

FILIPPE ROCHA DUTRA

**O SIMAVE E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE:
PERCEPÇÕES DE DIFERENTES ATORES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

FILIPPE ROCHA DUTRA

**O SIMAVE E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE:
PERCEPÇÕES DE DIFERENTES ATORES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer!

Agradecer a Deus pelo dom da vida e por tudo que há de divino em sua criação e que de uma forma ou de outra contribuiu para que alcançasse mais uma vitória.

Agradecer aos meus familiares, em especial aos meus pais, pela paciência e pela complacência em todo o momento de construção desde tão valoroso trabalho, inclusive pelas ausências durante muitos momentos.

Agradecer ao corpo docente, técnico e administrativo do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, em especial à Professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela paciência e atenção de sempre e por, desde o início, acreditar no meu trabalho, mesmo sabendo das minhas limitações impulsionadas pela distância entre minha cidade e a Universidade, pelas obrigações da minha vida profissional. À professora Doutora Joyce Wassem, que sempre esteve presente nas orientações e nos momentos de dúvida, se colocando de forma amiga, comprometida e disponível. Acredito que na vida encontramos pessoas que nos impulsionam para frente e vocês duas, sem sombra de dúvida, encarnam bem este perfil.

Agradecer às parceiras de estudo, viagens, troca de experiências, risos e desafios; pessoas que se tornaram grandes companheiras: Débora Mota Marques, Maria Aparecida de Lima Braga Fernandes e Viviane Teixeira Alves.

Agradecer aos colegas de trabalho e alunos que talvez, mesmo sem saber, dividiram comigo este longo, mas precioso tempo de aprendizagem vivenciado durante a realização deste trabalho.

Agradecer às pessoas especiais que Deus colocou em minha vida, amigos especiais e companheiros que de forma direta me impulsionaram nessa jornada.

Agradecer, por fim, às escolas da Rede Estadual de Ensino participantes da pesquisa, à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por permitirem a realização desta pesquisa e pelo fornecimento de informações.

“A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreitamos e a falta de perspectiva, também” (MEIRIEU, 1994, p. 13)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental/PROEB.....	41
Figura 2. Resultado PROEB 2016 em Matemática – 3º ano do Ensino Médio (dados reais de uma das escolas participantes desta pesquisa).....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Incidência de trabalhos e seus respectivos autores por Categoria.....	6
Tabela 2. Os Padrões de Desempenho do PROEB – 2015.....	46
Tabela 3. Comparativo das mudanças ocorridas no PROEB a partir de 2015.....	47
Tabela 4. Funcionários do Quadro do Magistério da SRE/Muriaé.....	65
Tabela 5. Nível de Escolaridade dos participantes da pesquisa em relação ao percentual.....	68
Tabela 6. Avaliação do nível de compreensão sobre o SIMAVE/PROEB, em percentuais....	76
Tabela 7. Número de Matrículas e Modalidade de Ensino por Escola Estadual da SRE/Muriaé -2017.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese do Ciclo de Desenvolvimento da Carreira Docente, segundo Michael Huberman (2000).....	67
--	----

CAEd/UFJF: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBA: Ciclo Básico de Alfabetização.

CBC: Currículo Básico Comum.

CETTP: Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas.

ECIEL: Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino Americana.

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

Edurural: Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste.

FGV: Fundação Getúlio Vargas.

FMI: Fundo Monetário Internacional.

IDEB: Índice Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação.

OBMEP: Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PAAE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIP: Programa de Intervenção Pedagógica.

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PROALFA: Programa de Avaliação da Alfabetização.

PROEB: Programa de Avaliação da Educação Básica.

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SEE/MG: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

SRE: Superintendência Regional de Ensino.

SRE/Muriaé: Superintendência Regional de Ensino de Muriaé.

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

TRI: Teoria da Resposta ao Item.

UFV: Universidade Federal de Viçosa.

Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

RESUMO

DUTRA, Filipe Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2018. **O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar**. Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Joyce Wassem.

A emergência da avaliação educacional como tema de interesse nas pesquisas em educação emerge, no Brasil, de forma expressiva na década de 1990. Até então, ela não ocupava lugar de destaque, seja nos currículos dos cursos de Pedagogia, seja nos congressos de educação. Sua ascensão como objeto de estudos ocorre em virtude de sua promoção por pesquisadores da área e gestores (ROMÃO, 2007). Com relação à avaliação externa como modalidade e instrumento avaliativo do ensino, das instituições e redes, os estudos indicam que só veio a adquirir sentido e relevância a partir dos últimos anos de 1990 (VIANNA, 1995; GATTI, 2002; DALBEN, 2005). Nesse contexto, fizemos um recorte no campo de pesquisa e optamos por investigar o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), mais especificamente, o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), compreendido como um exemplo de avaliação em larga escala. Esse objeto de estudos se justifica por sua forte presença nas instituições de ensino, sua relevância para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e sua capacidade de interferir, de forma direta, sobre o cotidiano das escolas mineiras. O referencial teórico que trazemos para esta pesquisa explora um tema em ascensão no meio acadêmico e uma modalidade de avaliação que exerce papel estratégico nas Redes de Ensino, servindo, por vezes, a interesses particulares de ideologias de grupos e sistemas políticos, como o Capitalismo. Elegemos três temas como categorias relevantes para a discussão do tema central deste trabalho: 1-Avaliação dos Sistemas de Ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; MACEBO, 2007; BONAMINO; SOUSA, 2012; BAUER, 2013; FREITAS, L., 2013; GATTI, 2013). 2-SIMAVE (CARVALHO *et al*, 2011; BORGES, 2016). 3-Trabalho Docente (HYPOLITO, 1997; FIDALGO; FIDALGO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014; VIANNA, 2014). Nosso objetivo foi analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé). A pesquisa foi desenvolvida em três escolas pertencentes à SRE/Muriaé, selecionadas a partir do número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: até 350 alunos; de 351 a 750 alunos; com mais 751 alunos. Os caminhos

metodológicos desta pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, foram: I) aplicação de questionário a 62 atores escolares, de três escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para conhecer a realidade das escolas pertencentes à SRE/Muriaé, o que pensam os atores escolares sobre avaliação externa e SIMAVE/PROEB e as possíveis interferências nas atividades desenvolvidas pelas escolas; II) realização de entrevista semiestruturada com cinco atores escolares que atuam nas três escolas participantes. Para a análise de dados foi feita a opção pela análise de conteúdo (MORAES, 1999). Os resultados desta pesquisa apontam, dentre outros fatores, uma ambígua percepção sobre a relevância, por parte dos diferentes atores escolares, das avaliações externas, a partir do SIMAVE/PROEB, uma significativa interferência deste instrumento avaliativo sobre o trabalho docente e sobre o cotidiano das escolas. Destacamos a importância da avaliação e, especificamente, das avaliações externas no contexto educacional, mas evidenciamos a urgente necessidade de se elaborar meta-avaliação e uma profunda reflexão, por parte dos diferentes atores escolares, sobre seu papel, atribuições para a educação, sua validade como instrumento de melhoria da educação. Apontamos a forte interferência das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente e as estratégias que estes têm utilizado para conciliarem a agenda de avaliações e as já tradicionais atribuições das carreiras do magistério.

ABSTRACT

DUTRA, Filipe Rocha, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October 2018. **SIMAVE and its relationship with teaching work: perceptions of different actors in the daily school life**. Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Joyce Wassem.

The emergence of educational evaluation as a topic of interest in education research emerged in Brazil in an expressive way in the 1990s. Until then, it had no place of prominence, either in curricula of Pedagogy courses or in education congresses. Its rise as object of studies occurs due to its promotion by area researchers and managers (ROMÃO, 2007). With respect to external evaluation as a modality and evaluation instrument of teaching, institutions and networks, studies indicate that it only came to acquire meaning and relevance from the last years of 1990 (GATTI, 2002; DALBEN, 2005). In this context, we made a cut in the field of research and chose to investigate the Mineiro Evaluation and Equity System of Public Education (SIMAVE), more specifically, the Basic Education Assessment Program (PROEB), understood as an example of large scale evaluation. This object of study is justified by its strong presence in educational institutions, its relevance to the Minas Gerais State Teaching Network and its ability to directly interfere with the daily life of the Minas Gerais schools.

The theoretical framework that we bring to this research explores a rising theme in the academic environment and an evaluation modality that plays a strategic role in Teaching Networks, sometimes serving the particular interests of groups' ideologies and political systems, such as Capitalism. We chose three themes as relevant categories for the discussion of the central theme of this work: 1-Assessment of Teaching Systems (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; MACEBO, 2007; BONAMINO; SOUSA, 2012; BAUER, 2013; FREITAS, L., 2013; GATTI, 2013). 2-SIMAVE (CARVALHO *et al.*, 2011; BORGES, 2016). 3-Teaching Work (HYPOLITO, 1997; FIDALGO; FIDALGO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014; VIANNA, 2014). Our objective was to analyze the relationship between SIMAVE / PROEB and the teaching work from the understanding of different actors of state schools belonging to the Regional Superintendence of Education of Muriaé (SRE/Muriaé). The research was developed in three schools belonging to SRE/Muriaé, selected from the number of students enrolled in the final years of elementary school and high school: up to 350 students; from 351 to 750 students; with more than 751 students. The methodological approaches of this research, with a quantitative and qualitative approach, were: I) application of a questionnaire

to 62 school actors from three schools of the Minas Gerais State Teaching Network, in order to know the reality of the schools belonging to SRE/Muriaé, the school actors think about external evaluation and SIMAVE/PROEB and the possible interferences in the activities developed by the schools; II) semi-structured interview with five school actors who work in the three participating schools. For the data analysis the option was made for content analysis (MORAES, 1999). The results of this research point out, among other factors, an ambiguous perception about the relevance of the external evaluations, based on SIMAVE / PROEB, on the part of the different school actors, a significant interference of this evaluation instrument on the teaching work and the daily life of schools. We emphasize the importance of evaluation and specifically of external evaluations in the educational context, but we highlight the urgent need to elaborate a meta-evaluation and a deep reflection by the different school actors on their role, attributions for education, their validity as an instrument for improving education. We point out the strong interference of large-scale evaluations of teaching work and the strategies they have used to reconcile the assessment agenda and the traditional assignments of teaching careers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	10
1.1 Avaliação do Sistema de Ensino no Brasil: perspectiva histórica.....	11
1.2 Avaliações externas: a quê ou a quem têm servido?.....	20
1.3 O Sistema Mineiro de Avaliação.....	32
1.4 Avaliação dos Sistemas de Ensino e sua interferência sobre o Trabalho Docente.....	49
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	56
2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa desenvolvido.....	56
2.2 O campo de pesquisa e a seleção das escolas e atores participantes.....	56
2.3 Procedimentos metodológicos adotados.....	60
2.4 Caracterização da SRE/Muriaé e do quadro de funcionários das escolas participantes.....	64
3 A RELAÇÃO ENTRE O SIMAVE/PROEB E O TRABALHO DOCENTE: A COMPREENSÃO DE DIFERENTES ATORES DE ESCOLAS.....	72
3.1 Percepção sobre Avaliação Externa: as vozes dos atores escolares.....	72
3.2 Imagem do SIMAVE/PROEB.....	75
3.3 Avaliação Externa e Qualidade da Educação.....	78
3.4 SIMAVE/PROEB e Competição no Contexto Escolar.....	82
3.5 SIMAVE/PROEB e o Cotidiano Escolar.....	85
3.6 Cobrança e Responsabilização no Ambiente Escolar.....	89
3.7 Relação SIMAVE/PROEB e Trabalho Docente.....	92
3.8 Estratégias Escolares e o SIMAVE/PROEB.....	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	122
ANEXO I – QUESTIONÁRIO.....	131
ANEXO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	140

INTRODUÇÃO

Mudanças expressivas marcam o campo educacional dos países de cultura ocidental, a partir das últimas décadas do século XX. No caso específico do Brasil e da América Latina, há a existência de dois ciclos de reformas que atingem os países da região – década de 1960 com a ampliação da oferta educacional e a década de 1990, onde o foco foi a gestão do sistema educacional e a qualidade do que seria ofertado (BORGES, 2016).

O Brasil vem experienciando, desde o final da década de 1980, intensas transformações no seu sistema de ensino. As reformas educacionais vivenciadas no País, a partir da década de 1990, merecem destaque mediante seu potencial para alterar o ritmo de como vinham sendo implementadas as políticas em educação no Brasil, incluindo, neste contexto, os vários segmentos e ferramentas que compõem o sistema educacional brasileiro, com ênfase para o processo avaliativo.

A emergência da avaliação educacional como tema de interesse nas pesquisas em educação se dá, no Brasil, de forma mais expressiva na década de 1990. Até então, não ocupava lugar de destaque, seja nos currículos dos cursos de Pedagogia, seja nos congressos de educação. A sua ascensão como objeto de estudos ocorre em virtude de sua promoção por pesquisadores da área e gestores (ROMÃO, 2007).

Segundo Gatti (2002, p. 17):

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, etc. No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Não sem razão visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiam sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante.

Com relação à avaliação externa como modalidade e instrumento avaliativo do ensino, das instituições e redes, os estudos de Vianna (1995), Gatti (2002) e Dalben (2005) indicam que só veio a adquirir sentido e relevância a partir dos últimos anos da década de 1990. As primeiras pesquisas desenvolvidas sobre o tema acabaram contribuindo para que emergisse um novo campo de estudos, tornando-o relevante dentro do meio educacional, seja ele

acadêmico/científico, seja no cotidiano das instituições de ensino da educação básica brasileira. Neste contexto, entende-se por Avaliação Externa¹:

todo procedimento que comporta, além da avaliação propriamente dita, a medida das proficiências dos alunos em provas padronizadas, o que pode produzir, também, resultados por escolas e redes. No entanto, a caracterização mais saliente para designá-la como externa é o fato de que essa avaliação é empreendida por sujeitos externos ao ambiente escolar. Em face de suas dimensões, geralmente é também chamada de avaliação em larga escala, pois abrange contingente de participantes e fornece subsídios para diversas ações e políticas educacionais para um amplo conjunto de escolas e redes (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p.69-70).

A literatura mapeada para compreender e aprofundar os estudos sobre avaliação educacional demonstra que, no caso específico das avaliações externas, estas começam a ser introduzidas no sistema educacional brasileiro, mais especificamente, na década de 1980, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses são frutos das já mencionadas reformas educacionais que se intensificaram na década de 1990, muito influenciadas por práticas e políticas neoliberais, consolidadas pela forte presença do sistema Capitalista mundo afora.

É importante destacar que a chegada das avaliações externas no campo educacional traz algumas reflexões e estudos que indagarão sobre o quanto tais práticas estariam a serviço de uma pedagogia do resultado, da eficácia, do gerenciamento do trabalho docente, interferindo diretamente nas atividades cotidianas da sala de aula.

As respostas a estas questões começam a ser discutidas a partir da última década do século XX, porém não esgotam em si o que as provocam. De lá para cá, como bem lembram Bauer e Tavares (2013, p. 15), os “aspectos positivos e negativos das avaliações de sistemas vêm sendo apontados por diversos pesquisadores que já se debruçaram sobre essas análises”. Autores como Sousa (2000); Bonamino (2002); Freitas (2002); Vianna (2003); Sousa e Oliveira (2007); Coelho (2008); Brooke (2011), têm se dedicado ao assunto, segundo Bauer e Tavares (2013).

Deparamos, na atualidade, com o contínuo movimento de implantação e de influência das avaliações externas nos sistemas de ensino e sua conseqüente interferência sobre o ambiente escolar, servindo, possivelmente, como mecanismo de controle da atividade docente. Isso tem levado professores e escolas a buscarem estratégias que lhes permitam cumprir as atividades já tradicionais da docência, como também àquelas que vêm sendo adicionadas, como por exemplo, atividades burocráticas de preenchimento de relatórios,

¹ O uso dos termos *testes* e *exames em larga escala* serão aqui tratados como sinônimos de Avaliação Externa.

preparação dos alunos para o dia dos exames externos e análises, até certo ponto exaustivas, de resultados obtidos nestes mesmo exames.

