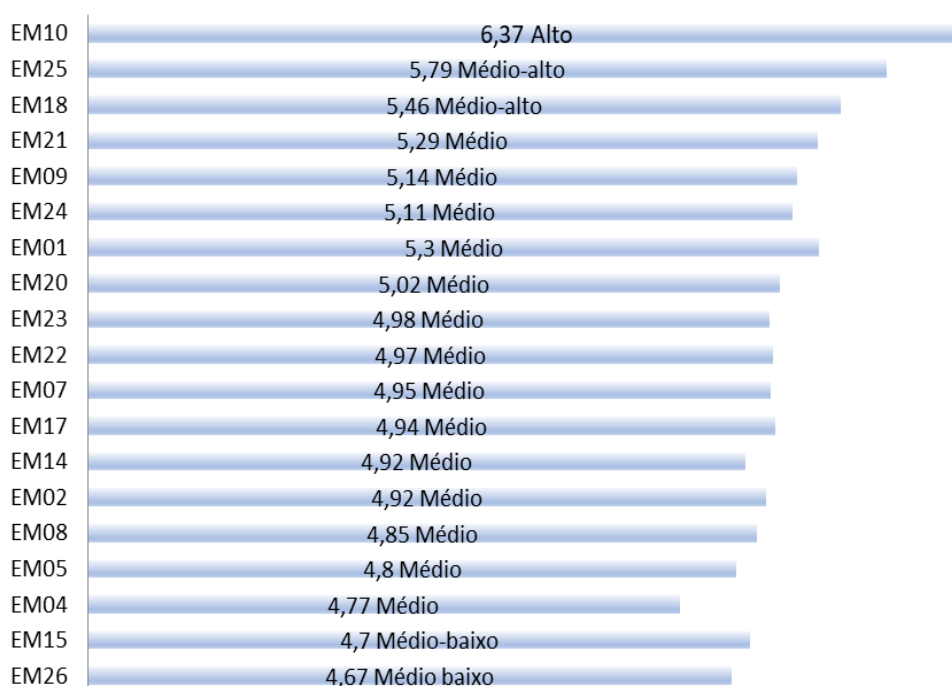
³⁷ Tendo em vista que a investigação é sobre o EF I e que a pesquisa envolve o Proalfa, foram analisados os seus resultados, referentes ao 3º ano do EF, a partir dos dados gerados nas edições de 2015 a 2018 em Língua Portuguesa.

³⁸ **1. Alunos:** número e características sociodemográficas – nível socioeconômico, capital cultural, dedicação e motivação; **2. Recursos:** infraestrutura para o trabalho pedagógico, salários; **3. Professores:** capacitação para o ensino, experiência, envolvimento; **4. Projeto pedagógico:** o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que foi ensinado; **5. Organização do ensino:** turnos de funcionamento, modalidades e etapas oferecidas; **6. Cultura da escola:** ênfase no aprendizado, disciplina, relação com a comunidade; colegialidade das decisões; **7. Gestão:** liderança, monitoramento dos processos – alocação de professores, regularidade do uso do tempo escolar, prestação de contas; **8. Resultados:** aprendizado dos alunos, satisfação dos pais, professores e alunos; **9. Custos** (SOARES; ALVES, 2013, p. 149, grifos dos autores).

A partir dos dados extraídos dos questionários contextuais preenchidos pelas famílias dos estudantes que participaram da Prova Brasil, o Inep calcula o INSE, acessível para consulta em seu endereço eletrônico oficial, que permite situar, na média, as características de nível socioeconômico apresentados pelos alunos. Esse indicador é a média do nível socioeconômico dos estudantes de cada escola, distribuído em sete níveis: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto” (quanto mais próximo ao nível “Mais Baixo”, isso significa que os estudantes atendidos pela escola vivem em um contexto de baixo rendimento econômico). De 1.357 alunos da rede de ensino, 1.234 realizaram a Prova Brasil 2017, totalizando 91% da taxa de participação em Língua Portuguesa e Matemática.

A identificação do nível econômico auxiliou no agrupamento e visão geral das escolas que ofertam os anos iniciais do EF da rede municipal. Com o objetivo de apresentar um panorama dessas escolas, apresentamos abaixo um gráfico com a descrição do INSE dos estudantes atendidos pelas escolas.

Gráfico 1 – INSE das escolas municipais de Sabará que ofertam os anos iniciais do EF



Fonte: Inep/Prova Brasil 2017; QEdu, out./2019.

De acordo com os indicadores calculados pelo Inep, podem ser organizados quatro níveis nas escolas da rede municipal de educação: alto, médio-alto, médio e médio-baixo, como sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 4 - Escolas do Ensino Fundamental I agrupadas por INSE

INSE	Quantitativo de escolas
Mais Alto	Nenhuma escola
Alto	01
Médio-alto	02
Médio	14
Médio-baixo	02
Baixo	Nenhuma escola
Mais-baixo	Nenhuma escola
Sem dados	03
Não tinha 5º ano em 2017	01
Quantitativo de alunos no 5º ano	
Insuficiente para o cálculo	04
Total	27

Fonte: Inep; QEdU, out./2019.

Um total de oito escolas (EM03, EM06, EM11, EM12, EM13, EM16, EM19 e EM27) não foram consideradas na análise inicial por não apresentarem os dados sobre o INSE. Isso ocorreu em decorrência das seguintes variáveis: na escola EM03 e EM16, havia menos de 20 alunos em 2017 na Prova Brasil, não sendo possível, por esse motivo, o cálculo, pois se fazia necessário o mínimo de 20 alunos e 80% de frequência para a Prova Brasil em 2017. As escolas EM06 e EM19 contavam com menos de 80% de frequência em 2017 na Prova Brasil. A escola EM12 não tinha quinto ano em 2017 na Prova Brasil. Nas escolas EM11, EM13 e EM27 não foi possível, ao acessar os resultados, encontrar um motivo exato para a ausência de dados. Há uma nota explicativa³⁹ com as possíveis causas das escolas *sem dados*, que pode ser pela ausência da etapa de ensino avaliada, quantidade de alunos insuficiente ou a solicitação de que os dados não fossem divulgados.

Alguns dados acerca do INSE das escolas da rede municipal parecem convergir com a percepção da amostra de 27 gestores das escolas de EF I do município acerca do perfil econômico das famílias dos estudantes atendidos pelas escolas, coletadas no questionário online, como apresentados na tabela abaixo:

³⁹ * *Sem dados* – Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/nota-tecnica-dados-nao-disponiveis/>. Acesso: 03 dez. 2019.

Quadro 5 – Gestores escolares: percepções sobre o perfil econômico das famílias dos estudantes

Gestores escolares: percepção sobre o perfil econômico das famílias dos estudantes				
Até meio salário-mínimo	Entre meio e um salário-mínimo	Entre 1 e 2 salários-mínimos	Entre 2 e 3 salários-mínimos	Acima de 3 salários- mínimos
Nenhum	7	18	2	Nenhum

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Nenhum dos respondentes acredita que há famílias com renda até meio salário-mínimo. No Inep também não há menção de escolas com INSE baixo ou mais-baixo, mas são observadas duas escolas com INSE médio-baixo, o que pode convergir com a percepção de sete gestores de que as famílias possuem entre meio a um salário-mínimo. Outro dado do Inep diz respeito ao INSE médio, onde estão agrupadas a maior parte das escolas, um total de 14. Informação que parece convergir com a percepção da maioria dos gestores que compartilham da mesma opinião, considerando que as famílias possuem renda entre 1 e 2 salários-mínimos. De acordo com o Inep, três escolas estão agrupadas nos níveis médio-alto e alto, mas nenhuma no nível mais alto, fato que parece também convergir com a percepção dos gestores de que não há famílias atendidas com renda acima de três salários-mínimos.

A tabela a seguir apresenta os resultados do Proalfa entre 2015 e 2018, com base na avaliação de Língua Portuguesa do terceiro ano do EF e o INSE das 27 escolas⁴⁰ da rede municipal de Sabará que ofertam o EF I.

Tabela 1 – Rede municipal de Sabará: proficiências do Proalfa entre 2015 e 2018 e o indicador de nível socioeconômico das 27 escolas

Escolas	2015	2016	2017	2018	INSE Número	INSE Classe
EM01	562,3	569	567,5	584,4	5,3	Médio
EM02	563,3	574	577,6	582,6	4,92	Médio
EM03	537,9	558,3	571	539,8		
EM04	527,7	538,3	561,9	558,8	4,77	Médio
EM05	576,5	561	599,1	571,5	4,8	Médio
EM06	558,2	548,2	541,3	512,6		

⁴⁰ Para preservar o anonimato das escolas, optou-se por apresentá-las com nomes fictícios. A sequenciação como os dados são apresentados em ordem alfabética neste trabalho não é a forma oficial de identificação das escolas.

EM07	545,2	555,6	551,5	542,5	4,95	Médio
EM08	541,9	605,1	574,8	560	4,85	Médio
EM09	568,9	560,1	582,2	569,1	5,14	Médio
EM10	572,1	575,2	606	618	6,37	Alto
EM11	533	572,9	603,7	568,8	Sem dados*	Sem dados*
EM12	-	568,4	570,2	605,9		
EM13	572,9	548,2	580	581,6	Sem dados*	Sem dados*
EM14	593	580,3	574,4	558,3	4,92	Médio
EM15	541,7	604,2	595,1	561,7	4,7	Médio-baixo
EM16	633,9	598,4	600,8	638,9		
EM17	569,2	568,8	581,2	576,6	4,94	Médio
EM18	569,1	555,3	600,6	587,1	5,46	Médio-alto
EM19	532,1	547,9	583	569,8		
EM20	561,5	569,1	569,5	582	5,02	Médio
EM21	565,5	570,7	590,4	571,7	5,29	Médio
EM22	542,5	538,4	568,7	565,3	4,97	Médio
EM23	560,6	564,2	582,9	551,5	4,98	Médio
EM24	578,8	584,4	598,6	601,3	5,11	Médio
EM25	519,9	558,7	604,4	608,2	5,79	Médio-alto
EM26	621,6	624,8	625,7	604	4,67	Médio-baixo
EM27	660,5	623,3	632	629,6	Sem dados*	Sem dados*

Fonte: Inep; Simave/Proalfa, nov. /2019.

É oportuno esclarecer que, no que se refere ao conjunto de escolas analisadas, ao avaliarmos as progressões ou estabilidades nas proficiências, foi necessário considerar uma singularidade ocorrida na rede em relação ao resultado de 2018, quando algumas escolas apresentaram o mesmo cenário na redução da proficiência, para a qual não conseguimos obter hipóteses com maior plausibilidade. Entretanto, não se pode negligenciar o fato de que a (pre)ocupação com a avaliação também na área de matemática possa ter interferido nos resultados.

Reunidos os dados, procedemos a um recorte do estudo. Segundo Lüdke; André (1986, p. 22) “A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos de estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

Os critérios para seleção das escolas basearam-se na articulação de dois conjuntos de dados: 1) as análises das proficiências no Proalfa na área de Língua Portuguesa do terceiro ano nas

edições 2015 a 2018, nos quais os dados de cada escola foram comparados entre si, sem delimitar aprioristicamente se a proficiência indicava ou não uma escola com alto ou baixo desempenho; e 2) os dados sobre o INSE disponibilizados pelo Inep. O cruzamento de dados possibilitou análises metodológicas culminando na identificação de seis escolas em que os estudantes apresentam regularidade e/ou evolução dos resultados nos padrões de desempenho das edições entre 2015 e 2018.

Na análise das proficiências, observamos que seis escolas se distinguiram das demais por apresentarem evolução nos resultados, com aumento significativo nos índices. Outras escolas apresentavam também evolução numa escala menor, com certa regularidade. Desta forma, as escolas identificadas durante esta análise foram: EM01, EM02, EM10, EM24, EM25 e EM26. Elas encontram-se na seguinte categorização de INSE: alto, médio-alto, médio e médio-baixo, como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 2 – As seis escolas da rede municipal: resultados do Proalfa e INSE

Escolas	Proalfa Sabará				INSE	
	2015	2016	2017	2018	INSE número	INSE classe
EM01	562,3	569	567,5	584,4	5,3	Médio
EM02	563,3	574	577,6	582,6	4,92	Médio
EM10	572,1	575,2	606	618	6,37	Alto
EM24	578,8	584,4	598,6	601,3	5,11	Médio
EM25	519,9	558,7	604,4	608,2	5,79	Médio-alto
EM26	621,6	624,8	625,7	604	4,67	Médio-baixo

Fonte: Inep; Simave/Proalfa, nov./2019.

A tabela mostra que, das seis escolas identificadas, a EM01, a EM02 e a EM24 apresentam INSE médio. As outras três escolas possuem INSE diferentes: a EM10 está na categoria nível alto, a EM25, médio-alto, e a EM26, médio-baixo.

Como optamos por uma análise contextualizada (proficiência e INSE), chama a atenção o fato de as duas escolas com níveis socioeconômicos distintos (alto e médio-baixo) apresentarem grande similaridade nos seus desempenhos, ou seja, ambas apresentam evolução ou regularidade nos resultados. Assim, a articulação com base nas informações obtidas nos permitiu estabelecer um recorte com estas duas escolas municipais que apresentam regularidade/evolução dos resultados nos padrões de desempenho nas edições entre 2015 e

2018, porém, com perfis distintos: uma com alto desempenho e alto nível de rendimento socioeconômico e outra com, também, alto desempenho, porém com nível baixo de rendimento socioeconômico, a EM10 e EM26.

A opção por escolas com níveis de desempenhos altos em três edições do Proalfa ancorou-se na hipótese de que escolas que apresentam evolução e/ou regularidade nos desempenhos estudantis em pelo menos três edições de uma avaliação externa da alfabetização, seriam contextos potenciais em que se conseguiria apreender usos de resultados, o que nos parece, se confirmou durante a coleta de dados, embora não se possa dizer que eles sejam extensivamente apreensíveis, como se verá mais adiante.

É oportuno destacar que, antecedendo aos contatos iniciais com as diretoras das duas escolas, fomos recebidos pela Secretária Municipal de Educação. Na ocasião, apresentamos a pesquisa e solicitamos a autorização para realizá-la nas escolas. Identificadas as escolas, foram agendados encontros com as diretoras para reconhecimento do local, apresentação e autorização para a realização da pesquisa na unidade de ensino, utilizando-se, para esta finalidade, o Termo de Autorização da Gestão Escolar (APÊNDICE A).

3.3 Os Participantes da Pesquisa

O estudo tem como interlocutores, gestores e professores, por entendermos que são esses diferentes atores que experimentam a vivência da prática escolar.

Na Rede Municipal de Sabará, são considerados Profissionais da Educação Básica “[...] aqueles que exercem atividades de docência, apoio pedagógico, assistência ao educando, apoio administrativo, apoio técnico pedagógico, apoio técnico administrativo, direção, assessoramento, acompanhamento e normatização do sistema educacional” (SABARÁ, 2011, Art. 1º, p. 1).

De acordo com a Lei n. 2.387, de 28 de dezembro de 2018 que “Dispõe sobre o ingresso à direção das instituições do ensino do município e dá outras providências”, a direção das escolas da rede de ensino municipal é exercida por servidores que enquadram o magistério em regime de trabalho efetivo, nomeados para o cargo de Diretor Escolar e Vice-diretor escolar. O ingresso nos cargos ocorre por indicação ou por processo democrático de votação que

envolve toda a comunidade escolar. É exigida formação acadêmica em Normal Superior ou Pedagogia, ou Curso de Licenciatura Específica ou Licenciatura Plena. O mandato dos cargos é de três anos. Os cargos são exercidos em regime de trabalho com dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas semanais. São competências dos diretores e vice-diretores escolares:

- I – representar a escola perante a comunidade e/ou órgãos oficiais;
- II – presidir a Assembleia Escolar, Unidade Executora – UEX e coordenar o Colegiado;
- III – implementar os programas educacionais oficiais, bem como os programas e projetos que o Poder Executivo aderir, visando aprimorar a qualidade da aprendizagem;
- IV – incumbir-se da supervisão, do controle e da prestação de contas dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar e Unidade Executora – UEX, com a participação efetiva do Colegiado, do Conselho Fiscal e Comissão instituída para tal finalidade;
- V – promover diálogo nas ações intersetoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas da administração direta e indireta;
- VI – manter as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência;
- VII – manter conduta profissional compatível com os princípios reguladores da administração pública;
- VIII – preservar o sigilo das informações;
- IX – tratar todas as pessoas com zelo e urbanidade;
- X – garantir a escrituração escolar, correta e fidedigna, a atualização dos sistemas escolares;
- XI – fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEMED, observando os prazos estabelecidos;
- XII – fazer a gestão do pessoal, monitorando o cumprimento dos deveres dos trabalhadores da escola, observada a legislação pertinente;
- XIII – participar efetivamente das atividades de formação oferecidas pela SEMED no decorrer do mandato;
- XIV – executar o plano de ação da gestão escolar apresentado no ato da inscrição das chapas;
- XV – cumprir e fazer cumprir, no âmbito da Unidade Escolar, as normas e as diretrizes da SEMED e do Conselho Municipal de Educação;
- XVI – estabelecer junto ao Colegiado, diretrizes e instruções referentes ao regime disciplinar para o pessoal técnico-administrativo, docente e discente, através do Regimento Interno;
- XVII – favorecer a integração da Instituição de Ensino com a comunidade, através de mútua cooperação na realização das atividades de caráter cívico, social e cultural (SABARÁ, 2018, Art. 7º, p. 3-4).

Para o ingresso no cargo de Professor de Educação Básica, é necessário:

- a) habilitação obtida em curso Normal Superior ou Pedagogia, para o nível I;
- b) habilitação específica obtida em curso superior em licenciatura ou graduação com complementação pedagógica, para o nível II;
- c) habilitação específica obtida em curso superior em licenciatura ou graduação com complementação pedagógica com pós graduação lato sensu;
- d) habilitação específica obtida em curso superior em licenciatura ou graduação com complementação pedagógica com mestrado;
- e) habilitação específica obtida em curso superior em licenciatura ou graduação com complementação pedagógica com doutorado (SABARÁ, 2011, Art. 13, p. 5-6).

Apresentamos também as atribuições do Professor de Educação Básica da rede municipal que são:

- 4.2 – participar do processo que envolve o planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;
- [...]
- 4.8 – acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem;
- 4.9 – realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;
- 4.10 – participar e incentivar os alunos nas avaliações externas (SABARÁ, 2011, Anexo III).

De acordo com Instrução Normativa n.1, de 14 de março de 2019, que trata das normas para a organização do quadro administrativo e pedagógico das escolas da rede municipal de ensino, a carga horária do professor compreende 24 horas, distribuídas da seguinte forma: 16 horas (docência); quatro horas (reuniões na escola); e quatro horas (atividades extraclasse).

A carga horária semanal de trabalho do Especialista de Educação Básica também é de 24 horas (SABARÁ, 2011). Para o ingresso ao cargo, são requisitadas:

- a) habilitação específica obtida em curso de licenciatura plena com complementação pedagógica, ou licenciatura em área específica com especialização em pedagogia, para ingresso no nível I;
- b) habilitação específica obtida em curso de licenciatura plena com complementação pedagógica, ou licenciatura em área específica com especialização em pedagogia, acumulado com mestrado em educação de área afim, para ingresso no nível II (SABARÁ, 2011, Art. 13, p. 6).

Das atribuições do especialista, destacamos as seguintes:

- 5.1 – exercer em Centros de Educação Infantil, Unidade Escolar e no órgão central da Secretaria Municipal de Educação a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar, da legislação vigente e cumprimento da jornada escolar dos alunos;
- [...]
- 5.6 – exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- 5.7 – exercer atividades de apoio à docência;
- 5.8 – participar com o corpo docente do processo de avaliação externa e da análise de seus resultados (SABARÁ, 2011, Anexo III).

Ressaltamos que a equipe gestora é composta de diretor, vice-diretor e especialista de educação básica. Neste estudo, optamos por focalizar a entrevista com o diretor e o especialista.

3.4 Instrumentos Metodológicos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados nas escolas, foram utilizadas as seguintes estratégias: questionário on-line, observação direta, entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Nas seções a seguir, faremos a descrição de cada uma.

3.4.1 Questionário on-line

Segundo Parizot (2015), o questionário na pesquisa facilita a obtenção de informações por meio de questões fechadas e/ou abertas. O instrumento pode ser aplicado pelo pesquisador ou preenchido pelo pesquisado. Esse último, chama-se questionário “autoadministrado”. Conforme a autora, “As pesquisas autoadministradas reduzem as obliquidades ligadas à presença de um pesquisador e apresentam a vantagem de custos de execução menores” (PARIZOT, 2015, p. 88).

A escolha dos termos na construção de um questionário deve ser feita com “prudência”. Como afirma Parizot (2005, p. 92), “O conjunto das questões não deve ser somente compreensível para cada entrevistado, mas sê-lo da mesma forma para todos” (PARIZOT, 2015, p. 92). Além dos termos utilizados, a ordem das questões no instrumento também é importante. Ainda que em suas palavras, “De maneira geral, com efeito, o questionário será tanto mais aceito quanto mais as pessoas perceberem em seu desenrolar uma continuidade e uma coerência – não tendo o sentimento de “saltar de galho em galho” ou voltar sem cessar a temas já abordados” (PARIZOT, 2015, p. 95).

Como estratégia complementar de identificação de obtenção de informações acerca de discussão e uso de resultados na rede municipal de ensino de Sabará, aplicamos um questionário on-line com questões mistas (APÊNDICE B), destinado aos gestores escolares (diretor ou vice-diretor) e/ou especialistas das 27 instituições que ofertam o EF I, com o propósito de obter informações acerca das percepções destes atores escolares sobre a avaliação. O instrumento foi disponibilizado na internet, por meio da plataforma *Google Forms*, contendo 22 questões: 20 itens fechados, destes, quatro com abertura para inserção de comentário, e dois itens abertos. Obtivemos a devolutiva de 27 escolas para as quais o instrumento foi direcionado.

Na fase inicial de elaboração do questionário on-line, instrumento foi pré-testado com duas diretoras atuantes no EF I, de outra rede de educação, e apontaram para a necessidade de sua ampliação, além da revisão de linguagem de uma professora de educação básica da rede municipal de Belo Horizonte. O teste teve como objetivo analisar o potencial do instrumento para sua aplicação. Para tal, indicamos às respondentes a análise dos seguintes aspectos: se a linguagem utilizada estava adequada, se haveria questões ambíguas ou repetitivas, se havia compreensão dos termos utilizados, e qual seria a avaliação acerca da duração de aplicação. Solicitamos aos respondentes que fossem encaminhadas as dúvidas e/ou contribuições para que o instrumento fosse aperfeiçoado. As duas gestoras foram unânimes em relatar que o questionário continha linguagem adequada, sem questões ambíguas ou repetitivas e que o tempo de aplicação era adequado. Uma delas chamou a atenção para as nomenclaturas da avaliação e sugeriu com relação a uma questão de múltipla escolha, que fossem disponibilizadas mais opções para a marcação de avaliações externas por ela conhecidas, incluindo as de outras etapas de escolaridade.

Nesta fase, que apontou para a necessidade de ampliação do instrumento, as questões indicadas foram revisadas.

O instrumento com 22 questões mistas foi elaborado para ser aplicado aos gestores escolares (diretor, vice-diretor ou especialista) das 27 escolas de EF I da rede de ensino. O universo desta coleta de dados se constitui de, ao menos, de um gestor de cada unidade escolar atuante na etapa do EF I. O contato se deu por intermédio de uma das assessoras pedagógicas da rede de ensino municipal, que encaminhou o link de acesso para o questionário aos gestores, solicitando a sua colaboração voluntária. O instrumento ficou disponível para os respondentes no período de 11 de agosto a 11 de setembro de 2020. As questões de número três, quatro, 13, 18 e 20 contam com a abertura de inserção de comentários, favorecendo aos gestores a decisão de suas escolhas entre as opções dadas.

Na descrição do envio, garantimos a preservação do sigilo da identificação da unidade escolar e dos respondentes, e obtivemos a devolutiva dos dados de todas as escolas solicitadas. Na primeira verificação, foram excluídos instrumentos com duplicidade. Verificou-se que havia, ainda, mais de um instrumento por escola com respondentes diferentes. Com o intuito de se preservar a unidade escolar na análise e considerando o fato de que 87% dos questionários

tenham sido respondidos por diretores escolares, consideramos as respostas destes mesmos colaboradores nos casos em que ocorria mais de um respondente por escola.

Analisados os dados, a amostra final registrou a participação de 27 gestores escolares, entre diretores, vice-diretores e especialistas.

3.4.2 Observação direta

As visitas de campo são oportunidades para a realização de observações diretas. Elas podem ser formais ou informais. As formais possuem uma característica de desenvolvimento de protocolos de observação. A atividade informal permite a realização de “[...] observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas” (YIN, 2001, p. 115).

A observação foi um dos instrumentos selecionados para esse estudo com a finalidade de coleta de dados acerca do contexto em que as escolas estão inseridas, a estrutura física e a dinâmica das escolas. Assim como a entrevista, a observação também ocupa lugar de destaque nas pesquisas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo as autoras, esse instrumento permite “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), são elas

1º - permite a verificação de um fenômeno por meio da experiência direta do pesquisador; 2º - possibilita que o pesquisador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”, com *observações in loco*; 3ª – a possibilidade de novas descobertas; 4ª – há situações em que apenas por meio da observação é possível coletar dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifos das autoras).

Consoante Somekh; Jones (2015, p. 183), “A observação é um dos métodos mais importantes de coleta de dados, ela implica estar presente em uma situação e registrar as impressões causadas pelo que acontece”.

A observação nos permitiu conhecer os territórios e características peculiares onde cada escola está situada, e foi realizada nos dias agendados para as visitas. Durante os momentos observados, utilizamos um diário para os registros das notas de observação no campo.

No trabalho de campo em ambas as escolas, o contato inicial se deu com a diretora por meio de telefone no mês de janeiro do ano de 2020. Com a diretora da EM10, foi agendado um horário no turno vespertino para que pudéssemos apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para a realização da investigação, que ocorreu no dia seis de fevereiro de 2020. Ao todo, foram três visitas à escola⁴¹.

Com relação à EM26, embora bem recebida pela diretora, não obtivemos sucesso para o agendamento de um encontro, pois os diretores estavam num período de reuniões. A gestora me sugeriu que entrasse em contato na primeira semana de fevereiro. Justificou que precisaria de uns dias para “arrumar a casa” para melhor receber a pesquisadora, tendo em vista que a escola atende estudantes do maternal ao nono ano do EF. Ficou combinado que a pesquisadora entraria em contato na semana seguinte, para verificar a disponibilidade. Embora houvesse conseguido um horário para a terceira semana de fevereiro, os gestores escolares foram convocados para reuniões durante esta semana e, em virtude disto, o encontro na escola foi cancelado. Após várias interlocuções com a gestão escolar, a primeira visita à escola ocorreu no dia cinco de março de 2020, totalizando cinco visitas à escola⁴².

3.4.3 Diário de pesquisa

No processo de coletas de dados, além de utilizamos gravadores de áudio e o aplicativo de WhatsApp⁴³ para o registro de informações, usamos, também, as notas de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As notas de campo ou “diário de pesquisa” (HOLLY; ALTRICHTER, 2015) nem sempre eram possíveis de serem anotadas no próprio momento da coleta de dados. Dentre os elementos que compõem um Diário de Pesquisa, encontram-se os “[...] dados obtidos mediante observação, entrevistas e conversas informais, discussões entremeadas e grupos de interesse”, constituindo-se também de fontes para registro de “reflexão, interpretação e análise” (HOLLY; ALTRICHTER, 2015, p. 80-81).

⁴¹ Na EM10, duas visitas ocorreram antes da pandemia, nos dias 06 de fevereiro e 06 de março de 2020. A terceira visita ocorreu durante a pandemia, no dia 02 de setembro de 2020, seguindo aos protocolos de segurança de distanciamento social.

⁴² Na EM26, quatro visitas ocorreram antes da pandemia, nos dias 05, 10, 11 e 12 de março de 2020. Uma visita se deu na data de 16 de setembro de 2020, seguindo aos protocolos de segurança e de distanciamento social.

⁴³ Aplicativo que permite enviar e receber mensagens de texto, arquivos de mídia, bem como chamadas de voz e de vídeo.

Na etapa de coleta de dados, portanto, utilizamos um caderno para o registro das observações e informações, o qual chamamos de diário da pesquisadora, no qual concentraram-se os dados registrados de próprio punho no momento da coleta ou logo em seguida.

Também utilizamos gravadores durante as entrevistas, mas como destaca Somekh; Jones (2015, p. 186), embora a tecnologia seja um importante recurso, ela “cuida de manter apenas um registro parcial e não pode substituir a sensibilidade do “eu” do pesquisador, aberto a nuances de significado e interpretação”. Nesta direção, Bogdan; Biklen (1994, p. 150) destacam que “O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.”

3.4.4 Entrevistas semiestruturadas

A opção pelas entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato de que “[...] as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”, com a vantagem de captar imediatamente a informação que se deseja (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Este tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Tomamos como base a entrevista discursiva apresentada por Cardano (2017, p. 166). Nesta entrevista, o que determina a “interação” pesquisado e pesquisador são os “conteúdos”. Segundo o autor, “[...] as modalidades nas quais a interlocução toma forma, as palavras com as quais apresentar as questões e as usadas para articular uma resposta, não são predeterminadas, mas se definem, a cada momento, no decorrer da interação” (CARDANO, 2017, p. 167).

Como explica, a entrevista de pesquisa discursiva é uma forma de “conversação”, definida como “[...] uma técnica que gera a interação social para a qual dirigir a atenção; uma interação na qual os entrevistados estão – necessariamente conscientes de estar interagindo com um pesquisador” (CARDANO, 2017, p. 168). O autor enfatiza que, entrevista discursiva além de

permitir que o pesquisador adquira informações sobre o entrevistado, fornece, “discursos”, visto que a elaboração das respostas por parte do entrevistado “compõe narrações e argumentações”.

Na mesma direção, Bourdieu (2011, p. 693) descreve que a entrevista é realizada a partir de uma “interação” entre o pesquisador e o pesquisado, que embora ligados por uma “relação de pesquisa”, que em comparação com outras vivências é uma situação atípica, não deixa de ser também uma “relação social”, e por isso, exerce sobre o estudo em investigação os resultados dessa situação. Para a diminuição da distância entre pesquisador e pesquisado nessa relação, Bourdieu (2011, p. 694) propõe uma “reflexividade reflexa” que se baseia num olhar trabalhado a tal ponto que permita “[...] perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela realiza”.

Considerando o esforço para o domínio desses efeitos que tendem a comprometer a pesquisa, o autor alerta para que se tenha uma relação de “escuta ativa e metódica” por parte do pesquisador, facilitada pela proximidade social e pela familiaridade (BORDIEU, 2011, p. 695). Essas duas condições, portanto, auxiliarão na comunicação. Nesse sentido, o pesquisador deve ser capaz de colocar-se, mentalmente, no lugar do entrevistado, e assim compreendê-lo num conjunto “psíquico” e “social” dos quais o entrevistado é “produto”, e que estão diretamente ligados aos aspectos do lugar que ocupa (BORDIEU, 2011, p. 700). Para Bourdieu (2011, p. 704) o “essencial” na relação entre pesquisador e pesquisado, sobretudo nas entrevistas, é que o entrevistador tenha uma postura que contribua para um “discurso extraordinário”, e na medida em que ocorre, sem imposições, proporcione uma “autoanálise” ao entrevistado.

Para Yin (2001, p. 112-113) esse instrumento de coleta de dados é considerada uma importante “fonte de informação” e uma “fonte essencial de evidências” no estudo de caso. No presente trabalho, as entrevistas visaram à coleta de informações das práticas escolares acerca do uso de resultados de avaliação sob a ótica do universo participante: diretoras, especialistas e professoras.

3.4.5 Os (des)caminhos do processo de coleta de dados

Cabe ressaltar que o primeiro mês do ano de 2020 foi marcado pelo intenso volume de chuvas em diversos estados do território brasileiro. Minas Gerais foi um dos atingidos em diversas regiões, sobretudo, na região metropolitana de Belo Horizonte. O elevado volume de chuva também provocou inundações na cidade de Sabará, em grandes proporções. O almoxarifado da prefeitura com a guarda de materiais não escapou da tragédia. Além desta ocorrência, três escolas da rede municipal foram atingidas e tiveram perdas materiais significativas. Embora as duas escolas estudadas nesta pesquisa não tenham sido afetadas diretamente pela chuva, em virtude da situação caótica em que se encontrou o município, o calendário escolar de toda a rede de ensino foi alterado. O ano letivo com previsão de início das atividades para o dia 5 de fevereiro foi adiado para 10 de fevereiro, ficando o período de 3 a 7 de fevereiro destinado ao planejamento na escola com os profissionais da educação. O atraso no início do ano letivo foi um fator de dificuldade para o início da coleta de dados nas escolas.

Outro fator de destaque deve-se à suspensão das aulas, a partir de 18 de março de 2020, como uma das medidas tomadas pela gestão municipal como prevenção para conter a proliferação do vírus causador da Covid-19. No mundo todo, muitos governos fecharam e/ou limitaram suas fronteiras, com o intuito de conter a evolução e multiplicação do coronavírus. A situação não foi diferente nas demais regiões do Brasil. Estados e cidades foram tomando medidas de prevenção para impedir a proliferação viral, como no caso de Sabará. Nesse sentido, foi estabelecido o decreto nº. 1.979/2020, de 17 de março de 2020, que "Declara Situação de Emergência no âmbito do Município de Sabará, Estado de Minas Gerais, decorrente de pandemia de doença infecciosa viral respiratória — COVID-19, causada pelo agente Novo Coronavírus — SARS-CoV-2 — 1.5.1.1.0, e dá outras providências". Com a publicação do decreto n. 1.980/2020, de 17 de março de 2020, lê-se: "Art. 3º) Fica suspenso o funcionamento, por prazo indeterminado, de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino" (SABARÁ, 2020, p. 2). Devido à suspensão das aulas municipais por tempo indeterminado, a coleta de dados com entrevistas agendadas a partir de 24 de março de 2020 foi suspensa.

Em acordo com as duas escolas investigadas, a pesquisadora participaria e observaria, nos momentos de reunião, as apresentações e discussão de dados, bem como as estratégias que as professoras fossem incorporar a partir do acesso aos resultados, porém, a ação ficou inviabilizada em função da pandemia.

As entrevistas agendadas para o mês de março com as professoras da EM26 e com as especialistas da EM10, bem como o contato inicial com as professoras, foram também suspensas em virtude do isolamento social.

Em virtude do longo período de distanciamento social, decidimos realizar as entrevistas. Considerando o fato de que, como afirma Cardano, “[...] ao entrevistador compete a tarefa de apresentar as perguntas ao entrevistado na forma e no momento em que considera mais conveniente (CARDANO, 2017, p. 168), optamos por retomar o contato com as diretoras e as especialistas por WhatsApp, no mês de agosto de 2020, procurando fazê-lo de forma cuidadosa. A partir destes contatos com as gestoras, nos aproximamos do conjunto docente de colaboradoras, inicialmente, as que atuam no terceiro ano do EF.

Este processo, porém, não foi fácil, entre as dificuldades próprias da realização de entrevistas, deparamo-nos com os desafios do isolamento social, da ausência de tempos e espaços específicos para o trabalho e as novas demandas e formatos do trabalho inerentes ao contexto.

No caso das professoras da EM10, cujo contato inicial já estava agendado para a semana em que teve início o isolamento social, solicitamos às especialistas a mediação, uma vez que elas já haviam mobilizado as professoras para os encontros, posteriormente inviabilizados em função da Covid-19. Verificados os aceites para que entrássemos em contato com as docentes, realizamos a acolhida. Para tal, procuramos orientarmo-nos pelo entendimento de que “[...] é necessário primeiramente obter o consentimento dos nossos interlocutores que deverão colocar à disposição uma parte – normalmente não exígua – do seu tempo para as finalidades da pesquisa” (CARDANO, 2017, p. 197). Nesse processo, a mediação das gestoras foi fundamental para o prosseguimento da fase de coleta de dados, uma vez que, como explicita Cardano (2017, p. 198, grifo do autor) a “figura do mediador” tem como vantagem principal a aproximação com o grupo não contatável, sem o risco de comprometimento de realização da pesquisa.

Nos primeiros contatos, ao nos apresentarmos e explicarmos o interesse em retomar o trabalho, citamos o nome do mediador. Buscamos na fase preliminar da entrevista, como nos sugere Cardano (2017), informar aos colaboradores sobre o estudo e o uso dos dados do que diriam, assim como garantir o anonimato e reafirmar o fato de que não há “respostas certas ou

erradas” para os questionamentos feitos (CARDANO, 2017, p. 203). Aos poucos, entre os contatos por WhatsApp, as professoras foram se sentindo confortáveis para participar.

Considerando que “o roteiro de entrevista requer, de qualquer forma, um específico trabalho de planejamento [...]” (CARDANO (2017, p. 187) e a necessidade de redimensionamento da modalidade da entrevista (de presencial para virtual), modificamos o roteiro de algumas entrevistas, a fim de que a leitura das questões permitisse uma interação mais direta do leitor/respondente.

Face ao momento vivenciado e às singularidades do contexto de cada professora, procuramos deixá-las confortáveis para optar pela forma de participar: a partir de interação síncrona, gravação em áudio das respostas, via WhatsApp.

