

O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (PROALFA) NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

PROALFA IN THE CONTEXT OF TEACHING PRACTICE

PROALFA EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Raquel Arrieiro Vieira¹

Rosa Maria Moraes Anunciato²

Código DOI

Resumo

O PROALFA é uma avaliação externa aplicada na educação básica da rede pública de Minas Gerais. Neste estudo, questiona-se: como professores dos anos iniciais compreendem essa política e se apropriam dos resultados do PROALFA? O objetivo é entender de que maneira era feita a leitura da política educacional do PROALFA por quatro docentes que lecionavam para o 3.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Viçosa, MG, e quais os efeitos que essa avaliação externa gerava no cotidiano escolar. A abordagem metodológica é qualitativa, com dados obtidos por entrevistas e roda de conversa, analisados à luz do referencial teórico dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, avaliação externa e formação de professores. Os resultados apontam que o PROALFA, como política pública educacional gestada na lógica das reformas neoliberais, incide na reconfiguração das práticas escolares e na formação continuada e intensifica o trabalho docente para atender às demandas dos órgãos superiores.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação externa. Política educacional. PROALFA.

Abstract

PROALFA is an external assessment applied to basic education in the public school system of Minas Gerais. In this study, we question how teachers in the early years understand this policy and appropriate the results of PROALFA? The objective is to understand how the PROALFA educational policy was read by four teachers who taught the 3rd grade of elementary school in a state school in Viçosa/MG and what effects this external assessment generated in the school routine. The methodological approach is qualitative, with data obtained through interviews and discussion groups, analyzed in light of the theoretical framework of studies on learning assessment, external assessment and teacher training. The results indicate that PROALFA, as a public educational policy developed in the logic of neoliberal reforms, affects the reconfiguration of school practices, continued training and intensifies teaching work to meet the demands of higher education bodies.

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. E-mail: raquelarrieiro2@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3468-7504>

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. E-mail: rosa@ufscar.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Keywords: *Teacher training. External evaluation. Educational politics. PROALFA.*

Resumen

PROALFA es una evaluación externa aplicada a la educación básica en el sistema escolar público de Minas Gerais. En este estudio, nos preguntamos cómo los docentes de los primeros años entienden esta política y se apropian de los resultados de PROALFA. El objetivo es comprender cómo la política educativa PROALFA fue interpretada por cuatro docentes que impartían el 3.er grado de primaria en una escuela pública de Viçosa/MG y qué efectos generó esta evaluación externa en la rutina escolar. El enfoque metodológico es cualitativo, con datos obtenidos mediante entrevistas y grupos de discusión, analizados a la luz del marco teórico de los estudios sobre evaluación del aprendizaje, evaluación externa y formación docente. Los resultados indican que PROALFA, como política educativa pública desarrollada en la lógica de las reformas neoliberales, incide en la reconfiguración de las prácticas escolares, la formación continua e intensifica el trabajo docente para satisfacer las demandas de los organismos de educación superior.

Palabras clave: *Formación de profesores. Evaluación externa. Política educativa. PROALFA.*

Introdução

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

Borges (2016) evidencia que a avaliação externa pode servir tanto para o mercado – no sentido de buscar uma eficiência a partir da racionalidade econômica na forma de gestão – quanto para subsidiar os gestores na elaboração de políticas públicas para a área educacional. Período de importantes reformas educacionais, a década de 1990 é fundamental para o entendimento do processo de implementação e execução das avaliações externas em larga escala no Brasil. A reforma do Estado na referida década e no governo de Fernando Henrique Cardoso elegeu a questão da qualidade como eixo central das políticas educativas. Segundo Novaes (2014), no caso da escola pública, questionam-se constantemente a qualidade do serviço oferecido bem como a competência profissional dos que nela atuam.

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

Outro elemento influenciado e reconfigurado pelas políticas de avaliação padronizadas e pelos organismos internacionais no sistema educacional brasileiro é o trabalho docente, que diz respeito à atividade pedagógica que os professores desenvolvem na sala de aula. As demandas advindas das esferas governamentais conduzem o trabalho dos professores para uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos, exigindo desses profissionais iniciativa e esforço perante os desafios que surgem no cotidiano.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2010), as instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação vêm promovendo uma visão do docente com comportamento *fastfood*, ou seja, um consumidor de reformas e executor de novas propostas educacionais sem compreendê-las, por imposição burocrática das instituições em que leciona. Muitas vezes, essas reformas advêm de contextos que não condizem com a realidade em que os professores atuam. Dessa forma, direcionar o debate sobre o trabalho docente na perspectiva das políticas de avaliação é estar atento à percepção da educação na lógica de quase mercado. É conceber a escola pública e a ação docente como instâncias que se reestruturam devido à influência da ideologia neoliberal (Dutra, 2018). Além disso, é fundamental compreender o quanto as mudanças nas atividades que caracterizam o trabalho docente, as quais são fruto de reformas educacionais, trouxeram a perspectiva de trabalho docente como atividade produtiva.

