

Percepções docentes sobre usos de resultados de avaliações da alfabetização externas à escola

Teachers' Perceptions Regarding the Utilization of External Literacy Assessment Results in Schools

Percepciones docentes sobre el uso de resultados de evaluaciones de alfabetización externas a la escuela

Gladys Rocha¹

Universidade Federal de Minas Gerais

Mariza Schneider²

Rede Municipal de Sabará

Raquel Martins³

Universidade Federal de Lavras

Resumo: Este artigo discute percepções de professoras sobre usos de resultados de avaliações da alfabetização em duas escolas públicas da rede municipal de Sabará, Minas Gerais. O suporte teórico aqui adotado abarca estudos que tratam da avaliação e da alfabetização, como Luckesi (2018), Bonamino; Souza (2012), Soares (2018) e Rocha; Martins; Miranda (2020). A definição das instituições em que faríamos as entrevistas deu-se a partir da articulação dos dados de proficiências médias em Língua Portuguesa, obtidos através do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado Minas Gerais (Proalfa), e os Índices de Nível Socioeconômico (INSE) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso nos permitiu identificar duas escolas com altas proficiências e níveis socioeconômicos distintos, dentre 27 escolas analisadas. Embora expressem diferentes “modos de ver”, a maioria das professoras entende que as avaliações externas podem informar ao ensino. Percepções que são também permeadas por cobranças em relação aos resultados obtidos e certa frustração quando eles não convergem com os esperados. Observou-se, também, certa dificuldade em relação à compreensão dos instrumentos de avaliação, das informações disponibilizadas e sua apropriação.

Palavras-chave: Avaliação da alfabetização; Avaliação externa; Uso de resultados; Percepções de docentes.

Abstract: This paper discusses teachers' perceptions regarding the use of external literacy assessment results in two public schools of the municipality of Sabará, Minas Gerais. The theoretical background supporting the study is composed of works which investigate assessment and alphabetization, such as Luckesi (2018), Bonamino; Souza (2012), Soares (2018) and Rocha; Martins;

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: gladysrocha1@ufmg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8528115195453580>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6126-067X>.

² Mestre em Educação pela Linha Didática e Docência do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação do Município de Sabará (SEMED), Sabará, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: marizaschneider@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6877994308626191>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1727-356X>.

³ Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin-Fale-UFMG). Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (Del) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: raquelmartins@ufla.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3971924930410275>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0321-3848>.

Miranda (2020). The selection of these institutions for interviews was based on the integration of data on average proficiency in Portuguese obtained through the State of Minas Gerais Literacy Assessment Program (Proalfa) and the Socioeconomic Status Indexes (SES, known as Índice Socioeconômico [INSE] in Portuguese) provided by Anísio Teixeira National Institute on Educational Study and Research (Inep). This enabled us to identify these two schools with high proficiencies and distinct socioeconomic levels among the initially 27 schools analyzed. Despite expressing different perspectives, the majority of teachers believe that external assessments can inform teaching. These perceptions are also influenced by expectations and a certain level of frustration when results do not align with anticipated outcomes. Furthermore, there was observed difficulty in understanding assessment tools, the information provided, and its application.

Keywords: Literacy assessment; External assessment; Use of results; Teachers' perceptions.

Resumen: Este artículo analiza las percepciones de los docentes con respecto al uso de los resultados de evaluaciones externas de alfabetización en dos escuelas públicas dentro de la red municipal de escuelas de Sabará, Minas Gerais. El soporte teórico adoptado aquí incluye estudios que abordan la evaluación y la alfabetización, como Luckesi (2018), Bonamino; Souza (2012); Soares (2018) y Rocha; Martins; Miranda (2020). La selección de estas instituciones para las entrevistas se basó en la integración de datos sobre la competencia promedio en portugués obtenida a través del Programa de Evaluación de Alfabetización del Estado de Minas Gerais (Proalfa) y los Índices Socioeconómico (SES, conocido como Índice Socioeconômico, INSE, en portugués) proporcionado por Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). Esto nos permitió identificar estas dos escuelas con altos niveles de competencia y niveles socioeconómicos distintos entre las 27 escuelas inicialmente analizadas. A pesar de expresar perspectivas diferentes, la mayoría de los docentes cree que las evaluaciones externas pueden proporcionar información para la enseñanza. Estas percepciones también están influenciadas por expectativas y cierto nivel de frustración cuando los resultados no coinciden con los resultados anticipados. Además, se observó dificultad en la comprensión de las herramientas de evaluación, la información proporcionada y su aplicación.