No caso das professoras⁴⁴, algumas optaram por respostas em áudio por WhatsApp, outras, além do áudio, texto. Outras, somente texto pelo aplicativo ou por *e-mail*. Quanto às gestoras⁴⁵ das duas escolas, a diretora Carolina (EM10) manifestou o interesse em participar presencialmente. Já a diretora Lísea (EM26) nos enviou fotos de sua escrita com as respostas através do WhatsApp. A especialista Tatiana (EM26), enviou por áudio e texto por esse aplicativo. Quanto às especialistas da EM10, Sophia preferiu o envio das respostas por *e-mail*, e Elba optou pela participação por meio de uma plataforma digital de conversação. Definidas as formas, os roteiros ficaram assim: Diretora Carolina (EM10) - (APÊNDICE C), Diretora Lísea (EM26) - (APÊNDICE D), Especialista Elba (EM10) - (APÊNDICE E), Especialistas Sophia (EM10) e Tatiana (EM26) - (APÊNDICE F), e Professoras (EM10 e EM26) - (APÊNDICE G).

Em todos os casos, fizemos a transcrição das entrevistas, que foram enviadas aos participantes/colaboradores da pesquisa, a fim de que verificassem se julgavam necessário modificar ou excluir alguma “fala”. Houve situações em que, ancorando-nos em Bourdieu (2011), foi necessário editar trechos do texto por respeito ao entrevistado. Como afirma o autor:

⁴⁴ Os nomes fictícios do conjunto docente estão descritos mais à frente, quando apresentamos o perfil das docentes.

⁴⁵ As gestoras também são identificadas por nomes fictícios.

É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversas esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente legível para que não ouvia o discurso original (BORDIEU, 2011, p. 710).

A ideia inicial era entrevistar duas professoras de terceiro ano de cada escola e, se possível, um especialista ou diretor escolar. Entretanto, após contatos iniciais e declaração de disponibilidade por parte das profissionais, aproximadamente um mês se passou sem que obtivéssemos respostas das professoras. Face a esse cenário, procurou-se ampliar a rede de contatos e, passados alguns dias após os contatos iniciais, todas as professoras responderam à nossa solicitação. Ficamos, assim, com um total de 16 entrevistas.

3.4.6 Análise de dados da pesquisa

A análise de conteúdo sistematizados por Bardin (2009) nos orientou nesta etapa, segundo a qual a interpretação é construída a partir da interlocução com os dados obtidos, sob a ótica do universo dos sujeitos entrevistados. Após a leitura do material coletado, realizamos a análise de conteúdo utilizando a técnica de codificação para a organização e interpretação sendo Bardin (2009). Segundo a autora, esse processo

[...] corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (Bardin, 2009, p. 129).

A fase de organização da análise de conteúdo consistiu em: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2009, p. 121).

Após a codificação dos dados da pesquisa e identificadas as categorias nas falas dos sujeitos entrevistados, realizamos a interpretação dos dados. Nesta fase, tendo à disposição os resultados, tornou-se possível propor as inferências com base nos objetivos previstos, ou também, acerca de descobertas inesperadas (Bardin, 2009).

Com relação às duas questões abertas do questionário on-line que subsidiaram a elaboração do produto educacional, também nos orientamos por Bardin (2009). Para tal, utilizamos, o recurso gráfico nuvem de palavras (apresentada mais adiante) para identificar as definições de avaliação externa de maiores ocorrências. Para a organização das perguntas sobre avaliação externa feitas pelos gestores no questionário on-line, os questionamentos foram organizados em seis agrupamentos com ideias-chaves sobre avaliação externa, de acordo com suas similaridades, e que compuseram o conteúdo apresentado no produto educacional da pesquisa. As respostas aos questionamentos são as proposições dos próprios atores escolares entrevistados sobre como utilizam a avaliação externa no interior das escolas.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa Educacional

Destacamos que a pesquisa⁴⁶ está adequada às normas técnicas conforme Resolução nº. 11/2017, de 05 de dezembro de 2017. Segundo o artigo 10,

§ 2o O CEP-UFMG cumpre a Resolução vigente do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS) observando que a eticidade da pesquisa implica respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir, permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecido (UFMG, 2017).

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das diretoras (APÊNDICE H), das especialistas (APÊNDICE I) e das professoras (APÊNDICE J), explicamos ao grupo colaborador que seriam preservados os dados relativos à identidade das participantes. Não somente os nomes dos respondentes foram preservados, mas também a identificação das escolas que, na pesquisa, tiveram seus nomes originais substituídos por nomes fictícios, por motivos e responsabilidades éticas necessárias. De forma geral, a ética das pesquisas envolve uma complexidade de fatores, e a reflexão sobre estes aspectos vão além de uma simples elaboração de TCLEs exigidos por meio da adequação às normas técnicas. No percurso, percebi que elaborar um TCLE também demandava de mim uma postura cada vez mais próxima de um processo de “educação” (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017), uma vez que estaria estudando e compreendendo escolas onde atuavam profissionais que exerciam, também, as mesmas atividades que eu desenvolvia. Neste sentido, embora toda a burocracia seja necessária para a realização de integridade da pesquisa, o aspecto da reflexão crítica não pode ser colocado em segundo plano (AMORIM, 2019).

⁴⁶ Registro COEP: 65871317.3.0000.5149.

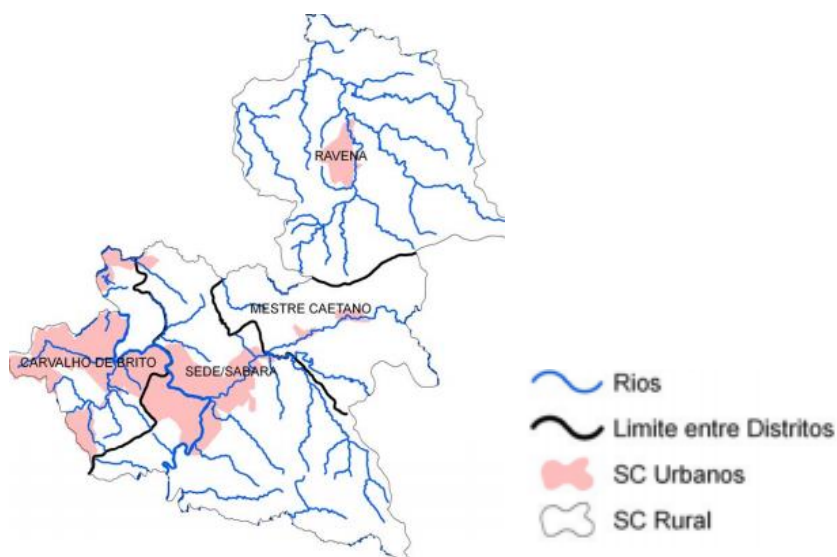
CAPÍTULO 4. CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a contextualização do município e o sistema educacional de Sabará. Em seguida, os aspectos referentes à rede municipal de ensino de Sabará e às escolas de EF. Por fim, as escolas EM10 e EM26.

4.1 O Município de Sabará e o Sistema Educacional

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de Sabará. Trata-se de um município do estado de Minas Gerais a 11,7 km da capital, com acesso preferencialmente, pela BR-262 até à rodovia MG-05, localizado ao leste na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Abrange uma área territorial de 302,419 km² e possui seis municípios limítrofes: Belo Horizonte (Oeste), Caeté (Leste), Nova Lima (Sudoeste), Raposos (Sul), Taquaraçu de Minas (Norte) e Santa Luzia (Noroeste), sendo constituído pelos distritos de Carvalho de Brito, Ravena e Mestre Caetano, além do distrito Sede, como mostra o mapa abaixo.

Figura 1 – Mapa do município de Sabará – distritos e áreas urbanas e rurais



Fonte: Carvalho, 2010, p. 62.

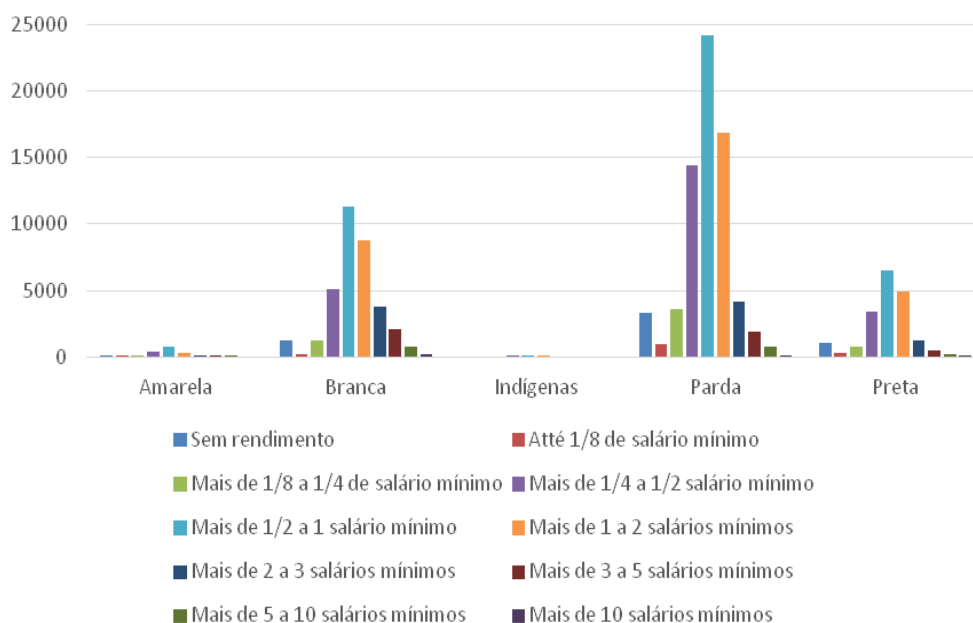
Sabará é oriundo do termo “*itá'berab'uçú*” (pedra grande brilhante). Sua história inicia-se com a colonização do Brasil. No ciclo do ouro, foi marcado por uma intensa movimentação, período gerador de renda na região, além de ser o responsável por um centro histórico riquíssimo, em especial por sua arquitetura barroca (SABARÁ⁴⁷). Além da exploração do

⁴⁷ História de Sabará. Disponível em <http://site.sabara.mg.gov.br/sabara/historia/>. Acesso: 01 dez. 2019.

ouro, responsável por moldar a sociedade e o espaço urbano com características particulares, já sinalizava durante este ciclo, o potencial de mineração no município. Outros elementos fazem parte da história, como a construção da Estrada de Ferro Central do Brasil, que facilitou a circulação de pessoas e de bens, e a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. Destacam-se ainda como principais atividades econômicas, o setor metalmeccânico, ramo de tecelagem e confecções, agricultura e turismo. A cultura sabarense tem uma variedade de manifestações, contribuindo para o desenvolvimento da economia local e valorização da identidade. Dentre as manifestações, destacam-se: Congado, Folia de Reis, Festas Juninas e Quadrilhas, Renda Turca de Bicos, Palma Barroca, Festival do Ora-pro-nóbis, Festival da Jabuticaba, Festa do Divino, Semana Santa e Carnaval. A partir de 1960 e 1970, observou-se um padrão de ocupação com rápida urbanização e crescimento da população, que teve como consequência a demanda por infraestrutura e diversos serviços sociais (LIBÂNEO, 2008/2009).

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁴⁸), a população estimada em 2019 é de 136.344 habitantes, e a maior parte dos sabarenses se declarou parda. O gráfico abaixo apresenta as características dos habitantes de Sabará, especificamente, por cor/raça e classe de rendimento.

Gráfico 2 – Habitantes do município de Sabará, por cor/raça e rendimento



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010⁴⁹.

⁴⁸ IBGE – Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama>. Acesso: 06 jan. 2020.

⁴⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/pesquisa/23/25888?detalhes=true>. Acesso: 17 jan. 2020.

Em 2017, a renda média mensal dos trabalhadores formais era de 2,3 salários-mínimos, sendo 33,2% da população o percentual de domicílios com rendimentos mensais de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo por pessoa, o que colocava Sabará na posição 622^a dentre as 853 cidades do estado. Apresentando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,731, o município ocupa a posição 993^a no *ranking* nacional. O mesmo IDHM é observado para o estado de MG. Já na capital, Belo Horizonte, que ocupa a 20^a, gira em torno de 0,810 (IBGE, 2010).

Em 2017, o Produto Interno Bruto foi de 18.562,94, o que leva o município a ocupar no *ranking* estadual, a 42^a posição. De acordo com o IBGE/Censo Demográfico 2010, estão localizados 123.084 domicílios na zona urbana do município e 3.185 na zona rural.

Na área da saúde, Sabará apresentou uma taxa de mortalidade infantil média de 15,72 para 1 mil nascidos vivos em 2017. No estado de Minas, de 853 municípios, ocupa a posição 288^a. Já a capital ocupa 462^a posição no *ranking* estadual.

Ainda de acordo com os levantamentos do IBGE, em 2018, o território alcançou 88,2% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, ocupando a posição 94^a no *ranking* do estado. No caso da capital, a posição é a de 17^a. Os domicílios urbanos em vias públicas arborizadas, totalizaram 65,8% em Sabará, deixando na posição 399^a no estado. Já a capital encontra-se na posição 183^a. No município, 2,3% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio), colocando Sabará na posição 42^a, e Belo Horizonte, na 195^a.

No âmbito educacional, o município apresenta 97,3% na taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, taxa aproximada da capital, que tem 97,6% (IBGE, 2010). Ao todo, são 70 escolas de Educação Básica presentes no município, 47 públicas (destas, duas são rurais) e 23 privadas, totalizando 26953 matriculados. Os dados relacionados ao quantitativo de matrículas são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3 – Matrículas nas escolas de educação básica de Sabará / 2018

Matrículas da Educação Básica de Sabará	
Modalidades de Ensino	Estudantes
Matrículas em creches	1932
Matrículas em pré-escolas	3118
Matrículas anos iniciais	8552
Matrículas anos finais	6143
Matrículas Ensino Médio	4724
Matrículas EJA	1879
Matrículas educação especial	605
Total	26953

Fonte: Censo Escolar/Inep 2018; QEdu⁵⁰, out./2019.

Das 47 escolas públicas presentes no município, uma é federal, 16 são da rede estadual e 30 da rede municipal⁵¹. As escolas da rede municipal são compostas por ciclos: no EF I (ciclo da alfabetização e ciclo complementar) e o EF II (ciclo avançado). Estas escolas oferecem alimentação e água potável, possuem energia, via rede pública e coleta de lixo periódica. 29 escolas recebem água via rede pública, e 28, esgoto via rede pública. Quanto às dependências, 28 escolas possuem biblioteca, apenas uma possui sala para leitura, 28 possuem sala para atendimento especial, 27 escolas, laboratório de informática. 19 escolas possuem dependências com acessibilidade para portadores de deficiência, e 21 escolas, sanitários acessíveis. Com relação aos equipamentos, 23 escolas dispõem de impressora e 18 escolas, máquina copiadora. As 30 escolas têm internet, 28 delas com banda larga. Há 295 computadores para uso dos estudantes e 129 para uso administrativo. Ao todo, somam-se 1856 funcionários atuando nas escolas municipais.

Na tabela a seguir, apresentamos as matrículas no EF I e II da rede pública municipal de Sabará:

⁵⁰ Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso: 10 out. 2019.

⁵¹ Dada a inviabilidade de comparar escolas de redes tão distintas, e da minha inserção na rede municipal, nosso recorte de pesquisa são as 27 escolas da rede municipal de ensino que ofertam os anos iniciais do EF.

Tabela 4 – Matrículas no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Sabará/2018

Ano de Escolaridade	Estudantes
1º ano	1398
2º ano	1406
3º ano	1393
4º ano	1403
5º ano	1636
6º ano	631
7º ano	598
8º ano	591
9º ano	422
Total	9478

Fonte: Censo Escolar/Inep 2018; QEDu, out./2019.

A tabela a seguir apresenta os resultados para as metas projetadas no Ideb⁵² da rede pública municipal de Sabará, comparados às escolas públicas do estado de MG.

Tabela 5 – Rede Municipal de Sabará: resultados e metas do Ideb 2015-2019, comparados às escolas públicas do estado de MG

Etapas da Educação Básica	Ideb observado			Meta projetada		
	2015	2017	2019	2015	2017	2019
Ensino Fundamental I - Sabará	5,7	5,9	6,2	5,7	5,9	6,2
Ensino Fundamental - MG	6,1	6,3	6,3	5,9	6,1	6,4
Ensino Fundamental II - Sabará	4,0	4,5	5,1	5,2	5,4	5,7
Ensino Fundamental II - MG	4,6	4,5	4,7	4,8	5,0	5,3

Fonte: Inep, mar./2021.

Dos dados acima, o Ideb do EF I na rede municipal, cresceu ao longo dos biênios apresentados e atingiu as metas. Nas escolas públicas do estado de MG, o Ideb do EFI cresceu e atingiu as metas de 2015 e 2017. Em 2019, não cresceu e não atingiu a meta.

Já o Ideb do EF II na rede municipal de ensino, cresceu, mas não atingiu as metas. Nas escolas públicas do estado, o Ideb do EF II apresentou queda no índice de 2017, e crescimento

⁵² Ideb - Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso: 09 mar. 2021.

em 2019. Os resultados apresentados não atingiram as metas nos biênios. Isso não implica em dizer que não tenha havido, no interior de várias escolas, progressão nos níveis de proficiência dos estudantes, como se observou nas tabelas a partir das quais selecionamos as escolas participantes deste estudo.

Da totalidade de escolas de EF na rede municipal de Sabará, 27 ofertam a etapa dos anos iniciais. Nesta pesquisa, trabalharemos com estas escolas, opção que se justifica em função da aplicação do Proalfa nesta etapa.

4.2 A Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação está localizada na região central de Sabará e ocupa um imóvel histórico com dois andares. Ambos os andares apresentam salas de trabalho. Uma escada de madeira faz o acesso ao segundo pavimento, onde também se localiza o gabinete da Secretária de Educação.

O Art. 11 da LDBEN define as áreas de competência da educação para os municípios, cabendo a eles, especificamente no Inc. V, a incumbência de oferecer Educação Infantil (EI), e, com prioridade, o EF (BRASIL, 1996). Em Sabará, a Lei n. 1.367, de 16 de janeiro de 2006, na Seção X, Art. 53, estabelece a competência atribuída à Secretaria Municipal:

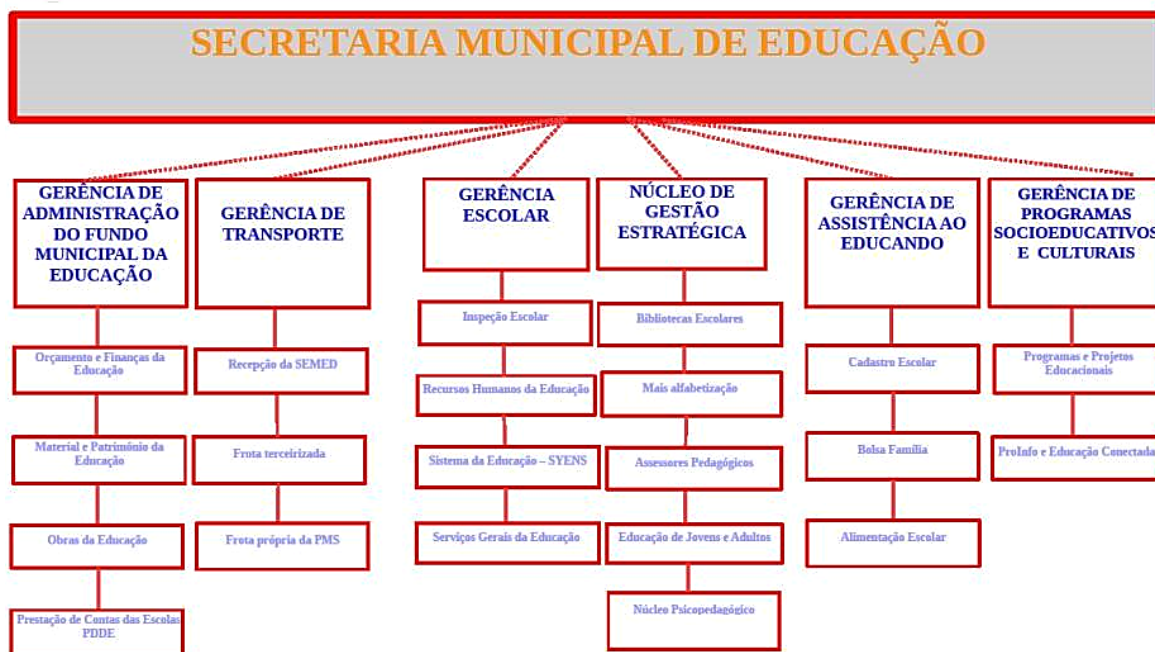
Art. 53. À Secretaria Municipal de Educação compete a promoção da educação no Município de Sabará nos termos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos assuntos relativos à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a supervisão pedagógica e orientação educacional, bem como promover assistência ao educando e à criança excepcional.

Parágrafo único. Para fazer face à sua competência estabelecida neste artigo, à Secretaria Municipal de Educação, através de suas Gerências, Coordenações e demais órgãos de sua composição, cabe o gerenciamento do Sistema Municipal de Ensino, segundo o instituído pela Lei Municipal 752/1997, com a elaboração de diretrizes e normas para sua estruturação e funcionamento (SABARÁ, 2006).

De acordo com SABARÁ (2006, Art. 54), a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação compõe-se dos seguintes órgãos: Gerência de Administração do Fundo Municipal da Educação; II. Gerência de Ensino; III. Gerência Escolar; IV. Gerência de Assistência ao Educando; V. Gerência de Programas Socioeducativos e Culturais; e os Órgãos Colegiados. Cada Gerência está dividida em Coordenações. A Gerência de Ensino é composta pela: Coordenação de EI; Coordenação de EF; Coordenação de Educação de Jovens e

Adultos; Coordenação de Educação Especial; e Coordenação de Correção de Fluxo Escolar. Ressalta-se que, na prática, a Secretaria Municipal de Educação de Sabará encontrava-se organizada conforme a estrutura apresentada no organograma a seguir.

Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: SEMED/2020.

A Gerência de Ensino é de responsabilidade do Núcleo de Gestão Estratégica, que apresenta as seguintes subdivisões: Bibliotecas Escolares; Mais Alfabetização; Assessoras Pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos; e o Núcleo Psicopedagógico.

Art. 56. À Gerência de Ensino compete o estabelecimento de diretrizes e modelos educacionais a serem aplicados nas ações da rede escolar municipal, bem como promover o monitoramento e o apoio às referidas unidades de ensino, de forma a buscar a eficácia do Sistema Municipal de Ensino (SABARÁ, 2006).

As assessoras pedagógicas integram Núcleo, sendo as profissionais responsáveis pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino. As competências específicas da Coordenação do EF são:

§ 2º I. Diagnosticar, acompanhar, orientar e avaliar os trabalhos docentes, oferecendo-lhes subsídios para efetiva atuação junto ao sistema de ensino, proporcionando a melhoria da ação educacional, no que tange à educação fundamental;

II. Assegurar orientação educacional aos alunos e seu acompanhamento, em expedientes específicos, com relatórios;

- III. Promover atendimento às necessidades da comunidade escolar, acompanhando professores e alunos, tendo em vista a diminuição do índice de evasão e repetência, propondo mecanismos para recuperação de alunos, com instrumentos de avaliações;
- IV. Acompanhar, sistematicamente, o uso constante e adequado de técnicas e materiais didáticos eficazes e os instrumentos de avaliações;
- V. Promover a capacitação do pessoal envolvido no Ensino Fundamental (SABARÁ, 2006, Art. 54).

4.3 As Escolas Estudadas

Na seção a seguir, apresentamos uma descrição de cada escola estudada, para que se possa compreender o contexto em que o ensino ocorre em cada uma delas em particular. A partir deste momento, as escolas continuarão a serem chamadas de EM10 e EM26.

4.3.1 A escola EM10

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a fundação da escola data de 1998. O início dessa trajetória é contado pela especialista:

Eu fiz em casa uns cartazinhos, fazia propagandas pelo bairro, na rádio, supermercados, padaria e a escola foi aumentando o número de turmas. Tinham duas turmas, passou pra quatro, seis, oito, e a escola foi crescendo a ponto de necessitar de uma construção, de um prédio maior, que é o prédio atual. Eu saí para o bairro e os arredores, os bairros vizinhos, fazendo propagandas da escola, propagando as matrículas abertas. Isso em acordo com a secretaria de educação, com a secretária e com a gerente de ensino na época. E deu certo! Porque a escola foi crescendo e ganhando credibilidade no bairro (especialista Elba, EM10).

A escola oferta a EI e o EF I. Possui 19 turmas nos dois turnos, matutino e vespertino, totalizando 412 matrículas em 2020, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 6 – Matrículas da EM10 em 2020

Ano de escolaridade	1º Turno (Matutino)	2º Turno (Vespertino)
Educação Infantil (1º período)	51	
Educação Infantil (2º período)		71
1º ano do E.F.		65
2º ano do E.F.		66
3º ano do E.F.	49	
4º ano do E.F.	63	
5º ano do E.F.	47	
Total de estudantes	412	

Fonte: Secretaria Escolar da EM10, mar. /2020.

Pela manhã, funcionam o primeiro, segundo e terceiro ano do EF I e o segundo período da EI. O terceiro ano também é ofertado à tarde, além do quarto e quinto ano do Ciclo Intermediário. No total, são atendidas 10 turmas no matutino e nove turmas no vespertino. Como nosso enfoque é a avaliação da alfabetização, as turmas selecionadas nesta investigação são dos dois turnos, a saber, segundo e terceiro ano do EF I.

Dos estudantes matriculados na EM10, de INSE alto, 8% das famílias participavam do Programa Bolsa Família em 2019. Para a gestora respondente do questionário on-line, a renda mensal média das famílias dos estudantes desta escola varia entre um e dois salários-mínimos.

Em 2020, a equipe pedagógica esteve composta de 25 professores. Destes, apenas um é contratado. Especificamente, seis professoras para a EI, 13 para o EF I, cinco professoras de aulas especializadas (Arte, Educação Física e Ensino Religioso), uma para a sala de recursos e uma professora eventual⁵³. Além de uma diretora, uma vice-diretora e duas especialistas, todas efetivas.

No período em que coletamos os dados (2020), a escola contava com: dois auxiliares de biblioteca, um auxiliar de informática, uma secretária e uma auxiliar de secretaria, todos em regime de trabalho efetivo. Além de sete monitoras de inclusão, sendo seis efetivas e uma contratada. A escola possui duas cantineiras efetivas e sete serventes, sendo seis efetivos e um contratado.

Na região onde está localizada a escola EM10, há outras duas instituições de EF I, ambas com INSE médio. Na primeira visita à escola, observei que não havia movimentação nas ruas, talvez por ser uma quinta-feira à tarde. As ruas do bairro têm calçamento, são limpas e arborizadas. Há um comércio intenso, próximo à entrada principal do bairro. Já a rua da escola é de mão única e pouco movimentada. É fácil avistar o prédio com dois andares, bem conservado, com o nome da escola estampado na parede em caixa alta. A calçada em frente é bem larga e facilita o tráfego dos estudantes. Parte dela possui a proteção de um corrimão. As janelas das salas de aula no segundo pavimento, todas gradeadas, não possuem recuo em relação à rua da escola.

⁵³ Professor eventual – atua no apoio pedagógico e substituição de professores.

Na entrada da escola, há um balcão para o atendimento ao público com uma grade de proteção que separa os profissionais da escola. Na sala de espera, em frente à secretaria, estão afixadas a “missão”, “visão” e “valores” da escola.

No mesmo local, a secretária da escola me recebeu, e logo também a diretora e a vice-diretora me atenderam. Fui bem recepcionada pelas duas que prontamente autorizaram a pesquisa na escola. Aproveitei a oportunidade para perguntar se naquela semana haveria alguma discussão de resultados de avaliações externas, pois tratava-se de uma semana sem a presença de alunos, destinada exclusivamente ao planejamento escolar. A vice-diretora explicou que esse trabalho é realizado quando os resultados oficiais são divulgados. Em seguida, a diretora me apresentou a instituição e revelou preocupação com a área aberta próxima ao refeitório, em que os pais haviam reclamado da capina. Nesse dia, alguns professores do turno vespertino estavam reunidos com a especialista tratando sobre o planejamento escolar. Ao término dessa primeira visita, agradei o atendimento e solicitei o agendamento de um horário para que pudesse retornar e conversar com as especialistas e com as professoras.

Nas demais visitas, pude conhecer melhor o prédio e acompanhar um pouco da dinâmica do funcionamento da escola. O andar térreo, chamado de primeiro pavimento, possui um espaço para a organização da entrada e saída dos alunos. Ao toque do sinal, os responsáveis pelos estudantes entram por um acesso de espaço amplo e exclusivo para este fim, que fica ao lado da secretaria. Esse espaço abriga também o refeitório, que dispõe de materiais lúdicos e diversos jogos para os alunos. Há também um pátio, chamado de “auditório”, com tablado utilizado para apresentações culturais de frente para o refeitório. Localizam-se ainda a sala das especialistas, dos professores, das diretoras, sala de recurso, sala de informática, banheiro dos alunos, uma sala da EI, e uma outra do quinto ano do EF, além de um parquinho na área externa, não coberta. Há pinturas decorativas pelas paredes da escola e na subida das escadas para o segundo pavimento do prédio.

Além das escadas, há um elevador de acessibilidade aos andares da escola. Neste pavimento, há uma grade de proteção e funcionam as demais salas de aula da EI ao quinto ano do EF. Em frente à cada sala de aula, que aparentam em bom estado de conservação, há uma gravura e a identificação por uma cor. Algumas mesas e cadeiras aparentam ser novas. Cada ambiente tem ventilador, cortina, janelas com grades e armários. Chama a atenção o ambiente voltado

para alfabetização, com materiais expostos nas salas de aula, como: calendário, números, alfabetos, cantinho da leitura, identificação na porta da sala, lista de aniversariantes do mês.

A biblioteca e a sala de Arte também estão situadas no segundo pavimento. A biblioteca ocupa um espaço grande e, na entrada, há um cartaz de incentivo à leitura. O terceiro pavimento constitui-se de uma passarela de acesso para a quadra de esportes da escola, utilizada pelos professores e alunos.

Não foi possível o acesso ao PPP em virtude de o documento estar sendo reelaborado pela equipe. Na segunda visita à escola, a diretora relatou superficialmente acerca de um trabalho que realizou com a equipe escolar, voltado para a alteração da Proposta Pedagógica. Segundo relato da direção escolar, a ação consistiu na elaboração de questionários que foram aplicados para professores, alunos e seus responsáveis sobre a escola. Após a devolutiva dos questionários e sua tabulação, a direção se reuniu com a equipe para análise e reflexão sobre as informações coletadas com a comunidade escolar. Essa reunião culminou em ações que, à época, estavam sendo inseridas na Proposta Pedagógica da escola, como ações mais efetivas na correção dos cadernos dos estudantes, a exemplo do ensino da letra cursiva no primeiro ano. A inquietude da diretora com o aprendizado já a levou a acompanhar aulas durante uma semana, processo que, segundo relata, resultou em sucesso e importante parceria com a docente novata.

Embora tenha sido um encontro breve, a especialista do turno da manhã relatou que trabalhava com as habilidades da matriz de avaliação externa com os estudantes de outras turmas e que acompanhava resultados externos. Minha solicitação para observar um dos momentos de análise de resultados foi aceita pelas duas especialistas da escola, porém ficou inviabilizado em função da pandemia e do isolamento social que naquele momento estava se iniciando.

O resultado mais recente do Proalfa refere-se às avaliações aplicadas em 2019 em turmas de segundo ano do EF. Na EM10, a previsão de participação nas avaliações era de 48 estudantes. Efetivamente, 45 realizaram a avaliação de Língua Portuguesa, e 47, de Matemática. A escola obteve nível de proficiência média dentro do padrão de desempenho recomendado nas duas avaliações: 575 em Língua Portuguesa e 567,8 em Matemática. De acordo com o resultado divulgado pelo SIMAVE, não há estudantes nos padrões de desempenho “básico” e

“intermediário” em Língua Portuguesa. No “recomendado”, observa-se a maior concentração de estudantes, 66,7%, e no avançado, um total de 33,3% dos estudantes avaliados. Na área de Matemática, não há estudantes no padrão de desempenho básico. No intermediário, há 17% dos estudantes. Assim como observado em língua portuguesa, o maior número de estudantes concentra-se no padrão recomendado, 63,8%. No avançado, 19,1%.

4.3.2 A escola EM26

De acordo com o PPP, o ano de fundação da escola ocorreu em 2004. Na região onde está localizada a EM26, há outras três escolas que também ofertam o EF I. Dessas, duas possuem INSE médio, segundo os dados divulgados pelo Inep, com os resultados da Prova Brasil. Não há dados de INSE da terceira escola situada na região, pois não havia quinto ano nessa instituição quando da aplicação da Prova Brasil 2017.

A escola atende o maternal, a EI, os anos iniciais e os anos finais do EF. São 29 turmas nos dois turnos, totalizando 626 matrículas em 2020. Dos estudantes matriculados na EM26, de INSE médio-baixo, 24% das famílias estavam inscritas no programa federal em 2019. Para a gestora respondente do questionário on-line, a renda mensal média das famílias dos estudantes desta escola varia entre $\frac{1}{2}$ e um salário-mínimo.

As turmas são organizadas em dois turnos: matutino e vespertino. Pela manhã, funcionam o primeiro período da EI e o EF II. À tarde, funcionam o maternal, o segundo período da EI e o EF I. Ao todo, são atendidas 16 turmas no matutino e 13 turmas no vespertino. As turmas selecionadas nesta investigação são do turno vespertino, a saber, segundo e terceiro ano.

Os dados acerca das turmas e matrículas são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 7 – Matrículas na EM26 em 2020

Ano de escolaridade	1º Turno	2º Turno
	(Matutino)	(Vespertino)
Maternal		23
Educação Infantil (1º período)	47	
Educação Infantil (2º período)		36
1º ano do E.F.		39

2º ano do E.F.	72
3º ano do E.F.	63
4º ano do E.F.	52
5º ano do E.F.	62
6º ano do E.F.	69
7º ano do E.F.	74
8º ano do E.F.	49
9º ano do E.F.	40
Total de estudantes	626

Fonte: Secretaria da EM26, mar./2020.

A equipe pedagógica era, em 2020, composta por 39 docentes. No EFI eram 14 professores, quatro professores de aulas especializadas (Arte, Educação Física e Ensino Religioso) e uma professora eventual. No EFII, a equipe contava com 19 professores, todos estatutários, quatro de aulas especializadas e uma eventual. Seis professores com vínculo empregatício por contrato, e o restante, efetivo. Quanto à gestão, uma diretora, uma vice-diretora e duas especialistas efetivas, à exceção de uma.

Durante a coleta de dados, a escola contava com duas auxiliares de biblioteca, uma auxiliar de informática, uma secretária escolar e uma auxiliar de secretaria, todos em regime de trabalho efetivo. Além de cinco monitoras de inclusão. Possuía, ainda, três cantineiras efetivas e seis serventes, sendo quatro efetivos e dois contratados.

O percurso entre a rodovia principal de acesso ao bairro à chegada efetiva é asfaltado. Este trajeto é de aproximadamente três quilômetros sem construções de casa, porém, com a predominância de algumas fábricas. Trata-se de um trecho com uma grande expansão de terra às vias da estrada com árvores nativas e mato. Ao chegar efetivamente na região movimentada do bairro, observa-se a presença de animais, alguns na margem da estrada, outros andando pela rua. Observando o percurso de uma parte mais alta, constatei que os morros íngremes são predominantes na região. As ruas estavam esburacadas e algumas delas eram bem estreitas. Em diversos pontos do bairro havia despejo de entulhos de todos os tipos, que aparentavam estar naquele local há mais tempo. A maioria das moradias do bairro não possuía acabamento externo, não havendo pintura e nem nas paredes. Nas proximidades da escola, há paisagens que remetem a um contexto que parece fortemente impactado pela

“discriminação ambiental”⁵⁴ (OTERO; RODRIGUES, 2018). No diário de campo, recuperei minhas primeiras impressões sobre o cenário: *Há questões no bairro que interferem de forma negativa na vida das pessoas. Segundo informações de moradores e um colaborador da escola, tanto a unidade escolar como os as pessoas que ali vivem, sofrem com o odor forte, a poeira frequente e as rachaduras nas moradias (Diário da Pesquisadora).*

Na primeira visita, notei que a escola se destacava na rua pela sua extensão e pintura. Um muro alto separava o prédio da escola da calçada. Havia grades de proteção no passeio em relação à rua da escola. O portão de acesso era monitorado pela equipe. Naquela ocasião, as aulas já haviam sido iniciadas, o que facilitou a observação da rotina de entrada dos estudantes no turno. Nesse dia, toda a equipe escolar e os alunos participavam de um momento de entrada do turno. A diretora me relatou que, toda segunda-feira, cantam o hino nacional, e, de terça à sexta-feira, cantam outra música. Como era uma quinta-feira, pude ouvi-los e notei que estavam bastante familiarizados.

A estrutura física da unidade escolar, que possuía dois pavimentos, era composta por: 15 salas de aula, secretaria escolar, biblioteca, sala da direção, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, cantina, sala de informática e uma sala de recursos, além de uma quadra poliesportiva, dois pátios externos, cinco banheiros para alunos, sendo um de exclusividade para a EI.