Ao fazermos, para esta pesquisa, um recorte no campo de estudos e de produções sobre a avaliação educacional, optando por investigar uma das “subáreas da avaliação” (GATTI, 2002) – a avaliação externa –, elegemos como objeto de estudos o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)², um exemplo de avaliação em larga escala e sua relação com o trabalho docente.

O SIMAVE é composto por três programas, a saber: o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Segundo o portal da educação da SEE/MG³, podem assim ser definidos:

O PROEB [...] é uma avaliação anual censitária e monitora o desempenho acadêmico dos alunos das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. A informação é produzida para o conjunto de alunos de cada unidade escolar e não enfoca os desempenhos individuais dos alunos. Os resultados do PROEB focalizam a escola e fornecem informações para cada unidade de ensino. A metodologia utilizada permite comparações com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliação amostral, e Prova Brasil, ambas promovidas pelo MEC. [...] O PROALFA é uma avaliação individual e verifica níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados. [...] O Proalfa é composto por dois tipos de avaliação – amostral e censitária. A avaliação amostral é aplicada aos alunos do 2º e 4º ano do ciclo inicial de alfabetização. A avaliação censitária é aplicada nos alunos do 3º ano do ensino fundamental. [...] O PAAE é destinado a instrumentalizar o professor das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a avaliar a aprendizagem dos seus alunos em relação aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Nesse caso, as provas [...] são elaboradas automaticamente por um sistema informatizado que utiliza itens de avaliação disponibilizados na web em um banco de itens (único no Brasil) especialmente elaborado pela Secretaria de Educação (grifo nosso).

Atualmente, os alunos das turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio também participam das avaliações do PROEB e há uma alternância de quais turmas são avaliadas a cada ano, assunto que melhor apresentaremos na sessão *O Sistema Mineiro de Avaliação*.

A opção pelo SIMAVE como objeto de análise nessa pesquisa se deve, em primeiro lugar, a sua importância como instrumento avaliativo da Educação Pública do Estado de Minas Gerais. É certamente o mais longo e atual instrumento avaliativo da Rede de Ensino

² O SIMAVE é uma política de avaliação sistêmica do Estado de Minas Gerais. No caso específico dessa pesquisa vai se atentar a escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé/M.G.

³ Para maiores informações consultar: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/lista/simave.doc>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

mineira, faz parte da realidade das 47 Superintendências Regionais de Ensino, abarcando um contingente expressivo de instituições escolares e alunos⁴, envolvendo um número significativo de profissionais da educação.

Uma segunda justificativa para a escolha do SIMAVE está no fato de poucos trabalhos o terem como seu objeto central de estudos. Em um levantamento recente⁵, feito na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, utilizando os descritores *Avaliação da Aprendizagem*, *Avaliação Externa* e *SIMAVE*, cobrindo uma série histórica que compreende os anos de 2006 a 2015, foram encontrados 314 trabalhos direta ou indiretamente relacionados à Avaliação da Aprendizagem, 203 referindo-se à Avaliação Externa e 30 dissertações e teses sobre o SIMAVE, incluindo aqui o banco de periódico da CAPES.

A análise dos trabalhos que se referiam ao SIMAVE, mais especificamente, demandou de nós maior atenção. Neste sentido, na primeira seleção, levamos em consideração os títulos e palavras-chave, em seguida fizemos a leitura dos resumos. Devido a inconsistências e ausência de um padrão na apresentação dos resumos, optamos, também, por fazer a leitura da introdução e do sumário dos trabalhos, visando maiores informações sobre a metodologia e técnicas utilizadas pelo autor. Houve casos em que foram necessárias leituras de outras partes do trabalho para que fossem identificadas as informações indispensáveis.

Priorizamos a seleção de dissertações e teses que se referiam, especificamente, ao SIMAVE, as que a ele se referiam no título, como palavras-chave ou utilizaram-se de dados/informações do SIMAVE para desenvolverem suas pesquisas e análises.

A partir dos 30 trabalhos encontrados, verificamos a existência de: 14 trabalhos (46% das teses ou dissertações selecionadas) que utilizam de dados ou informações do SIMAVE; 11 trabalhos (37 %) fazem menção ao SIMAVE em seus títulos; por último, aquelas em que o SIMAVE aparece como palavra-chave, totalizando 05 trabalhos ou 17% do total das teses e dissertações selecionadas. Nesta amostra fica evidente que o número de trabalhos (11) que tratam diretamente sobre o SIMAVE é reduzido.

⁴ Segundo o Censo Escolar, no ano de 2017, o Estado de Minas Gerais possuía 907.713 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e 733.079 alunos matriculados no Ensino Médio regular, em escolas públicas das Redes Estadual e Municipal de Ensino. Para maiores informações, consultar <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

⁵ Estado do Conhecimento realizado como atividade avaliativa da disciplina *Formação de Professores: perspectivas atuais*, ministrada pela Professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2016.

⁶ No levantamento levou-se em consideração o banco de dados de teses e dissertações e banco de periódicos da CAPES, com o intuito de pesquisar somente teses e dissertações. Segundo Barreto e Pinto (2001), as fontes acadêmicas, constituídas por artigos de periódicos, dissertações e teses, estão entre as mais utilizadas para estudos, como por exemplo, estados do conhecimento.

Uma das análises possíveis de se fazer para o fato de 46% serem trabalhos em que se utilizam de dados e informações do SIMAVE, pode estar na importância representada por esse banco de dados desde sua criação, haja vista a sua abrangência⁷ de levantamento de dados sobre a rede pública do Estado de Minas Gerais. Embora tais trabalhos não trouxessem em seus títulos ou como palavras-chave o SIMAVE, eles foram utilizados para justificar, analisar ou coletar informações para as pesquisas.

A partir da análise dos resumos e levando em consideração o título das teses e dissertações foi possível elencar as categorias centrais dos referidos trabalhos, construídas em razão do conteúdo específico de cada uma. São elas: 1- *Desempenho, Eficácia Escolar e Qualidade Educacional*: focada na sondagem dos fatos, dados e informações com vista a averiguação do desempenho e a eficácia escolar de alunos e instituições de ensino, bem como na qualificação da educação ofertada; 2- *Políticas Públicas, Acordos de Resultados e Avaliações Externas*: discute, a partir do macro campo “Políticas Públicas”, as ações implementadas pelo governo de Minas Gerais no que se refere à educação, a partir do SIMAVE e do Acordo de Resultados⁸, com destaque para o valor das avaliações em larga escala aplicadas no estado de Minas Gerais; 3- *Impactos, Percepção e Apropriação dos Resultados do SIMAVE*: debate a assimilação e o efeito do SIMAVE nas escolas mineiras e o quanto os resultados obtidos pelas escolas impactaram direta ou indiretamente nas atividades, programas, práticas avaliativas dos professores e ações desenvolvidas em tais instituições de ensino; 4- *Análise e Interpretação dos Resultados do SIMAVE*: aborda especificamente como professores fazem as análises e interpretações dos resultados do SIMAVE, bem como possíveis dúvidas e dificuldades apresentadas, por parte destes mesmos professores, no que se refere à interpretação dos resultados; 5- *Gestão Escolar e Estratégias de Ensino*: relaciona as ações da gestão escolar enquanto peça fundamental não somente na apropriação dos resultados do SIMAVE e das avaliações externas, mas também na tomada de decisões e conduções de estratégias de ensino, junto aos professores e por meio de projetos, com o intuito de aprimorar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

⁷ Há que se registrar que o SIMAVE não se restringe a um banco de avaliações, mas é capaz também de oferecer dados das escolas e turmas, inclusive socioeconômicos, revelando ou contribuindo para caracterizar a escola e o Estado em seus respectivos contextos de análise.

⁸ A Lei Estadual nº 14.694/03 define como Acordo de Resultado “aquele celebrado entre dirigentes de órgãos e entidade do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão, tendo por objetivos, dentre outros, aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade; aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública [...]; fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades[...]” (MINAS GERAIS, 2003).

A **Tabela 1**, apresentada a seguir, sintetiza as categorias elencadas para o Estado do Conhecimento, o quantitativo de dissertações e teses que se enquadram em cada uma delas e seus respectivos autores.

Tabela 1. Incidência de trabalhos e seus respectivos autores por Categoria

CATEGORIA	QUANTITATIVO DE TRABALHO	AUTORES
Desempenho, Eficácia Escolar e Qualidade Educacional	09	Delgado (2007); Barboza (2007); Rodrigues (2008); Carvalho (2014); Maia (2014); Santos (2014); Bifano (2015); Duarte (2015); Pontes (2015)
Políticas Públicas, Acordos de Resultados e Avaliações Externas	08	Correa (2007); Augusto (2010); Neto (2013); Pereira (2013); Santos (2013); Cardoso (2015); Gonçalves (2015); Perboni (2015)
Impactos, Percepção e Apropriação dos Resultados do SIMAVE	10	Barbosa (2013); Sales (2013); Sena (2013); Chagas (2014); Leite (2014); Mota (2014); Prado (2014); Carvalho (2015); Goliath (2015); Queiroz (2015)
Análise e Interpretação dos Resultados do SIMAVE	01	Gouvea (2015)
Gestão Escolar e Estratégias de Ensino	02	Silva, M. A. (2015); Silva, M. G. (2015)

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Os impactos e percepções a partir dos resultados obtidos no SIMAVE (tratados na categoria 3) mostram-se como um campo de pesquisa relevante para o contexto atual em que se questiona o quanto as avaliações externas têm interferido na atividade docente e se o SIMAVE, enquanto exemplo de um exame de larga escala, estaria atuando como instrumento de gerenciamento do trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Um terceiro motivo que justifica a escolha do SIMAVE como exemplo de avaliação externa tem cunho pessoal. O Sistema Mineiro de Avaliação é o instrumento avaliativo de larga escala mais presente na minha trajetória profissional como professor de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Falar de avaliação no âmbito escolar é, para mim, falar de muito daquilo que permeou e ainda permeia minha atuação como professor; é falar de experiências que antecederam a escolha da minha profissão, que marcaram ambientes e relações escolares vivenciados por mim de diferentes maneiras e em diferentes tempos, e que influenciam, de forma significativa, naquilo que tenho me interessado em pesquisar.

O interesse em pesquisar sobre avaliação permeou a vida acadêmica e a profissional em momentos distintos: i) em 2005, com o trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional sob o título “*A postura da Psicopedagogia frente aos reflexos negativos da avaliação tradicional no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*”⁹; ii) o ano de 2006, que foi fortemente marcado pela relevância do processo avaliativo, na vida profissional e acadêmica, porque reuniu, num mesmo período, o início da minha atuação como professor de Geografia da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, a forte ascensão das avaliações externas nas escolas públicas, inclusive com o surgimento de iniciativas próprias de sistemas avaliativos por parte das Unidades Federativas do Brasil (SOUSA, 2013) e dos municípios (BAUER *et al*, 2015); iii) em 2008, com a participação do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE)¹⁰ e com o trabalho de conclusão de curso da segunda Graduação (Geografia), sob o tema “*Avaliação tradicional e a Geografia do século XXI*”¹¹; iv) o ano de 2015, marcado pela elaboração de projeto de pesquisa a ser desenvolvido no programa de Mestrado da UFV, por meio da linha de pesquisa “Educação Pública: Sujeitos e Práticas”¹², com foco no desenvolvimento de um trabalho que investigasse as práticas docentes a partir das interferências das avaliações externas vivenciadas na escola, com destaque para o SIMAVE; v) em 2016, já matriculado no curso de Mestrado em Educação/UFV e ocupante da função de vice direção de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, pertencente à SRE/Muriaé, deparo-me com dois momentos distintos mas inteiramente interligados: a inquietação em não manter somente em mim o que era ricamente discutido nas aulas do programa de Pós-graduação em Educação/UFV e a criação de um grupo de estudos, composto por colegas de profissão da referida escola, em que um dos recorrentes temas para discussão

⁹ DUTRA, Filipe Rocha. *A postura da Psicopedagogia frente aos reflexos negativos da avaliação tradicional no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2006. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Iguazu, Itaperuna/RJ. 2006

¹⁰ Criado para avaliar o rendimento dos alunos e dos cursos de graduação, o *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)* é criado em 2004, com avaliações trienais para cada área do conhecimento avaliada (BRASIL, 2017).

¹¹ DUTRA, Filipe Rocha. *Avaliação tradicional e a Geografia do século XXI*. 2008 31 f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina, Muriaé/MG. 2008.

¹² A linha de Pesquisa “Educação Pública: Sujeitos e Práticas” “investiga a condição e a formação docente, as práticas de professores e educadores em diferentes contextos educativos, níveis e modalidades de ensino, a configuração da identidade docente, os processos de ensino e aprendizagem e as práticas de avaliação. Investiga também a relação família escola em diferentes meios sociais, as trajetórias escolares e as desigualdades sociais de escolarização e gênero, etnia e educação escolar”. Disponível em: http://www.poseducacao.ufv.br/?page_id=53

seria a avaliação (internas e externas – seu papel no sistema de ensino, formatos e tendências), com foco numa análise do processo avaliativo dentro da própria instituição de ensino.

No que se refere à pesquisa no Mestrado em Educação, houve a preocupação em se ouvir diferentes atores do cotidiano escolar sobre as percepções do SIMAVE.

Devido à amplitude de programas que compõem o SIMAVE, o reduzido tempo de pesquisa dentro de um Programa de mestrado, devido, ainda, às mudanças¹³ que vêm ocorrendo na gestão atual do governo mineiro, bem como a relação direta e pessoal com o PROEB, seja como aplicador dos testes, seja como professor do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, foi feita a opção por estudar o SIMAVE a partir do PROEB.

Nessa perspectiva, testemunhando as dúvidas, os desconfortos e os incômodos em professores, alunos, pedagogos e diretores, em relação às avaliações externas, senti-me instigado a investigar e a compreender mais profundamente a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente, buscando compreender as interferências que esse sistema de avaliação exerce sobre o trabalho do professor, e as estratégias que os profissionais da educação e as instituições de ensino se utilizam no intuito de atender às demandas postas à escola na atualidade.

Nesse sentido, nasceram as questões de estudo:

- Como diferentes atores escolares têm percebido o SIMAVE/PROEB no cotidiano das escolas da rede estadual de ensino e suas implicações sobre o trabalho docente?

- Quais estratégias os professores têm utilizado para responder às demandas do trabalho docente e do SIMAVE/PROEB, no cotidiano escolar?

A partir destas considerações, este estudo teve como objetivo geral:

- Analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé).

E como objetivos específicos:

- Discutir, a partir do SIMAVE/PROEB, o papel das avaliações externas para a qualidade de ensino;

- Compreender o que pensam os diferentes atores escolares sobre o SIMAVE/PROEB;

¹³ A gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no governo de Fernando Pimentel, tem proposto mudanças na concepção e relação da escola com os programas que compõem o SIMAVE. A nova concepção do SIMAVE prevê, dentre outras coisas, um maior destaque ao campo pedagógico, estreitando a ligação entre avaliações internas e externas.

- Investigar as percepções do atores escolares a respeito dos efeitos do SIMAVE/PROEB sobre as atividades realizadas no dia a dia das escolas;

- Identificar as estratégias escolares utilizadas pelos professores e pelas escolas para conciliar a agenda de avaliações do SIMAVE/PROEB e as demandas do cotidiano escolar.

Este trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de contínuas e urgentes discussões a respeito do processo educacional inserido dentro da atual conjuntura política e econômica neoliberal que o Brasil e significativa parte dos países de cultura ocidental estão inseridos.

Neste sentido, esta pesquisa busca cumprir uma função social e política: dar voz aos diferentes atores escolares envolvidos diretamente no processo de execução de exames de larga escala, atores estes que muitas vezes se encontram silenciados pelos diferentes instrumentos de controle e pela excessiva carga horária de trabalho e de atribuições sobre eles depositadas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Buscando compreender a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente, nos empenhamos em trazer para esta parte da pesquisa uma revisão de literatura dedicada a discutir macro temas, à luz de autores que trazem contribuições à compreensão do nosso objeto de estudos.