Palabras clave: Evaluación de la alfabetización; Evaluación externa; Uso de resultados; Percepciones de los docentes.

Recebido em: 04 de março de 2024

Aceito em: 03 de junho de 2024

Introdução

Este artigo⁴ discute percepções de professoras alfabetizadoras sobre usos de resultados de avaliações externas⁵ em escolas públicas da rede municipal de Sabará, Minas Gerais. Como a expectativa era desenvolver o estudo junto a escolas em que houvesse maiores possibilidades de encontrarmos docentes que atuassem em contextos

⁴ Esse trabalho integra pesquisa mais ampla, “Estilos e modos de organização do ensino”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número 65871317.3.0000.5149.

⁵ 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.

institucionais que incentivam ou induzem os usos de dados oriundos de avaliações, consideramos a hipótese de que escolas com desempenhos mais altos tenderiam a dar maior atenção à análise de resultados e sua apropriação. Nessa perspectiva, para a definição das escolas junto às quais desenvolveríamos atividades de campo, analisamos as proficiências médias, em alfabetização em Língua Portuguesa, das escolas, da Rede Municipal de Ensino de Sabará. Tais proficiências foram obtidas, por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado Minas Gerais (Proalfa), articulando-as aos Índices de Nível Socioeconômico (INSE) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A interseção dessas informações levou-nos a selecionar, entre as 27 instituições municipais que ofertavam os anos iniciais, duas com altas proficiências e níveis socioeconômicos bastante distintos. Nas duas escolas, foram entrevistadas 16 professoras do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), cujo contato com os resultados de avaliações da alfabetização era mais expressivo.

No cenário investigado, o enfoque no Proalfa era natural, uma vez que esse é o único programa de avaliação da alfabetização padronizado, censitário, externo à escola, com aplicações anuais, consolidado no município de Sabará, sem foco em políticas de responsabilização forte a partir de bonificações (Schneider, 2021). O Proalfa compõe o Sistema Mineiro Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), do estado de Minas Gerais, e engloba duas modalidades de avaliação: uma interna à escola, designada Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), e a outra é a avaliação externa do sistema de ensino, por meio de dois programas complementares, o Proalfa e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O Proalfa foi a primeira avaliação padronizada e censitária implementada em larga escala no âmbito da alfabetização e, desde 2006, procurava aferir níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do EF (Rocha; Martins; Miranda, 2020). A partir de 2017, o Programa passou a aplicar testes também na área de Matemática e, em 2019, em decorrência das novas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁶, a avaliação passou a ser aplicada junto a alunos do 2º ano do EF.

Orienta este artigo o entendimento da avaliação externa como aquela que “[...] é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola” “[...]” (Rocha, 2014). A avaliação, enquanto tal, se encerra com a disponibilização de informações sobre a qualidade da realidade investigada. Como afirma Luckesi (2018),

⁶ Disponível no site oficial: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 04 jun. 2024.

O ato de avaliar não atua, *por si mesmo*, na produção dos resultados da ação. Como investigação, o ato de avaliar simplesmente revela a qualidade da realidade. Os usos de suas revelações, como base para decisões, são de responsabilidade do gestor da ação avaliada, que, tomando em mãos o conhecimento obtido, faz escolhas e toma decisões. Isso nos ensina que a “tomada de decisão”, com base nos resultados da investigação avaliativa, não pertence ao âmbito da avaliação, [...] mas sim ao âmbito de quem decide sobre o agir e sobre o modo de agir. (LUCKESI, 2018, p.58-59; destaques do autor).

O uso de resultados da avaliação está, assim, relacionado à gestão da ação, quer no âmbito de um sistema de ensino, quer no âmbito da escola ou da sala de aula. Cabe, entretanto, destacar que, ao distinguirmos a avaliação, enquanto informação sobre uma realidade e o uso de resultados, não se desconsideram as consequências simbólicas das chamadas “[...] *high stakes* ou políticas de *responsabilização forte* implementadas por diversos sistemas de ensino cujas consequências são mais graves, com sanções ou recompensas para escolas e/ou professores, em decorrência dos resultados” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375, grifos das autoras).