No andar térreo (primeiro pavimento), localizavam-se: secretaria escolar; sala da especialista; sala dos professores; biblioteca; sala de recursos; sala de informática; quadra de esportes; quadra de recreação e parquinho para a EI; pátio; banheiros para a EI e para alunos da educação especial; banheiros para professores e pessoal administrativo; almoxarifado; refeitório; e as salas de aula do maternal e da educação infantil. No segundo pavimento: sala da diretora e da vice-diretora; bebedouro; três banheiros, sendo um para a educação especial; e as salas de aula do primeiro ao nono ano do EF.

Durante os momentos de visita, observei que as salas de aula possuíam cortinas de tecido nas janelas. Em algumas, a pintura das paredes e o quadro de escrita do professor necessitavam de reparos. Parte do mobiliário já apresentava bastante desgaste. As salas do primeiro pavimento,

⁵⁴ Discriminação ambiental – “discriminação em face de ações e omissões praticadas deliberadamente em detrimento de pessoas ambientalmente vulneráveis” (OTERO; RODRIGUES, 2018, p. 258).

que receberam pintura na cor verde, possuíam ventiladores, armário para os professores e quadros de aviso. As turmas da educação infantil tinham televisão, som, DVD, armários e prateleiras.

No segundo pavimento, alguns espaços da sala de aula estavam plastificados com o objetivo de auxiliar a fixação de materiais pelo professor e evitar danificar as paredes. Notamos que a mobília nesse pavimento necessitava de reparo. As salas eram identificadas por nome de flores e eram afixadas: listagem dos aniversariantes; chamadinha com o nome dos estudantes; ajudante do dia; calendário, dentre outros.

As professoras e demais profissionais me cumprimentaram com um sorriso, desejando-me uma boa tarde, e percebi um clima de acolhimento entre eles. A diretora me atendeu juntamente com a vice-diretora em sua sala de trabalho. A laje no teto da sala, naquele dia, estava com goteiras em decorrência das chuvas. Fui orientada a escolher um local adequado para me acomodar de forma que as gotas não me atingissem. Embora demonstrassem ser cuidadosas em me receber da melhor forma em seu ambiente de trabalho, as diretoras encararam a situação com certo humor, o que deixou todas nós bastante à vontade (Diário da Pesquisadora).

O PPP explicitava problemas relacionados à infraestrutura da escola. O documento fazia referência a problemas de acesso à quadra poliesportiva que, no período de chuvas, era alagada, mesmo possuindo cobertura. Também, mencionava uma infiltração no segundo pavimento da escola, que fazia com que os corredores ficassem alagados no período chuvoso. Além disso, o banheiro da EI não tinha divisão “masculino e feminino”, e a sala da informática não dispunha de acesso à internet. Havia o anúncio de que a escola aguardava uma reforma.

O documento apresentava, também, destaque aos resultados de avaliações externas, como os índices do Ideb dos anos 2013, 2015 e 2017 no quinto e no nono ano, bem como o resultado da proficiência por padrão de desempenho no Proalfa e Proeb em Língua Portuguesa e Matemática, destacando que a maioria dos alunos do terceiro ano estava nos níveis recomendado e avançado, mas explicita que “No entanto, faz-se necessário intensificar nossas ações para que os educandos que se encontram no insuficiente ou intermediário possam avançar” (PPP EM26). A análise do documento parece convergir com a ideia de que,

conforme Machado; Alavarse (2014, 2015), metas qualitativas e quantitativas podem embasar as análises da escola, em uma articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação.

O resultado mais recente do Proalfa refere-se às avaliações aplicadas em 2019 em turmas de segundo ano do EF. Na EM26, a previsão de participação nas avaliações era de 61 estudantes, e, efetivamente, 58 estudantes participaram da edição de 2019 do Proalfa, em Língua Portuguesa e Matemática. A escola obteve proficiências médias alocadas no padrão de desempenho “avançado” nas duas áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, a proficiência média da escola foi de 627,6, e, em Matemática, de 637,7. De acordo com o resultado divulgado pelo Simave, não havia estudantes nos padrões de desempenho básico e intermediário nas duas avaliações. Na área de Língua Portuguesa, 31% dos estudantes estavam no padrão recomendado, e 69%, no avançado. Na área de Matemática, 37,9% dos estudantes estavam no padrão recomendado, e no avançado, 62,1%.

A direção da escola demonstrou preocupação para com a vulnerabilidade social de seus estudantes e se referiu a problemas com a ocorrência de furtos. Afirmavam que a escola atende muitos alunos de inclusão, e que vários deles até passam pela situação de não terem alimentos em suas casas. Também é motivo de preocupação a expectativa que os estudantes têm para a sua vida após concluírem o nono ano do EF na escola, por isso, anualmente, levam os ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais ⁵⁵ (IFMG) para que despertem os sonhos pessoais para suas vidas.

As diretoras me mostraram que possuíam uma espécie de “almoxarifado” em sua sala, com armários organizados, onde faziam a guarda de materiais de uso pedagógico para os professores, e que eles possuíam cota para *xerox* de atividades.

Nesse mesmo dia, aguardei na sala dos professores o momento que teria com a especialista. Observei que a sala estava bem pintada e havia cortinas de cor verde na janela, além de um armário que organizava pratos, talheres e uma bancada para utensílios. Documentos como o PPP, regimento escolar e outros ficavam visivelmente expostos e acessíveis para a equipe.

⁵⁵ Instituição de EM que oferta cursos técnicos.

A especialista mencionou superficialmente que a equipe realizava análise de resultados externos. Solicitei que me convidasse para observar os momentos de análises dos resultados e ficou acordado que ela agendaria um momento com as docentes. Por meio de ligação telefônica no dia posterior, os agendamentos com as professoras foram definidos para a semana seguinte, com a condição de que eu me reunisse com cada ano de escolaridade no dia do seu planejamento na escola.

No primeiro encontro com as docentes do segundo ano do EF, elas me relataram algumas dificuldades em relação ao plano de ensino a ser trabalhado no ano e, também, questões rotineiras de sala de aula.

Já o primeiro contato específico com as professoras do terceiro ano do EF foi feito individualmente, pois cada uma das três professoras estava em um ambiente realizando um planejamento individual. Ao apresentar a pesquisa e solicitar sua participação, todas prontamente aceitaram. Uma delas estava preparando atividades impressas, pois, segundo ela, a turma precisava de um atendimento diferenciado, mas não mencionou os motivos.

Na quarta visita realizada em 12 de março de 2020, conheci as professoras que lecionavam nas turmas de primeiro ano⁵⁶. Aguardei por um momento, pois uma aproveitava o horário de planejamento para realizar diagnóstico de leitura com os alunos. Fui bem recepcionada pelas professoras, que aceitaram participar da pesquisa. Relataram superficialmente durante a conversa que analisavam quais as habilidades não foram alcançadas pelos alunos e que, depois, conversavam entre elas para a realização de ações, além de que aplicavam avaliações no formato de simulados para que os alunos se familiarizassem com o tipo de instrumento.

⁵⁶ Havia uma expectativa inicial de entrevistarmos, também, as professoras regentes do primeiro ano do EF.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo procura analisar como as escolas de Sabará utilizam os resultados externos de avaliações, segundo percepções de sujeitos que atuam na rede municipal.

Conforme mencionado na metodologia, os dois instrumentos distintos para a coleta de dados que utilizamos fundamentalmente foram o questionário on-line e *entrevista* semiestruturada. Os questionários foram respondidos pelos gestores do conjunto de escolas da Rede Municipal de Sabará que oferece a etapa do Ensino Fundamental I. Já a entrevista semiestruturada foi realizada exclusivamente com professoras, pedagogas e gestoras das EM10 e EM26. Nas duas situações, os participantes responderam a questões iniciais que auxiliaram na composição de perfis dos respondentes e, em seguida, questões voltadas para a avaliação externa.

Os dados foram organizados em duas partes, a primeira apresenta as caracterizações dos participantes e as percepções sobre suas trajetórias. A segunda parte evidencia as categorias de análise dos dados acerca do uso de resultados. Nela, delineamos quatro categorias de análise: percepções sobre avaliação; a avaliação como divulgação e publicização de resultados; a avaliação como organizadora do trabalho na escola; e a avaliação como organizadora da ação pedagógica docente.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

5.1.1 Gestores municipais: caracterização da amostra das 27 escolas de EFI

Nesta subseção procuramos delinear o perfil a amostra de gestores das 27 escolas, como o sexo, a função, formação e tempo de experiência no cargo.

Do universo respondente, apenas dois são do sexo masculino. Quanto à função exercida na escola, 21 atuam na direção escolar, quatro na vice direção e dois são especialistas. Com base nas respostas, 19 declaram trabalhar em dois turnos, matutino e vespertino. Cinco gestores trabalham em três turnos (manhã, tarde e noite). Apenas três declaram trabalhar apenas em um turno.

A formação inicial da maior parte de gestores é em Pedagogia (12), seguido do Magistério e da Licenciatura, ambos com sete respondentes. Apenas um declarou ter cursado Normal Superior.

Quanto à formação atual, 14 gestores possuíam, até o momento da coleta de dados, graduação; 11 gestores, especialização; e dois, mestrado. Nota-se que, quanto ao grau acadêmico, todos os gestores possuem formação superior completa. Podemos observar, de acordo com a amostra, que as formações atuais têm uma concentração na graduação e na especialização, sendo esta concentração maior na formação no nível de graduação.

Nenhum gestor declarou atuar há menos de um ano. Oito informaram ter entre um e dois anos de atuação; dez gestores entre dois e cinco; três entre cinco e sete anos; dois entre sete e nove anos e quatro, nove anos ou mais.

Na questão que aborda o tempo de experiência na função atual em outra instituição, dos 27 respondentes, 11 gestores responderam não exercer a função atual em outra instituição e 16 declararam experiência anterior. Entre esses 16, quatro de um a dois anos; cinco de dois a cinco anos, quatro de cinco a sete anos; e três, nove ou mais anos.

Em relação ao tempo de experiência, a maioria (18) dos respondentes disseram atuar no período entre um e cinco anos no cargo na instituição atual. Nenhum declarou atuar a menos de um ano. Todos responderam possuir experiência no cargo atual em outra instituição, sendo que a maioria atuou variando entre os intervalos de um a nove anos ou mais.

Finalizada essa breve caracterização dos gestores que responderam aos questionários, passamos a apresentar os perfis das gestoras e docentes das escolas EM10 e EM26.

5.1.2 Caracterização das participantes da EM10 e EM26

Os perfis das gestoras e professoras das duas escolas, todas do sexo feminino, foram organizados em três subseções. A primeira contempla questões relativas à idade das participantes, formação e tempo de experiência. A segunda remete a experiências dos atores escolares em outras funções, etapas ou modalidade. Por fim, trata-se dos relatos sobre a trajetória. Iniciamos a seguir, com o perfil, formação e tempo de experiência das participantes.

5.1.2.1 Perfil, formação e tempo de experiência das gestoras e docentes

Esta subseção apresenta o perfil das participantes, formação e tempo de experiência na função atual, na rede de ensino de Sabará, em outra escola na função atual e na atual instituição. Iniciamos com as gestoras (diretoras e especialistas), como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 6 – Gestoras: perfil, formação e tempo de experiência

Escola	Nome fictício	Sexo	Idade	Função	Formação graduação/pós-graduação	Tempo de experiência			
						Na função atual	Na Rede de Ensino de Sabará	Em outra escola na função atual	Na atual instituição
EM10	Carolina	F	41	Diretora	Normal Superior Especialização não concluída	13	22	1	15
EM26	Lísea	F	54	Diretora	Pedagogia Psicopedagogia	10	30	Sem atuação	10
EM10	Elba	F	51	Especial	Pedagogia Psicopedagogia	28	28	6	22
EM10	Sophia	F	42	Especial	Pedagogia Psicopedagogia	10	5	5	5
EM26	Tatiana	F	57	Especial	Pedagogia Psicopedagogia	8	13	2	5 anos e 4 meses

Fonte: Dados coletados nas entrevistas.

As especialistas e as diretoras, ora denominadas gestoras, são do sexo feminino, sendo duas diretoras com 41 e 54 anos e três especialistas com idade entre 41 e 57 anos. Quatro gestoras possuem graduação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, com exceção de uma diretora com formação em Normal Superior e uma especialização não concluída.

As duas diretoras da EM10 e EM26 possuem uma larga experiência na função atual – 10 e 13 anos, respectivamente. Na rede municipal de Sabará, somando-se o tempo fora do cargo atual, a diretora da EM10 atua há 22 anos, e a da EM26, há 30 anos. Em relação à experiência como gestora em outra escola, a diretora da EM10 declara experiência no período de um ano. Na escola atual, essa diretora atua há 15 anos, e a da EM26, há 10 anos.

As especialistas têm tempos de experiência variados. A especialista Elba (EM10) possui 28 anos na função na rede municipal de Sabará. Durante seis anos, atuou como especialista em outra escola do município e, na escola atual, por 22 anos. Sophia (EM10) é especialista há 10 anos, sendo cinco na rede municipal de Sabará na escola atual e cinco em outra rede de ensino. Já a especialista Tatiana atua na função há oito anos, e há 13 exclusivamente na rede municipal de Sabará. Trabalhou por dois anos em outra escola como especialista e, na EM26, atua por cinco anos e quatro meses.

Os tempos de atuação das profissionais convergem com os dados obtidos junto às secretarias escolares que indicam que as duas instituições não têm alta na rotatividade no quadro do magistério o que, segundo Cerdeira (2018), pode favorecer a apropriação efetiva de dados e uso pedagógico dos resultados produzidos pelas avaliações. Apesar de não haver alta rotatividade, o que se observou na ocasião da primeira visita à escola foi o fato de as diretoras manifestarem preocupação com o trabalho de professoras novatas na alfabetização.

No quadro seguinte, apresentamos os dados referentes ao perfil, formação e tempo de experiência das docentes entrevistadas:

Quadro 7 – Professoras: perfil, formação e tempo de experiência

Escola	Nome fictício	Sexo	Idade	Função	Formação graduação/pós-graduação	Na função atual	Tempo de experiência		
							Na Rede de ensino de Sabará	Em outra escola na função atual	Na atual instituição
EM10	Gláucia	F	36	Professora	Pedagogia/ Orientação Escolar; Supervisão Escolar	18	6	12	6
EM10	Simone	F	59	Professora	Pedagogia/ Atendimento Educ. Especializado	14	7	7	7
EM10	Miranir	F	50	Professora	Normal Superior/ Alfabetização e letramento; Psicopedagogia; Educ. infantil: o lúdico na educação infantil; e Atendimento educ. especializado	24	21	3	21
EM10	Rosângela	F	40	Professora	Pedagogia/ Tutor em EAD	19	6	13	6
EM10	Ana Maria	F	57	Professora	Normal Superior; História/ Sem especialização	30	16	25	16
EM26	Mariângela	F	44	Professora	Normal Superior/ Alfabetização e letramento; Ludopedagogia; Matemática na educ. infantil; Educação inclusiva	19	19	10	19
EM26	Maria	F	55	Professora	Normal Superior/ Sem especialização	14	14	Aproximados 5 anos	11
EM26	Patrícia	F	49	Professora	Pedagogia/ Sem especialização	27	6	11	6
EM26	Caroline	F	41	Professora	Pedagogia/ Em curso: Alfabetização e letramento e Psicopedagogia institucional	12	6	6	6

EM26	Fernanda	F	57	Professora	Normal Superior/ Educação Esp. Inclusiva; Inspeção escolar; Supervisão escolar. Em curso: Psicanálise clínica.	18	10	8	5
EM26	Bianca	F	27	Professora	Pedagogia/ Educação especial; Em curso: Neuropsicopedagogia	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Sem atuação	1 ano e 6 meses

Fonte: Dados coletados nas entrevistas.

Seis professoras têm formação em Pedagogia, e cinco, em Normal Superior. Uma delas, além do Normal Superior, é graduada em História. Quanto à pós-graduação, quatro possuem duas ou mais especializações concluídas em diversas áreas; duas possuem uma especialização; três não possuem e três estão cursando especialização.

À exceção de uma professora que quando da coleta de dados iniciou sua experiência como docente na EM26, onde atuava há um ano e seis meses, as demais revelaram trabalhar na escola por muitos anos, com períodos que variavam entre cinco e 21 anos, o mesmo se observando em relação aos tempos de atuação na rede municipal de Sabará

À exceção da professora Bianca (EM26), que se encontrava na fase inicial da carreira, as demais têm entre 12 e 30 anos na docência, o que sinaliza ser um grupo de professoras experientes na docência. Segundo Tardif; Lessard (2009, p. 51).

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 21).

Nessa direção, o tempo das profissionais na educação é fundamental para percebermos em que fase da carreira profissional as professoras se encontram. Huberman (1995) discute acerca do ciclo de vida profissional na “carreira pedagógica”, que diz respeito aos profissionais que vivenciaram a o trabalho em sala de aula durante suas vidas. Nas palavras do autor

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Ainda segundo o autor, o início da carreira consiste em duas sequências, a “de exploração” e “de estabilização”. A fase de exploração (um a três anos) compreende a entrada na carreira, nesse período os professores fazem opções provisórias, investigação dos contornos e experiências ao conhecerem a profissão. A fase seguinte, “de estabilização” ou “de compromisso” (quatro a seis anos) faz referência ao período em que o professor tem o domínio dos aspectos relacionados ao trabalho” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

As fases posteriores, dizem respeito ao período seguinte ao início da carreira, que compreende dos sete aos 40 anos. Como salienta Huberman (1995), os percursos após a fase de estabilização são menos unívocos em relação às fases iniciais da carreira e são delineados pelos percursos individuais dos sujeitos na docência.

Considerando essa abordagem, a maioria das entrevistas situa-se na fase da “diversificação” (sete aos 25 anos), que consiste na fase dos professores mais motivados e dinâmicos. “A serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos) seria decorrência de uma fase de questionamentos, e é marcada pela tranquilidade na tomada de decisões tanto em situações de aula quanto nas avaliações de outros colegas de profissão. Neste mesmo período, observa-se também a fase do “conservantismo e lamentações”, onde são comuns os questionamentos sobre diversos aspectos: políticas, colegas de profissão mais jovens, alunos etc. Por fim, haveria o “desinvestimento”, fase em que os professores tendem a recuar no final da carreira (HUBERMAN, 1995, p. 41, 43, 45 e 46).

Pelo que nos foi possível apreender, mesmo tendo profissionais com tempos de atuação distintos e havendo uma docente já em final de carreira, não apreendemos elementos que indiciassem “desinvestimento”.

Dando continuidade à caracterização das participantes, passamos a apresentar a segunda subseção “experiências em outras modalidades e/ou áreas”.

5.1.2.2 Experiências em outras funções, etapas ou modalidades

Nesta subseção, apresentamos, com base nas entrevistas, as experiências das participantes em outras modalidades de ensino e/ou áreas de atuação. Iniciaremos com as gestoras, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 - Gestoras: experiências em outras funções, etapas ou modalidades

Escola	Entrevistada	Experiência	Etapa ou modalidade
EM10	Carolina	Professora	Educação Infantil
EM26	Lísea	Professora	Ensino Fundamental I
		Pedagoga	Ensino Fundamental I

EM10	Sophia	Professora	Educação Infantil
		Pedagoga	Educação de Jovens e Adultos
		Pedagoga	Ensino Fundamental II
EM10	Elba	Diretora escolar	Educação Infantil
		Coordenadora escolar	Centro de Atendimento
		Secretária escolar	Socioeducativo – setor juvenil
		Professora	Educação Infantil
EM26	Tatiana	Professora de arte	Centro de Atendimento
		Coordenadora de creche	Socioeducativo
		Vice-diretora	Ensino Médio
			Educação Infantil

Fonte: Dados coletados nas entrevistas.

Ambas as diretoras declararam experiência docente: Carolina (EM10) atuou na EI, e Lísea (EM26), no EF I, etapa na qual também exerceu a função de pedagoga.

O fato de as diretoras terem experiência como docentes nos anos iniciais e atuarem como gestoras nessa mesma etapa do Ensino Fundamental é relevante, pois elas vivenciaram os entraves e a dinâmica de uma sala de aula, o que pode contribuir para uma gestão escolar com um olhar diferenciado sobre o trabalho realizado na escola. Segundo Tardif; Raymond (2000, p. 238) “[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática.”

Duas especialistas da EM10 atuaram na mesma função, porém, em etapas distintas: Sophia (EM10) no EF II, e Elba (EM10), na EI e no Centro de atendimento socioeducativo – setor juvenil. Elba (EM10) e Tatiana (EM26) declararam outras experiências no âmbito da gestão: na EI, Elba (EM10) exerceu o cargo de diretora e coordenadora escolar, além de atuar no setor administrativo como secretária escolar. A especialista Tatiana (EM26) atuou também na EI nas funções de coordenadora de creche e vice-diretora. Das três especialistas, duas declararam experiência como professoras. Sophia (EM10) atuou na EI, e Tatiana (EM26), em Centro de atendimento socioeducativo e no EM lecionando a disciplina Arte.

Com relação às especialistas, as três apresentam experiência em mais de uma função e modalidades, com destaque para a atuação na área da gestão na EI.

Situação similar se observa em relação às professoras. À exceção de duas docentes da EM26, Patrícia e Mariângela, as demais apresentaram experiência em outras funções, etapas e ou mesmo modalidades de ensino. As professoras da EM10, Miranir e Ana Maria, embora não tenham citado outra etapa, destacaram o fato de atuarem como docentes em escolas de zona rural. Do conjunto de entrevistadas, seis declararam experiência docente na EI. Bianca (EM26) atuou nessa mesma etapa como auxiliar de apoio à inclusão e professora de literatura, disciplina ministrada também no EF I. Gláucia (EM10) lecionou língua portuguesa em diferentes etapas da Educação Básica (EF II, EM) e na modalidade educação de jovens e adultos. Simone (EM10) destacou sua atuação como bibliotecária no EM. Duas professoras da EM10, Gláucia e Rosângela, informaram já terem atuado como diretoras e supervisoras escolares, e Caroline (EM26) já foi supervisora pedagógica em escola técnica.

Nesse grupo, três professoras declararam experiência fora da área educacional: Simone (EM10) destaca sua atuação no comércio e serviços bancários; a professora Maria (EM26), em agências de seguros, e Bianca (EM26), como analista fiscal.

De modo geral, o quadro delineado sinaliza para um grupo de profissionais que, além de apresentar maior experiência, já tiveram possibilidades de exercer a docência em diferentes espaços, ou mesmo outras funções.

Na subseção seguinte, apresentamos as percepções que as participantes têm acerca de suas trajetórias profissionais e que contribuem para caracterizar gestores e professoras entrevistadas.

5.1.2.3 O que dizem os atores escolares acerca de suas trajetórias profissionais?

De acordo Tardif; Raymond (2000), a carreira no magistério divide-se em pré-trajetória e trajetória profissional. Ao narrarem suas trajetórias no Magistério, as participantes remetem às suas histórias profissionais a partir de experiências pessoais e escolares presentes no percurso no momento de escolha da profissão e de ingresso na carreira, além de destacarem aspectos

relacionados à formação inicial e continuada e aos desafios enfrentados, sobretudo, no início da carreira, circunscritos no contexto social, histórico e cultural. Dessa forma,

[...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” Dessa forma, “[...] pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Nessa mesma direção, segundo Nóvoa (1995, p. 15), “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Há uma relação entre a trajetória profissional (trabalho) e a pessoal (vida), em que uma completa a outra e ambas vão se constituindo no processo. Como explica o autor

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Visando conhecer um pouco esse processo de construção entre as experiências pessoais e profissionais, onde as trajetórias são constituídas, passamos a discutir aspectos da trajetória evidenciados nas entrevistas.

A professora Bianca, ao optar pela profissão docente, parece ter tido como motivação a relação de afetividade com crianças durante a experiência como instrutora. Segundo ela: “Nessa escola de Iatismo eu dava aula pra crianças, adultos, e sempre gostei da área infantil. Então, minha decisão era entre fazer Letras ou Pedagogia. Foi Pedagogia, por conta disso: minha facilidade de lidar com as crianças mais novas” (professora Bianca, EM26).

A professora Miranir enfatiza o fato de que, quando estudante, havia poucas alternativas, o Magistério configurava-se quase que como a “opção”, sem muita clareza. O fato de um familiar se inscrever em concurso público na área a motivou:

Na minha época de estudante não se tinha muita opção, ou você fazia Magistério ou fazia contabilidade. Entre os dois, acabei optando pelo Magistério. Não pretendia seguir a profissão. Mas como minha irmã acabou fazendo inscrição para um concurso em Sabará, para acompanhá-la, também fiz a minha. [...]. O salário era muito bom, por isso entrei na profissão.

[...] Desde que iniciei na profissão, sempre trabalhei com alfabetização, geralmente com turmas com maior dificuldade. Talvez tenha sido por ser uma professora mais paciente, a professora mais calma e que está sempre buscando a melhor forma de trabalhar com esses alunos, através de jogos, brincadeiras, pesquisas, diversificando bastante as atividades (professora Miranir, EM10).

Um fato que chama a atenção na fala evidenciada é o fato de o salário aparecer como uma variável positiva, o que não é recorrente na área da educação, em que as condições de trabalho e de salário são recorrentemente anunciadas como inadequadas. Relato semelhante identificamos na fala da professora Maria, que parece destacar a importância do curso superior em sua trajetória, em suas palavras:

Eu tinha formação só no Magistério de segundo grau... E quando eu formei, fiquei um ano sem trabalhar. Isso foi em 83. Então fui trabalhar em outras empresas, nada ligada à educação. [...] onde trabalhava, tinha uma promoção que quem tivesse curso superior era melhor remunerada e tinha um cargo melhor. Foi na mesma época que quem tinha só o Magistério iria perder se não fizesse um superior. Então, em Sabará, abriu o Normal Superior [...] e eu vi uma oportunidade de estar podendo fazer essa faculdade, porque senão, quando saísse da (nome da empresa), eu não teria profissão, então eu resolvi fazer o Normal Superior [...], mas visando um cargo melhor na empresa que eu estava (professora Maria, EM26).

A professora Maria, que cursou o Magistério, optou por cursar o Normal Superior. Sua motivação inicial foi orientada por possibilidade de melhores remuneração e cargo em uma empresa não ligada à educação, ao passo que também se preocupava com o fato de qual profissão seguir ao se desvincular da empresa em que atuava. Um aspecto que chama a atenção é o fato de a professora perceber como algo natural o seu trabalho feito com alunos com mais dificuldade em virtude de sua personalidade, considerada pela docente como “paciente e calma”.

Diferentemente do que se observa em relação à Miranir, as docentes Fernanda e Mariângela optaram pelo magistério, tendo como motivação o sonho de ser professora. O fragmento a seguir, da entrevista de Fernanda, remete a desafios vivenciados desde o seu início de carreira até a atualidade:

Minha trajetória profissional está vinculada a um sonho realizado, que foi o de trabalhar na área de educação mesmo, porque essa área sempre me atraiu. [...] Desde a minha carreira até hoje poderia citar aqui para você vários, mas eu vou me ater só em quatro: a falta de participação da família na escola. [...] a escassez de recursos pedagógicos e tecnológico [...] E também a falta de um psicólogo constante na escola. [...] [...] E a desvalorização do professor em relação à remuneração e o plano de carreira também, que é o maior agravante. Porque precisamos do plano de carreira[...] (professora Fernanda, EM26).

A professora Mariângela também faz referência ao sonho de “ser professora”. Ela enfatiza a experiência adquirida com o tempo como um fator que a possibilitou trabalhar em turmas de alfabetização: “Desde criança, meu sonho era ser professora. Tive excelentes professores de alfabetização. Com o passar do tempo, fui adquirindo experiência e pude transitar entre outras turmas de alfabetização” (professora Mariângela, EM26).

Carolina parece também atribuir valor à experiência. Ela destaca ser “encantada” pela alfabetização e se considera uma “excelente alfabetizadora”.

Comecei em escolas particulares no bairro com educação infantil. Eu fiz alguns cursos na área da educação infantil sobre alfabetização. Tenho encantamento pela alfabetização! Amo! E sou uma excelente alfabetizadora! Então, quando eu vim aqui para trabalhar na rede pública, comecei a minha carreira profissional mesmo, eu sempre atuei nessa área e fui me especializando. E quando eu falo especialização, eu não falo em curso, em diploma. Eu falo em especialização, em estar variando na técnica, de estar experimentando coisas novas. [...] Quando eu vim para a direção da escola, isso veio comigo, [...] acho que acompanho muito a parte pedagógica da escola porque eu sei que faz a diferença um trabalho diferenciado também. [...] (diretora Carolina, EM10).

Carolina parece considerar que a sua “especialização” em alfabetizar não se relaciona aos estudos sistemáticos na área, mas ao fato de buscar variar estratégias de ensino e experimentar “coisas novas”. Essa experiência da prática profissional faz parte da dimensão temporal do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000). Segundo os autores,

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Além disso, Carolina enfatiza que o fato de “acompanhar muito a parte pedagógica da escola” se deve a essa experiência adquirida como professora. Nessa direção, o discurso da professora parece ir ao encontro da ideia de que

[...] a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238-239).

Ainda delineada pelo sonho, a escolha da profissão parece ter origem na infância: “Eu optei por ser professora aos meus 14 anos. Como experiência mais produtiva para mim até hoje, foram as aulas onde eu tive várias crianças especiais. Eu gosto de trabalhar com crianças especiais” (professora Patrícia, EM26).

Ana Maria relembra sua inspiração pela antiga professora quando criança: “[...] me espelhei na professora do primário [...]” (professora Ana Maria, EM10).

Gláucia também fez a opção pela carreira na infância, como observamos:

Parece clichê, mas, desde pequena meu desejo era ser uma professora. Achava lindo o processo de leitura e escrita de uma pessoa. [...]. Quando pude ter a oportunidade, [...] fui cursar Pedagogia. [...] Todas as vezes que pude ver um aluno se emocionar e se alegrar ao escrever uma letra ou uma palavra, pude ver que a nossa alegria não está apenas no reconhecimento financeiro, e sim, na percepção de como sua profissão pode mudar o mundo e a sociedade na qual você está inserido (Professora Gláucia, EM10).

Gláucia parece até sentir-se sem graça em falar sobre sua motivação, por causa da desvalorização da profissionalidade. A professora tem a percepção de sua atuação profissional como uma oportunidade para contribuir positivamente para o mundo e a sociedade. Para Nóvoa (2017, p. 1130), a profissão docente não termina dentro do ambiente profissional, mas estende-se pelo espaço público e vida social. Assim, “[...] ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas.” Nesse cenário, o autor destaca a importância de se repensar a formação dos professores para a construção da profissionalidade docente e enfatiza a necessidade de julgar a formação como uma formação profissional, reorganizando seu lugar e sua importância (NÓVOA, 2017), em seu dizer

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Lísea fala brevemente sobre sua trajetória na alfabetização. Avalia sua experiência no EFI como positiva e destaca o trabalho focado na relação “escola x família”: Ela também se reporta aos desafios e dificuldades enfrentadas no início da profissão:

Sempre trabalhei com o Ensino Fundamental I, experiência gratificante. A minha proposta de trabalho sempre foi interagir “escola x família”, levando em conta que o processo educacional é complexo e marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais. [...] O meu maior desafio foi iniciar minha profissão de pedagoga em uma escola com várias turmas, e muitos desafios e dificuldades com alunos de muita vulnerabilidade social (diretora Lísea, EM26).

Elba, que quando atuava em instituição socioeducativa já tinha o desejo de trabalhar em uma escola, também parece se reportar às dificuldades de início de carreira como os mais desafiantes:

E a minha vontade era grande de trabalhar em uma escola. Então, fiz o concurso da prefeitura de Sabará. [...] Principalmente no início, são muitos desafios. Mas nunca tive medo deles. Então, procurava colegas conhecidas, que já tinham um tempo maior atuando como pedagogas, lia muito, participava de vários cursos, buscava me capacitar a todo momento. Mas não me lembro assim, de nada que atrapalhasse a minha trajetória, foram dificuldades e desafios que só acrescentaram. Não me lembro. Porque eu não me acomodei em nenhum momento, como até hoje (especialista Elba, EM10).

A exemplo do que vimos evidenciando, a professora Rosângela, que “sempre quis ser professora”, evidencia aspectos da sua vivência profissional e se remete a aspectos do início da profissão:

Eu sempre quis ser Professora. Por esse motivo fiz um Curso Técnico de Magistério e fiz a Faculdade de Pedagogia. Desde que formei, já comecei a atuar na área [...]. Bem, comecei como todas as professoras recém-formadas, com insegurança, medo, ansiedade e muita angústia. Agi do mesmo modo que a maioria das professoras sem experiência nessa área costuma fazer, apoiei-me nas colegas de trabalho e, também, fui utilizando alguns conhecimentos do meu estágio e da monitoria que eu tinha feito no período que eu estava estudando (professora Rosângela, EM10).

Dificuldades no início de carreira também foram mencionadas pela professora Miranir: “[...] O meu maior desafio enfrentado no início da carreira foi a distância da escola. A escola era bem distante, a gente tinha que pegar a BR. E a falta de materiais pedagógicos” (professora Miranir, EM10).

Sobre desafios vivenciados na fase inicial no magistério (três primeiros anos), segundo Huberman (1995), as/os profissionais precisam colocar em prática o que aprenderam. Nesse período são confrontadas internamente com uma realidade, uma diversidade, e com o que

aprenderam na formação, sendo que, durante a prática, e por meio das trocas de experiências com os colegas de trabalho, passam a adquirir mais segurança e estabilidade na atuação, caminhando para a segunda fase. Nessa mesma direção, para Tardif; Raymond (2000) o início da carreira constitui-se numa “fase crítica”, como explicam,

esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Contrastando com as duas abordagens já evidenciadas – magistério como a “opção” e como “sonho”, as professoras Caroline e Simone optaram pela carreira após a conclusão do Magistério, como indicam os excertos a seguir: “O interesse pela minha profissão foi depois que concluí o Magistério...” (professora Caroline, EM26).

Estudei o magistério e, assim que concluí o curso, logo fui à procura de uma profissão, fui trabalhar em uma loja. [...] Quando iniciei o meu trabalho com alfabetização foi com uma turma do segundo período. [...] Os avanços foram acontecendo. Eu cada vez mais explorando e conduzindo as crianças ao avanço [...] os desafios foram muitos. O primeiro dia de aula como professora, insegurança, a primeira reunião com os pais, colegas de serviço (competição). Mas a vontade de vencer sempre superando qualquer obstáculo. Sempre fui bem aceita e acolhida nas escolas pela direção, que me ajudava e incentivava cada vez mais. Os desafios com os pais e colegas de trabalho, fui superando, pois, experiência fui adquirindo e as conquistas chegavam também. Cada dia me reinventando, criando, sempre querendo fazer o melhor para os alunos (professora Simone, EM10).

Simone declara que sua primeira experiência docente foi em turma de alfabetização e, assim como em outras colocações, destaca os desafios na entrada da carreira: “o primeiro dia de aula”, “insegurança”, “a primeira reunião de pais” e a “competição entre os colegas”. Ela parece atribuir à acolhida da diretora e à experiência os fatores para a superação dos desafios nessa fase inicial da carreira.

Percebe-se que ao falar sobre suas trajetórias na educação, as profissionais trouxeram mais os desafios vivenciados no início da profissão, o “choque com a realidade” (Huberman, 1995). Por isso, a importância de a equipe pedagógica acolher as professoras recém-chegadas ou com pouca experiência, realizando um acompanhamento mais de perto, com uma orientação assistida, ao passo que nos faz questionar acerca dos cursos de formações de professores. Nessa direção, para Nóvoa, um curso de formação para uma profissão do humano é diferente

de quaisquer outros cursos, “por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Mais adiante, Simone menciona o papel do curso Superior em Pedagogia na sua trajetória: “[...] Percebendo a necessidade de um curso superior, escolhi fazer o curso de Pedagogia e trabalhar na área da educação, pois assim poderia adquirir experiência profissional na educação. Fui trabalhar em uma Creche com a educação infantil” (professora Simone, EM10).

Já a especialista Tatiana relata as dificuldades na carreira devido a problemas na voz: “Mas como você pode observar, já tenho falha na voz, foi um dos motivos pelo qual eu fui para assumir a pedagogia, falei que não podia mais ficar na regência. [...]” (especialista Tatiana, EM26).

Ao refletirem sobre sua formação, a diretora Carolina (EM10) e sete professoras, Maria (EM26), Rosângela (EM10), Caroline (EM26), Simone (EM10), Miranir (EM10), Sophia (EM10), Mariângela (EM26), fazem menção à formação inicial em Magistério. Carolina descreve a sua percepção sobre a própria formação inicial e continuada, como observamos:

O meu Magistério, eu falo que foi excelente, porque tudo que eu aprendi, tudo o que coloquei em prática foi pelas aulas que tive no Magistério. [...] Depois eu fiz o Normal Superior, que acrescentou pouca coisa, porque foi uma continuidade daquilo que tínhamos visto no Magistério. [...] Então, quando eu vim estudar o Normal Superior foi por uma obrigação na época do governo que falou que era um complemento, que todo mundo que fez o Magistério tinha que fazer isso, senão, não poderia dar mais aula (diretora Carolina, EM10).

Na percepção da diretora, o curso superior não correspondeu às suas expectativas, e ela o considera somente como um complemento em sua formação. Ela enfatiza a importância da formação, sobretudo quando faz referência ao curso de Magistério como formação inicial, mas remete também ao espaço de trabalho como lugar de formação:

[...] pra mim o maior aprendizado é aqui dentro; aqui com a pedagoga, eu aprendo mais do que eu acho em qualquer lugar. Aqui dentro da sala vendo o que as professoras estão trazendo de novidade é um aprendizado pra mim. Então, acho que, dentro da nossa escola, dentro dessa convivência, com essa troca de experiência, é a maior escola, a melhor escola que a gente tem para aprender (diretora Carolina, EM10).