No cenário educativo brasileiro, percebemos a aplicação de um grande número de avaliações nos diferentes níveis e segmentos de ensino. Entretanto, os resultados dessas provas não têm levado a transformações na estrutura e nas condições de trabalho docente. As políticas de avaliação emitem seus resultados por meio de relatórios pedagógicos, mapas, boletins, indicadores (que na maioria das vezes os professores não conseguem interpretar), sem, no entanto, promover ações concretas e eficazes no contexto escolar. Dessa forma, torna-se fundamental problematizar o papel das avaliações externas.

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

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

No estado de Minas Gerais, por meio da coordenação da Superintendência de Avaliação Educacional, as avaliações externas subsidiam as equipes pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação (SEE) com dados e devolutivas para a realização das ações de intervenção pedagógica. Mediante a política educacional do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), nas escolas mineiras são executados dois tipos de avaliação, que objetivam verificar as habilidades e competências do currículo desenvolvidas no ano anterior (diagnóstica) e no ano corrente (intermediária). As provas diagnósticas acontecem no início do ano letivo, já as provas intermediárias são aplicadas no início do segundo semestre.

O SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas. A primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), responsável pelas avaliações diagnósticas e intermediárias aplicadas em todo o sistema de ensino estadual mineiro. A segunda modalidade é a avaliação externa: do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que avalia as turmas finais do ciclo de alfabetização; e do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), que avalia os alunos que se encontram no 5.º, no 7.º e no 9.º ano do Ensino Fundamental e no 1.º e no 3.º ano do Ensino Médio.

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

Outro ponto a ser destacado é que os instrumentos de avaliação interna do SIMAVE não se relacionam ao debate teórico proposto por autores como Martins (2008), Sacristán (2000), Fernandes (2014) e Luckesi (2018), que discutem a avaliação interna como parte do processo de ensino e aprendizagem conduzido na escola pelo professor. A Figura 1 mostra o lugar ocupado pelo SIMAVE mediante a tipologia das avaliações presentes na sala de aula da escola em que se desenvolve esta pesquisa.

Figura 1 – As avaliações do SIMAVE



Fonte: autoria própria (2022).

De acordo com a Figura 1, os instrumentos avaliativos considerados internos pelo SIMAVE vão sendo integrados e cooptados pela lógica da política de avaliação externa. Sendo assim, esse modo de avaliar os alunos possivelmente condicionará a ação docente a focar nas habilidades e competências da avaliação a ser aplicada (PROALFA), e não nas dificuldades de aprendizagem desses estudantes.

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

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

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

É nesse cenário que surge o instrumento de avaliação do PROALFA, que passa a integrar o SIMAVE a partir de 2006. Seu propósito é avaliar os níveis de alfabetização (capacidade de leitura, escrita e interpretação) alcançados pelos alunos do 2.º e do 3.º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e, desde 2017, em Matemática. O programa também busca intervir, de modo a corrigir os problemas de aprendizagem que emergem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PROALFA, no segundo semestre de 2019, com as mudanças advindas pela implementação da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – (Brasil, 2018), também se adapta a esse documento norteador de propostas pedagógicas. Em novembro desse mesmo ano, os estudantes mineiros passaram a ser

avaliados no 2.º ano sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A BNCC antecipou o ano de escolaridade limite para uma pessoa aprender a ler e escrever do 3.º ano para o 2.º ano. Assim, o documento aponta que no 3.º ano o processo tem continuidade com mais foco na ortografia.

Sendo assim, o olhar para a ação docente e para o modo como ela pode ser afetada pelas políticas de avaliação se torna um objeto importante, tendo em vista que essas políticas podem condicionar, mas não determinar, a organização do trabalho docente e suas prioridades. Assim, consideramos fundamental compreender de que maneira estava sendo feita a leitura da política educacional do PROALFA por quatro docentes que lecionavam para o 3.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em Viçosa, MG, e quais os efeitos que essa avaliação externa gerava no cotidiano escolar na perspectiva dessas profissionais.

Avaliação externa na perspectiva das reformas educacionais

Na sociedade ocidental, dominada por ideais e orientações neoliberais, o debate educacional que envolve o trabalho docente é implicado por interesses políticos, econômicos e de projetos de sociedade, influenciando o trabalho de formadores e formadoras que atuam diretamente no cotidiano complexo e diverso do processo educativo. No entender de Day (2014, p. 101), o desenvolvimento das reformas educacionais implementadas nos últimos 20 anos busca:

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

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

central das reformas não tem sido as questões pedagógicas, no sentido de criar verdadeiras condições para o aperfeiçoamento do ensino e do trabalho dos profissionais envolvidos.