O que se pretende é estabelecer a distinção entre o uso que alguns sistemas fazem das informações obtidas a partir das avaliações externas, com políticas de responsabilização forte, da avaliação propriamente dita e da diversidade de usos que se constituem a partir das informações. Isso nos remete à reflexão sobre a avaliação externa como algo necessariamente negativo, desconsiderando-se o fato de que seus resultados são apropriados ou não, por sujeitos concretos. Os dados disponibilizados não têm, de *per si*, conotação negativa ou positiva no que tange à discussão curricular. 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 e espaços institucionais.

No que concerne especificamente à alfabetização, Soares (2018) chama a atenção para o fato de que a relação entre a avaliação e a alfabetização no Brasil não é recente, constituindo-se no país desde o sistema seriado⁷ de ensino até a 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. Conforme Soares:

⁷ “A 1ª série correspondia à série de alfabetização – só o aluno considerado “alfabetizado” era promovido à 2ª série” (SOARES, 2018, p. 14).

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).

Delineado o contexto mais geral a partir do qual os dados sobre usos de resultados de avaliação foram coletados e abordados pontos teóricos fundamentais a este estudo (como a relação entre alfabetização e avaliação), passamos a tratar dos aspectos relacionados à metodologia adotada na realização das entrevistas. Em seguida, apresentamos a análise dessas entrevistas, para, posteriormente, passarmos às considerações finais deste estudo.

A abordagem metodológica

Para definir as escolas junto às quais realizaríamos as entrevistas, orientamo-nos pela hipótese de que escolas com índices de desempenhos mais altos apresentaram maiores possibilidades de ter, em sua práticas, momentos destinados à discussão e análise dos dados, visando sua utilização. No entanto, cientes de que, como afirmam Soares; Alves (2013), embora a produção e a divulgação de medidas de aprendizado dos estudantes como parte do monitoramento das escolas são importantes, é fundamental que as condições de desigualdade entre essas medidas não deixem de ser discutidas.

Dentre as diferentes categorias fundamentais para a análise desses resultados, face à sua relação com o *background* dos alunos, associamos as medidas de desempenho ao nível socioeconômico dos estudantes (SOARES; ALVES, 2013). Assim, 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 3º ano nas edições 2015 a 2018, nas 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 indicadores de nível socioeconômico (INSE) disponibilizados pelo Inep, a partir do 5º ano do EF.

Não nos foi possível, entretanto, obter dados de INSE das 27 escolas da rede Municipal de Ensino de Sabará⁸ que ofertam os anos iniciais. Oito delas (EM03, EM06, EM11, EM12, EM13, EM16, EM19 e EM27) não foram consideradas na análise por não apresentarem os dados de INSE. Essa ausência de informação decorreu de variáveis distintas: nas escolas EM03 e EM16, havia menos de 20 alunos em 2017. Já as escolas EM06 e EM19 tiveram frequência

⁸ Para preservar o anonimato das escolas, optou-se por denominá-las utilizando-se números, não sendo essa a forma oficial de identificação delas. Cabe destacar que, mais à frente, também serão utilizados nomes fictícios para denominar as docentes entrevistadas. Esses nomes foram escolhidos junto às próprias entrevistadas.

inferior a 80% em 2017, quando da aplicação da Prova Brasil. Como a matrícula de um mínimo de 20 alunos por turma e a frequência também mínima de 80% são critérios estabelecidos pelo Inep para a realização do cálculo, essas instituições não dispunham de informações. Já a EM12 estava implementando gradativamente os anos iniciais e, em 2017, não ofertava, ainda, o 5º ano. Para as escolas EM11, EM13 e EM27, não encontramos quer no site, quer junto à Secretaria Municipal, justificativas mais precisas para a ausência de dados.

Os indicadores socioeconômicos foram cotejados com os dados de desempenho médio das 27 escolas na avaliação de Língua Portuguesa do 3º ano do EF, entre 2015 e 2018, como demonstra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Proficiências médias LP Proalfa 2015-2018 e INSE Inep 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		
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.