Em consonância com seu modo de evidenciar a dimensão formativa do trabalho, Carolina remete à importância de valorização dos professores alfabetizadores:

[...] Acho que a secretaria de educação deveria criar alguma coisa, não falo um projeto, mas falo que ela deveria tratar diferente ou ter um olhar diferenciado para os professores de alfabetização. Por que que eu falo isso? Porque são turmas que são pouquíssimas professoras que querem atuar na área de alfabetização, pela cobrança que existe, tanto interna, quanto externa. É uma valorização diferente ou fazer uma coisa prática, é criar alfabetizadores. [...] hoje quem pega alfabetização é quem está chegando.

[...] Ela (SEMED) deveria formar professoras, ajudar essas professoras. [...] Por que não dar cursos de formação para esses professores? Por que não valorizar esse professor de uma maneira diferente, já que ninguém quer? Porque ninguém quer! Porque os bons profissionais, os mais experientes, estão nos anos de saída, estão no quarto, no quinto, não querem pegar turma, porque dá mais trabalho, mais exigência, mais cobrança... É o professor que tem que fazer tudo ali (diretora Carolina, EM10).

Em consonância com as preocupações inerentes à fala da diretora Carolina (EM10), a diretora da EM26 enfatizou que a preocupação é tamanha com a alfabetização que, até aquele momento, já havia trocado de turmas duas professoras em virtude do perfil. Expressou ainda sua inquietude em relação ao trabalho das professoras novatas que chegaram recentemente à escola.

Tanto na EM10, quanto na EM26, ao perguntarmos à gestão escolar sobre os critérios utilizados para a escolha das professoras para as turmas de alfabetização, as gestoras enfatizaram que a escolha se baseava na análise do perfil alfabetizador, com habilidade para alfabetizar. Para Carvalho (2014), que investigou os saberes e práticas que constituem o perfil do professor alfabetizador, a formação é um dos aspectos relevantes na composição do perfil do alfabetizador. A autora faz um destaque especial à formação continuada:

[...] para se tornar um professor alfabetizador a formação inicial por si só não se faz suficiente; é preciso oportunizar (através de formação contínua) saberes necessários ao profissional para que este sinta segurança ao lecionar e possa de fato contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o tempo na docência também se configura como um dos elementos indispensáveis para o exercício da profissão, uma vez que a prática pode ser (re)apropriada conforme os diferentes contextos que o professor atua (CARVALHO, 2014, p. 101-102).

Além da valorização da experiência, Carvalho (2014) enfatiza a importância da formação continuada para a atualização constante e de forma sistemática, bem como a articulação sobre diversos saberes docentes, a troca de experiências, o comprometimento, a reflexão sobre a prática pedagógica, o controle da disciplina em sala de aula e o diálogo com as famílias dos

estudantes. Em sua opinião, são os principais fatores que buscam caracterizar o perfil de um professor de alfabetização.

Nesse contexto chama também atenção a fala da docente Fernanda (EM26) ao reportar-se à importância do papel da formação continuada na trajetória profissional, no processo de desenvolvimento profissional, como evidenciado no fragmento a seguir: “Um outro fator aqui que eu coloquei, que é o de continuar estudando, porque eu acho muito importante o professor continuar estudando e aprofundando no assunto, porque estamos trabalhando com pessoas. [...]” (professora Fernanda, EM26).

A professora Fernanda parece justificar a necessidade de continuar estudando, e ao fazê-lo expressa o seguinte argumento: “porque estamos trabalhando com pessoas”. As profissões que lidam com o humano são permeadas de incertezas e aspectos imprevisíveis, por isso é necessário que estas profissões tenham uma sólida formação de base e participação de professores com mais experiência (NÓVOA, 2017; GAUTHIER *et al*, 2013).

Feita essa discussão acerca do perfil das participantes da pesquisa, remetemo-nos ao questionamento feito na introdução deste trabalho, sobre como as escolas da rede municipal utilizam resultados de avaliação externa da alfabetização. Consideramos a hipótese de que escolas com evolução e/ou regularidade nos resultados em pelo menos três edições do Proalfa poderiam ser contextos potenciais de uso de resultados. Para compreender como isso ocorre nas escolas da rede municipal, organizamos os dados a seguir a partir de quatro categorias de análise que coincidem com os objetivos específicos desta investigação.

5.2 Uso de resultados de avaliação externa na rede municipal de Sabará

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram desenhados visando responder ao questionamento inicial deste estudo: como as escolas da rede municipal de Sabará utilizam os resultados de avaliações externas? De forma específica, o questionário on-line revela percepções acerca de avaliação externa sob a ótica de gestores da rede municipal. Já as entrevistas foram realizadas visando conhecer como as escolas trabalham com os resultados das avaliações externas, focalizando diferentes atores das duas escolas investigadas: duas diretoras (uma de cada escola), três especialistas (uma especialista da EM26 e duas da EM10)

e 11 professoras regentes do EFI, destas, seis professoras atuam em turmas do segundo ano, e cinco, em turmas do terceiro ano, sendo cinco docentes da EM10 e seis docentes da EM26.

Com base nas respostas, as categorias de análise de dados foram assim definidas: percepções sobre avaliação; avaliação como divulgação e publicização de resultados; avaliação como organizadora do trabalho; e avaliação como organizadora da ação pedagógica docente. Iniciamos a seguir, com a primeira categoria.

5.2.1 Percepções sobre avaliação externa

Antes de buscarmos entender o uso que a rede municipal faz dos resultados, procurou-se conhecer a visão geral dos participantes acerca da temática estudada. A forma como os participantes consideram a avaliação externa traz informações. A essa categoria denominamos “percepções sobre avaliação”, que visa apresentar as definições, possibilitando-nos observar, também, o grau de entendimento e de importância que os participantes atribuem à avaliação e aos seus resultados.

Nesse sentido, iniciamos com a apresentação de dados com base nas respostas dos gestores municipais, com relação ao grau de conhecimento dos participantes sobre avaliação externa, semelhantemente ao estudo de Carvalho *et al* (2015). Tanto o conjunto colaborador gestor das 27 escolas, como os atores escolares da EM10 e EM26 revelaram conhecer as avaliações externas aplicadas no EFI.

No questionário on-line, ao perguntarmos aos gestores municipais quais as avaliações por eles mais conhecidas, podendo selecionar até duas opções, 23 gestores assinalaram conhecer o Proalfa, quantitativo semelhante aos que apontaram ser o Proeb a mais conhecida, 22. Com relação às avaliações nacionais, o nível de conhecimento também é semelhante, a Prova Brasil (14), ANA (14), e a Provinha Brasil (12). Nota-se que as avaliações externas mais conhecidas pelos gestores da amostra são os instrumentos estaduais, elaborados pelo SIMAVE para as escolas públicas do estado de Minas Gerais.

Solicitamos também que definissem a avaliação externa em três palavras. Para representar as palavras utilizamos o recurso nuvem de palavras. Embora o recurso não seja suficiente para se apreender as definições, ela aponta para uma possibilidade de leitura, palavra por palavra,

uma vez que aglomera e amplia aquelas que foram citadas com maior frequência. O tamanho de cada palavra varia de acordo com a frequência com a qual foi citada. Dessa forma, quanto maior a recorrência da palavra, maior seu tamanho na nuvem, como demonstra a figura a seguir.

Figura 3 – Nuvem de palavras: avaliação externa sob a ótica dos gestores municipais

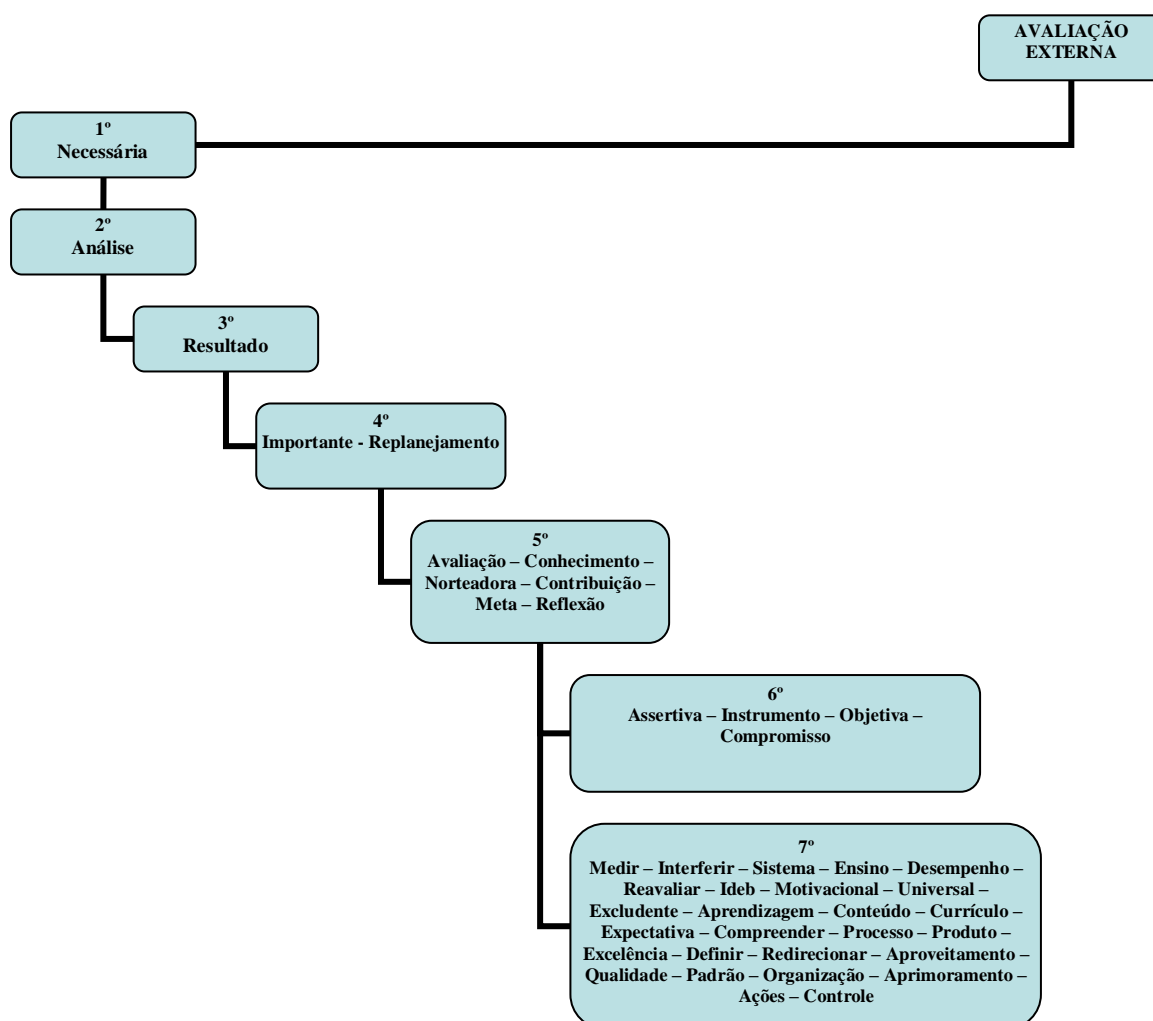


Fonte: Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Como ilustrado na nuvem, o resultado apontou para a recorrência das seguintes palavras: necessária (sete vezes), análise (seis vezes), resultado (cinco vezes), importante e replanejamento (quatro vezes); e avaliação, conhecimento, norteadora, contribuição, meta e reflexão (três vezes). As de duas ocorrências foram: assertiva, instrumento, objetiva e compromisso. As demais palavras foram citadas uma vez: medir, interferir, sistema, ensino, desempenho, reavaliar, ideb, motivacional, universal, excludente, aprendizagem, conteúdo, currículo, expectativa, compreender, processo, produto, excelência, definir, redirecionar, aproveitamento, qualidade, padrão, organização, aprimoramento, ações e controle.

A partir de uma sequência de recorrências apresentadas na nuvem, criamos um diagrama como uma possibilidade de relacionar as palavras mais citadas. Embora não seja suficiente para explicar as definições sobre avaliação externa, permite a possibilidade de estabelecer uma relação entre as palavras mais citadas na nuvem e a exploração de alguns aspectos, como apresentado a seguir:

Diagrama 1 – Relação entre as palavras de maior recorrência citadas pelos gestores das escolas municipais



Fonte: Diagrama elaborado a partir das palavras recorrentes da nuvem de palavras.

Como se observa, a avaliação externa como “necessária” se destaca nas citações de maior recorrência entre os gestores municipais, o que sinaliza para o entendimento da avaliação externa, em consonância com Moraes; Leal (2020), como um instrumento necessário, sobretudo nas escolas públicas de ensino. Nessa mesma direção, para Machado; Alavarse (2015, p. 76), a avaliação externa é “[...] um processo e uma condição necessários para que possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas”.

A palavra “análise” aparece como a segunda mais recorrente. Ao definirem a avaliação externa como análise, os gestores parecem sinalizar para uma definição de avaliação que permite ou requer que os dados produzidos sejam analisados, em uma perspectiva de

avaliação que vai para além do uso do instrumento como divulgação de resultados. Nesse sentido, conforme Machado; Alavarse (2015), mesmo a qualidade do trabalho feito pela escola não se resumindo no desempenho observado pelos estudantes nas avaliações externas, esses instrumentos permitem a condução de uma análise do trabalho realizado.

O termo “resultado” aparece como o terceiro em frequência, o que parece sinalizar para uma das potencialidades da avaliação, que, segundo Machado; Alavarse (2015), diz respeito aos dados gerados, ou seja, aos resultados, que podem servir para reflexão das escolas, por meio da gestão do sistema e gestão escolar, clareando o trabalho que é realizado (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 75). Sem dúvidas as avaliações externas aplicadas ao longo dos anos permitiram que informações sistemáticas, antes pouco coletadas, fossem levantadas, como: quantitativo de crianças fora da escola, taxa de matrículas, repetência, abandono e o desempenho dos estudantes, turmas, escolas e redes de ensino CERDEIRA (2018).

Duas definições ocupam a mesma posição nas citações mais recorrentes como quarto destaque “importante e replanejamento”. Ao darem essa definição, os gestores municipais sinalizam conceber a importância da avaliação externa como um instrumento que permite a reflexão sobre a prática pedagógica, serve para a orientação do trabalho no âmbito das escolas e planejamentos dos docentes, gerar informações para professores, de forma a permitir a tomada de decisão na escola (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Analisando especificamente as definições dos gestores das escolas EM10 e EM26, observamos certa similaridade entre as respostas, que foram: importante, análise e replanejamento (gestor da EM10); e planejar, definir e redirecionar os trabalhos (gestor da EM26). É possível notar que ambos os gestores apontam também para a avaliação externa como um instrumento utilizado para o (re)planejamento do trabalho escolar, o que sinaliza para uma concepção de avaliação associada ao “uso pedagógico” dos resultados.

Seis termos aparecem em quinta posição quanto à sua frequência: avaliação, conhecimento, norteadora, contribuição, meta e reflexão. Essas definições também sinalizam uma percepção de avaliação externa como instrumento possível de uso pedagógico para as equipes escolares.

A análise também revelou definições com duas recorrências, que parecem qualificar positivamente o instrumento como potencial pedagógico: “assertiva, instrumento, objetiva e compromisso”.

Por fim, há um conjunto de palavras mencionado apenas uma vez que, em alguns momentos, sinalizam para distintas percepções de avaliação. Um primeiro subgrupo parece definir a avaliação na mesma direção que as citações de maiores recorrência, como um instrumento potencial para as escolas e práticas pedagógicas, que são: “Ensino – Aprendizagem – Ações – Definir – Redirecionar – Reavaliar – Compreender – Aproveitamento – Aprimoramento – Organização – Processo – Universal”.

Ainda no conjunto de palavras com uma citação, outro subgrupo de palavras parece remeter a possíveis expectativas em relação à avaliação externa, “Motivacional - Expectativa”.

No outro conjunto desse subgrupo temos “Excelência, Qualidade - Medir – Interferir – Sistema – Desempenho – Ideb – Produto – Padrão – Controle – Excludente – Conteúdo – Currículo” que expressam, também, modos de perceber a avaliação que remetem ora a possibilidades, ora a limites da avaliação que, embora possa se constituir como um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas, (MACHADO; ALAVARSE (2014, p. 413) pode ser usada também como instrumento de responsabilização dos professores e da escola. Há termos que indicam o uso de resultados como um instrumento de referência para a criação de índices (SOUSA; ARCAS, 2010), também sujeitos a diferentes modos de apropriação.

Nas entrevistas, as falas parecem convergir com as definições de maior recorrência citadas pelos gestores no questionário. A especialista Tatiana (EM26) considera a avaliação “muito importante” e associa a sua importância às políticas públicas:

Acho muito importante as avaliações externas, pois é a partir dessas avaliações que pensamos a construção de políticas públicas. O SIMAVE avalia todos os municípios do estado e serve para mostrar o resultado de todo os processos de ensino e aprendizagem, como está a ação docente, gestores, sala de aula etc. O Proalfa avalia as competências dos alunos de segundo e terceiro ano, agora do segundo ano. Geralmente, são 20 questões de Língua Portuguesa e 20 questões de Matemática. A equipe escolar se mobiliza para que, nos dias de aplicação das avaliações, tudo aconteça com muita tranquilidade, pois estamos preparados (especialista Tatiana, EM26).

Essa acepção de avaliação converge, não raramente, com os próprios objetivos que levaram à sua implementação, como evidencia a citação a seguir, que discute o papel dos resultados das avaliações externas, aqui em alusão ao Proalfa, quando de sua implementação:

[...] devem ser entendidos como informações qualificadas colocadas à disposição de educadores, gestores e responsáveis pela educação, em geral, a fim de que possam promover as mudanças necessárias no quadro da alfabetização no estado. Não se trata de buscar culpados de possíveis fracassos, mas de refletir sobre a qualidade da intervenção educativa e de aprender com os resultados, para que surtam efeito positivo no dia a dia da escola, na qualidade do processo de alfabetização (CAFIERO; ROCHA; SOARES, 2007, p. 100).

Embora esse modo de conceber a avaliação seja coerente e, muitas vezes, esvaziado pelas políticas de responsabilização, a percepção apontada pela especialista, ainda singular, parece sinalizar para o que Machado; Alavarse (2014, p. 429) percebem como “o movimento de valorização da avaliação externa vem configurando-a hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais no sentido da melhoria da qualidade na educação [...].”

Tatiana dá indicativos de ter conhecimentos aprofundados sobre o Proalfa quando ao apresentar detalhes sobre o tema como o número de questões do Proalfa em cada área avaliada e o ano escolar onde é aplicado. Ela sinaliza que os resultados da avaliação externa servem para acompanhar a ação docente, os gestores e a sala de aula. Para a especialista, preparar a equipe para os dias de aplicação das avaliações parece ser também algo relevante.

Para a diretora Lísea, a avaliação é percebida como: “(...) um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura” (diretora Lísea, EM26).

Em sua percepção, a avaliação é uma atividade mais ampliada, que orienta a tomada de decisões na escola. A diretora parece distinguir atribuição de notas de avaliação. Nesse sentido, para Vianna (1989), os termos “avaliar” e “medir”, embora diferentes, não raramente são utilizados de forma alternada. Para Luckesi (2010) a avaliação difere da verificação, pois exige decisão. Para o autor, a avaliação “[...] direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2010, p. 93). Mais à frente, a diretora aponta os responsáveis pelas avaliações, quando diz:

[...] Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, seja ela das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada uma, em particular. [...] (diretora Lísea, EM26).

Como observamos, em relação às avaliações, a diretora Lísea considera que a responsabilidade sobre os resultados, além de individual, deve ser compartilhada com toda a equipe, o que revela indícios de uso de resultados para o compartilhamento de informações com a equipe. Nessa direção, como potencialidade, as avaliações podem servir para informar acerca de estudantes que não estão aprendendo, mantendo professores e escolas responsáveis por este aprendizado (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Já a diretora da EM10 aponta para uma dificuldade do professor no uso dos resultados, como nos afirma:

[...] a avaliação, se o professor não souber trabalhar o resultado dessa avaliação, não adianta. Não adianta eu pegar uma avaliação do primeiro ano ou do segundo ano de alfabetização e eu não trabalhar aquilo que realmente o aluno precisa. [...] (diretora Carolina, EM10).

Assim como a diretora Lísea, Carolina sinaliza conceber a avaliação como o ponto de partida para a tomada de decisões. Segundo ela, a avaliação deve ter significado e, por isso, é necessária a continuidade do trabalho junto aos alunos, partindo dos resultados evidenciados na avaliação.

As percepções das diretoras Lísea e Carolina se aproximam daquelas que são apontadas pelas especialistas Elba e Sophia procuram se apropriar dos resultados e, a partir deles, delinear intervenções junto aos alunos, como demonstram os excertos de fala a seguir:

Eu acho interessante porque dá um feedback para o pedagogo e para os professores. É onde temos a oportunidade de estar consolidando esses dados e trabalhando em cima do que as crianças tiveram mais dificuldade, porque a partir daí vamos buscar estudos, uma análise para verificar se o problema está com o aluno, ou está com a didática, com a metodologia do professor e estar buscando estratégias para que os estudantes melhorem cada vez mais (especialista Elba, EM10).

As avaliações externas são importantes para diagnosticar as habilidades em que os alunos estão com mais dificuldade e posteriormente traçarmos juntos com a equipe docente um plano de intervenção para melhorar o nível de aprendizado. Também com o seu resultado poderemos oferecer um ensino de melhor qualidade (especialista Sophia, EM10).

As falas docentes a seguir também associam a importância da avaliação externa ao uso que fazem de seus resultados e, assim, como nas colocações das gestoras e especialistas, trazem um aspecto em comum: os resultados das avaliações, de alguma maneira, colaboram para que reflitam sobre as suas práticas e busquem outras estratégias e/ou procurem melhorá-las. Iniciamos com a professora Miranir:

Considero este tipo de avaliação importante, um instrumento para que possamos acompanhar o desenvolvimento de cada turma. E acompanhando e vendo as dificuldades que apresentaram na avaliação, poder reelaborar outras estratégias de acordo com a turma, buscando sanar essas dificuldades. Lembrando que não temos que ficar presos só na avaliação externa, temos que avaliar o aluno diariamente de diversas formas e diversas atividades (professora Miranir, EM10).

As avaliações externas são importantes, porque, às vezes, da nossa avaliação em sala, achamos que estamos seguindo um caminho que está certo, que está conseguindo alcançar os objetivos. E através da avaliação que vem de fora, conseguimos perceber algumas coisas que não tínhamos percebido através da avaliação que fizemos. Então, o que é bom? Você vê aqueles pontos negativos ali, não tem que ver: “ah não, minha turma vai ficar com a nota baixa ou vai ficar com a nota alta”. O objetivo dessa avaliação, pelo menos no meu ver, é para eu poder ver se o que eu passei para esse aluno, se o conteúdo foi aprendido, se eu percebi... Se não, eu faço as anotações sobre esses pontos para serem trabalhados, do mesmo jeito que fazemos quando damos uma atividade em sala, observamos e vemos se consegue sanar aquelas dificuldades ali. [...] (professora Patrícia, EM26).

A professora Miranir (EM10) parece ter a clareza de como usar os resultados. Ela destaca que a partir da avaliação é possível “acompanhar o desenvolvimento de cada turma” e “reelaborar outras estratégias” que objetivam trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Patrícia (EM26) considera o instrumento e seus resultados como muito relevantes para a sua prática pedagógica, à medida que busca compará-lo com a avaliação interna. Como diz: “E através da avaliação que vem de fora, conseguimos perceber algumas coisas que não tínhamos percebido através da avaliação que fizemos”. Patrícia declara não se preocupar com a possibilidade de um resultado “negativo”, abaixo da expectativa. Em sua percepção, o objetivo quanto aos resultados é o de identificar o que os alunos aprenderam e trabalhar as dificuldades apresentadas em sala de aula.

A professora Fernanda considera a avaliação externa como uma ferramenta norteadora para o seu trabalho pedagógico:

As avaliações externas são de suma importância, com o objetivo de avaliar o ensino e de melhorar as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos educandos. Então, vejo a avaliação externa como um norte muito importante porque, através da

avaliação externa, a podemos ver, observar o que o aluno aprendeu, o que ele ainda está necessitando de ser consolidado e retomar, fazer uma retomada juntamente com a equipe pedagógica, discutirmos sobre o assunto e retomarmos, para que esse aluno aprenda verdadeiramente. Não a vejo como uma punição do professor ou como punição para aluno, isso aí não existe não, isso em meu pensamento é muito significativo e precisa ter. Se queremos melhorar a educação, precisamos avaliar como que ela está, de que caminho tem que partir, e se esse caminho não está bom, procurar buscar novos meios, novas estratégias e através da avaliação externa que isso será de grande valia (professora Fernanda, EM26).

A professora também demonstra clareza acerca do que fazer com os resultados. Em sua percepção, a avaliação objetiva avaliar o ensino e retomar habilidades ainda não consolidadas pelos alunos, servindo para que toda a equipe reflita sobre as práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante é o fato de Fernanda destacar não conceber a avaliação como um instrumento de punição de professores, o que parece convergir com a fala da professora Patrícia, que sinaliza nessa mesma direção.

O docente Bianca (EM26), mesmo declarando ter tido pouco contato com esse tipo de avaliação, apresenta um entendimento similar ao que vem sendo exposto:

Sobre a avaliação externa que acontece na escola, a última seria para o segundo ano, e no momento, como eu sou regente da turma do terceiro ano, eu não sei como iria funcionar. Mas eu sei que essas avaliações são importantes para acompanhar o andamento da escola, dos alunos em questão. Mas, como seria aplicada no segundo ano, eu não participei de processos de reuniões, nem de aplicação. Sei que a escola é mobilizada para esse momento. No ano passado eu até apliquei, ajudei a aplicar a prova, como professor de apoio. [...]. Acho que é uma ótima maneira de acompanhar o progresso dos alunos (professora Bianca, EM26).

Diferentemente do estudo de Cruz; Taveira; Souza (2016), em que evidenciam a ausência de preparação da escola para os dias de aplicação, Bianca considera que há um movimento cuidadoso de preparação na escola, tanto do ambiente como dos alunos, para os dias de aplicação das avaliações, fala que converge com a importância dada aos dias de aplicação de avaliação pela especialista da escola onde Bianca atua. Em seu primeiro ano de experiência como regente, Bianca declara o pouco contato com os assuntos referentes à avaliação externa. No entanto, a docente, assim como as professoras citadas anteriormente, entende que o objetivo da avaliação é acompanhar o “andamento da escola” e o “progresso dos alunos”.

Embora não se deva desconsiderar a importância da percepção do potencial diagnóstico da avaliação, não se pode negligenciar o risco de percepções aparentemente não consciente, de

avaliação externa como parte de um programa que responsabiliza a escola e seus atores pelos resultados:

Avaliações visam avaliar as habilidades que estão sendo desenvolvidas nas séries iniciais. Acho um excelente instrumento as avaliações externas, pois através delas podemos avaliar o desempenho das escolas e profissionais da educação para melhoria dos processos ensino e aprendizagem (professora Simone, EM10).

Como sinalizam Machado; Alavarse (2015), quando os resultados são utilizados como responsabilidade exclusiva das equipes das escolas, a avaliação externa torna-se uma política de responsabilização, por outro lado, elas permitem “[...] estabelecer um controle da qualidade do ensino, no sentido de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e do trabalho desenvolvido pelas equipes escolares” (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 67).

A professora Simone demonstra conhecer bem as avaliações externas e seus objetivos ao dar detalhes sobre as áreas avaliadas, sobretudo as avaliações da alfabetização, como observado:

Trabalhando nas escolas da rede estadual de BH e Municipal de Sabará, tive a oportunidade de participar das avaliações externas do Proalfa – sistema de avaliação externa onde avalia anualmente disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da terceira série do EF. A avaliação do Proalfa identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e escrita dos alunos. Provinha ANA destinada aos alunos do terceiro ano fundamental. Examina o conhecimento do aluno na leitura, escrita e matemática. Provinha Brasil – avaliação diagnóstica de Português e Matemática que visa investigar o desenvolvimento das crianças do segundo ano do EF nas escolas públicas, permitindo verificar o que foi agregado no aprendizado da criança. Na rede Municipal de Sabará, tive a oportunidade de participar também do Proeb – programa de avaliação da rede pública, que tem como objetivo avaliar os alunos do quinto ano com as disciplinas de Português e Matemática. [...] Dentro da escola tem um programa Mais Alfabetização, que visa melhorar as habilidades de leitura e escrita e na área de Matemática (professora Simone, EM10).

No que tange aos conhecimentos sobre avaliações externas, Elba indicia ter larga experiência com as avaliações da alfabetização e, também, com as avaliações aplicadas no quinto ano do EF, no âmbito estadual e nacional: “Eu conheço o Proalfa, a ANA, o Proeb, a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Já trabalhei vários anos com todas elas. Hoje em dia eu tenho o Proeb e a Prova Brasil” (especialista Elba, EM10).

O depoimento de Sophia vai na mesma direção do que é apontado por Elba:

Em nossa escola EM26, conhecemos as seguintes avaliações externas: Proalfa e Proeb. As turmas de primeiro ano e segundo ano participam do Programa do Mais

Alfabetização, temos avaliações diagnósticas, intermediária e final, auxiliando no processo de adquirir competências necessárias de leitura, escrita e matemática (Especialista Sophia, EM10).

Sophia demonstra conhecer bem as áreas avaliadas na alfabetização e sinaliza para o uso de resultados da avaliação da alfabetização como um diagnóstico dos estudantes nas áreas da leitura, escrita e matemática ao dizer que as avaliações “auxiliam no processo de adquirir competências”.

As falas dessas profissionais convergem com Cafiero; Rocha (2008) no entendimento do potencial diagnóstico da avaliação externa, cuja matriz de referência pode contribuir para a apreensão de habilidades a serem retomadas. No entanto, há que se considerar que não cabe à avaliação externa o “poder de identificar todas as habilidades” dos estudantes, tendo em vista a sua limitação. Ela pode ajudar a escola e os docentes a diagnosticarem as turmas com a finalidade de realização de intervenções (CAFIERO; ROCHA, 2008 p. 99).

O modo como as especialistas consideram os dados fornecidos pela avaliação junto à equipe docente sugere reiterar o que é apontado por Bonamino (2013, p. 58) acerca do uso de resultados das avaliações que, a seu ver, vêm contribuindo para a identificação de “fatores sobre os quais os profissionais da escola precisam concentrar seus esforços de intervenção”.

As falas docentes, além de destacarem a importância do instrumento para o acompanhamento das turmas, enfatizam que, por meio dele, pode-se avaliar as habilidades dos estudantes que foram consolidadas ou não e permitir uma discussão e reflexão sobre suas práticas com a equipe pedagógica e a retomada de conteúdos quando necessária. Neste sentido, como apontado por Machado; Alavarse (2014, p. 429),

a concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é algo recente no Brasil, e deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho.

A professora Rosângela destaca que em sua escola são aplicadas “*Prova Brasil, ANA, Proeb e Proalfa*”. Ela concebe a avaliação externa como um instrumento para diagnosticar e monitorar o sistema educacional, como também para subsidiar o trabalho realizado pelas professoras nas escolas:

A aplicação dessas avaliações externas permite o diagnóstico e o monitoramento do sistema educacional, e também pode subsidiar os nossos trabalhos, tornando-se mais uma ferramenta para o acompanhamento e melhoria dos processos ensino e aprendizagem dos nossos alunos (professora Rosângela, EM10).

A professora Mariângela também considera a avaliação externa como uma ferramenta que contribui para o seu trabalho docente, demonstrando saber como utilizar os resultados.

Vejo como uma forma de contribuir com o meu trabalho. Através dela posso avaliar o que o meu aluno aprendeu e o que precisa ser ensinado, consolidado. Dá pra perceber claramente nas turmas com bom desenvolvimento, porém, em outras, ficamos frustradas. Acredito que deveria ter avaliações diferentes de acordo com a turma. Já apliquei avaliação externa em diferentes turmas e é desesperador, quando percebe-se que mesmo com tanto esforço da professora, o aluno ficou aquém (professora Mariângela, EM26).

Os resultados servem para que Mariângela analise o que o aluno aprendeu e o que precisa ser consolidado. Como observado, Mariângela menciona que há um sentimento de frustração com os resultados de determinadas turmas, quando eles não são os esperados. Mais adiante acrescenta:

[...] Olha, eu sou a favor das avaliações externas. Então, penso que a avaliação é um ótimo instrumento tanto para o professor, quanto pra escola, e para a rede de ensino. A pessoa enviada da secretaria está sempre na escola tentando, juntamente com a supervisora e professores, buscar o melhor resultado. São realizados encontros a fim de capacitar os professores e buscar estratégias para melhorar cada vez mais os resultados (professora Mariângela, EM26).

Isso posto, há que se evidenciar que a avaliação e seus resultados não apontam ser apropriados na escola de forma acrítica, ou a partir de uma mesma concepção. Do conjunto docente, algumas participantes sinalizam críticas em relação à avaliação externa, apesar de não serem contra à sua existência. Iniciamos com o fragmento da fala da professora Gláucia:

As avaliações externas, no meu ponto de vista, em muitos casos, se baseiam apenas em números e não levam em consideração todo o processo pelo qual cada aluno passa em seu longo período de alfabetização e formação educacional. Não sou contra a existência delas, mas não gosto de levar os resultados como único norteador do meu trabalho em sala de aula. [...] (professora Gláucia, EM10).

A professora Gláucia considera que os resultados da avaliação não levam em consideração o processo de cada aluno na alfabetização, sinalizando para o uso superficial e empobrecido do que pode se fazer com as avaliações externas. Com base na fala, é importante destacar a dificuldade que, muitas vezes, nós, professoras, temos de diferenciar a avaliação externa e

interna, acabando por estabelecer pouca distinção entre as duas, quando, na verdade, a função de cada instrumento tem seu limite bem demarcado. Como nos explica Rocha (2014) a avaliação externa “[...] busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades.”

Também na EM26 duas docentes fazem críticas em torno da avaliação externa. Elas fazem menções ao vocabulário utilizado, ao grau de dificuldade das questões avaliadas e o tamanho dos textos para leitura, como observamos nos excertos:

Em relação às provas externas, tive pouco contato. Até mesmo devido aos anos que lecionei para alunos com cinco anos e um tempo como professora eventual. Nesse pouco tempo que tive contato com as provas externas, a minha percepção foi em relação à elaboração das questões. Vocabulário desconhecido pelos alunos e questões difíceis para a realidade dos nossos alunos. Essas provas deveriam ser mais elaboradas, tendo mais cuidado com o vocabulário e as questões voltadas para a realidade deles (professora Caroline, EM26).

Lá na nossa escola é aplicada a ANA, a Provinha Brasil e o Proalfa. [...]. Essas avaliações são boas, porém, os nossos alunos são de uma região muito carente. Então, muitos deles não estão totalmente alfabetizados e tem partes desta prova que os alunos têm que ler sozinhos. Então, é muito complicado. No início da prova, é muito fácil, os meninos vão... conseguem fazer... lemos... eles conseguem fazer. Mas no decorrer da prova vai ficando mais difícil e muitas vezes os alunos não pensam para responder. [...] tem aqueles textos enormes de Português, [...] O Proalfa mede o nível dos alunos do nosso estado, possibilitando a intervenção onde for necessário, porém, na minha opinião, com o mesmo nível de dificuldades fora da realidade dos nossos alunos, textos enormes que o aluno não lê, apenas marca o x, mas também, de certa forma consegue apontar as ineficiências de cada aluno, possibilitando uma ajuda individual, se for o caso (professora Maria, EM26).

No que tange aos modos de organização dos testes, a fala da professora aponta para a necessidade, por um lado, de verificar se os modelos adotados estão, de fato, pedagogicamente adequados para aferir níveis de alfabetização. Por outro lado, remete à necessidade de criar mecanismos para que os professores tenham mais acesso a informações sobre avaliações externas, suas especificidades e modo de organização, sobretudo no âmbito da alfabetização, que tem especificidades que precisam ser observadas. Sobre essas especificidades, Rocha; Fonte-Martins; Miranda (2020, p. 74) explicam que se dividem em duas categorias: modelo único e modelo híbrido. O primeiro é composto por questões no formato “totalmente lidos pelo aluno” destinado aos anos finais do EF. Já o modelo híbrido, pensado para a alfabetização, além de questões “totalmente lidas pelo aluno”, é composto por questões “parcialmente e totalmente lidas pelo aplicador”. É importante destacar que, para cada formato de leitura das questões, há um propósito de avaliação.

Com base nas falas das professoras Gláucia (EM10), Caroline (EM26) e Maria (EM26), assim como apontado nos estudos de Ruiz (2016) e Monte (2028), alguns professores conhecem pouco acerca da avaliação, ou não entendem a sua origem, metodologia, função e objetivos, o que pode sinalizar para um fator de dificuldade para o uso de resultados. Nesse sentido, conforme Cerdeira (2016, p. 630) o “desconhecimento” é um dos aspectos que podem tornar difícil a compreensão acerca da potencialidade pedagógica dos dados produzidos pela avaliação externa, o que, segundo a autora, deve-se a fatores como “uma visão prévia negativa e até reducionista” das avaliações e seus objetivos.