O primeiro macrotema, **Avaliação dos Sistemas de Ensino**, tratamos a partir da discussão de dois subtemas. No primeiro deles – Avaliação do Sistema de Ensino no Brasil: perspectiva histórica – destacamos, dentre outros, o trabalho de Gatti (2013), que traça um histórico do processo de avaliação educacional brasileiro e faz um balanço dos vinte e cinco anos de existência das avaliações de sistema e suas perspectivas na atualidade. Barreto e Pinto (2001), que trazem importantes contribuições sobre avaliação na educação básica, no contexto nacional, por meio de uma série histórica que compreende o período de 1990 a 1998, enfocando a discussão da literatura da época a partir de quatro categorias: *Referenciais Teóricos e Metodológicos da Avaliação; Avaliação da Escola e na Escola; Avaliação de Políticas Educacionais e Avaliação de Monitoramento*. Também merecem destaque Souza e Oliveira (2003), Mancebo (2007), Bauer (2013), Freitas, L. (2013), que discutem a noção de quase mercado dentro do contexto da educação e das políticas de avaliação na atualidade; Oliveira *et al.* (2002), que tratam sobre as reformas das políticas educacionais e seus impactos na educação; Bonamino e Sousa (2012), que analisam as avaliações em larga escala, a partir da compreensão da existência de três tipos de gerações de avaliações.

No segundo subtema – A quem ou a quem têm servido as avaliações? – propomos uma reflexão, com um viés político e sociológico, a respeito dos Sistemas de Avaliação e seu papel na atualidade. Para tanto, autores como Akkari (2011), que trata da influência dos organismos internacionais sobre a educação e sua padronização, induzindo a reformas educacionais que inserem, cada vez mais, a educação no contexto de competitividade e Gentili (1996), que também problematiza sobre as reformas educacionais e argumenta sobre a forte interferência do neoliberalismo na educação, ao mesmo tempo que alerta para a necessidade, dentro da lógica liberal, da existência de instrumentos de controle capazes de avaliar os sistemas de ensino, servem de referência a esta pesquisa.

O segundo macrotema é o **SIMAVE**, sistema de avaliação mineiro formado pela junção de três programas distintos – o PROEB, o PROALFA e o PAAE – que acabam por

proporcionar ao Sistema Mineiro de Avaliação uma abrangência a toda a educação básica, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

No terceiro macrotema, **Trabalho Docente**, destacamos os estudos de Hypólito (1997), Tardif e Lessard (2014) que discutem a constituição do professorado no Brasil e a caracterização da natureza do trabalho docente; Tardif e Lessard (2014) também exploram a temática trabalho docente a partir da atualidade e discorrem a respeito dos fins e da relação entre trabalho docente e as características sócio-organizacionais da escola; Fidalgo e Fidalgo (2009), que examinam o peso mercantilista sobre o setor educacional, enfatizando também a lógica do quase mercado e da competência, bem como a influência da cultura do desempenho nas atividades docentes e a significativa interferência, ao longo do tempo, de segmentos da sociedade (Igreja e Estado) sobre o trabalho docente; Vianna (2014) que trata da direta relação professor e avaliações em larga escala, e o quanto estas têm sido usadas para pressionar e avaliar o trabalho docente.

Cabe destacar, que nesse trabalho, temos a preocupação em analisar o trabalho docente, como enfatiza Augusto (2004, p. 74) “na trajetória escolar nos marcos do capitalismo”.

Encaminhar o debate sobre o trabalho docente nesta perspectiva é estar atento à percepção da educação na lógica de quase mercado. É conceber a Escola Pública e a atividade docente como instâncias que apresentam fortes indícios de influência da ideologia neoliberal. É, ainda, perceber o quanto as mudanças nas atividades que caracterizam o trabalho docente, ocorridas recentemente, frutos de reformas educacionais, trouxeram consigo a precarização do trabalho do professor e a perspectiva de trabalho docente como atividade produtiva.

1.1 Avaliação do Sistema de Ensino no Brasil: perspectiva histórica

A avaliação tem se feito presente e atuado de forma singular, em especial da década de 1980 até a atualidade, seja no espaço educacional, nas agendas políticas e/ou nas agências de fomento à educação, além de outros campos de atuação e responsabilidade do Estado.

Embora haja relatos do seu uso há mais de dois mil anos na China e na Grécia Antiga como forma, respectivamente, de seleção de pessoas para o serviço público e verificação da vida progressa de candidatos à vida pública, há que se destacar que é na educação que a avaliação irá encontrar seu espaço privilegiado (DIAS SOBRINHO, 2003).

No século XIX, a avaliação no campo educacional já se fazia presente como instrumento de classificação e seleção. No século XX, principalmente, nas últimas cinco décadas, foram vivenciadas mudanças que deixaram reflexos no papel que ela ocupa na atualidade.

Segundo Sousa (20??), nas primeiras décadas do século passado, os testes eram os instrumentos mais associados à avaliação formal, denotando a esta um caráter instrumental. Neste mesmo período, nos Estados Unidos, com Robert Thorndike, há o resgate da utilização da mensuração no processo avaliativo, o que corroborou para o processo de racionalização e padronização do ensino e para o crescimento de testes padronizados no meio educacional.

Outro autor, que se apresenta como referência para o campo da avaliação é, também, o americano Ralph Tyler. Por volta dos anos 1950 do século passado, as ideias desse autor sobre avaliação se apresentam como um contraponto à ideia de mensuração da avaliação e de instrumentos avaliativos compostos de testes de lápis e papel. Tyler, que ganha destaque mundial, inclusive em território brasileiro, não descartava a validade destes testes, entretanto, o propósito da avaliação deveria estar voltado para o julgamento do comportamento dos alunos, com objetivos traçados de forma clara e sistematizada, ocorrendo em momentos contínuos e a partir de uma variedade de procedimentos (SOUSA, 1998).

A expressão “avaliação educacional”, tão empregada na atualidade, teria sido, utilizada pela primeira vez por Tyler, em 1934. O americano que é considerado o “pai da avaliação educativa”; afirmava que a avaliação deveria atuar de forma a perceber se os alunos, individualmente, seriam capazes de demonstrar os objetivos esperados (DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

Ainda nesta perspectiva de autores influentes no campo da avaliação educacional dentro do século XX, merece destaque Benjamin S. Bloom. A famosa Taxonomia de Blom seria responsável por criar objetivos educacionais, “[...] enfatizando a aprendizagem para o domínio, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. [...] Surgem os primeiros escritos sobre a importância de uma aprendizagem contínua, que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo” (Sousa, 20??, p.02)

Afonso (2000) também destaca as múltiplas concepções, constituições de significados e sentidos que o campo da avaliação apresenta, construídos a partir das influências dos diferentes contextos históricos, econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, a avaliação não pode ser entendida como um processo neutro, separado da realidade social, mas como parte

constituente e constituída de um contexto mais amplo de mudanças educacionais, políticas e econômicas.

Na mesma perspectiva de Afonso (2000), Sousa (2014, p. 408) salienta que “[...] não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores [...]”. É nessa perspectiva que buscamos analisar a realidade do SIMAVE/PROEB.

Barreto e Pinto (2001, p. 13), analisando a realidade brasileira, salientam que:

Em meados da década de 50, com a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacionais, desloca-se o foco das pesquisas para o estudo das relações entre o sistema escolar e a sociedade, [...] sendo que a avaliação da aprendizagem não é temática privilegiada nas investigações. Desse modo não há proposições que se contraponham à avaliação no sentido de verificação do desempenho escolar. Na metade da década seguinte [...] a orientação das pesquisas em geral dirige-se a uma visão interna da escola. [...] A avaliação por objetivos, [...] marca a década de 70 [...] A concepção da avaliação como mensuração dá lugar à dimensão tecnológica da avaliação, que coloca ênfase no seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais.

Como a avaliação externa, no Brasil, é um campo de estudo de interesse para esta pesquisa, cabe ressaltar que apenas recentemente esse tema (avaliação externa) ganhou destaque no cenário nacional, passando a constituir em práticas e políticas governamentais voltadas para a educação, no País.

Há um importante estudo realizado¹⁴, no ano de 2012, pela Fundação Carlos Chagas que discute os últimos vinte e cinco anos da avaliação educacional no Brasil. Deste debate, que reuniu especialistas em avaliação, foram produzidos dois trabalhos organizados por Adriana Bauer, Bernadete Gatti e Marialva Tavares.

Gatti (2013) salienta que é na década de 1960 que surgem mais fortemente preocupações com os processos avaliativos escolares, quando os estudos de Benjamim Bloom, que defende a bandeira de uma avaliação de aprendizagem de caráter formativo e somativo, exercem influência no País, contribuindo para a formação de profissionais da educação em avaliação de rendimento escolar.

A autora (GATTI, 2013) destaca que nesta década, mais especificamente, no ano de 1966, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro, cria o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), considerada a primeira iniciativa ampliada de verificação tanto da aquisição de conhecimento, quanto da relação deste com uma gama de diferentes variáveis, como por exemplo, o nível econômico. Tal iniciativa era composta por uma prova objetiva aplicada a alunos do Ensino Médio, nas áreas de Matemática, Linguagem,

¹⁴ Estudo denominado Ciclo de Debates - 25 anos de avaliações de sistemas educacionais no Brasil que reuniu, por três momentos diferentes, ao longo do ano de 2012, um grupo de especialistas sobre o tema Avaliação Educacional.

Estudos Sociais e Ciências Física e Naturais. Neste período, há a valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, incorporadas ao contexto político desenvolvimentista da época.

Na década de 1970, é desenvolvido no Brasil e em outros países da América Latina, pela iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino Americana (ECIEL), um estudo avaliativo pautado na aplicação de questionários com vista a se fazer um levantamento sobre a situação socioeconômica, perspectiva e rendimento escolar dos alunos e compreensão de leitura e ciências.

É na década de 1980, segundo Gatti (2013) e Freitas, D. (2013), que há um impulso do aparelho avaliativo na educação básica. Fatores internos como democratização da educação, baixa qualidade do ensino e formação de especialistas na área de avaliação educacional, e fatores externos, como sugestões feitas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a melhoria da educação e a ampliação de pesquisas voltadas para o efeito escola e eficácia escolar, contribuíram diretamente para esta nova fase do processo de consolidação das avaliações em larga escala.

Este período é marcado por ações no campo da avaliação de sistema que despontam no País. Uma dessas ações se dá a partir da iniciativa da cidade de São Paulo¹⁵, com a realização de estudo focado no processo avaliativo da rede municipal de ensino, por meio da aplicação de provas nas áreas de Português, Matemática e Ciências, aos alunos da Educação Infantil (terceiro estágio), do Ensino Fundamental (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries) e do 1º ano do Ensino Médio, com foco na verificação do nível de escolarização dos alunos.

Outra ação, foi a proposta, no final de 1987, de uma avaliação de rendimento escolar, realizada em dez capitais de estados brasileiros, com o objetivo de verificar se o desenvolvimento de uma avaliação mais ampla, por parte do Ministério da Educação (MEC), seria viável e apresentaria resultados. Esta avaliação contemplou conteúdos de Língua Portuguesa/Redação, Ciências e Matemática, aplicadas para as turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (anos) do Ensino Fundamental. Tal experiência foi ampliada para outras 20 capitais e depois para 39 cidades.

O Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural) é tido como o marco, da década de 1980, na história de desenvolvimento de estudos de avaliação. Foi desenvolvido em todos os estados da região Nordeste do país, fruto

¹⁵ Conduzido pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, o processo avaliativo da Rede Municipal de Ensino, ocorrido no início dos anos 1980, tinha por objetivo fazer uma verificação do grau de escolaridade dos alunos matriculados na referida Rede. (GATTI, 2013)

de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará e a Fundação Carlos Chagas (VIANNA, 1995; GATTI, 2013; 2014).

De acordo com Bonamino (2013), o Edurural pode ser considerado uma experiência de avaliação do rendimento escolar e a base que daria origem ao Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB)¹⁶,

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas - estados e Distrito Federal (IBGE, 2017, s.p.).

Entendido, em sua fase inicial, como sendo uma avaliação de cunho amostral e diagnóstico, o SAEB apresenta os seguintes objetivos:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, 2017, s.p.).¹⁷

Segundo Gatti (2013), é na década de 1990 que aflora a aplicação de avaliações de rendimento escolar em larga escala, seja por iniciativa dos governos estaduais, como do Paraná (1989), Minas Gerais (1992), São Paulo (1992) e Ceará (1996), seja pela formalização do SAEB no contexto nacional. Cabe destacar que é justamente nesta década que o Brasil tem sua primeira participação em um dos mais amplos e conhecidos exames de avaliação supranacional – o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA).

Iniciativas mais concretas vão emergindo a partir de 1990, em alguns estados, no sentido destes, também, criarem seus próprios sistemas de avaliação de ensino, espelhados na proposta nacional de avaliação, o SAEB.

Vianna (2014) destaca as características que marcam, em linhas gerais, as avaliações sistêmicas no âmbito das redes estaduais de ensino a partir da década de 1990:

I- na maioria dos casos, recebem financiamento do Banco Mundial;

¹⁶ Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

¹⁷ Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

II- são realizadas por diferentes órgãos/instituições – Secretarias de Educação, órgãos estaduais nem sempre ligados ao setor educacional, instituições privadas especializadas em avaliação e seleção de recursos humanos, grupos formados por consórcios entre múltiplas instituições de ensino privado e público;

III- ausência de um intercâmbio de experiências que não permite a um “saber como fazer”;

IV- divulgação precária dos resultados e que não atende à diversidade do setor educacional;

V- maioria das avaliações tinha, na década de 1990, um caráter amostral (não abrangendo toda a rede), havendo também as censitárias (algumas redes migraram da amostral para a censitária);

VI- marcadas pela existência de uma lacuna no que se refere à formação específica de pessoal em avaliação educacional (principalmente durante os anos 90), levando os processos avaliativos à improvisação ou mesmo à subordinação aos caracterizados por ‘especialistas’ ou a adoção de novas posturas metodológicas voltadas para o processo avaliativo, sobretudo estatísticas.

Paralelamente a essas novas formas de avaliação em larga escala – já nos primeiros anos do século XXI –, em várias Unidades Federativas do Brasil, é criada a Prova Brasil.

Segundo Bonamino (2013, p. 50-51),

a Prova Brasil, criada em 2005, é aplicada a cada dois anos e produz informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios e pelas escolas públicas, com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da qualidade do ensino [...]. A partir de 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referência para a definição de metas bianuais com valores estimados a serem alcançados, gradualmente, pelas escolas e sistemas de ensino até 2021.

Cabe destacar que a criação da Prova Brasil, se dá em num contexto nacional no qual a proposta inicial do SAEB parece não atender ao rumo que as políticas públicas nacionais vão dando à educação do País. O SAEB, até então como uma avaliação do tipo amostral, cumpria seu papel de coletar e ofertar informações a respeito da evolução da qualidade educacional brasileira. Porém,

avaliações amostrais têm capacidade restrita para influir na vida das escolas, não só porque as unidades escolares não se reconhecem nos resultados obtidos, mas, principalmente, porque não fornecem medidas adequadas para o estudo dos fatores

escolares que influenciam o desempenho dos alunos. Nesse sentido, essas avaliações não são adequadas para servir de referência a iniciativas de políticas de responsabilização (BONAMINO, 2013, p. 49).

Assim, a Prova Brasil, inclui na proposta de avaliação diagnóstica do SAEB, a perspectiva de responsabilização, sob a justificativa de que era necessário buscar uma forma de avaliação do sistema que fosse além do fator amostral e que considerasse as especificidades de cada município e escola.