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

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

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

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

Nessa perspectiva, Almeida (2020) destaca que, quando a qualidade está relacionada à temática da avaliação, ela recorrentemente é definida a partir dos aspectos medidos no desempenho dos

estudantes nas provas. São esses resultados que estabelecem os “padrões de medição” para determinar a qualidade de um sistema educacional. Sendo assim, a autora ressalta que a adoção de um sistema nacional de avaliação se relaciona com o que se denomina Nova Gestão Pública (NGP), que, por sua vez, adentra o contexto educativo com a ideia de que as testagens ajudam a conhecer os resultados gerados pelo trabalho nas escolas, orientando o planejamento dos recursos disponíveis e possibilitando o uso mais eficiente e eficaz dos investimentos destinados à educação.

Verger e Normand (2015) afirmam que a NGP é um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas de gestão empresarial, com o objetivo de melhorar os parâmetros de eficiência, eficácia e desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas. A NGP está presente na agenda educativa global de países industrializados e em desenvolvimento, transformando a maneira como se concebe a gestão das instituições educativas, e segundo ela princípios como autonomia escolar, prestação de contas e gestão baseada em resultados orientam a forma como se regula, provê e financia a educação pública.

Na ótica da NGP, espera-se que o Estado, em vez de fornecer serviços diretamente a seus usuários, fortaleça seu papel como regulador, avaliador e distribuidor de incentivos para provedores autônomos, levando a um repensar das funções governamentais na gestão de tais serviços (Verger; Normand, 2015). Dessa maneira, quando os princípios são transpostos para o campo da política educacional, eles se cristalizam em um amplo leque de política. Entre os princípios fundamentais que regem a NGP, encontra-se a “ênfase no controle dos resultados”, que se insere no contexto educativo por meio da política de avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar.

No Brasil, várias iniciativas vêm sendo elaboradas nas diferentes redes de ensino com a avaliação como elemento primordial na implantação da NGP nas políticas educacionais, justificando assim uma alternativa na busca pela qualidade da educação. Dessa forma, a avaliação constitui-se um mecanismo central de regulação, pois fornece indicadores utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão, que influenciam o financiamento da unidade escolar e a remuneração docente e podem inclusive determinar os currículos a serem ministrados.

Percurso metodológico da pesquisa

Como dito anteriormente, o PROALFA é uma avaliação externa aplicada nas salas de aula da educação básica da rede pública de Minas Gerais. Neste estudo, questionamos: como professores dos anos iniciais compreendem essa política e se apropriam dos resultados do PROALFA? Sendo assim, o objetivo deste artigo é entender de que maneira era feita a leitura da política educacional do PROALFA por quatro docentes que lecionavam para o 3.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em Viçosa, MG, e quais os efeitos que essa avaliação externa gerava no cotidiano escolar.

Partimos da hipótese de que esse grupo específico de professoras não se apropria dos resultados do PROALFA e apresenta dificuldades de interpretar as informações e os resultados gerados por ele, seja em prol da elevação da proficiência dos alunos, seja para o aprimoramento da sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2014), essa abordagem qualitativa permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propiciando a construção de novas abordagens e a revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador uma melhor compreensão dos valores, das opiniões, das relações entre os sujeitos participantes da pesquisa e dos significados que esses sujeitos atribuem ao fenômeno estudado. Isso por sua vez favorece o estudo do significado da avaliação externa na ótica das professoras da escola selecionada.

A pesquisa teve dois momentos de contato com as participantes. Antes da pandemia da Covid-19, foram realizadas as entrevistas, nos meses de maio e junho de 2019. O segundo contato foi uma roda de conversa *online* que ocorreu em novembro de 2021, após a retomada das aulas presenciais nas escolas estaduais mineiras – buscamos na roda de conversa elucidar alguns pontos com as docentes que não foram esclarecidos por meio das entrevistas. Neste estudo, também foram usados outros instrumentos de coleta de dados, como análises documentais e observações livres durante as reuniões coletivas de planejamento.

A partir das questões de interesse deste estudo, escolhemos como participantes quatro professoras que lecionam para o 3.º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da Zona da Mata mineira. Sendo assim, visando compreender os significados atribuídos por elas sobre o PROALFA e entender o modo como as políticas de avaliações externas chegam até essas professoras, foram realizadas

entrevistas semiestruturadas, individualmente com as participantes dentro do seu ambiente de trabalho (sempre no horário das aulas especializadas ou após o término do dia letivo, a fim de não atrapalhar a rotina escolar). A entrevista se desenrolava a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações, buscando preservar, desse modo, os sentidos atribuídos às mensagens. A partir do consenso das participantes, essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. As docentes foram chamadas por nomes fictícios, conforme orientações do Comitê de Ética.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019 da escola, seu índice socioeconômico é considerado médio alto. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela instituição anualmente. Tais indicadores educacionais auxiliam o monitoramento da rede escolar, fornecendo elementos para o gestor definir políticas – e também podem ser usados como fatores associados aos resultados de proficiência dos estudantes. Além disso, os alunos do 3.º ano apresentaram proficiência média no PROALFA, tanto em Língua Portuguesa, nas últimas seis edições (2013 a 2018), quanto em Matemática, quando passou a ser avaliada, em 2017, e em 2018. Tiveram proficiência superior à média da rede estadual mineira e à média da Superintendência Regional de Ensino/Ponte Nova para as escolas estaduais.