Nessa mesma direção, para Cafiero; Rocha (2008), muitas vezes, os profissionais da educação, por não conhecerem a forma como a avaliação é elaborada, tampouco os pressupostos e a metodologia, pouco aproveitam para a orientação de suas práticas, como explicam:

Na elaboração da avaliação da alfabetização, professores e especialistas em alfabetização, com base nas habilidades da Matriz, constroem itens ou questões que compõem um caderno de teste. Esse é apresentado às crianças com a mediação do professor, isto é, em alguns itens do teste o professor lê o enunciado para que o aluno possa fazer; outros, o aluno realiza sozinho. Os dados da avaliação são analisados segundo critérios estatísticos e pedagógicos e apresentados numa escala de proficiência (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 84).

A exemplo deste desconhecimento conceitual, destacamos um episódio que nos chamou a atenção no primeiro encontro com as docentes do segundo ano do EF da EM26. Na ocasião, as docentes declararam que já participaram de momentos em que os resultados do Proalfa foram apresentados na escola. Perguntei se conheciam a matriz de avaliação externa do Proalfa, mas não me pareceu que tenha ficado clara a distinção entre a matriz de avaliação e o plano de ensino da escola, o que, a nosso ver, pode estar relacionada à ausência da temática na formação do professor, assim como apontado por Silva *et al.* (2016), cujo estudo conclui ser pouco expressiva a discussão desse tema nos cursos de graduação em Pedagogia.

É necessário conhecer a estrutura da Matriz de referência da avaliação, pois ela é um instrumento importante, o primeiro passo para que se compreenda e saiba o que será avaliado, ou seja, os elementos que orientaram a construção de cada questão. Entretanto, ela não pode ser confundida com a proposta curricular da área, o que seria um reducionismo.

Por fim, a professora Ana Maria concebe a avaliação como uma medida do aprendizado dos alunos e das práticas pedagógicas das escolas, mas parece não acreditar muito nessas avaliações:

Sei que é uma ferramenta usada para medir e avaliar as práticas pedagógicas das escolas e também o aprendizado dos alunos. Só não sei se ajuda em algo, pois melhoria alguma chega às escolas. E se aquela escola se sai mal... a culpa é do professor? Daí, ele será pressionado para fazer o milagre acontecer e mostrar que o coelho poderá sair da cartola (risos). Daí, professor e aluno são coagidos a alcançarem bons resultados e tudo isto gera muita desigualdade (professora Ana Maria, EM10).

Chama a atenção a preocupação da professora com o fator “desigualdade”. Sua fala sinaliza para um dos aspectos dos usos que se faz com a avaliação em redes e escolas, quando não se obtêm bons resultados. A esse respeito salienta-se que:

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir à intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios, e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 187).

Neste sentido, concordamos com Machado; Alavarse (2014, p. 420) de que “[...] essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades.”

Como vimos, embora haja diferentes modos de “ver” a avaliação externa, a maioria concebe a avaliação como uma ferramenta que produz informações relevantes para o trabalho pedagógico da escola. Embora considerem a avaliação importante, algumas professoras manifestaram dificuldades em relação ao instrumento, sobretudo no que tange à forma como as questões são elaboradas. Em algumas colocações também identificamos sentimento de frustração quando os resultados não são os esperados, bem como pressão e cobrança sobre os professores em razão dos resultados obtidos pelas escolas.

Isto posto, na subseção a seguir, focalizamos a avaliação como divulgação e publicização de resultados.

5.2.2 Avaliação como divulgação e publicização de resultados

Nesta seção procuramos analisar as estratégias utilizadas pela escola nos modos de divulgação dos resultados de avaliação externa no interior da escola, como ocorre a “chegada dos resultados” e as estratégias utilizadas para sua divulgação. De acordo com Cerdeira (2015, 2018) estudos mostram que a maneira como profissionais recebem e interpretam os dados e as características escolares e dos sistemas de ensino favorecem uma variedade de usos. A autora ainda destaca que muita informação no ambiente escolar é fruto de diversos aspectos positivos que favorecem a apropriação efetiva dos resultados. Para tal, tomamos como ponto de partida os dados referentes à chegada dos resultados nas escolas, iniciando com a fala da especialista da EM10:

Sempre através da direção e Secretaria de Educação. [...] este ano já tivemos acesso ao resultado do Proeb e do Proalfa. Acessei para fazer uma análise, imprimir o material, passei para as professoras do quinto ano, no meu caso, com os resultados do Proeb. [...] Eu enviei por e-mail e por WhatsApp para análise (especialista Elba, EM10).

Percebe-se que, mesmo nesse contexto de suspensão das aulas presenciais, a especialista lançou mão de analisar os resultados do ano anterior, compartilhando-os também com as professoras.

A fala da especialista é ratificada pela diretora Carolina (EM10), que confirma ser costumeiramente pela SEMED que os resultados chegam às escolas. A gestora ao ser questionada sobre como a escola recebe os resultados do Proalfa, nos explica: “Pela SEMED. Há uns anos, a secretaria fazia uma reunião, nós íamos. Eles entregavam caderno, resultado. De uns anos pra cá, não! E eles só avisam: “entra no site tal, que vocês vão ver o resultado de vocês”, pronto! Somente dessa forma” (diretora Carolina, EM10).

As colocações das gestoras, por um lado, apontam a existência de formações promovidas pela Semed, abrem espaços para reflexão sobre dificuldades enfrentadas, sobretudo àquelas que poderiam favorecer iniciativas coletivas de discussão dos resultados, o que parece indicar, como sinaliza Pinheiro (2019) para a necessidade de momentos para a discussão de resultados externos de forma coletiva, ao que nos parece, mesmo fora do período da pandemia são ainda, insuficientes.

Outro aspecto que merece atenção é a demora na divulgação e discussão dos resultados na escola. Sobre esse assunto, Carolina menciona fala:

[...] o grande problema desse resultado é que ele sempre vem um ano depois, ele é muito demorado.

[...] Eu acho que prejudica a escola, acho que deveria ser uma coisa em tempo hábil, que deveríamos ter acesso (diretora Carolina, EM10).

De acordo com essa fala, a demora na devolutiva dos resultados parece dificultar a elaboração de possíveis estratégias que a escola poderia desencadear no enfrentamento de problemas de aprendizagem detectados na avaliação externa. Assim como apontado nos estudos de Souza (2014), Moreira (2018), Pinheiro (2019), a demora na divulgação dos resultados para as escolas constitui-se como um fator dificultador para a apropriação e utilização das informações produzidas pela avaliação. Nessa direção Bonamino (2013, p. 57) aponta para a necessidade de que “os sistemas de avaliação deem “um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor”, para que estes venham a se beneficiar dos resultados.

Ao lado disso, há que se atentar para a necessidade de que os dados da avaliação não dizem respeito apenas a um grupo particular. Em relação aos alunos que não estão mais na escola, como assinala Machado (2012, p. 77) são muitas as possibilidades de uso dos dados pela gestão escolar. Dessa forma, é necessário que ocorra “uma interpretação pretérita, haja visto que não há condições de ensinar o que os alunos não aprenderam porque eles, em muitos casos, não são mais alunos da escola, mas é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos.”

Apesar de o entendimento acerca do sentido “pretérito” da avaliação externa não ser apreendido, a diretora explicita aspectos relativos aos encaminhamentos que faz, a partir do momento em que tem acesso aos resultados. Em um primeiro momento, diretoras e especialistas reúnem-se para analisar e discutir os dados, conforme o excerto: “Assim que vimos, imprimimos e já passamos para as pedagogas. Antes de passar para os professores, sempre nos sentamos, conversamos antes, analisamos, e aí, depois, sentamos com os professores” (diretora Carolina, EM10).

Observa-se que os processos de apropriação se iniciam na gestão, com a diretora e as especialistas, para depois ser compartilhada com os professores. Sobre a apropriação de dados pelos gestores, Machado (2012) argumenta que os resultados

[...] quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (MACHADO, 2012, p. 74).

Sobre esse aspecto, a partir de uma questão com escala de resposta graduada, perguntamos aos gestores municipais da amostra com que frequência apresentam os resultados para os professores e obtivemos as seguintes informações:

Tabela 8 – Gestores municipais: frequência de apresentação de resultados externos para os professores

Mensalmente	4
Bimestralmente	9
Trimestralmente	3
Semestralmente	4
Anualmente	5
Sempre que possível (inserção de comentário)	1
Quando se obtém o resultado (inserção de comentário)	1

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Como exposto no quadro acima, os gestores escolares apresentam os resultados para os docentes em suas escolas em períodos variados: nove gestores afirmam ser bimestralmente; quatro gestores, semestralmente; segundo cinco gestores, ocorre uma vez ao ano; quatro gestores, mensalmente; e três, trimestralmente. Com a abertura de inserção de comentários, dois gestores pontuaram o seguinte: apresentam os dados “quando se obtém os resultados” e “sempre que possível”.

Dos dados, podemos perceber, assim como em outras questões mais adiante que abordavam a periodicidade das discussões de resultados e de resultados individuais de estudantes, que há

uma variedade nos períodos em que a gestão escolar apresenta os resultados para os docentes, com uma certa predominância por bimestre.

Já as respostas dos instrumentos das duas escolas visitadas apresentam certa disparidade. O gestor da EM26 declara que a gestão escolar apresenta mensalmente. Já o gestor da EM10, anualmente.

Carolina também nos explica que a escola também divulga os resultados para a comunidade escolar. A exposição ocorre após a análise dos dados no âmbito da gestão escolar, como explica:

Quando a gente põe o painel lá fora para comunidade, não detalhamos tanto. Colocamos no painel o resultado das avaliações externas, que é do ano anterior. [...] Colocamos o resultado do Proalfa, do Ideb. [...] Português e de Matemática, em cada ano de escolaridade. Para o interno, colocamos também os bimestrais, o resultado de cada turma por gráfico. [...] O que fica lá fora, [...] não tem o de cada professor, para não expor professor. O intuito é para eles saberem do resultado da escola, mas não ficarem comparando: “ah, porque aquele professor que é bom, aquele que é ruim”. Eles acabam fazendo isso. [...] (diretora Carolina, EM10).

Chama a atenção a fala da diretora Carolina ao mencionar o risco que correm os professores de terem seus trabalhos comparados baseando-se nos índices expostos. Essa necessidade de dar publicidade aos resultados, para Soligo (2010, p. 6) “[...] pode gerar distorções nos objetivos do processo.” O autor adverte que a exposição de um cartaz para a comunidade escolar, expondo média de proficiência, a depender do entendimento, pode criar classificações, ainda que passe a “sensação de dever cumprido” ou de “fracasso dos esforços”. O autor pondera que

Diante deste contexto, a divulgação do material recebido deve ser pensada coletivamente com professores e corpo técnico da escola e de forma a proporcionar o entendimento do que se está sendo disponibilizado para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento (SOLIGO, 2010, p. 6).

A especialista Sophia ratifica o relato da diretora acerca do uso de painel para a comunidade escolar e destaca que os resultados são apresentados também para todos os docentes:

Esses resultados são divulgados em módulos pedagógicos com todas as professoras, são feitos planos de ação com estes resultados, simulados bimestralmente, e dependendo da turma, um plano de intervenção específico. Também é realizado um painel de gestão à vista para toda comunidade escolar (especialista Sophia, EM10).

Nos excertos seguintes, remetemo-nos ao contexto da EM26. A especialista entrevistada relata como ocorria a chegada dos resultados na escola. Em sua fala, a gestora, se refere à ação que era realizada pela SEMED nas reuniões com gestores escolares, como observamos:

[...] Quando sai o resultado, a secretaria de Educação reúne-se com os pedagogos e gestores para mostrar os gráficos a nível de rede municipal e de cada escola; além da análise de proficiência dos nossos alunos, que conhecimentos estão sendo agregados? Como estamos? Em que precisamos melhorar? (especialista Tatiana, EM26).

Os apontamentos feitos pela especialista remetem à reflexão qualitativa sobre os resultados de avaliações com os gestores das escolas incentivadas pela SEMED, o que converge com a ideia de que, conforme Machado; Alavarse (2014, 2015) metas qualitativas e quantitativas podem embasar as análises da escola, numa articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação.

De forma mais detalhada, Tatiana nos conta como foi o processo de chegada dos resultados à escola ao longo dos anos e, indiretamente, chama a atenção para o papel que a SEMED pode ter nesse processo:

Ao longo dos anos, nesses cinco anos que eu estou lá na EM26, e mesmo antes, quando eu estava no (cita o nome de uma escola da mesma rede de ensino), a SEMED sempre nos chamava, organizava uma reunião para os pedagogos da escola para relatar. Mostrava para nós, em gráficos, o resultado, a proficiência, e junto com a SEMED, formávamos os grupos nas reuniões e era detectado, em rede, qual eram as dificuldades dos alunos de um modo geral, as questões que mais erraram e tipos de proficiência que deveríamos melhorar na escola. Então, sim, a SEMED nos chamava. Esse ano não teve (referindo-se ao ano de 2020, em período anterior à pandemia da COVID no Brasil), já saiu Ideb da escola. Minha escola está com Ideb lá em cima, graças a Deus. E ela chama, mostra tudo nos gráficos, resolve conosco, discute conosco. Os dados são específicos de uma maneira geral de rede, e durante a semana, tem sempre alguém da SEMED responsável, por exemplo, por seis, sete escolas (especialista Tatiana, EM26).

A fala da especialista destaca a discussão sobre resultados externos na rede municipal proporcionada pela SEMED em momentos de reunião com os gestores. Além de tomarem conhecimento dos resultados e das proficiências de forma geral, os gestores, em grupos, eram convidados a refletirem sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações, as questões com número de acertos menores e a proficiência que necessita de melhora.

Após este momento de divulgação e discussão de dados entre a SEMED e os gestores municipais eram feitas análises de resultados no interior da escola:

[...] Na minha escola este ano, quem é responsável, da equipe da SEMED, é Margareth. Ela olha não só a minha escola, mas também mais sete escolas. Depois dessa reunião com a equipe da SEMED, em nível de rede, ela vai para a escola, e realizamos uma reunião, novamente, pedagogos e diretores com Margareth. Estes momentos são específicos só da minha escola, os dados da minha escola. Com esses dados prontos, discutidos, analisados, no módulo pedagógico eu repasso as informações (especialista Tatiana, EM26).

Os dados coletados sinalizam para uma interlocução com os resultados de avaliação promovida inicialmente pela SEMED junto à equipe gestora com papel indutor na discussão no interior da escola. Numa abordagem dessa natureza, os dados produzidos pela avaliação podem se configurar em “possibilidades reflexivas” (MACHADO, 2012, p. 79; MACHADO; ALAVARSE, 2015) para a gestão escolar na medida em que

[...] pode empreender nas reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola para lançar luzes sobre o trabalho que é realizado com o objetivo de avaliá-lo e, a partir desse movimento, estabelecer prioridades para a continuidade das ações coletivas da escola na constante busca da melhoria da sua qualidade (MACHADO, 2012, p. 79).

Esse movimento de discussão, porém, que seria acompanhado por nós ao longo da pesquisa nas duas escolas, não ocorreu em 2020 no período “esperado” e, em função da pandemia, que demandou a suspensão das aulas e, em decorrência das aplicações de avaliações, não nos foi possível acompanhar ou apreender dados mais consistentes sobre sua continuidade e/ou potencialidade.

Os dados até então analisados permitem inferir que, assim como apontado nos estudos de Fernandes (2015), Machado (2017), a análise de resultados nas escolas investigadas ocorre em etapas: em um primeiro momento, no âmbito da gestão, em seguida, no âmbito docente promovido pela gestão escolar, o que indicia que, nessas escolas, os professores têm acesso aos dados para deles se apropriarem.

Feita essa discussão, passamos a nos deter em aspectos que remetem à avaliação como organizadora do trabalho, em que tentamos abordar de forma mais específica momentos em que são divulgados e analisados os dados com os docentes.

5.2.3 Avaliação como organizadora do trabalho

Esta subseção procura evidenciar modos de organização do trabalho escolar para a discussão e análise de resultados. Neste sentido, abordamos questões acerca da importância da discussão, a periodicidade, os fatores que contribuem e o momento em que ocorrem as análises.

Para Machado (2012), a escola deve incluir a análise dos resultados de avaliações nas reuniões, que são promovidas pela própria escola, objetivando que os professores reflitam sobre os possíveis fatores que possam explicar o desempenho dos alunos.

Segundo Cerdeira (2018) a discussão sobre resultados no ambiente escolar ocorre em virtude de fatores que favorecem o uso pedagógico dos dados, como a atuação da gestão, relações de confiança, muita circulação de informações, dentre outros.

Para tal, a categoria foi dividida em duas subcategorias: o espaço das avaliações na escola e o espaço das avaliações nas capacitações em serviço, como apresentamos a seguir.

5.2.3.1 O espaço das avaliações na escola

Para entendermos o espaço que as avaliações e seus resultados ocupam na escola, tomamos como ponto de partida as informações coletadas junto à amostra de gestores municipais sobre o grau de importância atribuído à discussão de resultados na escola.

Quando perguntados se há discussão de resultados externos em suas escolas, todos os gestores da amostra declararam que sim. Da amostra investigada, apenas um gestor considera ser relativamente importante a discussão de dados de avaliação externa. As opções “pouco relevante ou irrelevante” não foram selecionadas. A maioria, ou seja, 26 gestores compartilham da opinião de que discutir dados externos é muito importante, o que parece sinalizar para contextos escolares onde há discussão de resultados. A mesma resposta é dada pelos dois gestores das duas escolas investigadas.

Também perguntamos aos gestores municipais quais são as principais avaliações discutidas em suas escolas, podendo o respondente indicar quantas opções fossem necessárias. Da amostra obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 9 - Gestores municipais: avaliações mais discutidas nas escolas

Avaliação bimestrais dos professores	25
Resultados do Proalfa ou Proeb	26
Resultados da Prova Brasil	23
Resultados da Ana	21
Resultados do Ideb	26

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Dos 27 respondentes, 26 gestores indicaram os “resultados do Proalfa e do Proeb” e os “resultados do Ideb”; as “avaliações bimestrais dos professores” foram indicadas por 25 deles; “Resultados da Prova Brasil”, um total de 23; e “Resultados da ANA” totalizaram 21. Além do destaque para as avaliações próprias da rede estadual de Minas Gerais, chama a atenção a discussão acerca dos resultados do Ideb, seguida dos resultados das avaliações elaboradas pela escola a cada bimestre. Por último, a Prova Brasil e a ANA com indicações semelhantes.

Em relação aos fatores que contribuem para a discussão de resultados de avaliações na escola, podendo os respondentes assinalarem quantas opções julgassem necessárias, obtivemos as seguintes informações:

Tabela 10 – Gestores municipais: fatores que contribuem para a discussão de resultados

Analisar resultados	26
Atender às demandas da SEMED	17
Definir metas	25
Planejar intervenções pedagógicas	27

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Como observamos, o fator “planejar intervenções pedagógicas” foi selecionado por todos os gestores participantes; o fator “definir metas” foi apontado 25 vezes; analisar resultados, 26; e “atender as demandas da SEMED”, um total de 17. Há uma semelhança na quantidade em que três tópicos foram selecionados. A opção “planejar intervenções pedagógicas” parece ir de encontro com a opinião de a maioria dos gestores considerar que os resultados externos interferem no planejamento do ensino, como apresentado mais adiante. O fator “definir

metas” pode ser relacionado à formação realizada por uma assessoria externa junto os gestores da rede de ensino no ano de 2019, cujo foco consistia em definição de metas bimestrais por disciplina. A variável “analisar resultados” pode indicar que a equipe escolar mantém uma prática de análise de resultados. Por fim, o fator “atender às demandas da SEMED” também impacta indicações, porém em menor recorrência, 17. No caso específico das duas escolas deste estudo, o gestor da escola, no contexto de vulnerabilidade social, assinalou todos os fatores listados, já o gestor da EM10, indicou todos os fatores, à exceção de “atender às demandas da SEMED”, o que pode ir ao encontro do relato nos momentos em que visitamos a escola, onde uma gestora nos informou que, embora haja pressão por parte da Semed, não descarta a hipótese de reprovação, se necessário.

Com relação à questão relacionada à periodicidade em que ocorrem as discussões nas escolas, diante da indagação, os gestores declararam:

Tabela 11 – Gestores municipais: periodicidade da discussão de resultados externos

	Periodicidade da discussão de resultados de avaliações externas	Periodicidade da discussão de resultados <i>individuais</i> dos alunos
Mensalmente	5	7
Bimestralmente	13	11
Trimestralmente	2	3
Semestralmente	4	2
Anualmente	3	3
Nunca	Nenhum	1

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

A segunda coluna da tabela indicia uma variedade na periodicidade de discussão dos resultados externos nas escolas da rede municipal de ensino, que são: a cada bimestre, trimestre, semestre e ano. Há uma concentração de discussão de resultados em 13 escolas a cada bimestre. Um total de quatro gestores declararam ser semestralmente; cinco declararam que ocorre mensalmente; três, anualmente e dois, trimestralmente. Nenhum respondente afirmou nunca discutir, dado que parece convergir com o fato de os 27 gestores municipais declararem que há discussão de resultado em suas escolas.

A terceira coluna apresenta dados específicos acerca da periodicidade em que a escola discute os resultados individuais dos alunos nas avaliações externas. Dos 27 respondentes, 11

acreditam ocorrer bimestralmente; sete, mensalmente; em três escolas ocorre trimestralmente; três, anualmente; dois, semestralmente e um respondeu “nunca” ocorrer em sua escola. Os dados sinalizam que, nas escolas de Sabará, há uma atenção com relação às análises dos resultados individuais dos alunos em avaliações, com variedade na frequência em que estas discussões ocorrem. Há uma concentração de respostas nas análises feitas por bimestre. Dentre as respondentes, apenas uma afirmou que, em sua escola, “nunca” houve discussão de resultados individuais de alunos em provas externas, o que parece convergir com o dado de a maioria dos gestores ter sinalizado que a discussão de resultados externos contribui para o trabalho do professor, como veremos mais adiante.

Quando consultados acerca dos momentos em que ocorrem as discussões de dados de avaliação externa, podendo os participantes indicarem quantas opções fossem necessárias, 17 gestores assinalam ocorrer após a divulgação de resultados de avaliação externa; 15 responderam ocorrer em dias de módulo com os professores do mesmo ano de escolaridade; 12 em reuniões periódicas com a equipe escolar; 12 em momentos de planejamentos individuais com o pedagogo; três gestores, em momentos de formações e/ou capacitações, e nove, em dias de conselhos de classe. Os momentos em que ocorrem as discussões de resultados externos sinalizam um cenário bastante diverso, em alguns com participação de toda a equipe escolar, em outros, nos planejamentos dos docentes junto ao pedagogo com professores do mesmo ano de escolaridade ou individualmente, dados que parecem convergir com as falas dos atores escolares entrevistados de como o trabalho é feito em suas escolas. Um quantitativo menor declara ocorrer em momentos de formações e/ou capacitações.

Quanto aos gestores das duas escolas selecionadas, na EM26, de acordo com o respondente, ocorre em dois momentos: dias de módulo com os professores do mesmo ano de escolaridade e após a divulgação de resultados. Na EM10, em três momentos: reuniões periódicas com a equipe escolar, dias de módulo com os professores do mesmo ano de escolaridade e em momentos de planejamentos individuais com o pedagogo.

No interior das escolas, como ponto de partida, iniciaremos com os relatos da diretora da EM10 em resposta ao questionamento sobre quem participa dos momentos de discussão de resultados externos na escola.

Os dados coletados, de modo distinto ao que é sinalizado por Silva; Souza; Amblard (2017), apontam para a presença efetiva de diálogo sobre os resultados no interior das duas escolas entre o conjunto docente e a gestão escolar, evidenciando que as escolas têm o hábito de realizarem encontros para a discussão e análise dos resultados. Em sua fala

Geralmente a gente faz a reunião por grupos. Então, participa a direção da escola junto com o pedagogo e uns dois ou três professores que fazem parte daquele ano de escolaridade. Depois fazemos uma reunião geral só para fechamento para poder falar: “olha, então, o quadro está pronto”. Porque antes a gente passava os dados: “olha, as turmas assim, a turma que ficou assim, o que vamos estar fazendo...”. Isso é com cada professor e depois com o ano. E aí depois sentamos com a geral: “então, gente, o painel, vai ficar dessa forma, e é apresentado o painel (diretora Carolina, EM10).

Observa-se que, antes da divulgação dos resultados no painel (mural), a gestão escolar tem como estratégia a “reunião por grupos” com a participação dos docentes do mesmo ano de escolaridade. Em seguida, há uma reunião geral que envolve todos os professores para se apresentar o painel. A especialista Elba confirma o relato da diretora, destacando, também, as conversas com as professoras de forma individual: “O resultado é exposto na sala dos professores para todos e conversamos com as professoras em grupos por ano de escolaridade ou individualmente para troca de ideias sobre estratégias a serem trabalhadas” (especialista Elba, EM10).

Mais à frente, Elba acrescenta:

[...] Há um tempo, quando nós tínhamos os módulos semanais com as professoras, que era um tempo maior, eram quatro horas, ou eram duas horas, discutíamos nesse momento. Hoje em dia, discutimos nas “janelas” das professoras, então, quando é necessário, eu reúno todas do mesmo ano de escolaridade, quando não há necessidade, eu converso individualmente nas “janelas” semanais. Temos momentos juntas toda semana, para discussões de novas estratégias, de análise das estratégias e para analisar se necessitamos de algumas mudanças (especialista Elba, EM10, grifos nossos).

O termo usado “janela” é em menção às aulas que não são ministradas pela professora regente, ou seja, quando os estudantes estão nas aulas das professoras especializadas (Educação Física, Arte etc.).

De acordo com a fala, nota-se uma gestão preocupada em organizar a escola para que os dados sejam socializados com os professores, para que possam analisar e refletir sobre a prática e que, embora não se tenha notado a ausência de diálogo e de comunicação entre

professores e gestores, o depoimento da especialista indica um desafio enfrentado para a discussão de dados com a equipe, ou seja, a ausência de momentos próprios para a discussão com as professoras, que pode ser um fator que dificulta o processo de apropriação de dados pelo coletivo escolar. Isso leva ao questionamento: que tempos e espaços na escola poderiam ser disponibilizados para a apropriação e discussão dos dados?

Quando questionada se existe dificuldade para se analisar os dados, a especialista afirma que não há, porém, ressalta que a partir de 2019 a escola não mais recebeu um material que a auxiliava nas análises de resultados e sugestões de como trabalhar com os estudantes: “Não. O que eu senti falta, ano passado, foi dos cadernos do governo que não foram entregues, não chegaram às escolas, os cadernos explicavam bem melhor as proficiências e a situação de cada aluno” (especialista Elba, EM10).

Essa colocação abre espaço para reflexão sobre as dificuldades enfrentadas, que podem estar relacionadas aos materiais de apoio pedagógico. Assim, nos indagamos: o uso de resultados de avaliações externas por parte das escolas para a melhoria de suas práticas é algo que deva ficar apenas sob seu critério? A escola é informada sobre as possibilidades de uso de resultados como potencial instrumento pedagógico para um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências ao longo dos anos de escolaridade?

É importante que os gestores tenham conhecimento e acesso a ferramentas e estratégias adequadas que os ajudem na interpretação dos resultados de suas escolas. Nesse contexto, de acordo como o estudo de Souza (2014, p. 77), uma das dificuldades expressas pelos sujeitos investigados acerca da apropriação e utilização dos resultados das avaliações pelas escolas diz respeito à “insuficiência de informações pedagógicas que expliquem o significado dos resultados”, a falta de um diagnóstico mais claro para as escolas” e “a omissão em relação às possibilidades de intervenções pedagógicas”. Embora a especialista declare não sentir dificuldades em analisar os dados, esse caderno entregue pelo governo era de suma importância para as análises dos dados, em especial, para a interpretação de dados individuais e proficiências das turmas.

Ainda no contexto da EM10, as falas docentes ratificam participar da discussão de resultados de avaliação externas na escola, como apresentados nos excertos: “Já fizemos reuniões pedagógicas para análise dos resultados com discussões acerca do assunto” (professora

Gláucia, EM10); “No horário de módulo, dedicamos também para fazer o plano de ação olhando sobre as avaliações externas, em que fazemos o plano de intervenção específico” (professora Simone, EM10); “Sempre que recebemos os resultados das avaliações externas, nos reunimos, equipe pedagógica, direção e corpo docente para fazermos uma análise dos resultados” (professora Rosângela, EM10).

Nesse sentido, as professoras declararam analisar e discutir os resultados junto à gestão escolar. As falas a seguir destacam que, nesses momentos, a gestão apresenta gráficos com os resultados, proporcionando reflexão sobre a prática pedagógica.

Sim, na minha escola temos momentos para discutir sobre os resultados alcançados nas avaliações, e que são apresentados pela pedagoga em gráficos de acordo com as turmas, para que possamos perceber o que alcançamos e o que ainda temos que trabalhar para alcançar nossos objetivos, o que precisamos fazer para melhorar o nosso desempenho em cada turma (professora Miranir, EM10).

Na minha escola, é repassado o gráfico demonstrando o resultado obtido em cada turma pela diretora, escolas que melhoraram ou não. Conversamos sobre os processos de ensino e aprendizagem e “discutimos” pouco sobre as novas práticas a serem adotadas a posterior. Mas tudo é positivo em prol da educação, e da nossa prática, acredito que é o momento de refletir sobre a desigualdade no ensino no Brasil (professora Ana Maria, EM10, grifo da professora).

Para a professora Ana Maria, as discussões não são suficientes, embora considere como positiva a reflexão acerca do ensino.

Os excertos a seguir apresentam o contexto da EM26, que, semelhantemente as falas da EM10, debatem a prática de socialização e discussão de resultados entre gestão e professores:

Com esses dados prontos, discutidos e analisados (refere-se ao momento de análise no âmbito da gestão) no módulo pedagógico, eu repasso as informações, quais foram as questões que os alunos erraram mais, o que precisamos melhorar, como desenvolver estratégias para sanar aquelas dificuldades detectadas. Então, de um ano para o outro, vamos sempre buscando sanar as dificuldades apresentadas nessas provas externas (especialista Tatiana, EM26).

Tatiana enfatiza analisarem as questões identificadas pela avaliação que os alunos não conseguiram realizar. Ela sinaliza conduzir a equipe docente a refletir sobre as práticas de ensino e buscarem estratégias para as dificuldades identificadas. As colocações da especialista são ratificadas pelas professoras da escola, que também remetem as discussões de resultados. Vejamos os excertos que exemplificam essas falas:

Toda vez que tem uma prova externa, quando chegam os resultados, eu vejo a escola preocupada em se reunir conosco. Mesmo não reunindo, antes disso, já vem comentando como que foi, o que aconteceu durante essas provas, quais foram os pontos positivos e negativos. E quando vem o resultado, eles sempre estão ali nos chamando para uma conversa, para ver o que pode ser mudado, o que foi bom, o que foi positivo, a turma que sobressaiu, a turma que não, vamos ajudar, vamos fazer, vamos arrumar ferramentas para ajudar (professora Patrícia, EM26).

Chama a atenção a fala da professora Patrícia ressaltar o envolvimento e a interação dos professores para auxiliarem determinadas turmas no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, com estratégias de intervenção formais e organizadas, que vai de encontro à fala da professora Fernanda a seguir:

Sim. Esse encontro ocorre para analisarmos sempre os resultados obtidos, porque através dos resultados, como eu disse anteriormente, que vamos buscar a estratégia, que não tem muita coisa para falar. Porque na experiência que sempre tenho com a equipe gestora da escola, é que sempre há essa reunião para buscarmos o que temos que trabalhar, a troca de experiência entre as professoras do segundo ano... Porque o que dá para uma sala, não dá para outra. [...] Mas, voltando aqui nas avaliações externas, sim, nos reunimos e sempre estamos buscando esses resultados obtidos, e vendo o que temos que fazer, o que tem que mudar, o que ele tem que melhorar, para focarmos sempre no nosso aluno e na aprendizagem (professora Fernanda, EM26).

Os excertos evidenciados acima nos dão uma ideia da presença de um trabalho coeso como característica da equipe escolar. Esse fator também é observado no depoimento a seguir:

A escola, quando recebe o resultado, organiza as discussões e fala sobre. E, quando necessita de uma intervenção, propõe-se a ajudar. Tenta fazer na medida do possível, porque recursos a gente não tem muito, então, fazemos o melhor. E a secretaria municipal também faz umas reuniões de vez em quando para poder apresentar o compilado (professora Mariângela, EM26).

A fala seguinte também evidencia o momento de discussão de resultados, como observamos:

Com certeza, tem a discussão após a realização das avaliações externas. A secretaria leva para que possamos analisar os resultados obtidos pelos alunos. Eles passam para a direção, pedagogos e depois eles passam para a gente. E se o resultado está bom, beleza! Continua trabalhando e puxando mais para que os meninos consigam trabalhar melhor. Mas se o resultado é baixo, aí o professor é mais cobrado, com certeza, ele tem que trabalhar dobrado para esse resultado melhorar buscando estratégias diferenciadas. Porque, principalmente em nossa escola que tem resultados excelentes, não podemos deixar que o resultado abaixe. Se baixar, alguma coisa está errada e eles vão em cima para saber o que está acontecendo. Então, o professor tem sim que dar resultado positivo nessas avaliações externas. A minha preocupação quanto à avaliação externa é essa, é o bom desempenho dos alunos (professora Maria, EM26).

Para a professora, há mais cobrança quando os resultados são negativos. Segundo a sua percepção, há uma preocupação com “resultados excelentes” que a escola apresenta. A esse respeito Cafiero; Rocha (2008, p.99) evidenciam

[...] que a avaliação externa não pode ser utilizada como ponto de partida para instituir medidas punitivas que acabam atribuindo, ao professor, a responsabilidade pelo fracasso escolar. [...] A partir da hierarquização de níveis de desempenho, têm sido criadas hierarquias de excelência sem se levar em conta outros fatores como condições socioeconômicas dos alunos, condições materiais e tipo de gestão entre outros.

Das professoras que atuam na EM26, duas docentes declararam não terem participado de discussão acerca de resultados, como demonstram os excertos a seguir: “Nunca presenciei nenhuma discussão sobre os resultados de avaliações externas. Gera algum comentário na escola quando a turma não alcança resultados positivos” (professora Caroline, EM26).

Estou há pouco tempo, faz um ano só que estou como regente de turma. No ano passado, eu era professora de Literatura e trabalhei na escola inteira, então, assim... quem é professor de alguma matéria específica não mexe com a questão de avaliação externa. E esse ano aconteceu esse imprevisto e também não teve a avaliação, eu não tive a oportunidade de participar. Então, ainda não tive esse momento de encontro com os diretores, os pedagogos, para conversar sobre essa avaliação, nem nada, então com isso eu não vou poder te ajudar (professora Bianca, EM26).

Como a professora Caroline (EM26) estava iniciando seu segundo ano de atuação em turmas de alfabetização do EF I e anteriormente atuava na EI, consideramos a hipótese de que, no ano anterior, a professora não atuou em um ano escolar em que o Proalfa ou a Prova Brasil foram aplicados.

Já a professora Bianca (EM26), em 2020, ministrava aulas de Literatura em todas as turmas. Naquele ano de 2020, estava assumindo uma turma de alfabetização como regente de sala. No entanto, em relação à sua fala: “quem é professor de alguma matéria específica não mexe com a questão de avaliação externa”, é importante que todos os professores conheçam os resultados e as ferramentas que as avaliações oferecem, para que haja uma apropriação efetiva por parte de todos, e que possam delinear estratégias visando sanar dificuldades detectadas e o desenvolvimento de habilidades que são básicas para a aprendizagem.

Sobre a importância da discussão dos dados, Bonamino; Sousa (2012, p. 384) advertem acerca da necessidade do cuidado que se deve ter para com o processo de utilização de

resultados. Segundo as autoras, há o risco de ocorrer o que identificam como o fenômeno “estreitamento curricular”, caracterizado quando “[...] há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação”, e ocorre quando a escola passa a ensinar para o teste, desprezando os demais campos curriculares.

Convergindo com os achados de Monte (2018), os dados obtidos apontam que a socialização de resultados de avaliações como uma prática nas duas escolas, constitui-se como um instrumento relevante para a equipe escolar, na medida em que fornece dados e informações para o planejamento de ações e práticas pedagógicas.

Foi possível perceber que, nas duas escolas, os professores, além de terem o acesso aos dados oportunizados pela gestão, analisam esses dados. Um dos objetivos da discussão em ambas as escolas é a busca por estratégias para sanar as dificuldades detectadas pela avaliação, o que indicia auxiliar o trabalho do professor, visto que a avaliação trabalha com um currículo mínimo de habilidades, porém, essenciais naquela etapa da escolaridade avaliada. Assim como evidenciado no estudo de Carvalho *et al* (2015), nota-se que a utilização dos resultados nas escolas possibilita aos professores conhecerem as necessidades dos alunos.

Em relação à gestão, assim como sinalizado por Ramos (2016) e Fernandes (2015), apresenta ser uma liderança efetiva, com acompanhamento e envolvimento nas questões pedagógicas, direcionando as análises junto aos professores, sobretudo envolvendo-os nas propostas de intervenção.

Na subseção a seguir, apresentaremos os dados referentes à categoria do espaço das avaliações nas capacitações em serviço.

5.2.3.2 O espaço das avaliações nas capacitações em serviço

Às gestoras e professoras das duas escolas foi solicitado, também, que citassem quais foram as capacitações em serviço que consideram mais relevantes, com o objetivo de identificarmos aquelas realizadas na área de avaliação.

No que se refere às capacitações realizadas pelas gestoras e professoras ao longo de sua trajetória profissional, verificou-se que todas participaram de alguma atividade. Somente uma

professora relatou que, até o momento, não teve a oportunidade de participar de capacitações em serviço devido ao curto período de atuação na função docente.