As reformas educacionais, em especial, a partir dos anos 1990, impulsionadas mais por aspectos extraescolares e o peso das avaliações externas e de larga escala nas instituições de ensino, vão ao encontro de uma demanda que extrapola o contexto nacional e é fortemente regida pelo sistema capitalista. Barreto e Pinto (2001) destacam estudos voltados para a percepção da avaliação no contexto de um mundo globalizado, no qual as políticas de avaliação do MEC vão se alinhando às políticas internacionais destinadas à educação.

Neste sentido, estas avaliações começam a ser vistas, mais fortemente, atreladas ao conceito de qualidade, abrangendo diversas áreas do setor educacional, como a qualidade da gestão, da atuação do professor e da forma que são pensados e executados os gastos destinados à educação (KLEIN, 2013). Essa associação, segundo Sá (2009), se dá a partir do final da década de 1980, por meio da ascensão do discurso de qualidade atrelado ao contexto mercantil. Com relação à destinação dos gastos, Sá (2004, p. 313) também nos chama a atenção sobre o receio de que esta qualidade de cunho mercantil, alinhada à competição entre escolas, leve a escola a desviar “[...] para promoção da sua imagem pública verbas que noutro cenário poderiam ser investidas na criação de oportunidades de formação mais ricas”.

A questão da qualidade na educação é discutida ao longo deste trabalho, devido sua relação direta com vários pontos que levantamos ou que foram despertados na construção dessa pesquisa.

Para além da questão da qualidade, Vianna (2014) enfatiza o entendimento de uma avaliação que é concebida, a partir da década de 1990, como aquela que iria apresentar as soluções dos vários problemas educacionais existentes no Brasil, por meio da elevação do padrão de desempenho de escolas e alunos.

No que tange as avaliações de larga escala no Brasil, a atualidade é marcada por algumas discussões a respeito de função, relevância e tendências atribuídas. Há, segundo Bonamino e Souza (2012, p. 375), a possibilidade de se visualizar, no cenário brasileiro, a existência de três gerações de avaliações externas:

avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados, [...] sem que [...] sejam devolvidos para as escolas. Avaliações de segunda geração, [...] contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...]. As consequências são simbólicas [...] Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte, [...] contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Em outro estudo Bonamino (2013, p. 54) atenta para o fato de que “as três gerações de avaliação educacional apresentam limites na possibilidade de oferecer explicações sobre os fatores que influenciam o aprendizado do aluno”, visto que estes, quando avaliados por tais exames, o são uma única vez.

A partir desta limitação dos padrões de exames externos acima descritos, começa a ser introduzido, em algumas Redes Estaduais de Ensino, o padrão de avaliação longitudinal, censitário, caracterizado por um processo avaliativo de uma mesma amostra ou indivíduos ao longo de um período de tempo, com desdobramentos recentes sobre o processo de ensino que acabam não somente modificando as estruturas das Redes de Ensino, mas também atuando de forma direta sobre a atividade docente.

E, neste sentido, as avaliações não somente estão sendo usadas, mas também acabam por dar suporte a todo este processo de mudança, de responsabilização docente e de caracterização da educação como filial de uma empresa do mundo dos negócios, em que o ensino se torna produto, é medido e comparado – inclusive com a prática de elaboração de rankings - e boa parte do processo educacional é regido por metas a serem alcançadas que, muitas vezes, são elaboradas obedecendo posições hierárquicas criadas para o contexto escolar.

Percebemos que há a tendência, na esfera das Unidades Federativas Brasileiras, de inserção da avaliação em larga escala de cunho longitudinal ou, como outros autores denominam, de “valor agregado”, caracterizada por Bonamino (2013) pela inserção de uma coleta de proficiência que perpassa pela análise da aprendizagem do aluno a partir da averiguação de um trajeto escolar dentro da instituição de ensino. As avaliações aconteceriam em um menor espaço de tempo e o aluno, portanto, seria avaliado mais de uma vez. O SIMAVE/PROEB apresenta-se como um exemplo de avaliação longitudinal.

A evolução das avaliações dos sistemas de ensino vivenciadas em território nacional demonstra mudanças de perspectivas e rumos da Educação Brasileira. A inserção, a partir de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a tendência de elaboração de exames em larga escala de cunho censitário que são, como bem evidencia Freitas, D.

(2013), padronizados e centralizados, dão indícios de quais caminhos estão sendo trilhados quando o tema é a avaliação, em específico, dos sistemas de ensino.

Uma característica que marca o sistema avaliativo de larga escala no Brasil apontado por Sousa (2013) é que em muitos casos as escolas não sabem o que fazer com os dados coletados. Elas recebem os resultados; há casos de redes de ensino que elaboraram matrizes de referência e proficiências para estas avaliações, como é o caso do SIMAVE, e de posse de toda essa gama de informações e constatações há o sentimento de não se saber o que fazer, por parte das escolas, ou o que é realizado parece insuficiente e aquém do que de fato era necessário ser feito.

Ainda nesta perspectiva da apropriação, por parte das escolas, dos resultados das avaliações, Vianna (2014) aponta para o fator de serem muito técnicos os relatórios produzidos, possuírem uma linguagem pouco comum aos professores, além de trazerem diagnósticos globais, carecendo de uma análise mais específica de cada escola participante.

Contrapondo esta questão, Bauer (2013, p. 187) aponta que há pesquisadores que entendem que os dados apresentados pelas avaliações externas “são mais de gestão do que de avaliação e, portanto, não estariam adequados ao uso pelas escolas”.

Para além de qualquer crítica ou divergência de pensamento, há que se concordar que as avaliações externas, assim como qualquer outro tipo de avaliação “não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica” (SOUZA, 2013, p. 168), seja uma ação pensada por gestores ou construída na comunidade escolar.

Faz-se presente, neste contexto, um emaranhado de particularidades, que coabitam no mesmo país: um sistema nacional de base amostral e um sistema de avaliações que abarca todas as escolas e que é focado em uma ação avaliativa mais periódica. Acrescenta-se, a esta realidade, a presença significativa de sistemas próprios de avaliação criados pelas diversas Unidades Federativas do Brasil, como é caso do SIMAVE. Há, ainda, inserida neste complexo mundo de avaliações, a cultura da formação de rankings a partir dos resultados obtidos nestes exames.

Nestes quase trinta anos, contados a partir do final de década de 1980, de implantação e aperfeiçoamento das avaliações externas em território nacional, pode-se afirmar que há um bom número de dados e informações a respeito da educação no Brasil e do desempenho de nossos alunos e escolas. Entretanto, só isso não basta para se afirmar que temos um bom aparelho avaliativo. A parceria dos envolvidos (quem elabora, executa e quem pode se

beneficiar dos resultados) neste processo é algo que merece atenção e ainda caminha a passos lentos no contexto brasileiro.

Enquanto instrumento muito presente no processo educação, a avaliação pode sim servir ao processo de concretização do direito fundamental à educação (SOUSA, 2014), ao mesmo tempo em que se bem tratada a nível social, educacional e ético, se torna um elemento importante para a gestão da educação e para todo o processo de ensino (GATTI, 2012).

Mas a pergunta persiste ainda hoje: em que ponto estamos, após estes quase trinta anos de práticas e experiências com avaliações externas na educação? Bonamino (2013, p. 57-58) indica que esta indagação possui uma resposta e uma aposta:

A resposta nos mostra que aprendemos a valorizar as evidências e os dados para orientar ações de melhoria da qualidade do ensino. A aposta nos diz que, para além do uso dos resultados em ranqueamento de escolas e em políticas de responsabilização, as avaliações vêm se sofisticando e medidas de progresso vêm sendo desenvolvidas de modo que as escolas possam comparar seu resultado presente com o obtido anteriormente e com outras escolas em condições similares. E tudo isso numa perspectiva diagnóstica e formativa, com vista a identificar os fatores sobre os quais os profissionais da escola precisam concentrar seus esforços de intervenção. Se esta aposta prevalecer, e o estudo da avaliação de sistemas de ensino e a interpretação de seus resultados fizerem parte da formação inicial e continuada de professores e gestores, será possível dizer que tantos anos de experiências de avaliação de sistemas de ensino estão valendo a pena.

Assim, um olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais e as reformas que a educação tem vivenciado, bem como a velocidade com que as avaliações externas têm chegado às escolas, nos levam a querer saber não somente o rumo para o qual a educação tem se enveredado, mas também a quem ou a quê tem servido. Talvez, a indagação mais apropriada seria: a que ou a quem tem servido a educação a partir da forte presença, nas escolas, das avaliações em larga escala? Este é ponto central que discutiremos a seguir.

1.2 Avaliações externas: a quem ou a quem têm servido?

Avalia-se sempre para agir. [...] A avaliação corrente praticada pelos professores pode igualmente ser utilizada para fins de gestão do sistema em um duplo sentido: de um lado, o ajuste periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão, das estruturas; de outro, o controle do ensino e do trabalho dos professores (PERRENOUD, 1999a, p. 53).

A presença das avaliações externas é uma realidade no campo educacional. Além de ganharem destaque no cenário nacional, os exames de larga escala passaram, recentemente, a constituir e a pautar as políticas governamentais voltadas para a educação do País.

Um aspecto que merece destacar diz respeito ao caráter de neutralidade e de instrumento técnico (livre de qualquer parcialidade) que é atribuído às avaliações externas. Entretanto, há o entendimento de que essas estariam à serviço de um propósito maior. Neste sentido e abarcando as avaliações escolares como um todo, há que se ponderar que seriam frutos explícitos ou implícitos de objetivos escolares previamente idealizados (CHUERI, 2008). A escolha por um modelo de avaliação está estreitamente ligada às concepções de mundo e, por esse fato, apresenta um expressivo significado ético e político (DIAS SOBRINHO, 2003).

Com afirma Chueri (2008, p. 51) “[...] em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino”. A autora vai mais além, condenando o viés de neutralidade das avaliações, visto que “[...] não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (CHUERI, 2008, p. 52).

Isso posto, passamos agora a discutir as possíveis respostas à indagação inicial. Para torná-la mais clara e coesa com aquilo que se propõe esta parte da revisão, daremos ênfase a três pontos que poderiam se tornar possíveis respostas à pergunta: a quê e a quem tem servido as avaliações?

O primeiro ponto refere-se à avaliação como instrumento a serviço dos governos e organizações de cunho neoliberal e suas políticas para o campo educacional. Barreto e Pinto (2001, p. 39) apontam para a crescente tendência, no final do século passado, de práticas de avaliação feitas pelo poder público, respaldadas, muitas vezes, pelas “exigências de organismos multilaterais que vêm tendo papel importante na definição e financiamento das políticas da área”.

Mais recentemente, já no século XXI, há a percepção da função das avaliações externas atrelada a novas concepções de educação, próprias do mundo capitalista.

Como carro chefe das políticas educacionais na atualidade, as avaliações externas teriam dado ao setor educacional uma perspectiva produtivista, com foco na eficiência e na eficácia, medidas a partir do rendimento dos alunos e das escolas por meio de exames de larga escala, servindo, assim, como mecanismo controlador e provedor de melhorias da educação. Todas estas buscas têm sido almejadas sem serem discutidas com profundidade com todos os envolvidos diretamente no processo de ensino (FERNANDES, 2007; GATTI, 2012; NOVAES, 2014).

Novaes (2014, p. 284) relaciona a avaliação em larga escala como uma prática inserida no “[...] seio das políticas de ‘quase mercado’, principalmente quando se trata de incorporar o modelo de gestão empresarial à gestão pública, tendo como referência os resultados de testes padronizados”.

O conceito de “*quase mercado*”, que encontrou nas políticas de avaliação em larga escala amparo e via de convencimento da sociedade em geral a respeito de sua legitimidade e viabilidade como aparato de indução de melhorias para a educação, é amplamente discutido por autores como Sousa e Oliveira (2003), Afonso (2007a), Macebo (2007), Bauer (2013), Freitas, L. (2013), Gatti (2013), Souza (2013). Os autores chamam a atenção para o quanto a lógica neoliberal já adentrou o setor educacional, com a inserção não somente de exames externos – que servem para medir e legitimar as práticas contemporâneas e justificar políticas públicas respaldadas pela tão proclamada qualidade da educação –, mas também de índices e metas a serem alcançadas, rankings que geram competição entre países, redes de ensino, escolas, professores e alunos, bem como de sistemas de bonificação baseados nos resultados obtidos nos testes de larga escala.

A política dos governos neoliberais para a educação não necessita necessariamente ficar presa às noções tradicionais de privatização (posse da empresa ou instituição), mas sim ser capaz de introduzir práticas de mercado na gestão dos órgãos públicos, (NOVAES, 2014), levando a educação à categoria de *bens mercadoráveis* inseridos no contexto capitalista, indo ao encontro do preceito da Lei da oferta e da procura (AFONSO, 2007b).

São exemplos de práticas já presentes no meio educacional e que foram implementadas pelo pensamento neoliberal: as escolas cooperativas, o vale-educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas, o financiamento do ensino, a implantação de sistemas de avaliação do ensino (SOUSA, 2009).

Tais sistemas de avaliação podem ser materializados por meio de exames padronizados, desfocados, muitas vezes, de métodos de intervenção mais precisos e pautados em um processo avaliativo que tem na

[...] verificação do rendimento dos alunos em testes o seu foco, *que* ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, evidencia uma desconsideração do conhecimento produzido na área da avaliação educacional (SOUSA, 2009, p. 275 – grifo nosso).

Neste sentido, o papel das avaliações externas tem sua relevância dentro do contexto da influência neoliberal sobre a educação. Como bem afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 375), “as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países [...] associam-

se à promoção da qualidade do ensino estabelecendo [...] novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”. No caso do Brasil, país inserido no cenário de uma América Latina marginalizada, isso não foge à regra. Assiste-se, recentemente, um prestígio depositado nas avaliações externas que decorre, como destaca Romão (2007, p. 58):

da crise que tem se abatido sobre os sistemas educacionais em geral, bem como de dois movimentos convergentes e resultantes do ideário pedagógico hegemônico no mundo atual: a grande cobrança que a sociedade – auto-reconhecida como “Sociedade do Conhecimento” – faz sobre o desempenho da educação formal e a retratação dos recursos públicos destinados ao setor.

Akkari (2011) ressalta a influência dos organismos internacionais sobre a educação e a sua padronização. Discute a interferência do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) nas políticas públicas voltadas para a educação, ao mesmo tempo em que aborda a questão das avaliações nacionais e internacionais de maior destaque e sua presença nos sistemas de ensino.

No que tange ao processo avaliativo desenvolvido nas escolas, o autor destaca o PISA, lançado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pautado numa política voltada para desempenhos e habilidades a serem alcançados ou construídos pelos alunos, é capaz de desencadear ações que “conduzem as políticas educacionais a engajar reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade econômica internacional” (AKKARI, 2011, p. 34).

Gentili (1996), ao abordar a retórica neoliberal inserida na educação, possibilita a discussão do papel dos exames de larga escala dentro desta realidade. Para o autor, o sistema educacional vivencia uma profunda crise e que por isso há que se buscar alternativas, estratégias e soluções para a mesma. O autor é categórico ao afirmar que, para a visão neoliberal, faz-se necessária uma reforma educacional, em que as grandes organizações internacionais têm papel ímpar como agentes reguladoras. Neste sentido há “a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 24).

A partir desta perspectiva, cabe refletir sobre o quanto, de fato, tais organismos supranacionais têm se utilizado das avaliações em larga escala como mecanismo para a intervenção nos sistemas de ensino em nível mundial e com isso interferido diretamente nos rumos da educação.

Bauer (2015)¹⁸ destaca que as recentes reformas da educação têm propiciado mudanças neste setor e que estariam diretamente ligadas à avaliação em larga escala. Um exemplo seria, em nível de Brasil, a proposta de mudanças no Ensino Médio que já vem sendo discutida nos últimos anos. Há que se atentar para o fato, enfatizado por Bauer (2015, p. 2), de haver uma “tendência de direcionamento curricular [...] em relação aos possíveis usos dos resultados das avaliações para gestão de redes de ensino, evidenciando uma lógica de gestão dos sistemas de ensino a partir das avaliações e dos índices e metas quantitativas existentes”.