Após os encontros necessários com as professoras, seguimos com a organização e compreensão das informações. Os dados obtidos nesta investigação integram um estudo mais amplo, cujo resultado culminou em uma tese de doutorado em Educação (Vieira, 2022). Dessa forma, chegamos à fase dedicada à análise interpretativa dos materiais coletados. Para tanto, com base em Minayo (2014), inicialmente, fizemos a leitura cuidadosa das entrevistas transcritas, procurando identificar os primeiros tópicos de análise e tendo em vista os objetivos deste trabalho. Em seguida, acrescentamos os dados obtidos na roda de conversa. Novas categorias foram surgindo, fazendo com que os primeiros tópicos fossem revistos e reformulados à medida que a análise se desenvolveu.

O processo de cruzamento de dados colhidos pelo levantamento documental, pelas entrevistas, pelas observações livres e pela roda de conversa, relacionados à literatura da área, procurando responder à problemática apresentada, foi útil para articular as informações obtidas durante a pesquisa e auxiliou no entendimento dos elementos que influem na atuação das professoras participantes, mediante as

avaliações sistêmicas. A entrevista semiestruturada foi a principal fonte de coleta de dados; os outros instrumentos foram utilizados para complementar a análise das informações, permitindo dessa forma uma melhor compreensão do objeto de estudo.

A construção do diálogo sobre o PROALFA com professores da educação básica

Como um componente de uma política educacional, o PROALFA torna-se passível de ser reconstruído pelos sujeitos que participam do seu processo de inserção no contexto escolar. As falas das docentes fazem compreender quais são suas reflexões sobre essa avaliação externa na sua ação na sala de aula. Nesse sentido, apresentar uma análise do PROALFA, olhando para o contexto da prática docente, é fundamental para entender o movimento feito na dimensão da política do SIMAVE, pois a prática pedagógica responde também a demandas de órgãos externos à escola, como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a SEE.

Percepções atribuídas pelas docentes sobre o PROALFA

A maioria das docentes afirma que o primeiro contato com o PROALFA ocorreu na própria instituição em que lecionam ou já lecionavam, pois elas concluíram seus cursos de graduação antes da implementação da política educacional relacionada às avaliações externas nas escolas. Sobre isso, as docentes ressaltam a importância e a responsabilidade de trabalhar com os alunos para essa avaliação, uma vez que ela se torna um instrumento de cobrança por parte de esferas superiores. Notamos uma preocupação e a centralidade que o PROALFA ocupa na escola, no trabalho delas e no processo educacional, com desdobramentos em todo o ano letivo:

Eu fui conhecer o PROALFA mesmo aqui na escola, a importância que é essa avaliação. Mas, assim, eu acho muito importante a avaliação, no sentido de que ela direciona muito o trabalho da gente, porque nós nos preocupamos com a escola, o nome da escola, porque a escola tem um nome a ser zelado, já tem uma história de vida, de sucesso. Então, o PROALFA parece que avalia isso aí né, para nós, que é cobrado da gente isso: “ah cuidado porque senão a escola vai vir com uma nota ruim”. Então, a gente trabalha o ano inteiro sempre direcionando para o PROALFA e seguindo as matrizes né (Elis, entrevista individual, jun. 2019).

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

As docentes têm como percepção que as avaliações sistêmicas apresentam as mesmas finalidades da avaliação da aprendizagem, ou seja, diagnosticar a situação de cada aluno em relação aos conteúdos curriculares. Para elas, essas avaliações externas desconhecem a realidade das escolas. Sendo assim, inferimos que a política de avaliação é conduzida e apropriada pelas participantes da nossa pesquisa por meio de uma reconfiguração na organização do trabalho pedagógico para que a qualidade do ensino seja alcançada, porém via resultados numéricos estabelecidos por essa política.

A fala de Dalva, a seguir, evidencia a lógica do treinamento com os alunos para participarem do PROALFA. Essa fase de preparação dos alunos se mostra expressiva também quando conversamos com as professoras sobre as estratégias escolares utilizadas por elas nos dias que antecedem essa avaliação. Os conteúdos das provas acabam orientando as práticas das professoras, direcionando o trabalho realizado com os alunos. Nesse sentido, percebemos uma redução no conteúdo das outras disciplinas para trabalhar mais com os estudantes as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, abordadas por tal avaliação. Isso é apresentado por Dalva:

A gente imagina o que cai no PROALFA, pega alguns simulados da internet, mas a questão em si do PROALFA nós não temos acesso. O professor do 3.º ano no dia da prova não tem acesso às provas nem aos alunos, a gente vai para outra sala. Por isso que eu acho assim complexo: ah você tem que trabalhar o PROALFA, mas trabalhar como? Você tem que trabalhar todos os conteúdos porque você não sabe o que vai cair na prova. Você fica sabendo se o outro professor comenta com você. Eles não deixam a gente ter acesso (Dalva, entrevista individual, jul. 2019).