Como se pode observar na tabela, algumas escolas não apresentam regularidade ou certa “consistência” em seus índices médios de desempenho. Há, ainda, algumas escolas que, especificamente em 2018, tiveram diminuição das proficiências médias, fenômeno para o qual não conseguimos obter maiores esclarecimentos. Entretanto, consideramos a hipótese de que a (pre)ocupação com a avaliação também na área de Matemática, implementada no Proalfa a partir de 2017, possa ter interferido nos resultados de Língua Portuguesa.

A partir da análise global dos dados, definimos as duas escolas junto às quais realizaríamos o trabalho de campo: a EM10 (INSE alto) e a EM26 (INSE médio-baixo), ambas com dados de desempenho consistentes ao longo das quatro aplicações do Proalfa e que figuravam entre os mais altos do município.

Identificadas as escolas, iniciamos os primeiros contatos presenciais, os registros preliminares e o agendamento das entrevistas. Entretanto, no percurso, deparamo-nos com a pandemia da Covid-2019 e as entrevistas, agendadas para o mês de março de 2020, foram suspensas por tempo indeterminado. Em decorrência do longo período de distanciamento social, optamos pela realização das entrevistas de modo não presencial e fizemos o contato com as docentes a partir das mediações das diretoras e das especialistas, por meio de *WhatsApp*.

A partir dessas mediações, fomos gradativa e cuidadosamente (re)estabelecendo contatos e nos aproximando das professoras. Inicialmente, a proposta era entrevistar apenas as docentes que atuavam junto ao 3º ano, em que o Proalfa foi aplicado nas edições em tela. Entretanto, as interações virtuais foram nos levando à ampliação da rede de contatos e, ao final, entrevistamos as 16 professoras de 2º e de 3º ano das duas escolas, que se disponibilizaram a participar. Esse processo demandou, para além das dificuldades inerentes à própria investigação, o enfrentamento dos 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 pandêmico.

Quanto ao perfil, seis das entrevistadas tinham formação em Pedagogia, e cinco, em Normal Superior. Uma delas, além do Normal Superior, era graduada em História. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, quatro fizeram duas ou mais especializações em áreas distintas; duas tinham uma especialização e três estavam cursando especialização. Somente três não tinham ou estavam cursando pós-graduação.

À exceção de uma docente, que quando da coleta de dados estava iniciando 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 que se observa também em relação aos tempos de atuação na rede municipal de Sabará. Essa característica remete a equipes escolares com tempo de efetivo envolvimento com a instituição e baixa rotatividade, própria de instituições em que há políticas de gestão comprometidas com os processos de ensino e aprendizado.

Ao longo das interlocuções, procuramos reiterar que não havia respostas certas ou erradas para as questões propostas e que as declarações e as percepções apresentadas durante as entrevistas teriam seu sigilo e anonimato preservados, de acordo com o Termo de Consentimento Livremente Esclarecido, que todas as professoras haviam recebido. As docentes escolhiam o modo como responderiam às questões: por meio de interação virtual com aplicativos de reunião, por meio de gravação de áudio em e-mail ou *WhatsApp*. As respostas dadas pelas colaboradoras foram transcritas e enviadas individualmente para cada uma, a fim de que verificassem se julgavam necessário modificar ou excluir alguma “fala”. Ao lado disso, durante as transcrições, houve situações em que, ancorando-nos em Bourdieu (2011), por respeito às entrevistadas, fizemos pequenas edições, excluindo repetições ou redundâncias típicas da oralidade. Como explicita Bourdieu (2011):

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 conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente legível para quem não ouviu o discurso original (BOURDIEU, 2011, p. 710).

No caso específico das gravações, havia as interrupções inerentes a rotinas do trabalho remoto emergencial, a rotinas domésticas, entre outros fatores. Para a análise dos conteúdos das entrevistas, orientamo-nos em Bardin (2009) que ressalta a importância de a interpretação ser construída a partir da interlocução com os dados obtidos, sob a ótica do universo dos sujeitos entrevistados. Após a leitura do material coletado, analisamos o conteúdo utilizando a técnica de codificação para a organização e a interpretação que, segundo a autora (2009),

[...] 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 partir desse esforço interpretativo, nos foi possível construir as inferências com base nos objetivos previstos, ou acerca de descobertas inesperadas. Assim, os excertos de entrevistas que compõem este artigo têm em comum a discussão acerca de resultados das avaliações.