Há aqueles que não são totalmente desfavoráveis a padronização dos currículos das escolas quando estes os são a partir de um sistema avaliativo uniformizado, visto que, no caso do Brasil – um país de grandes desigualdades educacionais – um currículo padronizado traria mais transparência no que se ensinar e no que seria medido pelas avaliações (BAUER, 2013).

As recentes reformas educacionais também corroboram para o fortalecimento da ideia do quanto a política da educação tem sido substituída e fortemente influenciada pela política de avaliação, embora, neste caso específico, não haja um consenso entre os autores analisados (BAUER, 2013).

E todas estas transformações no campo educacional e suas possíveis consequências no cotidiano das escolas seriam respaldadas por um discurso desenvolvimentista que merece ser visto pelo menos com um pouco de desconfiança, afinal como destaca Sousa (2009, p. 264):

Observa-se [...] que os argumentos que têm sido mais utilizados, particularmente pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para sua participação política e social, mas aqueles que têm enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico e para a inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos.

Outras críticas afloram a respeito do patamar que ocupam e da forma que estão configuradas as avaliações externas dentro do setor educacional. Para Gatti (2012, p.30) há a ênfase, por parte dos órgãos competentes e centrais da educação, para “[...] políticas de avaliação do desempenho escolar em detrimento de definições e orientações claras de uma filosofia e política educacional abrangente e articuladora, [...] onde as questões de avaliação em larga escala se inseririam”.

Por sua vez, Afonso (2007b) ao discutir o discurso oficial da necessidade de uma cultura de avaliação, alerta para o fato de que se teoriza e se pratica menos sobre o processo de

¹⁸ Disponível em: <https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa%203_Adriana_Bauer.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

avaliação das políticas e mais sobre a avaliação dos alunos, instituições de ensino e professores.

Percebe-se claramente o direcionamento diferenciado do papel do Estado no âmbito das políticas neoliberais. No campo educacional, teria adquirido a função de Estado-Avaliador¹⁹ e que, por assim é, ao mesmo tempo controlador e liberal.

Para Afonso (2007b, p. 15-16),

assistiu-se a um aumento do controlo do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de ‘competências essenciais’ em diferentes níveis de ensino [...] e a implementação de novas formas de avaliação externa; por outro lado, verificou-se a criação de mecanismos de liberalização e de privatização, e a adopção de modelos de administração e gestão democrática e profissional [...]

É a partir da existência de um Estado-Avaliador e Regulador – fato que reflete a mudança de função do Estado na educação, em que este estaria saindo, em muitos momentos, pela porta dos fundos quando o assunto é sua responsabilidade no sistema de ensino – que Freitas, L. (2013, p. 152) afirma que “a agenda educacional, hoje, está em disputa entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação”.

Dentro desta realidade, algumas questões se colocam: o quanto as avaliações externas têm seguido um modelo internacional e padronizado e que tem tornado o Estado um agente regulador/avaliador? O sistema neoliberal não tem levado, com afirma Afonso (2007a), à introdução, na educação, de princípios de mercado por meio também de exames externos, disseminando, inclusive no Brasil, uma política educacional pautada em concorrência entre estabelecimentos de ensino, incentivo às políticas de escolha, fomento a competição entre alunos e a hierarquização e diferenciação de escolas, redes, alunos e professores, estando, então, a educação à serviço dos interesses do capital, do mercado e da manutenção das desigualdades educacionais gerando um novo “*apartheid* educacional”?

¹⁹ Compartilhamos da ideia de Estado-Avaliador defendida por Afonso (2013), marcada pela existência de três fases: Primeira fase (anos 1980 a 1990) marcada pela concepção de um Estado com expressiva autonomia, com a introdução de políticas neoliberais que vão propiciar a primeira onda de repercussão das agendas de avaliação externa pelo mundo, acompanhadas pela introdução de mecanismos de *accountability* a partir de testes padronizados e o surgimento de rankings de escolas; Segunda fase (a partir da década de 1990) marcada pela redução da autonomia do Estado-nação e um protagonismo maior – iniciado na fase anterior – dos organismos internacionais, aqui representado pela PISA; Terceira fase: denomina como Pós Estado-avaliador, uma proposta do autor no sentido de pensar o papel do Estado-nação, nos últimos anos, marcado por um momentos contraditórios de governança por parte do Estado, dificuldades de regulação da economia mundial, com a existência de um ensino público, mas crescente tendência de standardização dos currículos, privatização dos órgãos e sistemas avaliativos e o crescente interesse dos países centrais sobre a educação dos países periféricos entendido como uma forma de propiciar a “[...] contínua expansão do [...] sistema capitalista mundial, nomeadamente quanto às qualificações exigidas para mão de obra [...] ou, mais genericamente, como condição para preparar e integrar novos consumidores ao mercado mundial” (AFONSO, 2007, p.279)

Não há consenso quanto a essas reflexões entre os estudiosos da área. Sendo que há aqueles que concordam e outros que veem esta nova postura do Estado frente à força neoliberal não como uma ausência, mas como uma mudança da função por ele a ser desempenhada. Uma mudança estratégica em que, segundo Bauer (2013, p. 185),

o Estado estaria deixando de assumir sua responsabilidade e o seu papel político, [...] onde a avaliação seria um mecanismo para responsabilizar e não para achar os responsáveis, resultando em uma isenção do governo em sua responsabilidade sobre a gestão dos sistemas e sobre os efeitos que a publicização dos resultados traz para a área da educação.

De acordo com Sousa e Oliveira (2003, p. 889) “o que define de modo mais explícito as finalidades a quem vem servindo a avaliação [...] é o uso que se faz de seus resultados”.

O que temos visto é um aparelho avaliativo que serve para classificar, em números e índices e de forma individualizada, cada ator participante. Diante desta realidade, compartilhamos da inquietação levantada por Sousa e Oliveira (2003): no contexto de um Brasil que investe em um sistema avaliativo baseado em testes e focado em competências individuais, e que apresenta números negativos no campo educacional, é este tipo de avaliação de ensino que desejamos?

Nesta linha de percepção sobre as novas condutas introduzidas no setor educacional é possível se constatar que as políticas de avaliação já teriam adquirido um estágio de imunidade mediante às realidades vivenciadas nos mais diversos países, além de se tornarem indiferentes às concepções político-ideológicas (AFONSO, 2007b).

Dos governos de orientação neoliberal, pouca ou nenhuma ação se esperaria, no campo educacional, no sentido de ir no caminho inverso da realidade apontada acima. Entretanto, uma realidade, a nível mundial, no mínimo intrigante e porque não digna de uma reflexão mais aprofundada pode ser percebida:

[...] o que vem aparecendo como relativamente inesperado no período mais recente (meados dos anos noventa e seguintes) é o facto de outros governos de orientação político-ideológica distinta (socialista ou sociais-democratas de centro esquerda) terem assumido o poder, após a vaga da nova direita, sem, todavia, modificarem substancialmente muitas das decisões herdadas do período anterior. Pelo contrário, em certos casos, estes governos foram até mais longe na expansão e concretização de determinadas políticas educacionais (como as que dizem respeito à avaliação externa baseada em exames) que se destinavam, em grande medida, a introduzir maior selectividade e discriminação. Incentivaram, também, a promoção de rankings de escolas e de outros mecanismos, igualmente indiscutíveis, indutores de quase-mercados educacionais ou propiciadores de formas espúrias de competição e emulação entre os principais actores escolares, redefiniram os princípios da formação inicial e continuada de professores e introduziram alterações profundas nas respectivas carreiras, ocorrendo, por vezes, a implementação de modelos de avaliação dos próprios profis-

sionais de ensino em estreita relação com a produção de resultados acadêmicos dos alunos [...] Tudo isso, sob a justificção do necessário aumento da competitividade econômica, da eficiência e eficácia do Estado e da melhoria da qualidade da educação escolar” (AFONSO, 2007b, p.17-18).

Analisando o caso mineiro, é possível de se constatar algumas semelhanças com o disposto acima. A atual administração estadual, sob guarda de partido político que se declara de esquerda e que está em seu último ano de mandato, trouxe a proposta da mudança do SIMAVE – incluindo uma nova nomenclatura do programa – e das políticas públicas para a educação. De fato, percebe-se uma menor priorização por rankings, as famosas placas com os resultados da escola no IDEB não recebem tantos holofotes quanto na gestão passada, embora haja relatos da existência destas placas ainda afixadas nas escolas estaduais mineiras. De fato, a política de bonificação dos funcionários da educação, com base nos resultados obtidos foi extinta (fato que se iniciou ainda na gestão anterior).

Entretanto, em linhas gerais, ainda não se parece ter avançado para novas perspectivas no que tange o sistema de ensino e, mais especificamente a avaliação externa, em Minas Gerais. Em 2016 surge a nova proposta do SIMAVE, com foco mais inclusivo e que visava um maior diálogo entre as avaliações externas com as internas. Em 2017, a SEE/MG propõe um passo a mais na ampliação do referido diálogo, com a criação dos itinerários avaliativos. Entretanto, em 2018, há a impressão que o processo de transformação acenado anteriormente, se estagnou. O SIMAVE ainda continua a trabalhar focado em habilidades e competências dos alunos, em metas a serem alcançadas pelas escolas, numa matriz de referência a ser seguida pelas instituições de ensino, além de primar pela classificação dos alunos em padrões de desempenhos (ampliados, pela atual gestão, de três para quatro níveis).

Sugerimos, ao menos, uma reflexão sobre o quanto essas mesmas metas, habilidade, competências e matrizes de referência estão sendo colocadas em evidência e servindo de parâmetros a serem seguidos fielmente pelas escolas, uma vez que são pensadas no contexto geral, pouco levam em consideração os vários regionalismos existentes em Minas Gerais, mas que, no entanto, quando divulgados os resultados dos testes, o que fica de mais evidente é a nota obtida, não despontando, se quer, uma discussão sobre as particularidades existentes nas diferentes regiões do Estado.

Continua-se ainda com a prática da divulgação dos resultados – não que isso seja ilegítimo, porque nada mais justo que, ao menos os participantes do processo, tenham acesso aos resultados – mas será que todos compreendem os resultados apresentados, visto que se dão por meio de gráficos, porcentagens, comparações? Será que todos conseguem mensurar, dar sentido prático aos resultados?

Ainda se percebe uma centralidade pelos resultados. Herdado da gestão anterior, há espaço no calendário escolar para a divulgação dos resultados alcançados pela escola e alunos no SIMAVE.

Parece-nos, no exemplo mineiro, que impera ou ao menos que tem algum sentido o que fora denunciado por Afonso (2007b) e que aqui não podemos deixar de elucidar e trazer para reflexão.

O segundo ponto que trazemos como possível resposta à indagação “a quem e a quem tem servido as avaliações?”, refere-se aos exames em larga escala como instrumentos de verificação e busca da qualidade na educação.

Falar de qualidade na educação dever ser algo que não se restrinja a determinadas questões, como, por exemplo, classificar as escolas pelo seu desempenho em testes e análises feitos de fora para dentro. Entretanto, analisando a realidade brasileira, o que se tem visto desde os primeiros anos da década de 1990, quando a questão da qualidade do ensino se mostrou mais destacada, é o conceito de qualidade atrelado às avaliações externas, aos resultados obtidos por alunos e escolas em tais testes.

Sousa (1998, p. 167-168) alertava para o fato que:

A implantação de programas de avaliação de sistemas educacionais no Brasil [...], coloca a questão da qualidade do ensino a ser esperado em um processo de escolarização e a importância do controle da equidade da educação em nível macroestrutural. Neste tipo de avaliação, a proposta que a orienta é a intensificação dos conteúdos e habilidades dominados pelo aluno e a busca de elementos que possam subsidiar o planejado na perspectiva de levar a escola e os professores a superar as defasagens flagrantes nos alunos, fruto de um ensino desigual, consequência de recursos e condições contraditórios a que têm sido submetidos os nossos alunos.

Na atualidade, essa relação muito próxima entre qualidade educacional e exames de larga escala pode ser percebida por meio de análise de vários fatos que circundam o tema Educação e Áreas do Processo de Ensino-aprendizagem, como: estreitamento do currículo; conceito de qualidade restrito à interpretação dos resultados alcançados nos testes; consolidação de uma cultura da avaliação, marcada pela periodicidade da aplicação de provas; ênfase, por parte dos governos, em dar visibilidade aos resultados das avaliações, sob o argumento da transparência, promovendo, em alguns casos, incentivos financeiros e responsabilização, além do investimento, por parte da escola, nos alunos que se destacam em detrimento daqueles que não se saem bem nas avaliações; a associação dos resultados aos índices de qualidade da educação, como é o caso do IDEB (SOUSA, 2014).

Somado a esses pontos, metas são traçadas e são perseguidas pelas escolas e secretarias de educação; matrizes de referência são elaboradas e implementadas pelos órgãos centrais, substituindo paulatinamente, como critica Gatti (2012), as propostas curriculares.

Tudo isso evidencia um protagonismo muito relevante depositado sobre as avaliações externas, que pode ser visto como intencional, no sentido de que seriam os exames de larga escala um instrumento alinhado às políticas neoliberais, uma vez que fomentariam a competição e a noção de meritocracia – conceitos presentes na ideologia neoliberal.

Há, dentro deste contexto, segundo Sousa (2014, p. 413), o “[...] suposto de que a avaliação gera competição e competição gera qualidade”. Consolida-se a crença de que seriam as avaliações em larga escala um instrumento promissor e viabilizador de melhoria da qualidade da educação. Esta questão merece, na nossa percepção, um olhar atento para a realidade que nos cerca no presente e em um futuro próximo.

O terceiro ponto abordado como tentativa de resposta à inquietante indagação apresentada nesta parte de nossa pesquisa, refere-se aos exames em larga escala como instrumento de regulação dos sistemas de ensino, das políticas públicas e do trabalho docente, bem como de confirmação das políticas já inseridas no campo educacional.

Para Afonso (2007b), é a partir dos anos 1980 que as avaliações foram ganhando um protagonismo que as tem permitido lograr o patamar de mecanismo de regulação dos sistemas de ensino. Sua presença é cada mais vez maior, inclusive, em um número crescente de países,

[...] passando a incidir não apenas em dimensões mais específicas das políticas educacionais (como as que têm dado grande centralidade à comparação nacional e internacional dos resultados acadêmicos dos estudantes), como, também, contribuindo para a definição, implementação e controle de outras políticas públicas (AFONSO, 2007b, p. 12).

Soares (1991) já alertava para o quanto a avaliação, por ela tratada como avaliação educacional no âmbito mais geral, pode servir de controle e de limitação do conhecimento e do que é ensinado nas escolas. É uma avaliação que limita as oportunidades educacionais e sociais, na medida que privilegia determinada cultura ou classe social; é uma avaliação que serve como mecanismo de seleção e de manutenção da hierarquia social; é uma avaliação que

[...] pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão de seleção educacional (SOARES, 1991, p. 48).

Na atualidade, nossas avaliações em larga escala não fogem muito ao que está posto acima. São celetistas, dentre outros fatores, na medida em que exigem de nossos alunos

percepções e compreensões de mundo que nem sempre aqueles de camadas sociais menos favorecidas estão preparados ou possuem acesso aos meios que lhes permitirão construir tais percepções e compreensões.

Se estão nossas avaliações externas servindo como instrumento de regulação dos sistemas de ensino e das políticas públicas que têm levado a esta percepção, podemos falar que nossas avaliações estariam, assim como a própria educação, atuando para a manutenção do *status quo*.

Neste sentido, Fernandes (2007, p. 7) enfatiza o quanto estaríamos presenciando, nos diversos sistemas educativos da atualidade, a existência de um “*status quo* pedagógico em que se continua a discriminar e a segregar socialmente milhões de alunos um pouco por todo o mundo”.