De acordo com os dados, as atividades que envolveram mais de um colaborador da pesquisa foram promovidas por programas governamentais, instituições de Ensino Superior ou pela própria rede de ensino municipal: Alfabetização e letramento (oferecido pela rede municipal e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)): quatro participantes; Gestão de resultados (oferecido pela rede municipal): três participantes; Programa de capacitação de professores (Procap) (oferecido pela rede estadual de ensino e rede municipal): dois participantes; Pnaic (programa governamental): quatro participantes; Currículo mineiro e BNCC (rede municipal de ensino): quatro participantes.

No âmbito da gestão escolar, as participantes destacam capacitações na área da gestão e planejamento, também com foco em resultados, oferecidos pela própria rede municipal de ensino. Notamos ainda, que, para as gestoras, capacitações nas áreas da alfabetização, oferecidos pelo Ceale e pela rede municipal de ensino de Sabará, da ludicidade, da inclusão, da africanidade e a cultura negra são consideradas relevantes. É citado o programa chamado “Formação de professores para a educação básica – 10 anos de LDB”, promovido pela UFMG. Como tema mais recente, observamos a citação do “currículo mineiro”, ofertado, também, pela rede municipal de ensino.

As docentes, da mesma forma, enfatizam as capacitações na área da alfabetização e letramento, da ludicidade e da inclusão. Algumas formações tiveram um número maior de indicações, como o Pnaic, a BNCC, o Currículo Mineiro e o Procap. Notam-se outras capacitações⁵⁷ citadas, embora com menor ocorrência: Matemática; Empreender sonhos; Motivações para fazer a diferença; Trabalho com gêneros textuais; Avaliação; Consciência fonológica; Gestão ambiental; Fórum mineiro sobre a formação de agentes culturais; Tecnologia e avaliação; convivendo com as diferenças; e Projetos pedagógicos.

As respostas ao questionamento sobre as capacitações mais relevantes realizadas em serviço, como descritas acima, revelaram que professoras e gestoras participaram de atividades nas mais diversas temáticas, inclusive na área da Avaliação, porém com apenas uma menção, e

⁵⁷ Sem menção às instituições que ofereceram as capacitações.

também, na área de Gestão com foco em resultados, mencionada por três gestoras. Nenhuma participante especificou capacitação em serviço na temática avaliação externa, o que pode sinalizar para fator dificultador, visto que o conhecimento e a formação para uso dos dados é apontando por Cerdeira (2015, 2018) como fatores que influenciam em uma variedade de usos pelos profissionais da escola.

Cerdeira (2018) nos diz que a capacitação para o uso de resultados visa à formação de saberes e habilidades para a orientação de tomadas de decisão baseadas nos resultados dos alunos. Para a autora, a ausência dessa capacitação interfere diretamente nas percepções, ações e uso dos dados pois favorece o desconhecimento. Salienta ainda, que, embora haja pesquisas que apresentam uma relação positiva entre o conhecimento e uso de dados de forma mais pedagógica, as capacitações que visam à compreensão e ao uso pedagógico dos dados para professores e gestores brasileiros são poucas.

Nesse cenário, observamos que a diretora Carolina (EM10), evidencia o significado de uma capacitação que considerou relevante na área de gestão em sua formação continuada, oferecida no passado pela rede de ensino de Sabará. Nas palavras da diretora:

Fiz uma de gestão que também achei que foi muito boa, olha que engraçado... a prefeitura fez uma parceria com o estado, e o estado estava mandando pessoas para poder reunir com os diretores. Foram dois anos de capacitação voltada para a gestão. E era um momento ótimo porque reunia todos os diretores, e nessa capacitação, tínhamos a oportunidade de falar o que cada escola estava fazendo. Então, por exemplo, assim, levantávamos um problema [...] E tinha também o momento de falarmos sobre as avaliações externas, teve aquele momento, eu falei “o problema na minha escola é que os meninos de tal ano não estão conseguindo fazer isso”. Aí as meninas: “gente, vamos fazer o seguinte, vamos colocar um mercadinho dentro da sala de aula de segundo ano, para eles trabalharem dinheiro”, vamos fazer a troca. E foram surgindo várias ideias... (diretora Carolina, EM10).

O compartilhamento de informações e estratégias entre gestores citadas pela diretora é destacado como muito positivo. Como apontado no estudo de Souza (2014), as ações de formação continuada para gestores constituem-se como uma estratégia que permite um clima de interação para a compreensão e interpretação dos resultados externos.

Por outro lado, quando cita o momento destinado à avaliação externa nesta capacitação para gestores, a temática foi tratada como sendo um dos tantos itens abordados, quando diz: “*E tinha também o momento de falarmos sobre as avaliações externas, teve aquele momento*”. Fator que parece convergir com o dado de que nenhuma participante relatou capacitação, de

forma específica, na área de avaliação externa. Este episódio evidencia que a abordagem sobre a avaliação externa oferecida na formação continuada dos gestores permanece ainda incipiente. O que se nota são poucos espaços destinados à formação de uso de resultados, ocupando o espaço da colegialidade obrigatória que deveria existir.

Além disso, nota-se também, a ausência de menção à temática avaliação externa na formação continuada para os docentes ofertadas pela rede municipal. Nos poucos espaços em que evidenciamos, parece privilegiar os profissionais no âmbito da gestão.

Os estudos sinalizam que, mesmo com a demanda de discussão de resultados de avaliações externas, há dificuldades na apreensão dos dados que não são abordados tanto na formação inicial (Silva *et al*, 2016) como em atividades de formação continuada junto a professores e equipes pedagógicas, como apontam as pesquisas de Cruz (2016), Ruiz (2016), Silva (2016) e Souza (2014). A esse respeito,

[...] considera-se que tão importante quanto à melhoria no processo de divulgação das informações é a necessidade de desenvolver e estimular a aprendizagem sobre avaliação externa para os profissionais de educação que estão em exercício nas escolas e nas redes de ensino (SOUZA, 2014).

Nos relatos a seguir, duas gestoras respondem ao questionamento se já participaram, de forma específica, de alguma capacitação oferecida pela rede de ensino sobre análise de resultados do Proalfa. Elas nos declaram o seguinte:

Tem bastante tempo, Mariza! Mas foi no conselho de Arte, pela Secretaria de Educação de Sabará, onde foram repassados vídeos e orientações. Eu tenho uns vídeos guardados e estes materiais são atualizados sempre. Já organizei uma apostila, um material para as professoras, onde se explica sobre as avaliações tentando sanar dúvidas (Provinha Brasil, Proalfa, Prova Brasil Proeb, ANA). É de interesse da SEMED e da escola estar capacitando os profissionais para que realmente utilizem esses resultados para a melhoria da escola, para que os alunos melhorem cada vez mais. E devemos trabalhar em cima das dificuldades que eles apresentaram.

[...] Toda a orientação do processo em relação à aplicação das provas, com os pedagogos, em algumas vezes, porque foram várias capacitações nesses anos. E algumas vezes com a presença do diretor também e do vice-diretor. Mas o objetivo maior era estar mostrando o material e capacitando os profissionais para a organização da escola no dia da prova, a preparação dos alunos antes, durante e após. Toda aquela dinâmica, todo aquele protocolo de organização, preparando a escola para o recebimento das avaliações (especialista Elba, EM10).

A especialista se reporta aos momentos destinados à capacitação dos gestores para a organização das escolas para os dias de avaliação. Se por um lado não observamos

capacitações sobre resultados de avaliação externa oferecidas pela rede municipal aos docentes, por outro lado, com base na fala da especialista, há um esforço despendido pela especialista no interior da escola para que as professoras conheçam as avaliações externas.

Continuando com os depoimentos, a diretora Carolina confirma a fala da especialista quanto ao foco dos encontros sobre a avaliação. Em sua fala:

A única capacitação, não falo nem que é uma capacitação. Todas as vezes que a secretaria de educação, ela se reunia conosco para poder falar do Proalfa, era sobre a prova, como seria a distribuição, a hora da prova, como que tínhamos que proceder, como teríamos que enfileirar os alunos, o material que deveríamos estar distribuindo antes, mas nunca a nível de resultados. Quando era entregue o caderninho, porque antes era entregue um caderninho que tinha lá o nome dos alunos, nível... Então, quando recebíamos esses cadernos, que nunca naquele ano, a gente recebia no ano depois, só entregava aquele caderno (diretora Carolina, EM10).

Mais adiante, quando questionada se considera que o foco destes encontros como orientações, obtivemos a seguinte resposta:

[...] E tanto é que a gente chegava com esse caderno aqui e a gente não tinha nem aquele olhar pra poder falar assim: “nossa, deixa eu ver esse aluno meu que estava no primeiro ano, agora ele está no segundo, então, deixa eu ver como é que esse aluno estava”. Não tínhamos isso! Isso veio acontecer de uns dois anos para cá, que fomos realmente pegar e entender que aquele dado era importante para podermos fazer um trabalho (diretora Carolina, EM10).

Ao mencionar sobre como o caderno pedagógico era utilizado, a opinião da diretora Carolina diverge da especialista Elba, conforme o excerto:

[...] sempre foi uma ferramenta de análise, porque ele já trazia explicações sobre a dinâmica do Proalfa, a importância, os resultados de Minas, da escola, do município e a proficiência, sugestões de como poderia se trabalhar com os alunos e a análise de cada aluno na avaliação (especialista Elba, EM10).

Ainda com base na fala de Carolina, “isso veio acontecer de uns dois anos pra cá”, questionamos à gestora acerca de quais aspectos considera que contribuíram para esse entendimento em relação aos resultados, como observamos nos fragmentos de fala a seguir:

Foi o trabalho com a Assessoria externa em gestão⁵⁸. [...] Então, quando eles falaram para nós da importância de um plano de ação, que esse dado tinha que ser discutido com a escola e compartilhado com um professor, vimos a importância disso. Vimos resultado nisso. Quando pegamos ali os nomes dos alunos, sabemos que aquela turma não consegue determinada coisa, podemos partir daquilo ali para o planejamento. Então, funciona assim, temos a sala de recurso, tínhamos até o ano passado um professor recuperador dentro da escola. Tínhamos uma eventual que poderia estar fazendo parte disso, entendemos que poderia estar fazendo atividades diferenciadas para aquele grupo de alunos. Então, isso foi importante para nós. Para mim, o mais importante foi saber o que fazer com esse resultado, porque até então, ficávamos felizes ou ficávamos tristes pelo resultado, mas não fazíamos nada com ele. E o que levava em conta era o resultado do bimestre, e não o resultado dessas avaliações (diretora Carolina, EM10).

A diretora considera que o trabalho com a Assessoria, de alguma forma, contribuiu para que soubesse o que fazer com os resultados. Como relata, os dados sobre as turmas e alunos identificados na avaliação são utilizados para o planejamento. Como estratégia são feitas atividades diferenciadas para um determinado grupo de alunos, que contam também com o apoio do profissional da sala de recursos, professor recuperador e eventual.

Percepção semelhante observa-se a partir da fala da especialista Sophia, que nos diz:

Percebo que a rede Municipal de Sabará tem se empenhado em realizar capacitações com os pedagogos e diretores sobre uma gestão de resultados, com o grupo da Assessoria Externa em Gestão, com um foco em lideranças e metas para serem alcançadas. É um trabalho que tem sido bem diferente e desafiador para toda a gestão escolar. Essas capacitações têm sido de grande importância para essa busca de resultados e para o foco na melhoria da aprendizagem. Espero que continuem com este trabalho no ano de 2021 (especialista Sophia, EM10).

Na revisão de literatura, umas das dificuldades apontadas pelas equipes gestoras relacionam-se à apropriação de resultados, planejamentos e às ações baseadas nos dados produzidos pela avaliação (CRUZ, 2016, RABELO, 2016). Ainda segundo os estudos de Rabelo (2016), essas dificuldades podem influenciar no trabalho docente em sala de aula. Por outro lado, a esse respeito, como sinalizado por Carvalho *et al* (2015, p. 469) “[...] tão importante quanto o ato de avaliar é desenvolver o aspecto pedagógico do sistema de utilizar os resultados de forma a contribuir na busca de superação para os problemas detectados”.

Na subseção a seguir apresentamos os relatos dos participantes que nos ajudam a entender a avaliação externa como organizadora da ação pedagógica docente.

⁵⁸ Assessoria Externa em Gestão – trata-se de um órgão externo à Secretaria de Educação, contratado para realizar capacitações com os diretores e especialistas, com foco nos resultados bimestrais. Optamos por mencioná-lo por um nome fictício.

5.2.4 Avaliação como organizadora da ação pedagógica docente

Como salienta Machado (2012), os dados produzidos pelas avaliações são ferramentas indispensáveis para a educação, mas, por sua vez, faz uma advertência que esses resultados “[...] só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas” (MACHADO, 2012, p. 73). Em consonância com Cerdeira (2018, p. 630),

Apesar das críticas pertinentes que acusam as políticas de avaliação e responsabilização de promoverem efeitos perversos como treinamento dos alunos e estreitamento do currículo, há indícios de que os resultados das avaliações externas podem ser usados com finalidade pedagógica, como, por exemplo, na adequação de práticas que visem à aprendizagem dos alunos.

Como potencial, as mudanças nas práticas pedagógicas são possíveis quando há na escola uma apropriação efetiva e uso pedagógico dos dados. De modo contrário, ou seja, com pouca apropriação ou uso superficial dos dados, as práticas, segundo afirma, ficam estagnadas (CERDEIRA, 2018). Nesse sentido, nessa subseção, apresentaremos os dados que buscam relacionar uso de resultados às ações docentes com foco no ensino. Essa categoria visa identificar as práticas pedagógicas elaboradas pelas docentes e especialistas, em decorrência da análise de resultados externos, que têm contribuído para a ação pedagógica do professor em sala aula.

Como ponto de partida, apresentamos abaixo o resultado da pergunta feita aos gestores municipais, se acreditam que a discussão de resultados de avaliações externas contribui para o trabalho docente. Obtivemos os seguintes dados conforme a tabela a seguir:

Tabela 12 – Gestores municipais: discussão de resultados como contribuição para o trabalho docente

Contribui sempre	24
Contribui às vezes	3
Raramente contribui	Nenhum
Nunca contribui	Nenhum

Fonte: Dados coletados do questionário on-line.

Como observado, nenhum gestor acredita que discutir os resultados raramente ou nunca contribuem para o trabalho docente. Apenas três acreditam contribuir às vezes. Para a maioria, 24 respondentes, os resultados contribuem sempre para o trabalho docente. A nosso ver

A necessidade de encarar a avaliação, aliando-a ao desafio da aprendizagem, deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. Ainda mais, quando nos reportamos ao Ensino Fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 75).

Embora não se esteja desconsiderando a dimensão situada dos trabalhos que compuseram nossa análise, bem como do contexto estudado nesta dissertação, as falas a seguir, diferentemente do que é apontado por Costa (2013), Silva; Souza; Amblard (2017), Pinheiro (2019), sugerem, nas duas escolas, a presença de ações de organização da rotina escolar que propiciam, ao coletivo, utilizar resultados visando melhorar a prática pedagógica. Como ponto de partida, iniciaremos pelas ações realizadas pela gestão escolar, que parecem impactar nas práticas de aula. Quando questionada sobre o que especificamente analisam, a diretora da EM10 faz menção a uma ação realizada pela gestão escolar com base na análise de resultados dos estudantes nas avaliações externas. Em suas palavras,

Por exemplo, pegamos o nome desses alunos, tentamos nomear, separar. Então, quando pegamos o resultado, tentamos fazer um quadro e colocar, por exemplo, a Matemática, todos os alunos que não atingiram o nível esperado dentro da Matemática. Porque no Proalfa, o caderninho vem bem específico. Ele vem especificando alguma coisa. Então, dá para sabermos qual é a dificuldade ali do aluno. Tentamos separar. Fizemos isso ano passado e passamos para os professores. E, então, é acompanhar esse aluno ao longo desse ano. Esse aluno ele é marcado. Vou falar que é marcado: destacamos esses alunos para acompanhar se houve uma melhora ou não, passamos os professores, já para ele saber que aquele aluno, no ano anterior, apresentou aquele problema ali. Então, tentamos identificar e mostrar para o professor que ele já está com aqueles alunos, e que estes já precisam de ter um olhar diferenciado, porque os alunos precisam vivenciar aquilo (diretora Carolina, EM10).

No meu diário de campo, resgatei a anotação do primeiro dia de visita à escola, onde consta: *A diretora me mostrou uma folha afixada ao mural da sala dos professores que apresentava os resultados de todas as turmas no ano de 2019, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e a descrição do percentual de estudantes em cada nível de aprendizado avaliado. Como mencionam, houve uma preocupação acerca dos alunos no nível mais baixo*

de aprendizado, por isso, eles foram identificados no relatório da avaliação e seus nomes foram escritos atrás desta folha, para que as professoras tivessem acesso a quais alunos se referiam e pudessem realizar as intervenções (Diário da pesquisadora).

Perguntamos à especialista sobre o que analisam ao discutirem os resultados dos alunos, ao que nos respondeu:

Conversamos sobre a proficiência dos alunos, em qual conteúdo apresentaram mais dificuldade, então, é onde a professora deve estar intensificando o seu trabalho com atividades diferenciadas, lúdicas e atrativas.

[...] o mais importante é essa análise, esse estar junto com os professores, essa busca de novas estratégias, diferenciadas e lúdicas (especialista Elba, EM10).

Como nos diz, os dados produzidos sobre a proficiência e o conteúdo em que os alunos tiveram mais dificuldade são utilizados para a elaboração de novas estratégias, atividades diferenciadas, lúdicas e atrativas. Coadunando com as colocações anteriores, Sophia (EM10) explicita: “[...] são feitos planos de ação com estes resultados, simulados bimestralmente, e dependendo da turma, um plano de intervenção específico” (especialista Sophia, EM10).

Sophia enfatiza o uso dos resultados para a elaboração de planos de ação para as turmas ou planos de intervenção, assim como simulados.

Além das ações citadas, Elba destaca um trabalho realizado com estudantes do terceiro ano, que envolve simulados mensais com base nas habilidades da matriz de avaliação do Proalfa e da ANA. Os resultados são compilados e analisados. Ela ressalta que, embora a avaliação tenha deixado de ser aplicada recentemente no terceiro ano para ser aplicada aos estudantes do segundo ano, o trabalho realizado com o terceiro ano, permanece:

Mesmo sendo aplicado no segundo ano, continuamos com atividades, simulados do Proalfa e da ANA também. Continuamos com esse trabalho porque estamos preparando os alunos desde o terceiro ano, para o Proeb, para a Prova Brasil, no quinto ano. Então, continuamos com esse trabalho com nossos alunos, fazemos simulados mensais, compilados, consolidamos os dados dos simulados, mantemos um trabalho sério com as habilidades da ANA e do PROALFA. [...] Nós trabalhamos no ano passado o ano todo com as habilidades da ANA, com os alunos do terceiro ano. Então, acho que eles não “perderam” por não estarem participando da Avaliação (especialista Elba, EM10).

Um aspecto que nos chama a atenção e que aparece de forma relativamente recorrente é a questão do treinamento para a avaliação. Na literatura diz respeito ao uso, no excerto de fala

anterior, da locução verbal “estamos preparando”. Na nossa interpretação, embora sejam desenvolvidas atividades voltadas à familiarização dos alunos com as questões de teste e com o próprio teste, um “treino”, uma preparação, a locução verbal remete também à ideia de trabalho com habilidades, trabalho no desenvolvimento de habilidades, de que a avaliação, de certo modo, influencia no planejamento e de que as atividades produzidas à semelhança de testes padronizados não se destinam particularmente a um “treinamento” para a avaliação. Embora haja preocupação com os dados de desempenho, com os resultados das avaliações, não se trata somente de ações para a avaliação, mas também para o ensino, visando à ampliação dos aprendizados. Situações, a nosso ver, semelhantes, podem ser inferidas a partir dos excertos seguintes, que nos contam de forma específica o trabalho realizado com e pelas professoras.

Passei para as professoras as habilidades de português e de matemática, o terceiro ano com a ANA, o quarto e o quinto ano com os descritores da Prova Brasil. No quarto ano, dividi os descritores de acordo com os conteúdos vistos pelos alunos, alguns não são trabalhados no quarto ano, somente no quinto. As professoras do terceiro ano, durante o ano, trabalharam com as habilidades da ANA, dividi as habilidades a serem trabalhadas por semana. No final daquela semana, eu mesma preparei alguns simulados, de acordo com aquelas habilidades para acompanharmos o desenvolvimento dos alunos. Nas habilidades que analisamos e percebemos que os alunos ainda não tinham avançado, reforçamos atividades para ajudá-los. Então, por semana, quinzenal, mensal, os alunos fizeram simulados e as professoras trabalharam as habilidades em sala de aula, utilizando materiais concretos, o que, assim, a princípio foi desafiador demais para as professoras, algumas já tinham esse costume, outras não. [...]. No final do ano, fizemos uma maratona do conhecimento com os alunos do quinto ano, pouco antes da Prova Brasil, que foi um show. Trabalhamos com a roleta dos descritores, gincana dos descritores e outras atividades (especialista Elba, EM10).

Percebe-se novamente o direcionamento do trabalho pedagógico por parte da gestão e, também, um envolvimento dos docentes nas atividades propostas. A exemplo desse direcionamento, Elba, ao manifestar sua satisfação em atuar na educação infantil ao quinto ano, menciona um projeto que executa na escola: “É tão gratificante percebermos e acompanharmos o desenvolvimento dos alunos a cada dia. É uma surpresa, eu tenho um projeto de recuperação paralela que eu denominei ‘Pipoca’”. Ela nos conta como o projeto acontece:

Projeto “Pipoca”, porque eu associo como ao estouro do milho, onde os alunos de uma hora para outra já estão diferentes, já avançaram, é muito gratificante acompanharmos. Mas, também, é muito bom o contato do pedagogo e do professor com os alunos do 3º, 4º e 5º ano (turmas que coordeno neste ano). Estou trabalhando com turmas do 1º período, 3º, 4º e 5º (especialista Elba, EM10, grifos da espec.).

Ao ser questionada sobre quais alunos participam, recebemos a seguinte resposta:

Todos que tiverem necessidade. Vamos adequando de acordo com o ano de escolaridade.

[...] É um projeto em que trabalhamos há muitos anos, mudaríamos algumas estratégias este ano, mas não tivemos tempo, devido a pandemia. Quando estávamos começando essas discussões, as aulas foram suspensas, por causa da pandemia.

Geralmente as estratégias mudam a cada ano. No geral, são grupos pequenos de crianças recebendo um apoio diferenciado. Já utilizamos várias estratégias, uma delas seria dividir as crianças em grupos de acordo com suas dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, cada grupo estará sob a responsabilidade de uma professora. Isso acontece em dias determinados, alguns dias da semana, por um período, uma hora mais ou menos, ou duas horas, dependendo da necessidade. Então, geralmente, é dessa forma. Mas, estamos sempre mudando as estratégias. Eu gosto muito de estar conversando com as professoras e trocando ideias, para estar mudando, porque quando elas se sentem parte da elaboração do projeto, o trabalho é bem mais ativo (especialista Elba, EM10).

Como relata abaixo, considera importante ter os professores como aliados. Aparece relacionar-se com eles de forma ética e respeitosa, buscando envolvê-los, ao que chamou de “sedução” e “conquista”:

Somos parceiras. Senão, nada acontece. Se elas se sentem à parte, o gosto não é o mesmo, é diferente, para o desenvolvimento tanto de projetos, como de eventos ou atividades rotineiras na escola. É uma relação de conquista, de sedução. Eu acho que o pedagogo tem que estar o tempo todo seduzindo e conquistando os professores. Ouvimos sempre que o pedagogo é o ombro amigo do professor, e realmente tem que ser. O professor tem que se sentir seguro com o pedagogo, para as coisas fluírem melhor.

[...] Elas ouvem e participam, algumas desanimam, dependendo do resultado. Mas, geralmente conseguimos uma boa participação das professoras. Encaixa aí a sedução que mencionei no início (especialista Elba, EM10).

Outro aspecto que chama a atenção é a compreensão que a especialista possui acerca da importância de seu papel junto à equipe escolar. O que se percebe é que a gestão se mostra capaz de buscar mobilizar os docentes em função dos objetivos educacionais necessários à aprendizagem dos alunos. Esse envolvimento parece ser muito positivo, uma vez que, a “presença de relações de confiança” é um dos fatores que podem favorecer a apropriação efetiva de dados e uso pedagógico dos resultados pela escola (CERDEIRA, 2018).

No contexto da EM26, ações voltadas para o uso de resultados também são observadas na fala da especialista, que elenca o trabalho realizado na escola e junto às docentes a partir da avaliação externa. Tatiana inicia seu depoimento detalhando a experiência após a realização das avaliações externas: “[...] eu sempre baixo e pego todas as provas depois de realizadas. Eu

arquivo e começo a trabalhar com a professora, também, essas questões que vimos que os alunos precisam mais... melhorando o nosso alunado” (especialista Tatiana, EM26).

De acordo com a fala, o trabalho com as docentes após os resultados tem como ponto de partida a análise das questões onde os alunos tiveram mais dificuldade nas avaliações. Cabe destacar que uma das contribuições positivas das avaliações externas elencadas por Bauer, Alavarse; Oliveira (2015) refere-se às informações produzidas acerca de estudantes que não estão aprendendo, mantendo a equipe escolar responsável por esse aprendizado.

Nessa direção, para Machado (2012, p. 76) “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”. A pedagoga tem a iniciativa de acessar as provas e trabalhar de forma organizada e sistemática com as professoras. No mesmo depoimento, assim como evidenciado na EM10, Tatiana revela outras estratégias:

E também outra coisa que fazemos muito, que vejo que dá resultado, são os simulados. Por trimestre, aplicamos simulados semelhantes às provas externas. Além desses simulados, que são um treino, um preparatório para os alunos, fazemos uma verificação da leitura, verificação dos fatos, atendimento individualizado, atendimento em sala de recurso, a professora que está trabalhando, ela tem uns horários que fazemos rodízio (especialista Tatiana, EM26).

Além da aplicação de simulados trimestrais, estratégia também evidenciada na EM10, a escola se preocupa com a aprendizagem dos alunos ao acompanhar o desenvolvimento dos estudantes na leitura e na matemática. Assim como observado na EM10, a EM26 se organiza para atender aos alunos de forma individual. Para tal, conta com o apoio da professora da sala de recursos com atendimento em formato de rodízio. Segundo Tatiana, o rodízio ocorre da seguinte forma:

[...] É um projeto que acontece um dia na semana. Um dia na semana, retiramos aqueles alunos que apresentam mais dificuldades, por exemplo, turma do segundo ano, que são agora as turmas que vão passar por provas externas, Ideb... Eu converso com a professora, tiro aqueles seis ou cinco alunos daquela sala, mais seis ou cinco da outra turma do segundo ano, mais seis ou quatro da outra turma, colocamos numa sala só aqueles alunos e vamos trabalhar ali as dificuldades apresentadas por eles. E isso diante de uma avaliação diagnóstica, simulado, isso tudo dá embasamento para construirmos juntos um processo de sanar as dificuldades apresentadas. A avaliação é contínua, é processual, e é o tempo todo (especialista Tatiana, EM26).

O trabalho que tem como ponto de partida os resultados externos, continua sendo realizado pela equipe escolar por meio de ações de acompanhamento das aprendizagens, com um

trabalho pedagógico focalizado com investimento em grupos de estudantes com o intuito de consolidar habilidades necessárias para aquela etapa da escolarização. Pelo que nos foi possível perceber, esse tipo de trabalho não está voltado apenas à obtenção de resultados, dessa forma, não se trata meramente de um treinamento para a avaliação, ao contrário, a análise que se faz dos resultados externos está articulada ao trabalho de acompanhamento feito pela escola durante o ano escolar. Como afirma Machado (2012, p. 71), “Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele”. Para a autora, analisar os dados, produzir juízos de valor e utilizar os resultados para propor e direcionar as ações são etapas que não se pode dissociar do ato de avaliar.

Machado; Alavarse (2015) apontam para a mesma direção. Os autores ponderam que a avaliação da escola juntamente com a reflexão sobre a sua realidade não deve se esgotar nelas, mas podem ser o seu ponto de partida.

Na EM26, a continuidade do trabalho, a nosso ver, segundo os relatos, é bem organizada e comprometida com a aprendizagem dos estudantes, como observado no excerto:

[...] Então, eu reúno com elas novamente [...]. No dia do planejamento interno, pego a caixa do segundo ano e vamos analisar juntas as atividades que os alunos realizaram. São ditados de palavras, ditados de fatos, tudo o que elas aplicaram na semana. Porque eu peço para aplicar, já rodo e dou a elas para aplicarem: “aplica analisarmos semana que vem”! Produção de frases, produção de pequenos textos, e vamos detectando juntas, “olha, o fulano está com dificuldade aqui, o ciclano está com dificuldade ali”, e organizamos durante essa semana, “vamos pegar tantos alunos para sanar essas dificuldades”. E eu não digo nem sanar, mas minimizar, manter mais ou menos... não existe turma homogênea, mas existe o podemos minimizar as dificuldades dos alunos, para que a turma fique mais ou menos num nível em que o professor tenha condições de caminhar, de ir para a frente e de avançar (especialista Tatiana, EM26).

Como se observa, nessa sequência de acompanhamento do trabalho pela equipe escolar, especialista e professoras analisam as atividades aplicadas na área de leitura, escrita e matemática de todos os alunos do segundo ano, buscando identificar as dificuldades apresentadas por eles para serem trabalhadas durante a semana. Nessa direção, sobre os resultados da avaliação externa, que, a depender de seu uso, podem ou não influenciar o trabalho pedagógico no interior das escolas, cabe destacar que

[...] mesmo a qualidade do trabalho escolar não se resumindo e nem se esgotando no desempenho dos alunos nas provas padronizadas, essas avaliações externas

permitem conduzir uma análise do trabalho feito, estabelecendo um tipo de controle da qualidade do ensino, no sentido de criar condições para que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade, uma vez que tais resultados representam importantes dimensões dos objetivos escolares, a saber, desempenho em leitura e resolução de problemas e aprovação dos alunos (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 69).

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que, na escola que atende estudantes com baixo rendimento econômico, a gestão escolar realiza reunião com a comunidade, com o intuito de informar sobre os propósitos da avaliação externa, como observamos:

[...] Realizamos reunião de pais só com estas turmas. E converso, abro a reunião, a diretora fala, e falo da importância de os alunos estudarem, de que está chegando a prova externa, a nossa escola vai ser avaliada, os filhos de vocês, com aquele entusiasmo. E muitos pais, temos muitos pais bons, que colocam os meninos para estudarem. Outra coisa que fizemos, que acho que dá muito certo foi a apostila de atividade extra. Na última reunião de pais, falamos com os pais dessa apostila de atividade extras, por causa do feriado. [...]. Então, demos essa apostila, para que durante a semana da criança, em casa, os alunos pudessem realizar as atividades para eles não voltarem depois de uma semana... você sabe como criança é. Então, essas reuniões também são importantes, o envolvimento da família. Você sabe, sim, acontece, temos muito alunos que as famílias não dão retorno, mas tem aqueles que as famílias se comprometem, que a família ajuda, que a família está ali na escola lutando com a gente (especialista Tatiana, EM26).

Para Bauer; Alavarse; Oliveira (2015), a produção de informações para as famílias de estudantes sobre a qualidade do ensino que é ministrado também se constitui como uma contribuição positiva das avaliações externas. Nessa direção, é possível perceber a preocupação da gestão escolar com as oportunidades de aprendizagem que a escola pode ofertar, uma vez que a equipe elabora atividades em prol das aprendizagens, com a aposta no investimento com a comunidade, entendendo que o envolvimento das famílias dos estudantes nas questões escolares pode fazer a diferença e contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Sobre essa relação de parceria da comunidade destaca-se que

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extraescolar, mas a boa escola, ciente do potencial transformador das atitudes familiares, deve procurar ajudar as famílias para que instalem rotinas domésticas favoráveis ao aprendizado (SOARES, 2004, p. 8).

Diante dos dados apresentados, percebemos que, além de ações voltadas à boa performance na avaliação, ou como decorrência de uma expectativa em torno de sua ampliação, há, também, ações voltadas aos processos de ensino e de aprendizado. Notamos que trabalhar

habilidades para sanar dificuldades dos estudantes no ensino são aspectos trabalhados com cuidado e compromisso nas duas escolas.

Dos dados que obtivemos, semelhantemente ao que é apontado nos estudos de Novaes (2014), Santos (2019), Machado (2017), Menegão (2016), Rabelo (2016), Vicente; Baquim; Herneck (2017), Dantas (2015), Santos (2019), Santos; Sabia (2015), as atividades desenvolvidas a partir ou antes das avaliações expressam a expectativa de que o aluno “domine” o tipo de avaliação, um treinamento. Entretanto, elas não se reduzem ao treino. Apontam, também, para um momento de estudo e de trabalho para o ensino. Por outro lado, remete à necessidade de que o aluno conheça o tipo de item utilizado para avaliar suas habilidades, a fim de que se criem as condições para que o aluno não apresente dificuldades relacionadas ao estranhamento com o tipo de atividade, mas que apresente conhecimentos e/ou habilidades por ele requeridas. Como afirma Gauthier *et al* (1998, 2014), a avaliação não deve apresentar conteúdos ou tipos de atividades que não tenham sido trabalhadas pelo professor em sala de aula.

A avaliação, portanto, trabalha com um currículo mínimo, porém, com habilidades consideradas essenciais para a etapa de escolaridade avaliada. Ao que nos parece, há uma preocupação no sentido de acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo, e não apenas no resultado de um instrumento, uma nota em si mesma. A nosso ver, os trechos das professoras entrevistadas abaixo reiteram essa aposta interpretativa:

Mas eu acredito que todos os alunos têm as suas potencialidades, todos os alunos são capazes de aprender, mesmo os alunos que têm necessidades especiais, problema cognitivo, intelectualmente falando, problemas de visão, de baixa visão, audição, sempre aqui, a gente tem aquele suporte para estar ajudando essas crianças. [...] Nossa escola valoriza e busca o bom desempenho dos nossos alunos. Nosso foco da escola em EM26 são os alunos. Para nós, os alunos que importam. Nosso foco é a aprendizagem e o trabalho em equipe favorece muito esse resultado. [...] E a escola é muito unida, a equipe nossa aqui é uma equipe que trabalha, o aluno não é aluno do professor, ele é aluno da escola. Então, a responsabilidade é nossa, é de toda a equipe. A equipe da nossa escola é uma equipe nota 1000, uma equipe muito boa. Trabalhamos sempre uma ajudando a outra, e sempre nesse mesmo patamar (professora Fernanda, EM26).

Para a professora, o trabalho colaborativo da equipe escolar é um fator de destaque na escola, que segundo relata, tem como foco os alunos e a aprendizagem, o que é muito positivo, visto que, assim como assinala Cerdeira (2018), o clima organizacional, quando bom, pode ser um dos fatores que favorecem a apropriação efetiva e uso pedagógico dos dados externos.

Voltando às falas, nos excertos seguintes, evidenciamos, também, o uso feito pelas docentes a partir dos resultados:

Diante dos resultados recebidos, independente se for positivo ou negativo, montamos novas estratégias para melhorar mais o nosso trabalho e os processos ensino e aprendizagem dos nossos alunos (professora Rosângela, EM10).

Baseando-se nas questões que tiveram poucos acertos e analisando o porquê do número baixo de acertos, buscamos traçar estratégias para melhorar o trabalho acerca do tema/conteúdo da questão (professora Gláucia, EM10).

Para as professoras Rosângela e Gláucia, o resultado é utilizado para analisar as questões com índices baixos de acerto, para a proposição de novas estratégias de ensino, visando melhorar o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Continuando a análise, para Gláucia, os trabalhos em sala de aula das professoras são orientados por planos de intervenções elaborados a partir das discussões acerca dos resultados: “[...] após isso (referindo-se às discussões sobre os resultados) sempre traçamos os Planos de Intervenções para nortearmos os nossos trabalhos em sala de aula e na escola em geral” (professora Gláucia, EM10).

Para a professora Simone, são muitos os usos feitos a partir dos resultados, que servem para auxiliar a gestão para capacitar a equipe e reforçar os objetivos educacionais, contribuindo para decisões acerca das práticas pedagógicas. “Com o resultado das avaliações, a gestão utiliza todos os recursos disponíveis para capacitar sua equipe e manter claros os objetivos educacionais que pretende atingir para o ponto de partida e tomada de decisões referentes as práticas pedagógicas” (professora Simone, EM10).

Os dados revelam que o processo de análise, bem como do uso dos resultados, tem conduzido para o apontamento de dificuldades identificadas pelas avaliações, e que buscam ser sanadas pela equipe. Essa utilização, portanto, tem servido para (re)direcionar as ações para o ensino e o trabalho com habilidades e conteúdos ainda não consolidados com os alunos. Nessa direção, o estudo de Carvalho *et al* (2015) sugere que são ações realizadas após a avaliação externa sobre o uso de resultados que subsidiam ações que contribuem para a qualidade do ensino, melhorando o desempenho e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, perguntamos aos gestores municipais se acreditam que em suas escolas os resultados das avaliações externas interferem no planejamento de ensino. Da amostra de 27 gestores, um total de 25 respondentes consideram que os dados produzidos pelas avaliações externas, de alguma forma, influenciam no planejamento do ensino em sua escola. Dois gestores acreditam não interferir.