Destacamos também a percepção de Gabriela e Beatriz, pois elas afirmam que, além do treinamento feito com os alunos para o PROALFA, mediante a aproximação da prova, a rotina escolar é afetada pela organização do trabalho pedagógico, provocando um estreitamento curricular acerca dos

conteúdos ministrados. Assim, vemos uma cooptação da matriz do teste em relação aos objetivos curriculares, que deveriam ser pautados por uma matriz curricular ampla:

Eu vou te falar bem sincera, a gente trabalha quase que de agosto em diante em ritmo de PROALFA. Porque tem algumas coisas que eles pedem, o que vem nas avaliações, e que às vezes não está pra gente trabalhar, ou que a gente não trabalhou ainda, entendeu? Então a gente às vezes tem que parar alguma coisa que está trabalhando para você pegar em cima do PROALFA. Ai é bem puxado, é uma loucura (Beatriz, entrevista individual, jun. 2019).

Eu intensifico mais o que pode cair na prova né. Na verdade, os professores, quando a gente assume o 3º ano, a gente já sabe o que precisa fazer né, então a gente é orientado a trabalhar dentro da matriz de referência. Porque, querendo ou não, a escola nos cobra um bom resultado, entendeu? Então, a gente procura focar mais em cima daquilo ali, em cima de questões que provavelmente pode vir cair no PROALFA. E também a gente treina com os meninos a identificação deles com a prova, como que é, como que eles têm que se proceder no ato da prova (Gabriela, entrevista individual, jul. 2019).

A partir daquilo que afirmam as participantes, por um lado o PROALFA permite a visualização do nível do desempenho dos alunos em diferentes habilidades trabalhadas durante o ano; do trabalho do professor; e da escola como um todo. Por outro lado, as docentes apontam como problemas: a falta de acesso à prova, impossibilitando saber o que ela realmente exige do aluno; a incapacidade da prova de medir o real conhecimento que o aluno apresenta; o caráter classificatório do trabalho do professor e do trabalho da escola; e a cobrança excessiva para bons resultados na avaliação, o que gera uma pressão sobre os professores e os alunos.

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

Resultados do PROALFA: usos e formas de apropriação na escola

Procuramos identificar o quanto as docentes da escola investigada coadunam com os resultados do PROALFA e se elas percebem esses dados como uma ferramenta de auxílio na melhoria da aprendizagem dos alunos. Ao responderem sobre a frequência com que a equipe pedagógica discutia os

resultados do PROALFA com o corpo docente, as professoras indicam que isso é bem pontual, acontece apenas na época em que o resultado da prova é divulgado pela SRE. Existe um repasse de informações, sem discussões aprofundadas por parte da equipe pedagógica acerca dos elementos que integram o PROALFA.

Embora Martins (2018) assevere que o mais importante é o que as escolas têm feito com os resultados das avaliações externas, que realizem o seu uso pedagógico de maneira a alavancar a melhoria das práticas pedagógicas docentes, consequentemente tornando o ensino mais significativo e atraente para os alunos, percebemos que a escola cumpre o compromisso de maneira operacional.

Perante os relatos expostos, notamos que as discussões coletivas sobre os resultados do PROALFA acontecem no segundo semestre do ano letivo, muito depois de a turma ter feito a prova; assim, quando o resultado chega até as professoras, a turma já está em outro ano de escolaridade. “Quando vêm aquelas tabelas, aqueles gráficos, como é que foi, aquela turma já tá lá no quarto ano” (Elis, roda de conversa, nov. 2021).

Nesse sentido, Aline complementa a fala de Elis:

E a prova do terceiro ano, por exemplo, terceiro ano ainda é ciclo de alfabetização, então a criança faz a avaliação no segundo semestre. Os resultados são de proficiência ali da turma, quando chega ali no quarto ano é praticamente impossível, ela [prova] deveria servir pra alguma coisa, que fosse feita durante o ciclo de alfabetização, porque aí você ainda tem como cumprir (Aline, roda de conversa, nov. 2021).

Outro apontamento feito pelas participantes se refere às dificuldades para entender os resultados das avaliações externas e apropriar-se deles. De acordo com Alves (2017), para expressar a ideia de posse, de entendimento de dados e de pertencimento ao processo avaliativo, a palavra “apropriação” é utilizada cada vez mais no campo educacional quando se trata de avaliações em larga escala. A autora afirma que esse conceito vem sendo empregado para sintetizar, em uma única palavra, uma série de ações que devem ser realizadas pelos diversos atores educacionais envolvidos em qualquer programa de avaliação de desempenho discente.