Ainda nesta linha de pensamento e à luz de Soares (1991) o papel exercido pela avaliação no âmbito escolar pode ser visto como aquele que seleciona, legitima uma hierarquia social que tem na escola um espaço decisivo, afinal:

a ‘determinada cultura’ que a avaliação legitima e a ‘determinada forma de relação com a cultura’ que também legitima são a cultura da classe dominante [...] Dessa forma, para os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, em geral, não mais de que sua performance escolar; para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados na avaliação estão condicionados apenas secundariamente à sua performance escolar; primordialmente são determinados pelas condições de vida – econômicas, sociais e culturais – dadas ao indivíduo em decorrência de sua posição na hierarquia social, e pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da escola (SOARES, 1991, p. 48 – grifo do autor).

No contexto de uma avaliação que dita condutas, que seleciona o que deve ser ensinado e que, por assim, acaba adquirindo o *status* de protagonista no campo educacional é que emerge o conceito de política de *accountability* – responsabilização e prestação de contas a partir de um contexto hierárquico-burocrático e gerencialista. Analisa-se, neste contexto, a educação muito a partir dos resultados obtidos nos exames de larga escala pelas escolas, as avaliações perdem seu caráter de instrumento de diagnóstico (DIAS SOBRINHO, 2003; AFONSO, 2012; NOVAES, 2014; MACHADO; ALAVARSE, 2015).

Brooke (2013) enfatiza que a filosofia de *accountability* – tendo adentrada no âmbito governamental e aliada a novas políticas de gestão do setor educacional, estas que são ancoradas nos resultados obtidos pelos alunos em testes – trouxe à educação a conotação de cobrança como algo legítimo, visto que cabe, por agora, ao Estado cobrar, uma vez que representa os interesses do coletivo.

Entretanto, como o mesmo autor faz questão de explicitar, esta percepção é capaz de permitir se enveredar por dois caminhos quando se busca uma compressão do conceito de *accountability*.

O primeiro, de ‘prestação de contas’, seria típico das democracias anglo-saxãs, nas quais a noção de cidadania se confunde com o pagamento de impostos e o direito de todos de cobrar o bom uso do dinheiro público. O segundo, de ‘responsabilização’, tem o sentido de atribuir aos funcionários públicos uma parte da responsabilidade pelos resultados alcançados (BROOKE, 2013, p. 121).

Afonso (2009) destaca que o conceito de *accountability* pode ser entendido associado a três dimensões autônomas, porém, articuláveis: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Entretanto, salienta que tem-se, na atualidade, entendido o conceito em formas parcelares, sustentado em um notório reducionismo ou mesmo numa visão despolitizada e tecnicista do setor educacional, com base num tipo de avaliação balizado por testes estandarizados.

Com relação a interferência e controle das avaliações externas sobre o trabalho docente há que se registrar que de alguma forma os professores têm sido cobrados com relação a bons resultados, por parte dos alunos e escolas, nos exames em larga escala. Os testes padronizados tem se tornado, recentemente, em instrumento indutor de excelência, de controle e gerenciamento das atividades dos professores e da educação, vindo a interferir diretamente nas avaliações internas e no cotidiano escolar, agindo sobre o que se faz e se deixa de fazer em sala de aula.

Entretanto, esta questão será melhor abordada na seção *Avaliação dos Sistemas de Ensino e sua interferência sobre o Trabalho Docente*, quando discutiremos a interferência dos sistemas de avaliação do ensino sobre o cotidiano e atividades ligadas à docência.

Mesmo que não esteja esgotada a reflexão fomentada nessa seção, há que se reconhecer que todo o esforço de implantação de um sistema de avaliação no campo da educação, a nível nacional, seguido de perto, por iniciativas estaduais e mais recentemente municipais, deve ser visto também como instrumento que permite fazer análises ao longo dos anos e a tecer algumas conclusões sobre como está a educação brasileira e o que pode ser feito (KLEIN, 2006). De certa forma, as avaliações sistêmicas trazem elementos que apontam percepções e servem como norteadoras para ações no campo educacional.

Carece-se levar em consideração que as avaliações externas devem ir além de um projeto particular de um grupo de pessoas ou políticos, porque a educação abarca um número significativo e variado de setores da sociedade. Neste sentido, necessita ser vista como um

instrumento capaz de trazer significativas contribuições a pesquisadores interessados em compreender a educação do Brasil (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A partir do que fora discutido até aqui, acreditamos que serão muitos aqueles que podem concordar que a avaliação escolar deve estar, acima de tudo, a serviço da educação, do processo de aprendizagem e da formação plena dos nossos alunos.

Se a realidade não nos permite vislumbrar plenamente tal finalidade, cabe-nos levar este tema para nossas escolas e comunidades, com o objetivo de não somente dar visibilidade ao assunto, mas ouvirmos os diferentes atores escolares e fomentarmos discussões e propostas.

No caso específico de Minas Gerais, o SIMAVE é o nosso exemplo de sistema avaliativo mais palpável e presente. Conhecer o Sistema Mineiro de Avaliação para melhor compreendê-lo e discutir o papel das avaliações externas, a partir dele, já é dar um passo para além dos sentimentos de conformismo, impotência e inércia que por muitas vezes repousa sobre nossas escolas.

A seguir, nos dedicamos a tratar mais especificamente sobre o Sistema Mineiro de Avaliação, sobre sua organicidade e funcionamento, para depois refletirmos, a partir dele, sobre a relação avaliação externa e trabalho docente.

1.3 O Sistema Mineiro de Avaliação

Compreender um sistema de avaliação de ensino é algo que demanda diferentes olhares e percepções. No caso de Minas Gerais, há todo um contexto político e histórico que permeou a criação e execução de um sistema próprio de avaliação da educação. O Estado possui uma trajetória e experiências educacionais que o colocam em destaque no cenário nacional.

No início da retomada da democracia brasileira, após a eleição por voto direto de Tancredo Neves, para ocupar o cargo de governador de Minas Gerais, acontece o I Congresso Mineiro de Educação (em 1983), fruto das demandas advindas dos movimentos sociais, dos trabalhadores, incluindo, aqui, os da área educacional.

O Congresso tem sua relevância para o contexto político e educacional. Político, porque se configura no bojo da abertura política, após anos de ditadura militar. Educacional, porque foi “[...] o ponto nevrálgico da proposta de democratização das relações de poder na escola pública estadual de Minas Gerais” (CASTRO, 2006, p. 200), tendo, inclusive, em sua centralidade, a consulta às bases, embora são registradas críticas que desconfiguram todo um protagonismo épico que se pretendeu atribuir ao evento.

Castro (2006, p. 207), referindo ao I Congresso Mineiro de Educação, enfatiza que:

Pretendendo ser uma forma democrática de planejar a educação, acabou caindo no lugar-comum dos processos de consulta às bases, patrocinados pelos grupos de poder: os atores foram convidados a colocar na mesa seus interesses e necessidades, mas esses sofreram uma generalização crescente durante o processo de consulta e acabaram transformando-se em propostas descendentes, bem próximas daquelas originais, pensadas pelos integrantes dos órgãos administrativos, detentores do poder de decisão. Assim, mais uma vez, o processo de consulta acabou constituindo-se numa forma de legitimar decisões, já pensadas pelo grupo de poder.

Durante o ano de 1983, dividido em três etapas (municipal, regional e estadual), se realizou o referido Congresso, por meio de consulta às escolas estaduais e municipais, com a participação de algumas escolas particulares.

O Plano Mineiro de Educação (1984 a 1987) foi criado por meio do documento denominado Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais, produzido dentro do Congresso. A partir daí, são lançadas as novas ações para a educação pública do Estado.

No governo Newton Cardoso (1987- 1990) há um retrocesso no que havia sido iniciado anteriormente. Nos anos de 1991-1994, no governo de Hélio Garcia, é retomada a proposta do início da década de 1980, de forma ampliada. O que se percebe, nesse período, é uma influência de organismos internacionais sobre as decisões a respeito das políticas públicas para educação no estado.

O ano de 1989 é marcado pela elaboração da Constituição Estadual, datada de 21 de setembro, que na seção III trata especificamente da Educação, deixando já explícito, naquela época, a qualidade como um dos princípios básico e “a avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (MINAS GERAIS, 1989), como um dos instrumentos para se buscar a já citada qualidade na educação.

A tarefa da avaliação da educação é oficialmente atribuída, anos mais tarde, à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), por meio do Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. O seu Capítulo II trata da finalidade e das competências, com destaque para os artigos 36, 37 e 38, que referem-se, especificamente, à Superintendência de Avaliação Educacional²⁰.

²⁰ “Art. 38. A Diretoria de Avaliação da Aprendizagem tem por finalidade implementar ações para a realização da avaliação da aprendizagem escolar *on line*, competindo-lhe: I – propor ações para a realização da avaliação da aprendizagem escolar; II – analisar os dados da aprendizagem por escola, confrontando-os com os das avaliações educacionais, visando identificar lacunas na aprendizagem dos alunos e dar o encaminhamento necessário para a realização de ações pedagógicas corretivas; III – incentivar a apropriação dos resultados das avaliações pelos profissionais da escola; IV – promover oficinas de elaboração de itens para os professores; V – coordenar a elaboração de itens ou questões de avaliação para compor o banco de itens; VI – validar técnica e pedagogicamente todos os itens e questões a serem incorporados ao banco de itens; e VII – gerenciar contratos e convênios afetos a essa Diretoria” (MINAS GERAIS, 2011).

Há que se registrar que “[...] na educação, os anos de 1990 serão marcados pela busca da qualidade, consubstanciada na criação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, em 1991 [...]” (BORGES, 2016, p. 159).

É relevante destacar que, no caso específico de Minas Gerais, a primeira experiência relevante no campo de avaliação educacional ocorreu em 1988, com uma avaliação voltada para o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que em 1991 é ampliada.

Nesse contexto, a avaliação passar a ser um marco do Sistema Estadual de Educação e um dos compromissos, à época, assumidos pelo governo mineiro, servindo de instrumento norteador de todo o processo educacional da Unidade Federativa, sendo focalizada como “[...] elemento básico e instrumento fundamental para o conhecimento da realidade educacional, para a identificação dos pontos críticos e, conseqüentemente, para a melhoria, a implementação e o acompanhamento das ações necessárias para se atingir a qualidade da educação” (SOUZA, 1995, p. 25).

Vianna, Antunes e Souza (s/d) destacam algumas características do Programa de Avaliação: trata-se de uma avaliação censitária²¹, com uma escolha intencional para as séries que seriam avaliadas, no qual o foco era avaliar todo o processo educacional, ao logo da seriação que era dividida a educação básica, abrangendo um número maior de áreas avaliadas (Português, Redação, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia, além de questionários destinados aos alunos), se comparada com a da atualidade.

O referido programa, não se limitando à simples verificação do rendimento escolar como único instrumento da medição da qualidade de ensino (SOUZA, 1995; VIANNA, 1995), tem ainda, por característica o foco na qualidade da educação, levando, para isso, em consideração:

algumas variáveis relacionadas ao contexto (atuação escolar), a fatores não diretamente ligados à escola (status socioeconômico da família, nível de educação dos pais, recursos educacionais no lar, participação dos pais no processo educacional, atividades educacionais fora da escola, atividades de lazer e sociais, e atitudes dos estudantes), e a informação ligadas à escola, por intermédio da coleta de elementos de entrada (características do corpo docente, programas escolares e participação dos pais), do processo (currículos e práticas instrucionais), e, finalmente, de dados relativos ao produto, representado pelo desempenho escolar e a formação de atitudes” (VIANNA, ANTUNES e SOUZA, s/d, p. 6).

Para tanto, além dos testes, foram utilizados, já nos primeiros anos da implantação do Sistema de Avaliação, o questionário do aluno e o questionário da escola²², estes que não

²¹Um maior aprofundamento dessa questão, consultar Vianna; Antunes; Souza (s/d, p. 19-20).

²² Na atualidade, os alunos respondem, durante as duas horas e trinta minutos que possuem para realização da avaliação do SIMAVE/PROEB, ao chamado questionário socioeconômico. Diretores de escola e professores de

foram se quer mencionados pelos participantes dessa pesquisa, fato que nos leva a concluir que, ao menos nas escolas selecionadas para o nosso trabalho, não há a prática de discussão do material coletado nestes questionários e/ou tão pouco a prática de divulgação destes dados, seja pelo órgão responsável, seja pela escola²³.

É válido frisar que os anos de 1990 foram para Minas Gerais, dentro do campo educacional, marco da criação de um programa de avaliação, pautada na reforma da educação intitulada “Minas aponta o Caminho” iniciada na década anterior e que tinha na concepção e constituição de um sistema de avaliação externa, um dos seus pilares de sustentação. Legalmente foi a Resolução nº 6908/92 a que cria o Programa de Avaliação²⁴ aqui já discutido (BORGES, 2016; FRANÇA, s/d).

Souza (1995) enfatiza que no início da implantação do Sistema de Avaliação, a equipe avaliadora foi orientada para uma provável resistência por parte de professores, gestores e comunidade escolar, no geral. Tal resistência poderia ser explicada, inclusive, pela ausência de uma cultura da avaliação no Estado. Todo o processo avaliativo, seus objetivos e propósitos teriam, dentre outros fatores, o interesse por incluir uma cultura da avaliação em todo o território mineiro. Há, então, a preocupação em envolver no processo órgãos regionais e atores das próprias escolas (direção, especialistas e colegiado).

Segundo Souza (1995), cinco foram as questões postas como essenciais no planejamento do Programa de Avaliação: quem deve ser avaliado? Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?

O primeiro ciclo do Programa de Avaliação da Educação Pública aconteceu entre março de 1992 a dezembro de 1993 e o segundo durante março de 1994 e novembro de 1995. As séries avaliadas, nos primeiros anos do programa, foram: 3^a, 5^a e 8^a série do Ensino Fundamental, 2^a série do Ensino Médio e a série final do Curso de Magistério – séries consideradas de término de ciclo escolar ou grau de ensino.

Esses primeiros passos, acompanhados dos primeiros estudos destinados à implantação de um processo avaliativo no âmbito educacional, levam à consolidação, paralelamente ao

Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas, respondem, on line, um questionário

²³ Em consulta à Revista SIMAVE.caed constatamos que somente no ano de 2013 é que foi disponibilizado resultados contextuais levando em consideração as repostas dadas ao questionários socioeconômicos. Para maiores informações, consultar SIMAVE/Portal (2018).

²⁴ A partir da Resolução 6908/92, ficam estabelecidas como finalidades do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais: “1- promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos e comuns; 2- introduzir e estimular a prática da auto-avaliação, com vistas à promoção de mudanças e à melhoria da qualidade do ensino; 3- criar mecanismos para a condução do ensino público no Estado, bem como instrumentos de prestação de contas pelos serviços prestados e resultados alcançados” (MELLO, s/d).

SAEB, do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Todo o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, iniciado nos anos 1990, foi fruto, como aponta Borges (2016) das reformas educativas vivenciadas no Estado, entre os anos de 1991 e 1998. Por meio do slogan “Minas aponta o Caminho”, estas reformas tiveram na criação de um sistema de avaliação externa um de seus pilares. Mudanças neste Programa de Avaliação ocorreram ao longo de toda a década de 1990, sendo que no ano de 1999 foi interrompido, após a troca de governo no Estado, fato que pode ser compreendido a partir daquilo que Saviani (2008) e Gatti (2012) definem como sendo uma tendência no Brasil – a descontinuidade das políticas públicas.

O novo governador, Itamar Franco, assumiu em 1999 e fez duras críticas ao modelo educacional implantado no Estado, que teria sido constituído a partir dos parâmetros e orientações do Banco Mundial, firmados na lógica da eficiência e da produtividade. A política educacional implementada pelo novo governo é denominada Escola Sagarana, tendo por princípio a educação como direito de todos.

A partir deste novo contexto, é instituído, por meio da Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, com reedição e alteração por meio da Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), e criado o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Há, neste sentido, o início de um novo ciclo de avaliações em Minas Gerais, sob os princípios gerais da descentralização, participação, centralidade da escola, gestão consorciada, formação do professor, equidade, publicidade e independência (MINAS GERAIS, 2000).

O SIMAVE é uma proposta de avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria com o CAEd/UFJF²⁵, marcada, segundo o Portal Educação/Simave²⁶ “pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados. Objetiva desenvolver programas de avaliação integrados cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino”.