Quanto às gestoras das duas escolas entrevistadas, quando perguntadas se os resultados externos interferem no trabalho, obtivemos as seguintes respostas: “Sim, é necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem” (diretora Lísea, EM26); “Sim, pois a partir dessas avaliações, poderei estruturar, com o meu corpo docente, capacitações de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas diversificadas para melhorar o planejamento diário” (especialista Sophia, EM10).

Para Lísea e Sophia, os resultados proporcionam, dentre outros, mudança nas práticas pedagógicas. Elba tem a seguinte percepção:

Interfere positivamente. Eu acho que é um momento que faz parte do nosso trabalho. Temos que ter esse feedback com os professores.
[...] então a professora, querendo ou não, vai ter que pesquisar, ler e buscar novas estratégias para ajudar seus alunos (especialista Elba, EM10).

Elba reforça que os resultados fazem com que o professor busque novas estratégias para trabalhar a aprendizagem dos alunos. Já Carolina afirma ter a percepção de que não interfere, no entanto, explica:

[...] Ele (o resultado) ajuda porque vai comprovar aquilo que a gente já comprovou no decorrer do ano nas avaliações, nas atividades e nas observações do professor. Se vier algum dado diferente, daquilo que temos, aí sim, vamos fazer uma ação diferente, do que estamos fazendo, incluir alguém ou fazer um projeto dentro da escola. Mas geralmente, bate. Não tenho que fazer grandes mudanças (diretora Carolina, EM10).

Na percepção de Carolina, os resultados, que, na sua avaliação, têm sido semelhantes, ajudam a comprovar o que tem sido feito pela escola. Nessa perspectiva, de acordo Rocha (2014, grifo da autora), quando apropriada como um instrumento de gestão, orientação e políticas que focalizam a melhoria da qualidade educacional, a avaliação externa “[...] possibilita aos gestores e às escolas confrontarem o que “seu ensino” é com o que ele deveria ser, em relação às expectativas de aprendizagens”.

Do conjunto docente, diferentemente do que é apontado por Pinheiro (2019); Cruz; Taveira; Souza (2016), a maioria das professoras, ao responderem ao nosso questionamento, consideram que os resultados de avaliações externas interferem de forma positiva em seu trabalho e demonstram saber como esses dados podem auxiliar. Iniciamos com a professora Mariângela:

Interferia antes e depois, mas de maneira positiva. A supervisora montava um simulado para que fosse aplicado aos alunos, da mesma forma que a avaliação, e depois com o compilado em mãos, fazíamos um trabalho intensivo, procurando sanar de diferentes formas as dificuldades dos alunos (professora Mariângela, EM26).

Conforme a professora Simone (EM10), a equipe procura primar pela qualidade de ensino ofertado e buscar novas estratégias, dado que converge com a fala da especialista Elba (EM10) de que a análise contribui para o professor, na medida em que ele busca novas estratégias para ajudar o aluno. Coadunando com esses dizeres:

Sim. Independente se o resultado for satisfatório, procuramos sempre fazer o melhor. Queremos mais e mais melhorar a qualidade do ensino. Procurando sempre atingir a melhor nota, usando novas estratégias, sempre focada para o conhecimento de novos métodos com o desejo de melhorar cada vez mais a prática educativa (professora Simone, EM10).

Para a professora Miranir (EM10), a avaliação externa é utilizada para o trabalho docente, contribuindo para a elaboração de intervenções junto às turmas.

Sim, os resultados das avaliações externas acabam interferindo positivamente no meu trabalho. Através dos resultados podemos elaborar as intervenções nas turmas. A avaliação externa é mais um instrumento que podemos utilizar no nosso trabalho (professora Miranir, EM10).

A professora considera positiva a relação entre os resultados de avaliações e o seu trabalho docente. Para ela, os resultados contribuem para a elaboração de intervenções.

Para a professora Patrícia (EM26) os resultados também contribuem. Ela menciona utilizar os resultados para identificar o local do problema:

Acho sim, [...] O resultado dessas avaliações, quando chega para nós, é mais uma ferramenta que temos para poder ver onde que estão os problemas, direcionar naquele problema para ser resolvido.
[...] Eu vejo um empenho muito grande da escola quando chegam esses resultados, de arrumar alguns métodos, por exemplo, uma turma que está com defasagem na

interpretação, eles conseguem que uma pessoa, direcionam uma pessoa para que vá à sala, para que ajude a professora nessa questão. Chama os alunos para fazer leitura e para tomar fatos. Eles olham, direcionam, dependendo da situação do que aconteceu nessas provas, onde foi a defasagem, então eles direcionam pessoas que tem aquele horário disponível ali e que possa estar assessorando as salas que precisam. E mesmo as outras também, que foram bem, o que eles fazem? Essa pessoa que está sendo disponibilizada, no tempo livre dela, que está com essa turma com mais dificuldade ajudando, ela interfere também, ajuda nas outras turmas... [...] mesmo quando não tem avaliação, eles pedem sempre para a gente estar fazendo o que? Sempre fazendo uma recuperação paralela desse aluno. O aluno tem que estar sendo recuperado o tempo todo. [...] (professora Patrícia, EM26).

Segundo a professora Patrícia, os resultados das avaliações contribuem para que a escola analise onde foi a defasagem e direcione profissionais para ajudar as professoras em sala de aula, tanto nas turmas que “foram bem” nas avaliações, como naquelas onde foram identificadas as defasagens. Ela indicia o acompanhamento dos alunos pela escola nas áreas da leitura e matemática.

Uma outra ação é o incentivo à prática de recuperação paralela com os estudantes durante o ano escolar, independente de avaliações externas, com o compromisso de que o aluno tenha a oportunidade de aprender durante o ano todo.

Fernanda também considera importantes os resultados da avaliação externa para o trabalho docente, quando diz:

Não, pra mim, não interfere, porque eu sempre procuro trabalhar atividades que favoreçam a aprendizagem significativa, como eu falei antes, avaliando sempre as questões e realizando simulados, avaliações diagnósticas, com o intuito de não queimar nenhuma etapa de aprendizagem. Se eu vejo que nesse simulado os alunos não aprenderam, então eu volto novamente o conteúdo e retomo para toda a turma. [...]. Alfabetização é uma ida e volta, ela vai e volta, sempre assim, por isso que para mim, não atrapalha em nada não. Eu acho que tem que ter mesmo e a gente trabalhar em cima dessa avaliação aí. [...] (professora Fernanda, EM26).

Para a professora, os dados produzidos pelas avaliações “*não atrapalham em nada*”. Ela sinaliza utilizar os resultados das avaliações como estratégia para trabalhar atividades com os alunos, avaliando as questões, aplicando simulados e avaliações diagnósticas. A professora faz retomada de conteúdos com a turma sempre que julga necessário.

A professora Rosângela (EM10) parece apontar para essa relação na mesma direção:

Com certeza! Interfere em muito o nosso trabalho. Pois diante dos resultados fica mais claro onde realmente devemos focar o nosso planejamento (Elaboração de

Planos de ações). Lógico, não deixando de trabalhar todo o planejamento anual (já elaborado) que devemos executar durante todo o ano letivo (professora Rosângela, EM10).

Se, por um lado, Rosângela considera que os resultados externos contribuem para que identifique com mais clareza o foco de seu planejamento, por outro lado, ela salienta que o planejamento não se reduz ao que é avaliado e expresso na matriz das avaliações externas.

Ana Maria menciona como há 10 anos trabalha com turmas de terceiro ano:

Já faz 10 anos que trabalho com alunos do terceiro ano do EF I, e logo que o ano iniciava, já começávamos um trabalho voltado para as avaliações externas, então todo o nosso trabalho sempre foi intenso. Com bons resultados ou não, temos que fazer sempre o melhor todos os dias! A pressão existe, mas somos resignadas num intuito de lutar por um ensino de qualidade, que possibilite a melhoria do nível de desenvolvimento do nosso país. As avaliações avaliam uma parte do ensino, mas não indicam as condições, e nem o como o professor trabalha. Eu tento me reinventar sempre que posso (professora Ana Maria EM10).

A professora destaca que mesmo com bons resultados ou não, primam por fazerem sempre o melhor. Ela considera que as avaliações “avaliam parte do ensino”, e acredita que as avaliações não indicam as condições de trabalho do professor.

Já a professora Maria (EM26) destaca a cobrança em razão dos resultados, sobretudo quando o resultado é negativo. Em suas palavras:

Eu acho que não interfere. O meu trabalho na sala de aula é a aprendizagem significativa do aluno, com atividades diferenciadas, simulados, provinhas. Se o resultado está bom, você vai continuar trabalhando e trabalhando melhor. Se o resultado está ruim, se o aluno não consolidou aquele conteúdo, volto atrás e trabalho de maneira diferenciada. As avaliações externas só “apontam” aquilo que foi feito em sala. Porém, se o resultado é negativo você é mais cobrado, a pedagoga vai querer saber o que você está fazendo, te dando atividades diferenciadas, querendo que você trabalhe diferenciado. E toda hora vai vir cobrança. A cobrança é muito maior quando o resultado é negativo. Então, é o que eu falei, eu me preocupo muito e me preocupo com o nível das provas, porque não é compatível com os nossos alunos lá da região (professora Maria, EM26).

Por meio do excerto, percebe-se um desconforto da professora em relação à cobrança exercida sobre ela em função dos resultados, que parece atribuir o sucesso ou fracasso dos estudantes ao trabalho do professor, o que pode levar à precarização do trabalho, desqualificação e redução da sua autonomia do professor em sala de aula. Nesse cenário, Machado (2012)

adverte que o uso das avaliações externas não pode ser resumido na busca por melhores resultados, é preciso que haja uma reflexão profunda acerca de seu significado na escola.

Por fim, a professora Gláucia (EM10) tem a seguinte opinião: “Indiretamente sim, mas não fundamenta meu trabalho. Busco traçar metas a mais para serem atingidas partindo dos resultados..., mas não me apego tanto a eles, tento me pautar da realidade de minha sala e dos alunos” (professora Gláucia EM10).

De acordo com o excerto, a professora destaca não fundamentar seu trabalho nos resultados externos, no entanto, utiliza-os como ponto de partida para estabelecer suas metas, seus objetivos. A fala da professora parece caminhar para a ideia de que os “resultados de avaliação externa não podem ser ignorados pela escola. É preciso fazer com que eles gerem respostas, que tenham influência direta nas ações que se realizam na sala de aula todos os dias” (CAFIERO; ROCHA, p. 97).

CAPÍTULO 6. O PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

A Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da CAPES, apresenta a obrigatoriedade da proposta do curso. Dentre estas, destacamos o parágrafo 3º, onde lemos:

§ 3o O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística [...] (CAPES, 2009, art. 7).

O produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa é um livreto *e-book* intitulado: Ideias-chaves sobre avaliações externas (APÊNDICE K). Ele procura apresentar a avaliação externa no contexto do ensino e da escola, a partir de questões abordadas por diferentes profissionais de escolas públicas.

Duas questões abertas do questionário on-line subsidiaram a elaboração deste produto, considerando-se suas aproximações e distanciamentos do ponto de vista do que se apreendeu de cada pergunta e de cada grupo de palavras-chave: as definições para avaliação externa e os questionamentos acerca da avaliação externa apresentados pelos gestores municipais.

Para a análise da primeira questão, em que foi solicitado aos gestores ou especialistas que escrevessem três palavras que definam “avaliação externa”, utilizamos como recurso na análise um gráfico digital, por meio de uma “nuvem de palavras” que apresenta a frequência das palavras citadas por esses gestores para a definição. A partir dele fizemos a apresentação do livreto e delineamos as definições para avaliação de maior recorrência nas respostas.

Já a segunda questão solicitava que o gestor elaborasse uma pergunta sobre avaliação externa. Buscamos articular as perguntas verificando suas aproximações e especificidades. Após análise, organizamos os dados em seis agrupamentos a partir de ideias-chaves.

Para a apresentação no livreto, cada agrupamento é acompanhado de um pequeno tópico textual sobre o assunto, seguidos dos pontos de vistas dos diferentes atores escolares entrevistados nas duas escolas sobre como utilizam resultados de avaliação externa da alfabetização e como isso impacta no aprendizado com os estudantes.

O produto será disponibilizado em formato digital *e-book*, que possui a vantagem de ser mais acessível e de poder ser compartilhado para um número maior de profissionais de forma gratuita. O material destina-se aos profissionais da educação interessados em avaliação educacional e diferentes atores escolares, como diretores, especialistas, professores, bem como alunos de Licenciaturas e de Pedagogia.

Acreditamos que o produto educacional contribuirá na medida em que aborda questões como um convite à reflexão sobre o que tem sido feito pelas escolas com os resultados externos, construídas a partir de proposições das próprias escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, investigamos os usos de resultados de avaliações externas procurando apreender como escolas da rede municipal de ensino de Sabará/MG utilizam os dados de avaliações externas da alfabetização e, se de alguma forma, essa interlocução dos resultados contribuem para a tomada de decisões sobre o ensino no interior da escola.

Embora consideremos o fato de que a ausência da discussão de resultados ou a não apreensão de seu uso na escola constituem também uma resposta de pesquisa, consideramos a hipótese de que, se uma escola apresenta, ao longo de diferentes edições, resultados de proficiência elevados, é mais provável que ela valorize os resultados e invista tempo para sua análise e discussão. Assim, optamos por trabalhar com escolas cujos dados de proficiência figurassem entre os mais altos do município. Ao lado disso, procuramos aliar dados de desempenhos das escolas aos seus perfis socioeconômicos e, por esse motivo, conjugamos as proficiências e sua estabilidade ao longo de diferentes edições dos testes do Proalfa a índices de INSE divulgados pelo Inep, o que nos permitiu desenvolver o estudo de caso junto a duas escolas com perfis de desempenhos altos no cenário daquele município e índices socioeconômicos distintos — uma com INSE alto (EM10) e outra, com INSE médio-baixo (EM26).

Nas duas instituições, os perfis das equipes escolares remetem a profissionais engajadas, dinâmicas e comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Nas entrevistas, percebe-se o comprometimento das professoras, especialistas e diretoras com o seu fazer. Chamou-nos a atenção positivamente o fato de a rotatividade docente ser pequena, tanto na EM10, situada em bairro considerado bom no município, que atende a uma população com renda mais favorável, quanto na EM26, com INSE mais baixo, e que, ao contrário da EM10, fica situada em contexto de vulnerabilidade socioambiental. Esse fato nos parece particularmente singular na EM26, visto que é relativamente frequente, em casos de escolas mais distantes, serem mais recorrentes as demandas em torno de remoção para escolas de áreas centrais de mais fácil acesso. Sobre esses aspectos, consideramos a hipótese de que a baixa rotatividade está aliada tanto a características individuais dos professores e seu comprometimento profissional quanto ao engajamento da maioria do grupo em torno de uma proposta pedagógica e dos dados de desempenho das escolas, percebidos como “boas escolas” seja por parte da Secretaria Municipal ou por parte das duas comunidades.

No que tange a questões relacionadas ao uso de resultados das avaliações, objeto deste estudo, também foi possível apreender a existência de um trabalho coeso e de parceria com foco no desenvolvimento dos estudantes, tanto na escola em contexto de baixo índice socioeconômico quanto na escola com perfil socioeconômico mais favorável.

Os resultados externos chegam às escolas pela SEMED, são acessados pelas diretoras, que iniciam as ações de apropriação no interior das escolas, juntamente com as especialistas que coordenam a gestão pedagógica, fazendo interações relativas aos processos de ensino e de aprendizagem. A partir dos dados coletados, elas são responsáveis pela condução das análises de forma mais próxima aos professores, e, juntos, elaboram ações voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. As falas das especialistas retomadas a seguir reiteram essa percepção: “[...] eu repasso as informações, quais foram as questões que os alunos erraram mais, o que precisamos melhorar, como desenvolver estratégias para sanar aquelas dificuldades detectadas” (especialista Tatiana, EM26); “[...] conversamos com as professoras em grupos por ano de escolaridade ou individualmente para troca de ideias sobre estratégias a serem trabalhadas” (especialista Elba, EM10); “[...] são feitos planos de ação com estes resultados, simulados bimestralmente, e dependendo da turma um plano de intervenção específico” (especialista Sophia, EM10).

Com relação ao processo de apropriação dos resultados identificado a partir das entrevistas, entendemos que se constitui um momento de reflexão das práticas pedagógicas nas duas escolas investigadas, em que são analisados aspectos que necessitam ser aprimorados pela escola para o alcance das aprendizagens dos estudantes. As análises possibilitam ações posteriores de investimento nas aprendizagens, como estratégias que visam recuperar os estudantes que ainda não consolidaram as habilidades e os conhecimentos necessários. Retomamos algumas falas docentes que contribuem para a nossa percepção sobre o trabalho realizado a partir da análise de resultados: “[...] fazíamos um trabalho intensivo, procurando sanar de diferentes formas as dificuldades dos alunos” (professora Mariângela, EM26); “Através dos resultados podemos elaborar as intervenções nas turmas” (professora Miranir, EM10); “[...] O resultado dessas avaliações [...] é mais uma ferramenta que temos para poder ver onde que estão os problemas” (professora Patrícia, EM26); “[...] diante dos resultados fica mais claro onde realmente devemos focar o nosso planejamento (Elaboração de Planos de ações)” (professora Rosângela, EM10); “[...] usando novas estratégias, sempre focada para o

conhecimento de novos métodos com o desejo de melhorar cada vez mais a prática educativa” (professora Simone, EM10).

A maioria das docentes entrevistadas declara que conhece as avaliações externas, sobretudo as da alfabetização, e consideram que os dados podem contribuir para seu trabalho. Entretanto, não se trata de uma discussão hegemônica pois três docentes demonstram certa “dificuldade” em relação à avaliação externa. Não nos foi possível apreender se esse fator está associado a uma resistência em relação à avaliação externa ou até mesmo à ausência da temática na formação inicial ou continuada. Além disso, no momento da coleta de dados, duas docentes declararam não terem participado de discussões de resultados externos, ambas tinham menos de dois anos de atuação na alfabetização na instituição. Consideramos o fato de elas serem novas na escola e não terem ainda atuado em anos escolares em que a discussão de resultados ocorre de modo sistematizado. Nessa direção, parece-nos relevante destacar, ainda, que o fato de as demais profissionais serem favoráveis ao uso de resultados de avaliações externas não implica dizer que elas o fazem de forma acrítica, sem considerar por exemplo, aspectos relacionados à responsabilização dos profissionais da escola pelos resultados. Essa questão aparece, por exemplo, na fala da diretora Carolina (EM10), quando faz referência ao uso de cartazes na escola, para divulgação dos resultados: “Quando a gente põe o cartaz lá fora para comunidade, não detalhamos [...] O intuito é para eles saberem do resultado da escola, mas não ficarem comparando [...]” (diretora Carolina, EM10). Ao lado disso, como já mencionado, para que os resultados contribuam para a prática do professor, é fundamental que ele conheça os dados, o processo de como se dá a avaliação externa, e se aproprie das informações produzidas pelas avaliações para utilizá-los como diagnóstico no planejamento.

Tem-se, assim, que embora as escolas possuam perfis distintos, há aproximações no que se refere à preocupação com os resultados obtidos nas avaliações externas, com o alcance de resultados considerados bons, no contexto do município. Nas duas instituições há ações voltadas especificamente para o trabalho junto aos pais. Entretanto, nesse aspecto em particular, há diferenças expressivas talvez relacionadas a diferenças entre os perfis socioeconômicos das famílias. A EM10, cujo nível de INSE apontado pelo Inep é alto, como já mencionado, divulga os resultados das avaliações por meio de cartazes que são fixados em murais na entrada da escola. Já na EM26, escola que fica na região de baixo rendimento e tem um dos resultados mais altos das 27 escolas de EF do município analisadas, e com resultados superiores aos da EM10, que é de nível socioeconômico alto, os dados revelam o

investimento com a comunidade e percebe-se uma interlocução próxima entre comunidade e escola. Nesse contexto, a gestão tem o cuidado de buscar uma parceria com as famílias dos estudantes por meio de reuniões, em um esforço de conscientização em relação aos estudos dos alunos, na medida do que a escola pode oferecer em prol das aprendizagens, ofertando dentro de suas condições, uma apostila de atividades para casa.

Os dados obtidos permitem dizer que as diretoras das escolas atuam com comprometimento com o ensino, como notamos: “[...] tentamos identificar e mostrar para o professor que ele já está com aqueles alunos, e que estes já precisam de ter um olhar diferenciado, porque os alunos precisam vivenciar aquilo” (diretora Carolina, EM10); “A minha proposta de trabalho sempre foi interagir ‘escola x família’, levando em conta que o processo educacional é complexo e marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais” (diretora Lísea, EM26).

Acerca da atuação das diretoras, ressaltamos que diversos estudos indicam que os diretores escolares desempenham um papel chave na transformação do cotidiano escolar, mesmo que o impacto de suas intervenções não seja necessariamente direto. As ações dos diretores funcionam mais como indutoras de ações e comportamentos de professores que, por sua vez, podem afetar o desempenho dos estudantes (ELACQUA *ET AL.*⁵⁹, 2015 APUD ANDRADE; KOSLINSKI; CENEVIVA, 2018)

Uma das ações realizadas pela gestão da EM10, de acordo com dado obtido na entrevista e observado na escola, consiste na identificação dos nomes de estudantes que tiveram baixo desempenho nas avaliações externas e o compartilhamento desses dados com os professores para que possam intervir precocemente nas dificuldades apresentadas.

Na escola EM10, convergindo com o que foi observado em relação à baixa rotatividade e à postura da gestão, nota-se, por parte das especialistas e de professoras, especial atenção ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento de projetos evidenciando habilidades descritas na matriz de avaliação, e que envolve estudantes de turmas que não participam das avaliações e culminam com a realização de atividades lúdicas ao término do ano letivo.

Inferimos, também, que os dados das entrevistas nos permitem dizer que a EM26 sinaliza demandar mais da SEMED na apropriação e análise dos resultados externos, e é atendida por ela. No que se refere à análise dos resultados produzidos pelas avaliações, as entrevistas

⁵⁹ ELACQUA, Gregory *et al.* **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf. Acesso: 28 nov. 2021.

evidenciam que uma das ações da especialista no direcionamento do trabalho escolar na EM26 consiste em acessar o conteúdo das avaliações externas feitas pelos estudantes e analisar junto com as professoras questões em que os estudantes precisam melhorar.

Isto posto, a expectativa é que o estudo empreendido neste trabalho contribua com a discussão sobre a apropriação e uso de resultados de avaliações no interior das escolas, sobretudo no âmbito da alfabetização, ampliando horizontes e as reflexões acerca das possibilidades para as práticas pedagógicas conduzidas por gestores e professores.

A partir das reflexões construídas nesse trabalho e tomando como ponto de partida as questões apresentadas no questionário on-line e nas entrevistas, foi construído um livreto *e-book*. O material objetiva apresentar ideias-chaves sobre a avaliação no contexto do ensino e da escola, buscando articular os questionamentos feitos pelos gestores municipais sobre avaliação externa às falas dos atores entrevistados nas duas escolas. Essas perguntas foram agrupadas em pequenos temas que abordam questões relacionadas à avaliação externa.

De modo geral, os dados indicam que quando apropriados sem culpabilização dos profissionais, discutidos coletivamente e apropriados no planejamento, os dados de avaliações externas podem ser usados “a favor dos aprendizados dos alunos”. Obviamente, há que estar atento aos limites da avaliação e do uso de seus resultados. Há que se considerar, no caso específico desta investigação, não apenas os seus limites decorrentes de sua natureza qualitativa e não generalizável, mas a ausência de dados observacionais de práticas e ações no interior das escolas, inviabilizadas porque a pesquisa foi desenvolvida em sua maior parte, durante o período de isolamento social em função da pandemia. Tem-se, assim, que os estudos ora empreendidos acabam por remeter para a importância de sua ampliação e para a necessidade de outras investigações dessa natureza em que se busque, efetivamente, apreender usos de resultados de avaliações externas em contextos em que eles têm maior potencial de ocorrência, a fim de que possamos avançar em relação aos importantes estudos já produzidos que dizem respeito à ausência de discussões ou a ações muito pontuais. Ao lado disso, os dados aludem à importância de estudos que busquem mais de perto práticas desenvolvidas no interior das salas de aula, a fim de apreender estratégias inerentes à gestão dos aprendizados e à gestão da classe, que fazem com que escolas com diferentes indicadores socioeconômicos obtenham resultados considerados bons no contexto de uma rede.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alessandra M. L.; MARTINS, Elita. B. de A.; MIRANDA, Denise. R. Que educação para que país: as percepções sobre a avaliação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1. p. 303-315, 2017. Disponível em: <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/183/124>. Acesso: 22 abr. 2019.

AMORIM, Karla Patrícia Cardoso. **Ética em pesquisa no sistema CEP-CONEP brasileiro: reflexões necessárias**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24 (3) Mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2019.v24n3/1033-1040/>. Acesso: 20 set. 2019.

ANDRADE, Felipe; KOSLINSKI, Mariane; CENEVIVA, Ricardo. Fatores associados à rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SwCb8hJTZvKnDkY5WFwBJMP/?lang=pt>. Acesso: 28 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. Método. *In*: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009. p. 121-196.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar. M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2860>. Acesso: 03 mar. 2020.

BONAMINO, Alicia M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: Onde Estamos? *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43-61.

BONAMINO, Alicia M. C. de; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 02 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia do Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão: António Branco Vasco. Porto Editora: Portugal, 1994, p. 47-51.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Notas de campo. *In*: BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia do Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisão: António Branco Vasco. Porto Editora: Portugal, 1994, p. 150-172.

BORDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BORDIEU, Pierre (coord.) **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 693-713.

BORGES, Edna; SÁ, Virgínio. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. **Revista de Estudios Investigación en Psicología y Educación**, Espanha, v. extr., n. 10, p. 106-110, nov. 2015. Disponível em: http://revistas.udc.es/index.php/eeipe/article/view/reipe.2015.0.10.579/pdf_275. Acesso: 22 abr. 2019.

BORN, Bárbara B.; CHAPPAZ, Raíssa de O. Currículo e avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo: reducionismo ou imbricações? **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 371-390. Jul./dez. 2014. Disponível em https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4286/pdf_45. Acesso: 23 mar.2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 05 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 5 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005, seção 1, p. 17. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saebl/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso: 14 maio 2020.

BRASIL, **Decreto n. 6094, de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 5 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2013, seção 1, p. 17. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=10/06/2013&pagina=17>. Acesso: 5 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jul. 2012, seção 1, p. 22. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005, seção 1, p. 17. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria Normativa, n. 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 80, 26 de abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 28 maio 2021.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Ponta Grossa: editora UEPG, 2017.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco. Avaliação do ciclo inicial de alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, p. 84-102, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_1.pdf. Acesso: 30 abr. 2019.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P. M.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008, p.75-102. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CAPES (Brasil). Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf. Acesso: 21 jun. 2019.

CARDANO, Mario. **Manual da pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, 2017. (Coleção Sociologia).

CARVALHO, Débora. *et al.* Repercussão de resultados da avaliação externa na prática pedagógica mediante percepção docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6, 2015, Fortaleza. **Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais. Fortaleza**: Imprence, 2015. p. 462-478. 2015. Comunicação oral: eixo 2. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24690/3/2015_eve_dabcarvalho.pdf. Acesso: 19 abr. 2019.

CARVALHO, Débora. **O sistema de avaliação do desempenho escolar de Jaguaruana-CE (Sadej) para a prática pedagógica**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6006/1/2013_dis_dabcarvalho.pdf. Acesso: 05 abr. 2020.

CARVALHO, Grazielle. **Análise espacial urbano-socioambiental como subsídio ao planejamento territorial do município de Sabará**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MPBB-83PFA2>. Acesso: 30 mar. 2020.

CARVALHO, Luís. **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. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2930649. Acesso: 27 mar. 2020.

CASTRO, Gilmar. **Conversando sobre Prova Brasil e suas implicações no dia a dia de escolas da zona rural do município de Viamão-RS**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/>

bitstream/handle/UNISINOS/6375/Gilmara%20Rita%20Oliveira%20Castro_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 27 mar. 2020.

CERDEIRA, Diana. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/ddianacerdeira.pdf>. Acesso: 05 abr. 2020.

CERDEIRA, Diana. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **RBPÆ: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 34. n. 2, p. 613-634, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76015/49658>. Acesso: 23 mar. 2019.

CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de casos. *In*: Teoria e Métodos de Pesquisa Social. SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (orgs). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 91-98.

COSTA, Glauce. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna – SC**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/569/109002_Glauce.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 27 mar. 2020.

CRUZ, Maria do Carmo; TAVEIRA, Andreza.; SOUZA, Sara. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23. p. 183-215, maio/ago. 2016. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1018/pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

CRUZ, Verônica. **Os desafios de apropriação de resultados das avaliações externas: um estudo da coordenadoria regional de Careiro e da Várzea-AM**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/40711/1/veronicadesouzacruz.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

DANTAS, Larissa. **Avaliação externa e prática docente: o caso do sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaace) em uma escola em Maracanaú-CE**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12906/1/2015_dis_lmdantas.pdf. Acesso: 27 mar. 2020.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36. n. 99, p. 193-206. 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

FERNANDES, Malú. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012)**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/publico/MALU_DE_SOUZA_FERNANDES.pdf. Acesso: 27 mar. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (2007). As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIGARI, Gérard. **Avaliar: que referencial?** Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto Editora. Portugal, 1996. (Coleção Ciências da Educação).

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Ensino Explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Colaboração de Mireille Castonguay. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Das interações aos instrumentos. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4. ed. Porto Editora. 1994.

HOLLY, Mary Louise; ALTRICHTER, Herbert. Diários de Pesquisa. *In: Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (orgs). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 79-89.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Sabará – Minas Gerais**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama>. Acesso: 27 ago. 2019.

INEP (Brasil). Ministério da Educação. **Anresc (Prova Brasil) / Aneb**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [S.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso: 5 maio 2019.

INEP (Brasil). Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso: 5 maio 2019.

INEP (Brasil). Ministério da Educação. **Saeb**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [S.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso: 5 maio 2019.

INEP (Brasil). Ministério da Educação. Mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=20>. Acesso 6 nov. 2019.

LIBÂNEO, Clarice. (Org.). **Sabará**: aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos. Sabará, 2008/2009. (Projeto Resgatando Histórias, Preservando Nossa Memória; 1).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Coordenação: Loyde A. Faustini. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Karina. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp) e o ensino da língua materna em uma rede particular**. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9386/DissKM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 mar. 2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. Abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856/6653>. Acesso: 23 mar. 2019.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2012. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117>. Acesso: 21 out. 2020.

MENEGÃO, Rita de Cássia S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656. Set./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858339>. Acesso: 22 abr. 2019.

MONTE, Jomaira. **Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas**. 2018, 124 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/7163/1/jomairapereiramonte.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

MORAIS; Artur; LEAL, Telma. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/42768>. Acesso: 16 mar. 2021.

MOREIRA, Rosemeiry. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na escola. 2018.** 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9790/MOREIRA_Rosemeiry_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso: 27 mar. 2020.

NASCIMENTO, Raimundo; MOTA, Francisco. Avaliação educacional – considerações teóricas. *In: Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação/Fundação Cesgranrio. Revista Trimestral*, v. 12, n. 44, jul./set. 2004. Rio de Janeiro: A. Fundação, p. 810-830.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**. Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4283/pdf_33. Acesso: 23 mar. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>.

NÚÑEZ, Beltrán; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana De Educación**, 46(9), p.1-13. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso: 15 ago. 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** [S.l.: s.n.], p. 1-12, [2007]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23983725-Avaliacao-em-larga-escala-no-brasil-nos-primeiros-anos-do-ensino-fundamental.html>. Acesso: 05 maio 2019.

OLIVEIRA, Quelli Cristina.; COELHO, Denila.; CASTANHA, André. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, p. 238-255, 2015. Disponível em: <https://periodicosfclar.unesp.br/rpge/article/view/9386/6237>. Acesso: 23 mar. 2019.

OTERO, Cleber Sanfelici; RODRIGUES, Mithiele. Discriminação ambiental: da proteção das minorias excluídas pela sociedade contemporânea. **Revista de Direito da Cidade**, vol. 10, n. 1, pp. 257-287, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/30448/23343>. Acesso: 11 maio 2021.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (coord). **A pesquisa sociológica**. Tradução Franciso Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia).

PINHEIRO, Ana Paula. **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da avaliação diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22480/2/Ana%20Paula%20Lopes%20do%20Prado%20Pinheiro.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

RABELO, Maria. **Análises das ações gestoras de apropriação de resultados em duas escolas do interior do Amazonas**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3626/1/mariaraimundadenegreirosrabelo.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

RAMOS, Gisele. **Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do Saerj**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3675/1/giseleferrazlopesramos.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

ROCHA, Gladys. **Avaliação externa**. In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE: FAE: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso: 01 maio 2019.

ROCHA, Gladys; FONTES-MARTINS, Raquel; MIRANDA, Vanessa Regina. Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 69-81, maio/ago. 2020. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4318. Acesso: 16 mar. 2021.

RUIZ, Renata. **O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3616331. Acesso: 27 mar. 2020.

SABARÁ. Decreto n. 1.979/2020, de 17 de março de 2020, "Declara Situação de Emergência no âmbito do Município de Sabará, Estado de Minas Gerais, decorrente de pandemia de doença infecciosa viral respiratória — COVID-19, causada pelo agente Novo Coronavírus —

SARS-CoV-2 — 1.5.1.1.0, e dá outras providências”. Disponível em: <http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/situao-de-emrgencia-coronavrus.pdf>. Acesso: 17 de mar. 2020.

SABARÁ. Decreto n. 1.980/2020, de 17 de março de 2020, “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus, COVID-19, e dá outras providências”. Disponível em: <http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/medidas-para-enfrentamento-coronavrus.pdf>. Acesso: 17 mar. 2020.

SABARÁ. Disponível em www.qedu.org.br. Acesso: 10 out. 2019.

SABARÁ. Instrução Normativa nº 7, de 14 de março de 2019. Institui normas para a organização do quadro Administrativo e Pedagógico das Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil.

SABARÁ. Lei complementar n. 015, de 10 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Básica do Município de Sabará, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: <http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/lei-complementar-numero-015-de-10-de-novembro-de-2011.pdf>. Acesso: 23 fev. 2020.

SABARÁ. Lei n. 1.367, de 16 de jan. 2006. Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo do Município de Sabará/MG; fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências, o Poder Executivo do Município tem apoio direto das Secretarias Municipais, dentre elas, a Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://site.sabara.mg.gov.br/prefeitura/competencias/>. Acesso: 25 fev. 2020.

SABARÁ. Lei n. 2.387, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o ingresso à direção das instituições do ensino do município e dá outras providências. Disponível em: <http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/lei-numero-2387-2018.pdf>. Acesso: 23 fev. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Magda. **Desempenho escolar: percepções, a partir dos resultados da Prova Brasil em uma unidade escolar situada no município de Santo André**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecatede.uni-nove.br/bitstream/tede/1987/2/Magda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

SANTOS, Uillians; SABIA, Cláudia. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006/3066>. Acesso: 23 mar. 2019.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Tradução: Marília Sette Câmara. Revisão: Thomaz Chianca e Mariana Ceccon Chianca. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Algiza. **Gestão da avaliação no estado do Amazonas: o papel do pedagogo e/ou apoio pedagógico nas apropriações pedagógicas**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/4011/1/algizalopese-silva.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

SILVA, Luana.; SOUZA, Marta.; AMBLARD, Isabela. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 001-023, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235073/28115>. Acesso: 22 abr. 2019.

SILVA, Marcela *et al.* A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100046&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 03 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – SIMAVE. **Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA**. [S.l.], [200-?] Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proalfa/apresentacao/>. Acesso: 5 maio 2019.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – SIMAVE. **Simave – conhecendo as avaliações e os indicadores**. [S.l.], [200-?] Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/SIMAVE-CONHECENDO-AS-AVALIAÇÕES-E-OS-INDICADORES.pdf>. Acesso: 22 jun. 2019.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – SIMAVE. **Simave – revista eletrônica**. [S.l.], [200-?] Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/>. Acesso: 08 jan. 2020.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa. Escolas de Ensino Fundamental: Contextualização dos resultados. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/268/445>. Acesso: 22 jun. 2019.

SOARES, J. Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación – REICE**, vol. 2, n. 2, 2004, p. 83-104. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso: 26 maio 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento em ensaio – Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOMEKH, Bridget; JONES, Liz. Observação. *In*: Teoria e Métodos de Pesquisa Social. SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (orgs). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 183-191.

SOUSA, Sanda Zákia.; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 181, 11. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091/3298>. Acesso: 02 out. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escola no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básicas com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 61-85.

SOUZA, Clara. **A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134913/334145.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27 mar. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.: João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso: 11 maio 2021.

TURA, Maria de Lourdes. A construção do currículo escolar e o protagonismo docente e discente. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 1193-1212, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30003/21838>. Acesso: 08 jul. 2019.

UFMG. CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução no 11/2017, DE 05 de dezembro de 2017. Aprova o Regimento do Comitê de Ética Pesquisa da UFMG (CEP-UFMG), revogando a Resolução n. 27/2007, de 13/12/2007. Belo Horizonte, 05 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/regimento/>. Acesso: 25 ago. 2019.

VIANNA, Heraldo. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297>. Acesso: 22 abr. 2020.