Consideramos que o momento da apropriação dos resultados do PROALFA seja fundamental para o auxílio nas mudanças necessárias da prática pedagógica docente. No contexto investigado, as

participantes evidenciam ausência dessa apropriação por parte delas e da equipe pedagógica. Os relatos a seguir evidenciam isso:

Eu acho que interpretar essa escala é muito complicado. Tinha aquelas reuniões e iam falando, falando, num final de noite, de tarde, que a gente já estava muito cansada, e não conseguia nem concentrar direto. Parece que quem passava pra gente também não entendia os gráficos, então ficava aquela coisa assim: “Pra quê que eu tô aqui?” (Elis, roda de conversa, nov. 2021).

Era passado também pra seguir protocolo, né, gente? (Beatriz, roda de conversa, nov. 2021).

E quando muito falavam assim “Ó, se vocês quiserem entender melhor, vocês podem pegar o documento, em tal lugar, assim e assim” (Aline, roda de conversa, nov. 2021).

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

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

O trabalho colaborativo no âmbito do PROALFA

Neste eixo refletimos acerca da dimensão colaborativa entre as docentes da escola investigada no contexto das avaliações externas, problematizando a real função do trabalho colaborativo. Assim, com o objetivo de compreender a maneira como as docentes elaboram e desenvolvem o planejamento de suas atividades pedagógicas, durante o mês de maio de 2019 observamos na escola as reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II.

É obrigatória a presença das professoras nesse encontro, que deve ser programado pela direção escolar em conjunto com os especialistas em educação básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, de forma a atender às diretrizes do PPP. Dessa forma, as docentes se reúnem por ano de escolaridade toda 2.^a feira, após o término das aulas do turno da tarde

(das 17:30 às 19:30). De acordo com o PPP de 2020 da escola, a dimensão pedagógica do processo de planejamento escolar compõe-se

[...] em uma rede de trocas entre as docentes em seus respectivos anos de atuação, o que contribui significativamente para o fortalecimento e coerência do trabalho a ser realizado em sala de aula. Este tipo de experiência colabora para que as docentes, bem como as especialistas da instituição conheçam as dificuldades dos alunos e empreendam esforços didáticos/metodológicos para que estes superem os desafios que encontram no processo de aprendizagem (PPP, 2020, p. 11).

A dinâmica da reunião inicia-se com cada professora apontando qual parte do livro didático está trabalhando com a turma no momento. É ressaltada por elas a preocupação de que as turmas caminhem juntas na exposição dos conteúdos, então, se em uma sala é ministrada uma determinada atividade, isso será repassado às demais. Nesse momento também cada professora apresenta às colegas as atividades trazidas de casa e que possivelmente se encaixam no planejamento da semana em questão, assim, cada uma dá sua opinião para os exercícios, se são válidos ou não.

De fato, conforme relatado nas entrevistas, as docentes indicam basear seu planejamento no livro didático oferecido pela escola, nas sequências didáticas vindas da SRE à qual a escola pertence, na BNCC e no currículo referência de Minas Gerais. Além disso, como temos visto ao longo desta análise, o objetivo educacional da aprendizagem dos alunos vai sendo cooptado pelo foco na prova do PROALFA. As falas a seguir exemplificam essa questão:

Através da BNCC, se a gente trabalha dentro dela o PROALFA vem dentro dela (Dalva, entrevista individual, jul. 2019).

A gente segue o currículo de Minas [Gerais], e dentro daquilo ali a gente vai trabalhando as demandas do PROALFA, "O 3º ano tem que sair com quais habilidades?". Aí você já vai trabalhando em cima disso e consequentemente vai trabalhando com essas provas externas (Gabriela, entrevista individual, jul. 2019).

Processos educativos ancorados nas avaliações externas tornam-se instrumentos de controle e padronização do ensino ofertado na escola. Isso, por sua vez, pode comprometer o direito de ensinar e de aprender, condicionando o trabalho docente para um afunilamento do currículo escolar, ocasionando uma baixa qualidade na formação dos alunos (Araújo; Gama, 2018).

No âmbito dessas observações, o trabalho colaborativo na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa tem sua potencialidade minada devido à ingerência das políticas de avaliação externa em larga escala. Assim, o objetivo educacional vai sendo cooptado pela lógica dessa política pública (ancorada no gerencialismo), que, por sua vez, está relacionado com uma escola neoliberal e não emancipadora. Cabe destacar a importância de criar novas formas de ser e estar na escola, de forma a reconstruir a dimensão e a importância do trabalho docente e evidenciar o papel de protagonista dos professores – e não de meros executores em fazer com que os índices e os resultados melhorem.

Na perspectiva de colaboração, Dalva aponta que os objetivos em comum contribuem para que o trabalho coletivo se concretize, ao dizer:

Não tem disputa né, porque geralmente escola tem muito disso. Tem gente que tem dificuldade, e a gente tem a liberdade de ir na porta da sala da outra professora e perguntar pra ela como se faz, como tá fazendo, e isso é muito bom. O nosso objetivo é um só: os alunos chegarem no saber, no entendimento daquilo que ele tem que aprender no terceiro ano (Dalva, roda de conversa, nov. 2021).