Percepções docentes sobre usos de resultados da avaliação do Proalfa

As falas das docentes das escolas EM10 e EM26 reiteraram nossa hipótese inicial de que haveria maior potencial de discussões em torno de resultados de avaliação, visando sua utilização em instituições que buscam obter “bons resultados” de desempenho: “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 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). Como exemplifica o relato da professora Miramir,

[...] na minha escola, temos momentos para discutir sobre os resultados alcançados nas avaliações, 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 Miramir, EM10).

De acordo com Simone (EM10), são muitos os usos a partir dos resultados que auxiliam a gestão a capacitar a equipe e a reforçar os objetivos educacionais: “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 para a tomada de decisões referentes às práticas pedagógicas” (professora Simone, EM10). Nas palavras dela,

Independentemente de o resultado ser 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).

Na EM26, similarmente ao observado na escola EM10, há práticas de socialização e discussão de resultados entre gestão e professoras. 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 vêm comentando como que foi, o que aconteceu durante essas provas, quais foram os pontos positivos e negativos. E quando vem o resultado, eles (a gestão e as coordenadoras) 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).

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; destaques nossos).

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. [...] nos reunimos e sempre estamos buscando esses resultados obtidos, e vendo o que temos que fazer, o que tem que mudar, o que ele [o aluno] tem que melhorar, para focarmos sempre no nosso aluno e na aprendizagem (professora Fernanda, EM26).

As falas das professoras sinalizam que as equipes das duas escolas envidam esforços similares para a discussão e o uso de resultados. As percepções docentes remetem, também, à importância do papel do gestor na discussão e no uso de dados oriundos de avaliações externas para o planejamento do ensino. Os excertos de declarações apontam, em sua maioria, uma percepção positiva da atuação dos gestores na indução da discussão e do uso de resultados, o que constitui, no campo dos estudos sobre gestão escolar, uma grande convergência quando se faz referência a fatores intraescolares intervenientes no sucesso da escola na promoção dos aprendizados (Oliveira; Carvalho, 2018).

Isso posto, cabe destacar que, embora convergentes quanto ao uso dos resultados de avaliações do Proalfa nos dois contextos intraescolares e quanto às percepções docentes sobre a gestão escolar, os relatos não são lineares e os modos de conceber a avaliação parecem ter focos distintos e não nos parecem ser apropriados de forma acrítica. Embora o papel do gestor seja uma variável convergente, os depoimentos indiciam a necessidade de ampliação das possibilidades de dimensionamento do olhar das docentes sobre os resultados. Como apontam 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 (Machado; Alavarse, 2014, p. 429).

Esse processo amplo traz, em seu bojo, diferentes modos de entender a avaliação externa e mesmo de dimensionar sobre ela um necessário olhar crítico. Vejamos a seguir, a fala da professora Ana Maria que remete a uma concepção bastante específica da avaliação:

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; destaques nossos).

Notem-se as concepções subjacentes aos termos que destacamos nesse recorte discursivo: “medir e avaliar as práticas pedagógicas das escolas”; “professor e aluno são coagidos a alcançarem bons resultados”. Nesses trechos em particular, chama a atenção a noção de que a busca por bons resultados seria sinônimo de coação e que essa busca, em tese, orientada para uma certa noção de “equidade” em torno de um currículo mínimo, é vista como fator de “desigualdade”. A forma como o discurso é construído parece ser orientada por um entendimento de avaliação como um problema e associa, indistintamente, avaliação, práticas pedagógicas e desigualdade.

Embora com uma visão contrária às avaliações externas, na sequência de falas de Ana Maria (EM10), parece haver uma tentativa de modulação discursiva, provavelmente em função do contexto da entrevista e da construção de certas inferências sobre as expectativas com as entrevistas. Vejamos, na sequência, mais um segmento de fala dessa docente:

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 posteriori. 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, destaques da entrevistada).