VIANNA, Heraldo. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VICENTE, Isabela.; BAQUIM, Cristiane; HERNECK, Heloisa. Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG. **Educación**, Peru, v. 26, n. 50, p. 104-122, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a06v26n50.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

YIN, Roberto. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização da Gestão Escolar

Prezada Diretora

A (nome da escola), município de Sabará/MG está sendo solicitada a participar da pesquisa **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, coordenada pela prof.^a Gladys Rocha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvida até o final de 2020. Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tem implicações diretas sobre sua atividade profissional. O enfoque deste recorte do estudo são os modos de apropriação e uso dos resultados da avaliação externa da alfabetização. Não há nenhum ônus ou restrição caso não concorde em participar, assim como nenhum bônus, em função da adesão à pesquisa. Sua autorização permitirá que questões abordadas durante a entrevista, ou da aplicação de questionários, a partir de respostas a questões (escritas ou orais) sejam utilizadas como material de análise. As identidades dos participantes, autorias, nomes e informações pessoais serão preservados e o material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa. Apenas a coordenadora e os demais pesquisadores participantes da pesquisa terão acesso direto aos dados. Vale destacar que os dados obtidos não remetem a estratégias corretas ou incorretas, apenas à identificação e compreensão de práticas.

A pesquisa oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais, durante os procedimentos de respostas a questionários, ou entrevistas. Caso isso ocorra, a atividade será interrompida até que os participantes se sintam dispostos a continuar e/ou sejam acordados procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Cada participante poderá, ainda, optar por encerrar sua participação. A pesquisadora diretamente responsável por esse estudo, Mariza Schneider, bem como a coordenadora, Gladys Rocha, estarão disponíveis para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo. Se necessário, especificamente em casos de dúvidas éticas, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Reafirmamos que os dados serão confidenciais e que sua divulgação em congressos ou publicações ligadas à pesquisa não implicará na explicitação de informações que possibilitem a identificação de escolas e/ou respondentes.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, autorizo a aplicação da pesquisa intitulada **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, na condição de diretora voluntária, e assino o presente documento, em duas vias originais, de igual teor.

Sabará, __ (dia) __ de __ (mês) __ de 2020.

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Apêndice B – Roteiro do Questionário On-line – Gestores escolares

Nome da escola:

1. Cargo que exerce na escola:

- Diretor Escolar
- Vice-diretor
- Pedagogo

2. Sexo:

- Feminino
- Masculino

3. Qual a sua formação INICIAL?

- Licenciatura
- Pedagogia
- Magistério
- Outro: _____

4. Qual a sua formação ATUAL?

- Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro:

5. Tempo de atuação na profissão docente:

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 7 anos
- 7 a 9 anos
- 9 anos ou mais

6. Turnos de trabalho na escola (marque quantas opções forem necessárias):

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

7. Já exerceu a função atual em outra escola? (Em caso negativo, por favor, passe para a questão 9).

- Sim.
- Não.

8. Por quanto tempo você exerceu a função atual em outra escola?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 2 a 5 anos

- 5 a 7 anos
- 7 a 9 anos
- 9 anos ou mais

9. Você acredita que a renda média das famílias dos alunos é:

- Até meio salário-mínimo.
- Entre meio e 1 salário-mínimo.
- Entre 1 e 2 salários-mínimos.
- Entre 2 e 3 salários-mínimos.
- Acima de 3 salários-mínimos.

10. Quais as avaliações externas mais conhecidas por você? Marque até DUAS opções:

- ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)
- Prova Brasil
- Provinha Brasil
- Proeb
- Proalfa

11. Em sua opinião, discutir dados de avaliações externas é:

- Muito importante.
- Relativamente importante.
- Pouco relevante.
- Irrelevante.

12. Em sua escola, os momentos para a discussão dos resultados de avaliações externas ocorrem:

- Mensalmente.
- Bimestralmente.
- Trimestralmente.
- Semestralmente.
- Anualmente.
- Nunca.

13. Em que momentos ocorrem as discussões de dados da avaliação externa?

- Reuniões periódicas com a equipe escolar.
- Formações e/ou capacitações.
- Dias de módulo com os professores do mesmo ano de escolaridade.
- Após a divulgação de resultados de avaliações externas.
- Conselhos de classe.
- Planejamentos individuais com o pedagogo.
- Outros: _____

14. Na sua escola, os resultados das avaliações externas interferem no planejamento do ensino?

- Sim.
- Não.

15. A escola discute resultados individuais de alunos nas avaliações externas

- mensalmente.
- bimestralmente.

- trimestralmente.
- semestralmente.
- anualmente.
- nunca.

16. Quais os fatores que contribuem para a discussão de resultados de avaliações na sua escola? (indique quantas opções considerar necessárias).

- Analisar resultados.
- Atender a demandas da SEMED.
- Definição de metas.
- Planejar intervenções pedagógicas.

17. A escola discute resultados de avaliações externas? (em caso de resposta negativa, siga para a questão 19).

- Sim.
- Não.

18. A gestão escolar (diretor, vice-diretor ou pedagogo) apresenta os resultados de avaliações externas para os professores

- mensalmente.
- bimestralmente.
- trimestralmente.
- semestralmente.
- anualmente.
- nunca.

19. Em sua opinião, a discussão de resultados de avaliações externas contribui para o trabalho do professor?

- Sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

20. Quais as principais avaliações discutidas em sua escola (indique quantas opções considerar necessárias).

- Avaliações bimestrais dos professores.
- Resultados do Proalfa ou Proeb.
- Resultados da Prova Brasil.
- Resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).
- Resultados do Ideb.
- Outro: _____

21. Que pergunta você faria sobre Avaliação Externa?

22. Por favor, escreva a seguir 3 palavras que você escolheria para definir “Avaliação Externa”:

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretora escolar (EM10)

Como seu nome e o nome de sua escola serão preservados, por favor, escolha um nome fictício, se desejar:

Idade:

Tempo de atuação na direção escolar:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Já exerceu a mesma profissão em outra escola? Se sim, por quantos anos?

Tempo de atuação na escola, como diretora:

Formação:

Capacitações em serviço que considera relevantes:

1. Conta pra mim um pouco mais acerca da sua trajetória profissional.
2. E quanto à sua experiência na área de alfabetização, poderia me falar um pouco?
3. Fale-me sobre as avaliações externas à escola que você conhece.
4. Conta pra mim como você e as colegas de escola, ou mesmo da própria escola estão vendo essa mudança da avaliação da alfabetização externa do terceiro ano para o segundo ano?
5. Poderia me falar um pouco se a sua escola, ou mesmo a Secretaria Municipal já organizaram discussões sobre resultados de avaliações externas?
6. Gostaria que me falasse acerca da sua opinião sobre os resultados de avaliações externas, se interferem no seu trabalho de gestão escolar?
7. Você gostaria de falar alguma coisa que considera importante, que eu não perguntei, ou que você tenha se lembrado agora?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada: Diretora escolar (EM26)

Como seu nome e o nome de sua escola serão preservados, por favor, escolha um nome fictício, se desejar: Idade:

Tempo de atuação na direção escolar:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Já exerceu a mesma profissão em outra escola? Se sim, por quantos anos?

Tempo de atuação na escola, como diretora:

Formação:

Capacitações em serviço que considera relevantes:

1. Por favor, descreva sobre a sua trajetória profissional (como optou pela profissão, experiências profissionais que considera mais importantes, anos escolares com os quais já trabalhou, desafios enfrentados, conquistas). Fale na ordem que preferir.
2. Por favor, descreva de forma mais detalhada sua experiência na área de alfabetização.
3. Fale-me um pouco sobre as avaliações externas à escola que você conhece. Dê sua opinião sobre elas. Por favor, faça isso da forma mais detalhada que lhe for possível.
4. Por favor, descreva a sua opinião e, se possível, fale também das opiniões de colegas de escola, ou mesmo da própria escola sobre a mudança da avaliação da alfabetização externa à escola do terceiro ano, para o segundo ano.
5. Sua escola, ou mesmo a Secretaria Municipal já organizaram discussões sobre resultados de avaliações externas? Se sim, por favor, fale um pouco sobre essas experiências. Solicito que faça da forma mais detalhada que puder.
6. Na sua opinião, os resultados de avaliações externas interferem no seu trabalho de gestão escolar? Se sim, de que forma?
7. Por favor, apresente outras questões que considere importante para que possamos conhecer melhor a experiência da escola e da Rede Municipal com uso de resultados de avaliação e dê sua opinião sobre essas questões.

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Pedagoga (EM10)

Como seu nome e o nome de sua escola serão preservados, por favor, escolha um nome fictício, se desejar:

Idade:

Tempo de atuação pedagógica:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Já exerceu a mesma profissão em outra escola? Se sim, por quantos anos?

Tempo de atuação pedagógica na escola:

Formação:

Capacitações em serviço que considera relevantes:

1. Conta pra mim um pouco mais acerca da sua trajetória profissional.
2. E quanto à sua experiência na área de alfabetização, poderia me falar um pouco?
3. Fale-me sobre as avaliações externas à escola que você conhece.
4. Conta pra mim, como você e as colegas de escola, ou mesmo da própria escola estão vendo essa mudança da avaliação da alfabetização externa do terceiro ano para o segundo ano?
5. Poderia me falar um pouco se a sua escola, ou mesmo a Secretaria Municipal já organizaram discussões sobre resultados de avaliações externas?
6. Gostaria que me falasse acerca da sua opinião sobre os resultados de avaliações externas, se interferem no seu trabalho como pedagoga?
7. Você gostaria de falar alguma coisa que considera importante, que eu não perguntei, ou que você tenha se lembrado agora?

Apêndice F – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Pedagogas (EM10 e EM26)

Como seu nome e o nome de sua escola serão preservados, por favor, escolha um nome fictício, se desejar: Idade:

Tempo de atuação pedagógica:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Já exerceu a mesma profissão em outra escola? Se sim, por quantos anos?

Tempo de atuação pedagógica na escola:

Formação:

Capacitações em serviço que considera relevantes:

1. Por favor, descreva sobre a sua trajetória profissional (como optou pela profissão, experiências profissionais que considera mais importantes, anos escolares com os quais já trabalhou, desafios enfrentados, conquistas). Fale na ordem que preferir.
2. Por favor, descreva de forma mais detalhada sua experiência na área de alfabetização.
3. Fale-me um pouco sobre as avaliações externas à escola que você conhece. Dê sua opinião sobre elas. Por favor, faça isso da forma mais detalhada que lhe for possível.
4. Por favor, descreva sua opinião e, se possível, fale também das opiniões de colegas de escola, ou mesmo da própria escola sobre a mudança da avaliação da alfabetização externa à escola do terceiro ano, para o segundo ano.
5. Sua escola, ou mesmo a Secretaria Municipal já organizaram discussões sobre resultados de avaliações externas? Se sim, por favor, fale um pouco sobre essas experiências. Solicito que faça da forma mais detalhada que puder.
6. Na sua opinião, os resultados de avaliações externas interferem no seu trabalho como pedagoga? Se sim, de que forma?
7. Por favor, apresente outras questões que considere importante para que possamos conhecer melhor a experiência da escola e da Rede Municipal com uso de resultados de avaliação e dê sua opinião sobre essas questões.

Apêndice G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professoras

Como seu nome e o nome de sua escola serão preservados, por favor, escolha um nome fictício, se desejar: Idade:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de trabalho na Rede Municipal:

Já exerceu a mesma profissão em outra escola? Se sim, por quantos anos?

Tempo de atuação docente na escola:

Formação:

Capacitações em serviço que considera relevantes:

1. Por favor, descreva sobre a sua trajetória profissional (como optou pela profissão, experiências profissionais que considera mais importantes, anos escolares com os quais já trabalhou, desafios enfrentados, conquistas). Fale na ordem que preferir.
2. Por favor, descreva de forma mais detalhada sua experiência na área de alfabetização.
3. Fale-me um pouco sobre as avaliações externas à escola que você conhece. Dê sua opinião sobre elas. Por favor, faça isso da forma mais detalhada que lhe for possível.
4. Por favor, descreva sua opinião e, se possível, fale também das opiniões de colegas de escola, ou mesmo da própria escola sobre a mudança da avaliação da alfabetização externa à escola do terceiro ano, para o segundo ano.
5. Sua escola, ou mesmo a Secretaria Municipal já organizaram discussões sobre resultados de avaliações externas? Se sim, por favor, fale um pouco sobre essas experiências. Solicito que faça da forma mais detalhada que puder.
6. Na sua opinião, os resultados de avaliações externas interferem no seu trabalho em sala de aula? Se sim, de que forma?
7. Por favor, apresente outras questões que considere importante para que possamos conhecer melhor a experiência da escola e da Rede Municipal com uso de resultados de avaliação e dê sua opinião sobre essas questões.

Apêndice H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretoras

Prezada Diretora escolar

Você está sendo solicitada a participar do estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, desenvolvido pela mestranda Mariza Schneider, que integra o projeto **Estilos e modos de organização do Ensino**, coordenado pela Profa. Dra. Gladys Rocha, da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvido até o final de 2020. Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tem implicações diretas sobre sua atividade profissional. O enfoque deste recorte do estudo são os modos de apropriação e uso de resultados de avaliação. Não há nenhum ônus ou restrição caso não concorde em participar, assim como nenhum bônus em função da adesão à pesquisa. Sua autorização permitirá que questões abordadas durante a entrevista ou aplicação de questionários sejam utilizadas como material de análise. A sua identidade bem como informações pessoais serão preservadas e o material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa. Apenas a coordenadora e pesquisadores diretamente envolvidos terão acesso direto aos dados.

A pesquisa oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais, durante os procedimentos de respostas a questionários ou entrevistas. Caso isso ocorra, a atividade será interrompida até que você se sinta disposta a continuar e/ou sejam acordados procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Você poderá, ainda, optar por encerrar sua participação. A pesquisadora diretamente responsável por esse estudo, Mariza Schneider, bem como a coordenadora, Gladys Rocha, estarão disponíveis para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo. Se necessário, especificamente em casos de dúvidas éticas, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Reafirmamos que os dados serão confidenciais e que sua divulgação em congressos ou publicações não implicará na explicitação de informações que possibilitem a sua identificação. Vale destacar, ainda, que os dados obtidos não remetem a estratégias corretas ou incorretas, apenas à identificação e compreensão de práticas.

Face aos esclarecimentos prestados e à garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade e de que dados pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, autorizo a aplicação da pesquisa intitulada **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, na condição de professora voluntária e assino o presente documento, em duas vias originais, de igual teor. Como pesquisadoras responsáveis pelo estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, assumimos a responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos informados e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre sua identidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a mestranda Mariza Schneider (telefone).

Sabará, ___(dia)___ de ___(mês)___ de 2020.

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pedagogas

Prezada Pedagoga

Você está sendo solicitada a participar do estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, desenvolvido pela mestranda Mariza Schneider, que integra o projeto **Estilos e modos de organização do Ensino**, coordenado pela Profa. Dra. Gladys Rocha, da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvido até o final de 2020. Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tem implicações diretas sobre sua atividade profissional. O enfoque deste recorte do estudo são os modos de apropriação e uso de resultados de avaliação. Não há nenhum ônus ou restrição caso não concorde em participar, assim como nenhum bônus em função da adesão à pesquisa. Sua autorização permitirá que questões abordadas durante a entrevista ou aplicação de questionários sejam utilizadas como material de análise. A sua identidade bem como informações pessoais serão preservadas e o material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa. Apenas a coordenadora e pesquisadores diretamente envolvidos terão acesso direto aos dados.

A pesquisa oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais, durante os procedimentos de respostas a questionários ou entrevistas. Caso isso ocorra, a atividade será interrompida até que você se sinta disposta a continuar e/ou sejam acordados procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Você poderá, ainda, optar por encerrar sua participação. A pesquisadora diretamente responsável por esse estudo, Mariza Schneider, bem como a coordenadora, Gladys Rocha, estarão disponíveis para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo. Se necessário, especificamente em casos de dúvidas éticas, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Reafirmamos que os dados serão confidenciais e que sua divulgação em congressos ou publicações não implicará na explicitação de informações que possibilitem a sua identificação. Vale destacar, ainda, que os dados obtidos não remetem a estratégias corretas ou incorretas, apenas à identificação e compreensão de práticas.

Face aos esclarecimentos prestados e à garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade e de que dados pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, autorizo a aplicação da pesquisa intitulada **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, na condição de professora voluntária e assino o presente documento, em duas vias originais, de igual teor. Como pesquisadoras responsáveis pelo estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, assumimos a responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos informados e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre sua identidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a mestranda Mariza Schneider (telefone).

Sabará, ___(dia)___ de ___(mês)___ de 2020.

Assinatura e carimbo da pedagoga

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Apêndice J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras

Prezada Professora

Você está sendo solicitada a participar do estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, desenvolvido pela mestranda Mariza Schneider, que integra o projeto **Estilos e modos de organização do Ensino**, coordenado pela Profa. Dra. Gladys Rocha, da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvido até o final de 2020. Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tem implicações diretas sobre sua atividade profissional. O enfoque deste recorte do estudo são os modos de apropriação e uso de resultados de avaliação. Não há nenhum ônus ou restrição caso não concorde em participar, assim como nenhum bônus em função da adesão à pesquisa. Sua autorização permitirá que questões abordadas durante a entrevista ou aplicação de questionários sejam utilizadas como material de análise. A sua identidade, bem como informações pessoais serão preservadas e o material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa. Apenas a coordenadora e pesquisadores diretamente envolvidos terão acesso direto aos dados.

A pesquisa oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais, durante os procedimentos de respostas a questionários ou entrevistas. Caso isso ocorra, a atividade será interrompida até que você se sinta disposta a continuar e/ou sejam acordados procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Você poderá, ainda, optar por encerrar sua participação. A pesquisadora diretamente responsável por esse estudo, Mariza Schneider, bem como a coordenadora, Gladys Rocha, estarão disponíveis para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo. Se necessário, especificamente em casos de dúvidas éticas, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Reafirmamos que os dados serão confidenciais e que sua divulgação em congressos ou publicações não implicará na explicitação de informações que possibilitem a sua identificação. Vale destacar, ainda, que os dados obtidos não remetem a estratégias corretas ou incorretas, apenas à identificação e compreensão de práticas.

Face aos esclarecimentos prestados e à garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade e de que dados pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, autorizo a aplicação da pesquisa intitulada **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, na condição de professora voluntária e assino o presente documento, em duas vias originais, de igual teor. Como pesquisadoras responsáveis pelo estudo **Modos de Apropriação e Uso de Resultados do Proalfa em Sabará**, assumimos a responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos informados e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre sua identidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a mestranda Mariza Schneider (telefone).

Sabará, __ (dia) __ de __ (mês) __ de 2020.

Assinatura e carimbo da professora

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Apêndice K – Ideias-chaves sobre avaliação externa

IDEIAS-CHAVES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA*



Mestranda: Mariza Schneider

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Rocha

2021

*Produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa "Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG".



SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO	1
- O QUE É AVALIAÇÃO EXTERNA?	2
- E VOCÊ, QUE PERGUNTA FARIA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA?	3
- <i>Aplicação da avaliação externa</i>	4
- <i>Apropriação de resultados de avaliações</i>	5
- <i>Educação especial no contexto das avaliações externas</i>	8
- <i>Matriz de avaliação e matriz curricular</i>	9
- <i>Potencialidade pedagógica das avaliações externas</i>	11
- <i>Uso de resultados de avaliações externas</i>	15
- SAIBA MAIS	21
- REFERÊNCIAS	22



APRESENTAÇÃO

Ideias-chaves sobre avaliação externa é um produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Subsidiou a sua elaboração a pesquisa "Uso de resultados de avaliações externas em escolas públicas de Sabará/MG" que visa compreender como as escolas utilizam os resultados de avaliações.

No estudo realizado, solicitamos a uma amostra de gestores escolares (diretores, vice-diretores e especialistas em educação) que elaborassem uma pergunta sobre avaliação externa. As aproximações e especificidades do conjunto de questões orientaram os temas evidenciados neste livreto, aos quais buscamos articular pontos de vistas de diferentes entrevistados das duas escolas, junto às quais procuramos apreender como são utilizados os resultados de avaliação externa da alfabetização.

O propósito é discutir aspectos relativos à avaliação externa no contexto do ensino e da escola, possibilitando uma reflexão sobre o que tem sido feito com os resultados externos, construídos a partir de proposições das próprias escolas.



O QUE É AVALIAÇÃO EXTERNA?

Para a maioria da amostra de gestores pesquisados, a avaliação externa é:



No estudo realizado, concebemos a avaliação externa como instrumento necessário, sobretudo nas escolas públicas de ensino (MORAIS; LEAL, 2020). Nessa direção, concordamos com Machado (2012) que a avaliação só terá sentido se os seus resultados forem analisados e permitirem uma "reflexão profunda" de seus significados (MACHADO, 2012).

A depender de seu modo de apropriação e uso, os resultados externos da avaliação podem contribuir para "informar" o ensino (CAFIERO; ROCHA, 2008). Dessa forma, "[...] o potencial regulador da avaliação guarda estreita relação com seus modos de apropriação, que podem estar a serviço da classificação, ou da gestão do ensino e da escola" (ROCHA, 2014).



E VOCÊ, QUE PERGUNTA FARIA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA?

O questionamento acima, feito à amostra de gestores, foi o ponto de partida para a elaboração das temáticas aqui apresentadas.

Por isso, espera-se que as ideias-chaves sobre avaliação externa, delimitadas a partir das questões elaboradas por profissionais que atuam nas escolas sejam um convite à reflexão sobre avaliação externa e o uso de seus resultados.

Boa leitura!



Qual critério utilizado para designar o aplicador da avaliação?

O critério para a designação do aplicador fica a cargo de cada Secretaria, podendo ser aplicada pelo próprio professor da turma, por professores de uma mesma escola e turno, em turmas diferentes, ou por outros aplicadores externos, como é o caso da Prova Brasil.

Ponto de vista dos atores escolares:

A forma de definição dos aplicadores é distinta. Uma professora que já participou de uma aplicação de avaliação nos diz:

"No ano passado até apliquei, ajudei a aplicar a prova, como professor de apoio. [...] é um processo bem importante para a escola. Os alunos são bem orientados. Nos dias de aplicação [...] tudo é feito com muito cuidado. Acho que é uma ótima maneira de acompanhar o progresso dos alunos" (professora Bianca, EM26).



Qual o impacto da avaliação na vida dos estudantes?

O impacto depende do modo como os resultados são usados (ROCHA, 2014). Esses modos de apropriação são dinâmicos, complexos, delineados pelos diferentes olhares dos sujeitos que interagem com os resultados, nos distintos contextos institucionais. Podem servir para rotular escolas e seus profissionais, bem como estudantes, ou estar a serviço das aprendizagens.

Ponto de vista dos atores escolares:

Os relatos dos atores escolares remetem à importância dos modos de apropriação, como vemos:

Os processos de apropriação de resultados se iniciam na gestão, com a diretora e as especialistas, para depois, serem compartilhados com os professores, para que deles se apropriem:

“Assim que vimos, imprimimos e já passamos para as pedagogas. Antes de passar para os professores, sempre nos sentamos, conversamos antes, analisamos, e aí, depois, sentamos com os professores” (diretora Carolina, EM10).

A apropriação dos dados de forma pedagógica possibilita uma reflexão qualitativa sobre os resultados produzidos pela avaliação:

"[...] Quando sai o resultado, a secretaria de Educação reúne-se com os pedagogos e gestores para mostrar os gráficos a nível de rede municipal e de cada escola; além da análise de proficiência dos nossos alunos, que conhecimentos estão sendo agregados? Como estamos? Em que precisamos melhorar?" (especialista Tatiana, EM26).

Os professores evidenciam a importância da apropriação de dados para o trabalho pedagógico em sala de aula:

"Já fizemos reuniões pedagógicas para análise dos resultados com discussões acerca do assunto" (professora Gláucia, EM10).

"No horário de módulo, dedicamos também para fazer o plano de ação olhando sobre as avaliações externas, e fazemos o plano de intervenção específico" (professora Simone, EM10).

"Sim. Esse encontro ocorre para analisarmos sempre os resultados obtidos, porque através dos resultados, como eu disse anteriormente, que vamos buscar a estratégia, que não tem muita coisa para falar. Porque na experiência que sempre tenho com a equipe gestora da escola, é que sempre há essa reunião para

buscamos o que temos que trabalhar, a troca de experiência entre as professoras do segundo ano.... Porque o que dá para uma sala, não dá para outra. [...] Mas, voltando aqui nas avaliações externas, sim, nos reunimos e sempre estamos buscando esses resultados obtidos, e vendo o temos que fazer, o que tem que mudar, o que ele tem que melhorar, para focarmos no nosso aluno e na aprendizagem (professora Fernanda, EM26).*

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÕES



Cada aluno incluso poderia receber uma avaliação de acordo com o CID?

As avaliações externas são padronizadas. No caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Saeb ofereceu instrumentos de inclusão para o público com necessidades especiais a partir da edição de 2016, que ficou conhecida como ANA inclusiva. A aplicação contou com os seguintes recursos: ambientes apropriados, provas ampliadas e em braile, provas traduzidas para videolibras, acesso a profissionais especializados, como leitores, transcritores e guia-intérprete, de acordo com a deficiência (INEP).

Ponto de vista dos atores escolares:

O fragmento de fala a seguir remete ao compromisso que, segundo a professora, a escola pública deve ter com todos os estudantes, sobretudo o público-alvo da educação especial:

"Mas eu acredito que todos os alunos têm as suas potencialidades, todos os alunos são capazes de aprender, mesmo os alunos que têm necessidades especiais, problema cognitivo, intelectualmente falando, problemas de visão, de baixa visão, audição, sempre aqui, a gente tem aquele suporte para estar ajudando essas crianças" (professora Fernanda, EM26).



***A avaliação externa
realmente avalia o aluno
conforme o currículo trabalhado?***

***Por que a avaliação externa não propõe
um roteiro de conteúdo a serem avalia-
dos?***

***As avaliações externas são
elaboradas a partir dos
resultados anteriores?***

O ponto de partida para a elaboração das matrizes de referência das avaliações externas são as propostas curriculares de ensino. A avaliação trabalha, portanto, com um recorte das matrizes curriculares de ensino das áreas de conhecimento, que propõem um currículo mínimo essencial. Atualmente, esse currículo mínimo considera as habilidades e conhecimentos expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seleção das habilidades é realizada considerando as habilidades fundamentais no campo do conhecimento evidenciado, passíveis de serem aferidas em uma avaliação com itens de múltipla escolha.

A partir das habilidades elencadas na matriz de avaliação externa são elaborados os itens (questões) que constituirão os testes. Uma matriz de avaliação não esgota as habilidades necessárias, por isso, não pode ser substituída ou confundida com o currículo (CAFIERO; ROCHA, 2008).

Ponto de vista dos atores escolares:

Trabalho pedagógico desenvolvido a partir das habilidades expressas na matriz de avaliação:

"Passei para as professoras as habilidades de português e de matemática [...] No final do ano, fizemos uma maratona do conhecimento com os alunos do quinto ano, pouco antes da Prova Brasil, que foi um show. Trabalhamos com a roleta dos descritores, gincana dos descritores e outras atividades" (especialista Elba, EM10).

A importância de os professores conhecerem a avaliação externa:

"[...] Já organizei uma apostila, um material para as professoras, onde se explica sobre as avaliações tentando sanar dúvidas (Provinha Brasil, Proalfa, Prova Brasil Proeb, ANA)" (especialista Elba, EM10).

Clareza na distinção entre avaliação interna e avaliação externa:

"[...] Lembrando que não temos que ficar presos só na avaliação externa, temos que avaliar o aluno diariamente de diversas formas e por diversas atividades (Professora Miranir, EM10)."



Você acredita nas avaliações?

Os resultados da avaliação externa são 100% confiáveis?

Por que muitas vezes se considera nestas avaliações somente o produto, não levando em conta o processo, esquecendo-se muitas vezes do professor?

Na literatura, há posições contrárias e favoráveis às avaliações externas. Entendemos que dependendo de como se utilizam os resultados, os dados produzidos podem contribuir para a gestão do ensino a nível do sistema, da escola e das turmas (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Ponto de vista dos atores escolares:

As falas apresentadas a seguir remetem à análise de dados produzidos pelas avaliações externas como possibilidades pedagógicas para as equipes escolares:

"Eu acho interessante porque dá um feedback para o pedagogo e para os professores. É onde temos a oportunidade de estar consolidando esses dados e trabalhando em cima do que as crianças tiveram mais dificuldade, porque a partir daí vamos buscar estudos, uma análise para verificar se o problema está com o aluno, ou está com a didática, com a metodologia do professor e estar buscando estratégias para que os estudantes melhorem cada vez mais" (especialista Elba, EM10).

"Acho muito importante as avaliações externas, pois é a partir dessas avaliações que pensamos a construção de políticas públicas. O SIMAVE avalia todos os municípios do estado e serve para mostrar o resultado de todos os processos de ensino e aprendizagem, como está a ação docente, gestores, sala de aula etc. O PROALFA avalia as competências dos alunos de segundo e terceiro ano, agora do segundo ano. Geralmente, são 20 questões de Língua Portuguesa e 20 questões de Matemática. A equipe escolar se mobiliza para que, nos dias de aplicação das avaliações tudo aconteça com muita tranquilidade, pois estamos preparados" (especialista Tatiana, EM26).

"A avaliação é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura" (diretora Lísea, EM26).

"As avaliações externas são importantes para diagnosticar as habilidades em que os alunos estão com mais dificuldade e posteriormente traçarmos juntos com a equipe docente um plano de intervenção para melhorar o nível de aprendizado. Também com o seu resultado poderemos oferecer um ensino de melhor qualidade" (especialista Sophia, EM10).

"Considero este tipo de avaliação importante, um instrumento para que possamos acompanhar o desenvolvimento de cada turma. E acompanhando e vendo as dificuldades que apresentaram na avaliação, poder reelaborar outras estratégias de acordo com a turma, buscando sanar essas dificuldades [...]" (professora Miranir, EM10).

"As avaliações externas são de suma importância, com o objetivo de avaliar o ensino e de melhorar as habilidades que ainda não foram consolidadas pelos educandos. Então, vejo a avaliação externa como o norte muito importante porque, através da avaliação externa, podemos ver, observar o que o aluno aprendeu, o que ele ainda está necessitando de ser consolidado e retomar, fazer uma retomada juntamente com a equipe pedagógica, discutirmos sobre o assunto e retomarmos, para que esse aluno aprenda verdadeiramente [...]" (professora Fernanda, EM26).

"As avaliações externas são importantes, porque, às vezes, da nossa avaliação em sala, achamos que estamos seguindo um caminho que está certo, que

está conseguindo alcançar os objetivos. É através da avaliação que vem de fora, que conseguimos perceber algumas coisas que não tínhamos percebido através da avaliação que fizemos. Então, o que é bom? Você vê aqueles pontos negativos ali, não tem que ver: "ah, não, minha turma vai ficar com a nota baixa ou vai ficar com a nota alta". O objetivo dessa avaliação, pelo menos no meu ver, é para eu poder ver se o que eu passei para esse aluno, se o conteúdo foi aprendido, se eu percebi... Se não, eu faço as anotações sobre esses pontos para serem trabalhados, do mesmo jeito que fazemos quando damos uma atividade em sala, observamos e vemos se consegue sanar aquelas dificuldades ali. I...I" (professora Patrícia, EM26).



Os resultados da avaliação externa estão sendo usados para trazer uma aprendizagem significativa para os alunos?

Qual é a interferência feita a partir do resultado das avaliações externas?

Por que ela não acontece anualmente em todas as turmas auxiliando no replanejamento?

Em caso de avaliação insuficiente, o que os órgãos que as aplicam podem fazer para contribuir para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem?

Os dados produzidos pelas avaliações são ferramentas indispensáveis para a educação, no entanto, "[...] só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas" (MACHADO, 2012, p. 73). Se utilizadas de maneira pedagógica, tornam-se um instrumento de planejamento e gestão que visa melhorar a aprendizagem dos alunos (CERDEIRA, 2018).

Ponto de vista dos atores escolares:

Utilização de resultados para o acompanhamento de aprendizados em Matemática:

"[...] quando pegamos o resultado, tentamos fazer um quadro e colocar, por exemplo, a Matemática, todos os alunos que não atingiram o nível esperado [...]. Então, dá para sabermos qual é a dificuldade ali do aluno. Tentamos separar. Fizemos isso ano passado e passamos para os professores. E, então, é acompanhar esse aluno ao longo desse ano. [...] e mostrar para o professor que ele já está com aqueles alunos, e que estes já precisam de ter um olhar diferenciado, porque os alunos precisam vivenciar aquilo" (diretora Carolina, EM10).

Utilização de resultados para comprovar o trabalho que a escola realiza:

"[...] Ele (o resultado) ajuda porque ele vai comprovar aquilo que a gente já comprovou no decorrer do ano nas avaliações, nas atividades e nas observações do professor" (diretora Carolina, EM10).

Utilização de resultados para capacitação:

"Sim, pois a partir dessas avaliações, poderei estruturar com o meu corpo docente, capacitações de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas diversificadas para melhorar o planejamento diário" (especialista Sophia, EM10).

Utilização de resultados para a análise de proficiência dos alunos e retomada de conteúdos:

"Conversamos sobre a proficiência dos alunos, em qual conteúdo apresentaram mais dificuldade, então, é onde a professora deve estar intensificando o seu trabalho com atividades diferenciadas, lúdicas e atrativas" (especialista Elba, EM10).

Utilização de resultados para reflexão sobre a prática pedagógica:

"[...] Eu acho que é um momento que faz parte do nosso trabalho. Temos que ter esse feedback com os professores. [...] então a professora, querendo ou não, vai ter que pesquisar, ler e buscar novas estratégias para ajudar seus alunos" (especialista Elba, EM10).

Utilização de resultados como ponto de partida para o planejamento docente:

"[...] eu sempre baixo e pego todas as provas depois de realizadas. Eu arquivo e começo a trabalhar com a professora, também, essas questões que vimos que os alunos precisam mais... melhorando o nosso alunado" (especialista Tatiana, EM26).

Utilização de resultados para a elaboração de simulados e planos de ações e/ou intervenções:

"[...] são feitos planos de ação com esses resultados, simulados bimestralmente, e dependendo da turma um plano de intervenção específico" (especialista Sophia, EM10).

Utilização de resultados para a elaboração de novas estratégias pedagógicas:

"Diante dos resultados recebidos, independente se for positivo ou negativo, montamos novas estratégias para melhorar mais o nosso trabalho e os processos de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos" (professora Rosângela, EM10).

Utilização dos resultados para reflexão sobre o baixo desempenho dos estudantes:

"Baseando-se nas questões que tiveram poucos acertos, analisamos o porquê do número baixo de acertos e buscamos traçar estratégias para melhorar o trabalho acerca do tema/conteúdo da questão" (professora Gláucia, EM10).

Utilização de resultados como ferramenta para detectar o "local" dos problemas:

"[...] O resultado dessas avaliações quando chega para nós, é mais uma ferramenta que temos para poder ver onde que estão os problemas, direcionar naquele problema para ser resolvido" (professora Patricia, EM26).

Utilização de resultados como ferramenta para detectar turmas com defasagem:

"[...] Eu vejo um empenho muito grande da escola quando chegam esses resultados, de arrumar alguns

*métodos, por exemplo, uma turma que está com defasagem na interpretação, eles conseguem que uma pessoa, direcionam uma pessoa para que vá à sala, para que vá a sala e ajude a professora nessa questão** (professora Patricia, EM26).

Utilização de resultados para o planejamento pedagógico:

"[...] diante dos resultados fica mais claro onde realmente devemos focar o nosso planejamento (Elaboração de Planos de ações). Lógico, não deixando de trabalhar todo o planejamento anual (já elaborado) que devemos executar durante todo o ano letivo" (professora Rosângela, EM10).

Utilização de resultados para conscientizar as famílias do estudantes sobre a importância dos estudos em prol das aprendizagens:

"[...] Realizamos reunião de pais só com estas turmas. E converso, abro a reunião, a diretora fala, e falo da importância de os alunos estudarem, de que está chegando a prova externa, a nossa escola vai ser avaliada, os filhos de vocês, com aquele entusiasmo. E muitos pais, temos muitos pais bons, que colocam os meninos para estudarem. Outra coisa que fizemos, que acho que dá muito certo, foi a apostila de atividade extra. Na última reunião de pais, falamos com os pais dessa apostila de atividade extras" (especialista Tatiana, EM26).

"[...] Então, demos essa apostila, para que durante a semana da criança, em casa, os alunos pudessem realizar as atividades para eles não voltarem depois de uma semana... você sabe como criança é. Então, essas reuniões também são importantes, o envolvimento da família. Você sabe, sim, acontece, temos muito alunos que as famílias não dão retorno, mas tem aqueles que as famílias se comprometem, que a família ajuda, que a família está ali na escola lutando com a gente" (especialista Tatiana, EM26).



SAIBA MAIS

Para mais informações sobre esta pesquisa a respeito de como diretores, especialistas em educação e professores se apropriam e utilizam resultados de uma avaliação externa, acesse o conteúdo integral.

Obrigada!



REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar. M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P. M.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008, p.75-102. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CERDEIRA, Diana. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBP AE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 613-634, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76015/49658>. Acesso: 23 mar. 2019.

INEP (Brasil). Ministério da Educação. Avaliação da alfabetização divulga resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso: 2 jul. 2021.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista @ambienteeducação, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2012. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/articloe/view/117>. Acesso: 21 out. 2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. Abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso: 23 mar. 2019.

MORAIS; Artur; LEAL, Telma. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/42768>. Acesso: 16 mar. 2021.

ROCHA, Gladys. Avaliação externa. In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE: FAE: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso: 01 maio 2019.