²⁵ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF – é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. O CAEd atua junto ao Governo Federal, Estados, Municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. O objetivo principal é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais (CAED, 2017).

²⁶ Para maiores informações consultar: <<http://www.aprendeminas.com/2009/10/simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

A legislação que ampara a organização do SIMAVE enfatiza que “será regido, em âmbito estadual, por um Conselho Deliberativo e uma Comissão Executiva, constituindo-se, em cada Superintendência Regional de Ensino, uma Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública” (MINAS GERAIS, 2000).

As chamadas matrizes de referência é que especificam o que será avaliado pelo SIMAVE, levando em consideração as habilidades e conhecimentos que os alunos de cada série/ano devem possuir.

É relevante destacar que:

O conceito de Matriz de Referência é próprio da avaliação em larga escala. É importante e [...] relaciona-se diretamente com o currículo, mas não pode ser confundido com o mesmo [...] É o objeto que dá origem aos instrumentos dos sistemas de avaliação. É o documento que fornece a direção para o que pode ser avaliados nos testes cognitivos. É a partir dela que os itens dos testes são produzidos. Tendo como fonte a Matriz Curricular, a Matriz de Referência, contudo, é um conjunto delimitado de habilidades e competências tidas como essenciais para cada etapa de escolaridade avaliada. As Matrizes de Referência, portanto, não se referem, diretamente, a conteúdos a serem ensinados, mas, antes, a habilidades e competências a serem desenvolvidas” (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017, s.p.)

De acordo com a página oficial da SEE/MG²⁷, dos resultados obtidos pelos alunos nas provas do PROALFA e PROEB é gerada uma proficiência²⁸ lançada numa escala numérica que permitirá traduzir tal proficiência em um diagnóstico do desempenho escolar, a nível qualitativo, “medindo” os alunos a partir de padrões de desempenho.

Ainda de acordo com a Resolução 104, de 14 de julho de 2000, o PROEB destinaria-se, à época, a avaliar o 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, por meio de aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro ciclo e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, no ciclo posterior. As avaliações aconteceriam de dois em dois anos, tendo por base, o processo avaliativo, níveis de proficiência e para além dos testes, previa-se a aplicação de questionários aos alunos, diretores e professores.

O PROEB seria formado por subprogramas cuja responsabilidade de sua implementação são da Coordenação Estadual do programa, das Instituições Regionais do PROEB e das Comissões Regionais de Avaliação da Educação Básica.

²⁷ Para maiores informações consultar: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/17006-nova-concepcao-de-avaliacao>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

²⁸ “A medida de proficiência é produzida a partir dos resultados dos estudantes nos testes do Proalfa e do Proeb. Esses resultados são colocados em uma escala numérica, a qual permite traduzir medidas (proficiência) em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar”. Para maiores informações, consultar MINAS GERAIS (2015, p. 7).

A concepção de uma avaliação externa formada não só apenas pela aplicação de testes de desempenho – no caso do SIMAVE tem relevância o patamar de desempenho no processo de alfabetização, bem como em Matemática e em Língua Portuguesa –, mas também com interesses em coletar dados sobre nível socioeconômico, o perfil do professorado, do como se caracteriza a gestão da escola, a infraestrutura da instituição, bem como o percurso escolar dos alunos, são elementos que ao longo da trajetória de existência do SIMAVE vêm se consolidando. A respeito dos dados coletado pelos questionários socioeconômicos, tornamos a destacar a nossa percepção de que sua utilidade e acesso se dão somente pela SEE/MG ou talvez órgãos regionais de ensino. Neste sentido, questionamos se não seria viável o acesso por parte das escolas a estas significativas informações, com o intuito não somente de contribuir para a compreensão da realidade em que a comunidade escolar está inserida, mas também em proporcionar uma reflexão sobre a interferência desta mesma realidade no processo de ensino que é vivenciado pelas instituições de ensino.

As avaliações são constituídas de questões de múltipla escolha, que são tratadas como itens, construídos a partir da Matriz de Referência. As Matrizes de Referência, por sua vez, são formadas por um conjunto de descritores que

têm origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno que se traduzem em certas habilidades. É a matéria-prima para elaboração dos itens. Como o próprio nome sugere, constituem em uma sumária ‘descrição’ das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado. [...] A função dos descritores é, portanto, indicar as habilidades que serão objeto de avaliação, no conjunto de itens que compõe o teste em cada período de escolaridades. Os descritores, portanto: 1-pretendem indicar quais as habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido. 2- constituem a referência para a elaboração dos itens que devem compor o teste de desempenho” (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

Esses descritores apresentam quais seriam as habilidades cognitivas previstas para serem desenvolvidas pelos alunos. As avaliações seguem o formato metodológico TRI (Teoria da Resposta ao Item), comumente utilizado pelas avaliações em larga escala, construindo uma escala (régua) que no caso do PROEB vai de 0 a 500 e no PROALFA de 0 a 1000, alocando as habilidades e itens dos estudantes (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

Cada item (questão) dos testes avalia uma única habilidade e possui uma configuração básica, a saber: 1- o texto de suporte, mais comum na avaliação de Língua Portuguesa; 2- o enunciado; 3- os distratores e gabarito, sendo os primeiros as alternativas incorretas e o segundo a alternativa correta.

A Revista Eletrônica SIMAVE apresenta recomendações para a formulação dos itens de múltipla escolha:

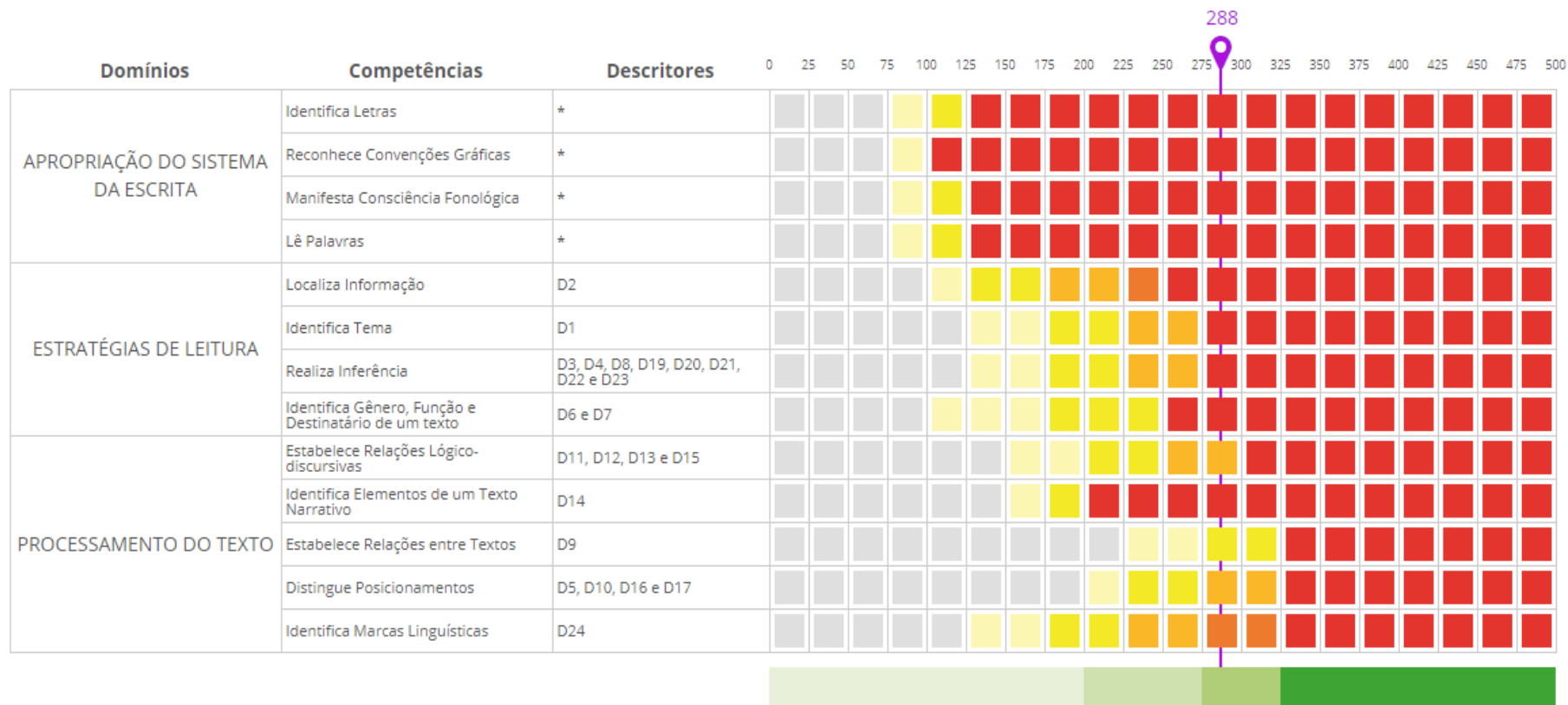
O processo de construção dos itens de múltipla escolha para compor testes de proficiência utilizados nos programas de avaliação em larga escala é pautado por requisitos técnicos, que buscam estabelecer procedimentos necessários à clareza e precisão dos instrumentos. Por exemplo, ao elaborar-se o enunciado, deve-se afastar todo e qualquer fator que possa dificultar a compreensão do item pelo estudante. Dessa forma, a escolha cuidadosa do vocabulário e uma apresentação objetiva constituem procedimentos fundamentais para a elaboração de um bom item. Ambiguidades resultantes do vocabulário ou da extensão inadequada do enunciado podem comprometer a resolução do item, não pelo seu teor substantivo, mas por incompreensões resultantes da possibilidade de múltiplas interpretações. O enunciado não deve ser excessivamente breve, a ponto de sonegar informações importantes para a resolução da atividade solicitada, nem excessivamente longo, por conter informações desnecessárias. De forma similar, o vocabulário adequado ao nível de escolaridade do estudante avaliado, assim como a utilização de conceitos, fatos e terminologia nas suas formas universalizadas são garantias que evitam comportamentos diferenciados do item, originados de posturas ideológicas ou especificidades regionais. A redação clara e objetiva do enunciado leva o estudante a mobilizar conhecimentos e processos mentais imediatamente após sua leitura e compreensão, independentemente de ter lido as alternativas de respostas. Enfim, todo esforço é necessário para se evitar que o estudante erre o item por não ter compreendido a situação explorada (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017, s.p.).

Os resultados obtidos pelo aluno, pelas turmas e pela escola de acordo com cada segmento (ano e modalidade de ensino avaliados) podem ser analisados por meio de relatórios que são emitidos anualmente, meses depois da participação na avaliação.

A leitura dos resultados obtidos nos testes é algo pertinente e deve ser feita com atenção e levando em consideração que a escala de proficiência e a inserção de determinado aluno ou grupo de alunos alocados em qualquer um dos intervalos de pontuação obtidos, revelam uma série de informações.

Dois conceitos-chave se mostram relevantes para uma melhor compreensão dos resultados: competência e habilidade. A respeito do primeiro, a própria equipe responsável pelo SIMAVE enfatiza a sua diversidade de possibilidades em definir tal conceito. Perrenoud (1999b, p. 7) define como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Sobre habilidades, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, apoiando-se no que está previsto na documentação do SAEB, afirma que “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático de saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017, s.p.).

A partir da observação da **Figura 1** que trata da escala de proficiência em Língua Portuguesa, podemos visualizar níveis de compreensão do estudante.



Padrões de Desempenho: **BAIXO**; **INTERMEDIÁRIO**; **RECOMENDADO**; **AVANÇADO**.

Figura 1. Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental/PROEB
 Fonte: MINAS GERAIS/SIMAVE (2017)

O que se pode perceber ao analisar a **Figura 1** é que um aluno com pontuação 288, na escala do PROEB, ao ser posicionado no intervalo da régua entre 275 e 300 pontos, seria capaz de compreender e responder determinados itens alocados neste espaço, mas teria dificuldade ou não possuiria ainda a capacidade de responder, com êxito, itens alocados acima dos 300 pontos.

A posição na escala reproduz a maior ou menor probabilidade do aluno no desenvolvimento e consolidação do seu processo de aprendizagem. O posicionamento mais à direita demonstra que o aluno já foi capaz de desenvolver habilidades mais complexas, fato que reflete sua capacidade de acertar itens com maior grau de dificuldade que exigem, conseqüentemente, habilidades e competências mais aprimoradas.

Neste sentido,

O objetivo da Escala de Proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnóstico qualitativos do desempenho escolar [...] Trata-se de um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que é possível identificar as habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em relação às disciplinas avaliadas e, a partir daí, planejar e executar ações, mais precisas”, conforme a necessidade de cada um (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017, s.p.).

De acordo com a SEE/MG há outras maneiras de se observar o resultado obtido por um aluno, que combinados acabam por revelar uma maior riqueza de detalhes e informações. A coluna denominada *Domínios* refere-se aos grandes domínios do conhecimento (no caso da tabela acima, os *Domínios* de Língua Portuguesa, para o 9º ano do Ensino Fundamental) que são formados pelo agrupamento das competências. A segunda coluna – *Competência* – apresenta-se dividida a partir dos grandes *Domínios* e dispostas nas várias linhas da escala, apresentando graus de complexidade, representados na **Figura 1** por cores, onde a cor mais escura (vermelha) representa o nível mais complexo e a cor mais clara (cinza) o primeiro nível, havendo ainda níveis intermediários representados pelas cores amarelo e laranja.

Na coluna *Descritores* aparecem os descritores contidos na Matriz de Referência. A lista completa dos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática e suas respectivas séries/anos a que se referem constam no Apêndice desta pesquisa.

A última coluna para análise na **Figura 1** refere-se a *Escala Numérica*. No caso do PROEB vai de 0 a 500 pontos, com intervalos de 25 em 25 pontos, onde cada um deles refere-

se a um nível e o seu conjunto acaba por formar um Padrão de Desempenho²⁹ que é elaborado pela SEE/MG, é representada, na parte inferior, pela cor verde e suas variações de tonalidade.

Há ainda a possibilidade de analisar o nível de desempenho por escola, por superintendência e em todo o Estado de Minas Gerais, a partir do relatório anual que traz informações por nível de escolaridade e disciplinas avaliadas, conforme a **Figura 2** a seguir.