Embora haja uma aparente autorregulação argumentativa, o verbo “discutimos” associado ao adjunto adverbial de intensidade “pouco”, seguido da noção de que “tudo é positivo em prol da educação e da nossa prática”, bem como da retomada de um exercício de correlacionar “avaliação e desigualdade”, nos levam a considerar a hipótese de que Ana Maria é contrária à avaliação externa. Essa percepção, em contexto que procura induzir o uso de resultados, provavelmente representa para essa profissional um elemento dificultador das interações que estabelece com informações oriundas das avaliações, visando a uma compreensão mais ampla ou, mesmo, sua utilização. Parece subjacente a essas falas, o entendimento de que a escola (EM10) impõe uma discussão pouco aprofundada e cuja origem (os resultados da avaliação) a entrevistada questiona.

Com outro enfoque, o excerto de fala seguinte, da professora Maria, EM26, também evidencia uma crítica aos modos de apropriação dos resultados, quando os dados da escola não correspondem ao esperado:

[...] após a realização das avaliações externas, a secretaria leva [os resultados] para que possamos analisar... 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).

Segundo esse excerto, são empreendidos esforços voltados aos aprendizados dos alunos e há preocupações por parte das equipes docentes, que se sentem corresponsáveis pelos desempenhos dos alunos, ainda que no plano simbólico, uma vez que a Rede não adota políticas de bonificação.

Em outra acepção, Fernanda (EM26) declara usar os resultados da avaliação externa como “um norte” para o seu trabalho pedagógico:

Então, vejo a avaliação externa como um 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 para 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).

Outras duas docentes, Caroline e Maria, também da EM26, fazem referência à avaliação externa, associando-a diretamente aos itens que compõem os testes:

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).

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).

As docentes Gláucia e Rosângela (EM10) têm percepções semelhantes às de Maria e Caroline (EM26)

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.

[...] 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).

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 aprendizagem dos nossos alunos (professora Rosângela, EM10).

Ao que nos parece, os fragmentos apresentam algumas contradições que, embora sutis, dialogam com os achados de estudos recentes que apontam que grande parte dos professores conhece pouco sobre a avaliação, ou não compreende sua origem, metodologia, função e objetivos. Esse desconhecimento, decorrente de uma lacuna na formação, parece se constituir como um elemento dificultador para o uso de resultados (Ruiz, 2016; Monte, 2018; Cerdeira, 2018; Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021). Como explicita Cerdeira (2018, p. 630), o “desconhecimento” é um dos aspectos que pode tornar difícil a compreensão do potencial pedagógico 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 de seus objetivos, fato que ocorre tanto em relação à avaliação externa quanto à avaliação interna.

Esse “desconhecimento” 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 seus modos de organização, sobretudo no âmbito da alfabetização, que tem especificidades que precisam ser observadas (Rocha; Martins; Miranda, 2020, p. 74).

Para a professora Miranir (EM10), a avaliação externa é utilizada para o trabalho docente, contribuindo para a elaboração de intervenções junto às turmas.

[...] 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.

Numa perspectiva similar, Patrícia (EM26) diz que usa 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 têm 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).

Para a docente 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 em que foram identificadas as defasagens. Ela indicia o acompanhamento dos alunos pela escola nas áreas da leitura e matemática.

Tem-se, nesses fragmentos discursivos, além de algumas contradições internas, percepções de usos de resultados que remetem ao papel que os usos de resultados podem ter, na indução de currículo, quer na indução do trabalho com determinadas habilidades e competências, quer num certo “reducionismo” do currículo, papel esse que não decorre da avaliação externa em si, mas de seus modos de apropriação. Bonamino e Sousa (2012, p. 384), ao tratarem do uso de resultados, alertam para o risco de “estreitamento curricular”, caracterizado quando “[...] há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação”, e ocorrendo quando a escola passa a ensinar para o teste, desprezando os demais campos curriculares. Esse possível “reducionismo” pode estar, segundo alguns autores, relacionado 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.

Outro relato, o de Fernanda (EM26), parece reiterar a hipótese de um movimento pendular que procura considerar a importância da avaliação, mas remete, também, a uma compreensão pouco clara da avaliação e/ou dos usos que se pode fazer de seus resultados.

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; destaques nossos).

Chama a atenção o fato de Fernanda dizer que os dados produzidos pelas avaliações “*não atrapalham em nada*”, ao mesmo tempo em que declara utilizar os resultados das avaliações como estratégia para trabalhar atividades com os alunos, avaliando as questões, aplicando simulados e avaliações diagnósticas. Essa declaração nos leva a considerar a hipótese de que, nesse caso, os simulados são a ferramenta que ela utiliza para identificar informações, mas parece não fazer de modo muito consciente.