Nesse sentido, Flores (2017) aponta que, entre os fatores potencializadores do trabalho colaborativo, processos como a partilha e a cooperação são aspectos que se encontram na base do empenho e no fortalecimento das relações entre os professores. Assim, os efeitos de uma cultura profissional orientada para a colaboração e o bem comum potencializam as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.

Entretanto, pelos depoimentos, visualizamos que a compreensão de Elis indica que os resultados do PROALFA são incorporados no planejamento de ensino e orientam o trabalho das professoras:

Então só mostram para gente o resultado assim: “ah tivemos tantas aprovações no PROALFA, tem que trabalhar mais essas habilidades aqui no próximo ano”. A gente tem um momento para discutir essas questões, vem um gráfico, a supervisora mostra para gente um gráfico no final do ano, quando sai a avaliação do ano passado por exemplo, esse ano a gente vai ver os resultados do ano passado. Ai ela fala: “ah tem que trabalhar mais isso aqui, a turma tal foi mal nesse quesito aqui, então vamos trabalhar mais isso aqui” (Elis, entrevista individual, jun. 2019).

Mediante as entrevistas e as observações durante as reuniões de Módulo II, ficou evidente a importância do trabalho em equipe para que ações do planejamento de ensino sejam concretizadas. Percebemos que, em grande parte, as docentes trabalham e planejam suas atividades com foco na avaliação do PROALFA e nos seus resultados. Em diversos momentos as participantes destacam que isso acontece, quando: evidenciam que o currículo coincide com o PROALFA; dizem que adaptam os simulados para que sejam parecidos com a prova do PROALFA; relatam que são orientadas pela gestão para olhar o que não foi bem avaliado na prova e focar isso no trabalho em sala de aula – elas explicitam que o conteúdo que trabalham em sala de aula é cobrado na prova. Assim, os bons resultados dos índices avaliativos obtidos pelos alunos estão relacionados a todo um condicionamento de trabalho e de prática das professoras que atuam na escola em que desenvolvemos a pesquisa.

Apontamentos finais

Iniciamos este estudo com a hipótese de que o PROALFA trazia repercussões para a ação pedagógica de um grupo específico de quatro professoras que atuam em uma escola pública na cidade de Viçosa, MG. Buscávamos compreender de que maneira era feita a leitura da política educacional do PROALFA pelas docentes e quais os efeitos que essa avaliação externa gerava no cotidiano escolar.

Neste trabalho, observamos um universo de contradições entre o discurso sobre o modo como a política de avaliação do SIMAVE é criada e como ela de fato se materializa na prática docente. As professoras que lecionam na escola investigada precisam responder por uma política que nem do ponto de vista da compreensão chega a elas, poucas vezes alcança uma dimensão formativa e na maior parte é instituída por meio de seus resultados.

Os diálogos realizados por meio das entrevistas e a roda de conversa foram momentos que possibilitaram analisar a percepção das professoras sobre o PROALFA e observar com clareza os reflexos que a política educacional do SIMAVE causa na ação docente. De modo geral, elas sabem que as avaliações trazem implicações para a sua ação, sua prática, mas percebemos um desconhecimento das professoras acerca dessa avaliação. Embora a escola apresente melhores resultados (superiores à média do estado e da SRE à qual o município faz parte), ainda assim fica claro que essas profissionais desconhecem o real propósito desse instrumento.

O eixo “Percepções atribuídas pelas docentes sobre o PROALFA” evidencia que as participantes atribuem uma centralidade ao PROALFA no seu trabalho pedagógico, compreendendo que a avaliação da aprendizagem tem a mesma finalidade que as avaliações externas. Além disso, as professoras fazem uso da matriz de referência, como o currículo a ser trabalhado em sala de aula, para que os estudantes tenham um bom desempenho nas provas externas.

O registro das concepções que as docentes expressaram, mediante o contexto da prática no qual estavam inseridas, mostra que o PROALFA incide em diferentes aspectos, entre os quais: a) a reconfiguração das práticas escolares, com o treinamento dos estudantes para as avaliações externas, visando bons resultados numéricos; b) o estreitamento do currículo, causado pela incompreensão da relação entre matriz de referência e matriz curricular; c) as falhas na formação continuada, com discussões rasas e pouco reflexivas acerca das dificuldades no uso e na apropriação crítica dos resultados avaliativos; d) a insuficiência dos instrumentos de melhoria do ensino, a partir da política do SIMAVE, cujo foco é atender às necessidades dessa política, e não às dificuldades de aprendizagem dos estudantes; e e) o aumento do trabalho docente, causando uma sobrecarga nas atribuições das professoras para atender às demandas da SRE.