Também a fala de Maria (EM26), que remete à cobrança em razão dos resultados, sobretudo quando ele é negativo, sinaliza contradições nos modos de “ver” a avaliação e remete aos “simulados” numa aceção negativa ou essencial, mas tentando estabelecer uma relação entre uso de resultados e planejamento:

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; destaques nossos).

Já o fragmento de discurso de Rosângela (EM10) indicia uma percepção um pouco mais clara sobre as relações entre planejamento e uso de resultados de avaliação:

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; destaque nosso).

Note-se que, por um lado, Rosângela considera que os resultados externos contribuem para que se identifique com mais clareza o foco de seu planejamento e, por outro lado, salienta que o planejamento não se reduz ao que é avaliado e expresso na matriz das avaliações externas.

A análise aqui empreendida sobre as percepções docentes em relação aos usos de resultados de uma avaliação específica, o Proalfa, acaba por revelar percepções mais gerais sobre a avaliação, as quais se apresentam como variadas, mesmo quando se consideram os fragmentos discursivos de uma única docente. O presente trabalho aponta para a importância de se refletir sobre as causas dessa diversidade de percepções.

Considerações finais

As declarações das docentes sobre usos de resultados de avaliações parecem corroborar nossa hipótese de que esse uso pode ser um fator interveniente no fato de escolas terem proficiências mais altas no contexto de um município, mesmo quando os níveis socioeconômicos de seus alunos são significativamente diferentes.

Embora não sejam generalizáveis, os dados obtidos convergem com estudos que têm sido desenvolvidos acerca de uma certa “invisibilidade” da avaliação nos cursos de formação docente (RUIZ, 2016; MONTE, 2018; CERDEIRA, 2018; SIQUEIRA; FREITAS; ALAVARSE, 2021), o que faz com que as percepções sobre o tema sejam variadas e, em algumas situações, se configurem nos discursos docentes, não apenas de modo diverso, mas também, com contradições no entendimento de uma mesma professora. A convergência com pesquisas que sinalizam para “lacunas” na formação de professores indica o importante papel de formações continuadas sobre a avaliação, a interpretação das informações por ela disponibilizadas e o uso de seus resultados.

Por fim, nosso estudo aponta para a importância do desenvolvimento de pesquisas voltadas à análise de práticas desenvolvidas no interior das salas de aula em interlocução com o uso de resultados de avaliação, a fim de apreender estratégias inerentes à gestão das escolas, do ensino e das salas de aula, que fazem com que escolas com diferentes indicadores socioeconômicos obtenham resultados de aprendizado considerados bons no contexto de uma rede (Alves; Soares, 2007).

Referências

- ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, n.45, Belo Horizonte, jun.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/YQbr5ZSkZNdFkkDMCrp948t/> Acesso em: 06 jun. 2024.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009. p. 121-196.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. 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 em: 06 jun. 2024.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU (Org.). *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, p. 693-732.

CARDANO, M. *Manual da pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, 2017.

CERDEIRA, D. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBPAE: 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/rbpaef/article/view/76015/49658> Acesso em: 06 jun. 2024.

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

MACHADO, C; 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 em: 06 jun. 2024.

MONTE, J. *Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas*. 2018, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, A.; CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/abstract/?lang=pt>

ROCHA, G. 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 em: 06 jun. 2024.

ROCHA, G. Reflexões sobre estilos e modos de organização do ensino em sala de aula. In: EITERER, C.; PIRES, N.; MIRANDA, V. *Didática e docência: pesquisas atuais*. São Paulo: De Castro, 2020, p. 155-172.

ROCHA, G.; MARTINS, R.; MIRANDA, V. 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 em: 06 jun. 2024.

RUIZ, R. *O IDESP como elemento central na formação em serviço dos professores e gestores escolares da rede pública paulista de ensino regular*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2016.

SCHNEIDER, M. *Uso dos resultados de avaliação externa em Escolas públicas de Sabará/MG*. Belo Horizonte, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

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=isso. Acesso em: 06 jun. 2024.

SIQUEIRA, V.; FREITAS, P.; ALAVARSE, O. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e241339, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XyFBQj6K5qhVJWsRBMPrvRF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. 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 em: 06 jun. 2024.