O eixo “Resultados do PROALFA: usos e formas de apropriação na escola” auxiliou no entendimento de que as entrevistadas têm acesso aos dados do PROALFA de maneira pontual, quando o resultado da avaliação é divulgado pela SRE. As docentes afirmam que as reuniões para análise dos dados não são aprofundadas pela equipe pedagógica da escola; além disso, elas expõem dificuldade para entender os resultados do PROALFA e apropriar-se deles de maneira eficiente.

Não é trivial analisar dados dos resultados das avaliações sistêmicas; há uma metodologia que muitas vezes os profissionais do contexto escolar desconhecem. Assim, a leitura dos resultados avaliativos exige conhecimento específico, formação adequada para os profissionais da escola, levando-os a uma interpretação correta.

Sendo assim, vemos a importância de promover uma discussão política e teórica sobre as avaliações externas em larga escala e sobre o que fazer com os resultados obtidos pelos alunos nessas provas, principalmente nos cursos de formação inicial, uma vez que isso refletirá no uso que se faz desse tipo de instrumento. Do contrário, corre-se o risco de perder sua efetividade.

Também emergiu nas falas das docentes a prática colaborativa que permeia o contexto da escola investigada. No eixo “O trabalho colaborativo no âmbito do PROALFA”, foi possível perceber que o PROALFA e seus resultados exercem um papel limitante no planejamento das atividades. Notamos que a dimensão colaborativa vai sendo cooptada pelo objetivo de ajudar com exercícios (na dimensão metodológica) a melhorar esses índices.

Dessa forma, tanto o clima institucional favorável ao trabalho pedagógico quanto a prática colaborativa em que os membros novos são acolhidos por parte dos antigos professores são aspectos positivos dessa escola. Assim, mesmo apresentando um desconhecimento acerca do instrumento e da estrutura das avaliações externas, os professores não desconhecem aquilo que também faz parte do seu ofício docente.

Os resultados da pesquisa permitem enfatizar o entendimento, à luz da reflexão que propõe Almeida (2020), acerca da importância de monitorar a qualidade educacional pelo Estado, mas dentro de um contexto que não busque os resultados como fim último nem coloque as matrizes dos testes como guia para conduzir o trabalho dos professores. Sendo assim, acreditamos na utilização dos dados gerados por essas avaliações externas como um indicador a mais de trabalho desses profissionais.

Referências

- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.A004>.
- ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233713>.
- ALVES, M. G. de O. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- ARAÚJO, A. J. da S.; GAMA, C. N. Avaliação externa e o controle do trabalho pedagógico do professor: o caso de uma escola pública de Maceió. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Olinda: Realize, 2018. p. 1-12.

BARRIGA, Á. D.; ESPINOSA, C. I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de projetos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 25, p. 17-41, jan./abr. 2001.

BAUER, A. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. *In*: BAUER, A.; GATTI, B. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 281-294.

BORGES, E. M. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar**: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

COSTA, D. G. da. **Baixo desempenho em Matemática e práticas de ensino**: inquietações necessárias, explicações possíveis. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. *In*: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (org.). **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências. Santo Tirso: De Facto, 2014. p. 101-130.

DUTRA, F. R. **O Simave e sua relação com o trabalho docente**: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. *In*: RODRIGUES, M. de L. (org.). **Quarenta anos de políticas de educação em Portugal**: a construção do sistema democrático de ensino. Coimbra: Almedina, 2014. p. 231-268.

FLORES, M. A. Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. *In*: CABRAL, I.; MATIAS ALVES, J. (coord.). **Da construção do sucesso escolar**: uma visão integrada. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 85-114.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2010.

MARTINS, C. A. de S. **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb**: um caso de gestão. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MARTINS, C. M. L. **Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens**: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 469, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE-MG, 2003.

NOVAES, L. C. 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.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, fev. 2008.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 296-351.

SIMÕES, M. I. B. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>.

VIEIRA, R. A. **Repercussões do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) na ação docente**: a perspectiva de professores de uma escola estadual em Viçosa-MG. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

VIEIRA, Raquel Arrieiro; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) no contexto da Prática Docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11434>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Raquel Arrieiro Vieira. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Rosa Maria Moraes Anunciato.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: As autoras não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial para a elaboração do conteúdo. Todo o material foi desenvolvido de forma autoral, sendo posteriormente revisado em conformidade com o método científico. As autoras assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Andréa de Freitas Ianni (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre as autoras:

RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2014). Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (2011). Atualmente é supervisora pedagógica e professora da educação básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Viçosa, MG.

ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO é Professora Titular da UFSCar. Coordena o grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. Seus trabalhos tratam principalmente dos seguintes temas: formação de professores, anos iniciais do Ensino Fundamental, narrativas e aprendizagem profissional da docência. Bolsista Produtividade CNPq.

Recebido em 17 de junho de 2024

Versão corrigida recebida em 24 de maio de 2026

Aprovado em 27 de outubro de 2026