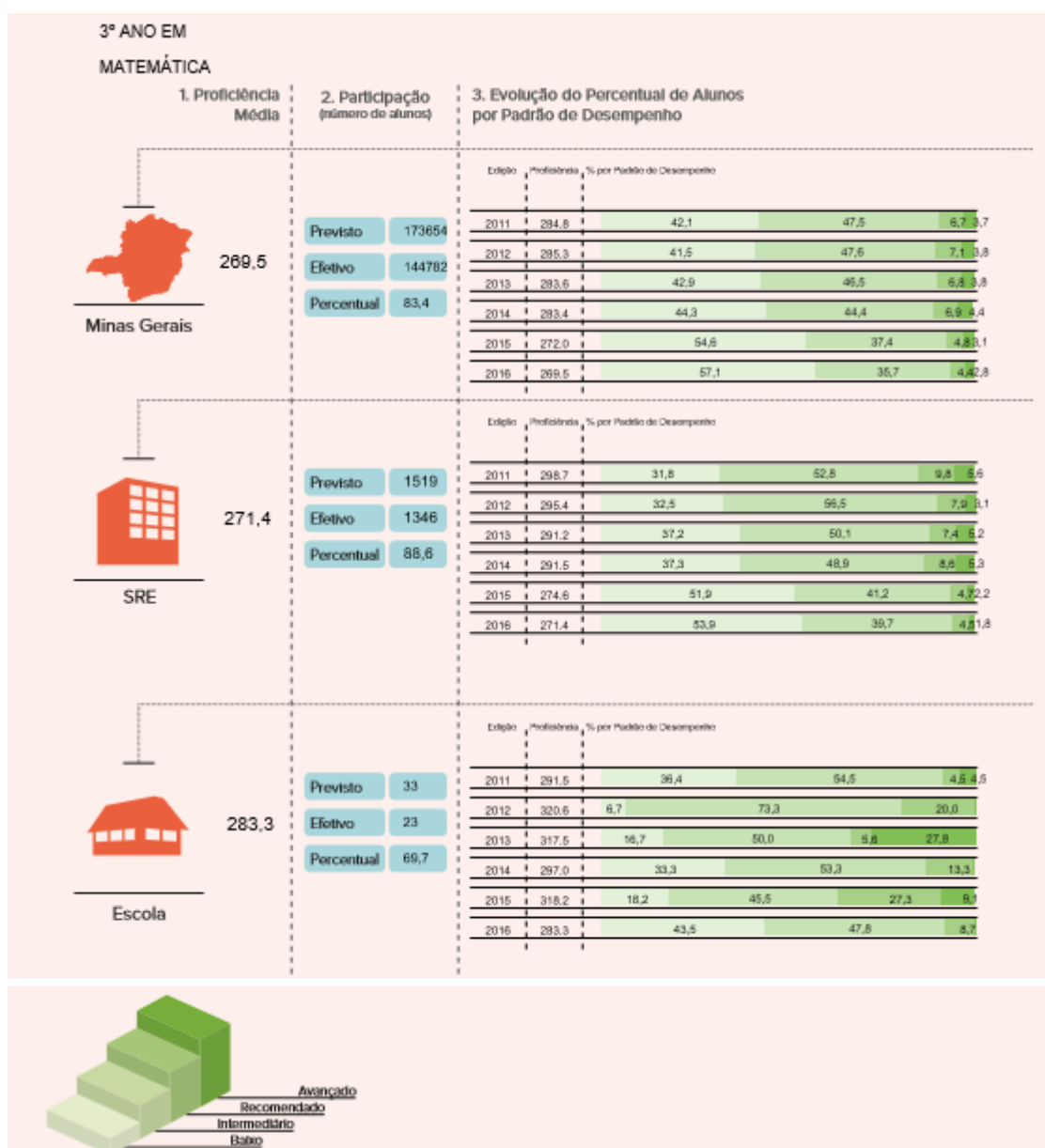


Figura 2. Resultado PROEB 2016 em Matemática – 3º ano do Ensino Médio (dados reais de uma das escolas participantes desta pesquisa)

Fonte: MINAS GERAIS/SIMAVE 2017.

²⁹ No caso específico do Padrão de Desempenho, a cor mais clara representa o nível *Baixo*, onde estariam os alunos muito abaixo do mínimo. O seguinte, é o nível de Desempenho básico, denominado de *Intermediário*, seguido do adequado, chamado de *Recomendado* e, por fim, o nível *Avançado*, o desejável para a etapa avaliada.

Na coluna à esquerda, denominado *Proficiência Média*, aparece a média obtida pelo Estado, pela Superintendência de Ensino que a escola faz parte e a da própria escola, refletindo o resultado médio das habilidades avaliadas.

O campo seguinte, *Participação*, traz informações sobre quantos alunos participaram dos testes, também em nível estadual, regional e por escola. Com relação ao número de alunos participantes nas avaliações do SIMAVE, a SEE/MG considera que percentuais a partir de 80% já é um número que possibilita a generalização da proficiência média e que observar este indicador tem sua relevância no processo de avaliação (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

Com relação ao campo *Desempenho*, último campo a ser observado, nele é possível analisar os resultados alcançados numa série histórica, observar as trajetórias do Estado, da SRE e da escola, as proficiências, bem como analisar o percentual de distribuição dos alunos nos padrões de desempenho.

De posse dessas informações e de um diagnóstico por aluno e por escola, a equipe gestora, a pedagógica e os professores já possuem condições de direcionar ações para que atinjam, ao mesmo tempo, os alunos com padrão de desempenho abaixo do esperado e que necessitam de intervenções, bem como aqueles que se encontram em nível mais elevado, que devem ser estimulados à continuidade de todo o seu processo de aprendizado.

Neste sentido, destacamos que “o objetivo da educação é garantir oportunidades a todos. Os padrões nos permitem desenhar intervenções variadas que busquem oferecer a cada um o que é necessário conforme seu perfil e desempenho” (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

Acreditamos, entretanto, como se trata de um sistema capaz de dar informações não somente de desempenho, mas também da realidade da rede de ensino de forma geral, e também de cada Superintendência de Ensino e de cada escola em particular, a compreensão e reflexão a partir dos dados coletados requer uma maior atenção e deve ser vista para além do conhecimento da medida de desempenho em cada disciplina avaliada, com destaque para o como os atores escolares (direção, pedagogos, professores, alunos) têm visto e compreendido o SIMAVE; como tem sido feitas as análises dos resultados obtidos – há uma preocupação mais com os resultados ou há o interesse por se fazer uma ponderação que leve em consideração outros fatores, como a participação e o envolvimento efetivos da comunidade escolar; o quanto os resultados não estão sendo maquiados por meio de práticas como a preparação quase que exclusiva dos alunos para fazerem estes testes; como fazer destas avaliações instrumentos aliados do processo ensino-aprendizagem, colaborando de forma efetiva para o diagnóstico e implementação de novas práticas educativas; o quanto, de fato, os

dados coletados nos questionários do aluno e da escola estão sendo levados em consideração – por parte daqueles tem que acesso a eles – não somente no processo de verificação da realidade escolar, mas também na formulação de políticas públicas que atendam às demandas apontadas por estes instrumentos.

Desde sua criação, o SIMAVE vem passando por transformações. Na atual gestão estadual, mudanças vem ocorrendo na concepção e instrumentalização do Sistema de Avaliação Mineiro. Em 2015, a SEE-MG lança a proposta de um novo SIMAVE que passa a ser denominado de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. A proposta é amparada em dois focos: a diminuição das desigualdades educacionais vivenciadas no Estado (enfoque da equidade) e um maior diálogo entre as avaliações externas e as internas, por meio de práticas auto avaliativas e de planejamento das atividades a serem realizadas na escola (enfoque pedagógico), cuja lema é “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais” (MINAS GERAIS, 2015).

Em 2017, a SEE-MG, em carta oficial encaminhada às escolas pertencentes à rede estadual de ensino, reafirma seu compromisso com as mudanças propostas e lança os chamados Itinerários Avaliativos, com vista a construção de um plano de ação voltado para cada escola a partir dos dados fornecidos também pelo SIMAVE. (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017, s.p).

A respeito dos Itinerários Avaliativos,

reúnem procedimentos com o objetivo de realizar análises de dados e debates para a construção coletiva de uma avaliação interna e a definição de um plano de ação e seu monitoramento nas escolas estaduais de educação básica, de forma a melhorar e consolidar o processo de aprendizagem dos estudantes. Com a realização desses itinerários, a escola torna-se mais reflexiva e mais preparada para enfrentar as questões que afetam a aprendizagem. Para auxiliar os diretores e especialistas nesse novo processo inerente à realidade da escola, foi disponibilizado, por meio de uma plataforma virtual, uma capacitação, na qual, à medida que os cursistas percorrem e conhecem os 16 itinerários, eles já promovem as discussões e produzem todos os documentos necessários para a elaboração dessa avaliação interna e para a definição de uma agenda mínima de ações a serem implementadas, compondo o plano de ação da escola. É importante destacar que, para a realização dos Itinerários, é fundamental a utilização do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem, que também está disponível no site do SIMAVE [...]. Trata-se de um sistema online que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares, professores e comunidade escolar (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

A atual configuração do SIMAVE, construída a partir de 2015, traz a preocupação em se ter, dentro da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, uma proposta de avaliação externa que não se resuma a ser simplesmente uma medida de proficiência escolar, mas que também

sirva para se ter informações relevantes sobre o nível de desempenho dos alunos, atento aos fatores internos e externos da escola que interfiram neste mesmo desempenho (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

As mudanças vão desde à nova configuração das Matrizes de Referência, com um olhar voltado para as Matrizes do SAEB, do ENEM, do CBC (Conteúdos Básicos Comuns), até às novas concepções de Padrões de Desempenho dos alunos que até 2014 eram três – baixo, intermediário e recomendado –, tendo sido acrescentado o nível denominado de avançado, a partir de 2015.

A criação de um quarto Padrão de Desempenho estudantil é entendida, pelo governo estadual, a partir de algumas vantagens:

- 1-Produzir informações mais acuradas para os gestores da rede, contribuindo para o monitoramento da qualidade da educação pública ofertada ao longo do tempo;
- 2-Permitir uma melhor informação, aos gestores escolares e professores, sobre perfis de desenvolvimento cognitivo dos alunos, de acordo com o padrão de desempenho estudantil em que se encontram;
- 3-Possibilitar a descrição detalhada das habilidades desenvolvidas pelos alunos, de acordo com o Padrão de Desempenho Estudantil em que se encontram, com significado relevante para o estabelecimento dos objetivos e das ações pedagógicas do professor em sala de aula;
- 4-Possibilitar a proposição de metas e objetivos educacionais de fácil compreensão pela comunidade escolar e pelo público em geral (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

A **Tabela 2** traz a nova configuração dos padrões de desempenho, com as referências de pontuação para cada um dos quatro padrões, levando em consideração a etapa de escolaridade e a disciplina avaliada.

Tabela 2. Os Padrões de Desempenho do PROEB – 2015

Padrões de Desempenho do PROEB em Língua Portuguesa				
Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º Ano EF	Até 150	150 a 200	200 a 250	250 a 300
7º Ano EF	Até 175	175 a 225	225 a 275	Acima 275
9º Ano EF	Até 200	200 a 275	275 a 325	Acima 325
1º Ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima 350
3º Ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima 350
Padrões de Desempenho do PROEB em Matemática				
Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º Ano EF	Até 175	175 a 225	225 a 275	Acima 275
7º Ano EF	Até	200 a 250	250 a 325	Acima 325
9º Ano EF	Até	225 a 300	300 a 350	Acima 350
1º Ano EM	Até 275	275 a 350	350 a 375	Acima 375
3º Ano EM	Até 275	275 a 350	350 a 375	Acima 375

Fonte: Minas Gerais (2015, p. 8)

O governo justifica as mudanças do SIMAVE pela busca de um processo avaliativo que além de se equiparar aos padrões de avaliações nacionais, tem a preocupação em focar tanto no processo de alfabetização dos alunos, quanto no desempenho do estudante antes do final de cada nível de escolarização (ensino fundamental e médio), além de monitorar a qualidade da educação básica, propondo testes a partir de novos ciclos avaliativos³⁰, voltados também para o findar do Ensino Fundamental e Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2015).

A questão da qualidade da educação, a promoção da equidade e atenção para se fazer do SIMAVE um instrumento que estabeleça ou priorize políticas e práticas que corroborem para um ensino melhor, são objetivos que a atual gestão do governo mineiro reforça como sendo necessários para avaliações de larga escala (MINAS GERAIS/SIMAVE, 2017).

As mudanças trouxeram alterações aos dois principais programas do SIMAVE: PROALFA e PROEB. O primeiro deixa de ter um modelo único de testes e passa a ter dezesseis cadernos de testes diferentes; durante a aplicação das avaliações o respondente passa a ter autonomia, com itens não lidos pelo professor, fato que antes acontecia parcialmente; no que se refere à divulgação dos resultados, passa-se a incorporar os resultados dos alunos indígenas e alunos com deficiência na composição da média, fato que antes não era feito (MINAS GERAIS, 2015).

No que se refere especificamente ao PROEB, as mudanças foram mais amplas e podem ser sintetizadas na **Tabela 3** que se segue.

Tabela 3. Comparativo das mudanças ocorridas no PROEB a partir de 2015

AS MUDANÇAS DO PROEB	
Até 2014	A partir de 2015
ETAPAS E PERIODICIDADE	
5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5º e 9º anos não são avaliados pelo SIMAVE
DESENHO DO TESTE	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Aplicação em dias diferentes, para cada disciplina avaliação (Língua Portuguesa e Matemática)	Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) seguindo a aplicação da Prova Brasil.
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	
Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais

Fonte: Minas Gerais (2015)

³⁰ São dois ciclos de avaliações: 1-Avaliações Anuais: PROALFA – 3º ano do Ensino Fundamental e PROEB – 3º ano do Ensino Médio; 2- Avaliações Bianaus: PROEB – 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio (anos ímpares), PROEB – 5º ano do Ensino Fundamental e 9º ano do Ensino Médio (anos pares)

Sobre o item *Etapas e Periodicidade*, constata-se modificação a partir de 2015, sendo acrescentada a participação das turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio. Por sua vez, a periodicidade, que até 2014 era anual, altera-se para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, que em ano de realização da Prova Brasil, não participam das avaliações do PROEB, fato que pode ser percebido como um ponto que corrobora para o descongestionamento da agenda de avaliações externas vivenciadas, ao longo de cada ano, pelas escolas estaduais.

A questão do desenho dos testes sofre uma mudança nos padrões dos cadernos de avaliação: diminuem o número de modelos, bem como o de itens.

Com relação ao procedimento de aplicação da avaliação, a partir de 2015, o teste é aplicado em um único dia, contemplando tanto Língua Portuguesa, quanto Matemática. Anteriormente, os testes eram aplicados em dois dias distintos, sendo em cada um deles, dedicado a uma das disciplinas participantes do PROEB.

No que toca a divulgação dos resultados, destaque para um dos pontos que a atual gestão da SEE/MG mais tem frisado com relação às mudanças do SIMAVE: incluir, inclusive nos resultados, a participação dos alunos com deficiência, os das escolas indígenas e aqueles com atendimento socioeducativo.

Entretanto chamamos atenção para o fato de que não nos parece muito relevante a inclusão, principalmente dos alunos com deficiência, visto que quando do dia da aplicação dos testes, os mesmos devem participar mantendo a rotina habitual. Se, por exemplo, um aluno, devido sua limitação, não consegue ler ou escrever, durante a realização da avaliação terá grandes dificuldades e, com toda certeza, não conseguirá participar de forma efetiva do exame.

A equipe responsável pela aplicação das avaliações tanto do PROEB, quanto do PROALFA continuam sendo formadas por membros das Superintendências Regionais de Ensino, que são responsáveis por capacitar os diretores das escolas. Estes profissionais também fazem parte da equipe e têm o papel de coordenar todo o processo avaliativo na sua escola. Há uma comissão de acompanhamento do processo (formada por pais de alunos), que juntamente com os professores aplicadores (que não podem ser os professores que ministram os conteúdos avaliados nas turmas onde estão sendo aplicadas as avaliações) também compõem a equipe de atores envolvidos na aplicação das avaliações.

Tendo por base o Sistema Mineiro de Avaliação, ciente de sua organicidade e composição, passaremos, no tópico a seguir, a refletir um pouco a relação entre os sistemas de avaliação de ensino e o trabalho docente.

1.4 Avaliação dos Sistemas de Ensino e sua interferência sobre o Trabalho Docente

A estreita relação entre as avaliações externas e o que os professores desenvolvem em sala de aula é, para nós, questão que merece atenção. O quanto a referida modalidade de avaliação interfere sobre a atividade docente adquire, nessa seção, *status* de relevância.

O trabalho é uma atividade característica do homem. Ao longo dos séculos, sua concepção e inserção no contexto das sociedades constituídas foram sofrendo alterações.

Em seu livro *O Capital*, Marx (1983, p. 149) traz a definição de trabalho como sendo uma atividade humana onde o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida”.

Ainda segundo Marx (2013, p. 326) “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. E, mesmo que este homem exerça atividades de trabalho parecidas ou não com as que fazem os outros animais, a grande diferença entre estes está no fato do ser humano já possuir, no pensamento, o que pretende alcançar por meio do seu trabalho.

À luz também da reflexão de Marx sobre o trabalho, mas já recortando o tema e delimitando como foco de interesse o trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) enfatizam que o trabalho é uma atividade que, também, modifica e envolve quem o executa, influenciando na sua identidade.

Neste sentido, entender todo o processo que envolve o trabalho docente é, entre outras coisas, levar em consideração a relação que se estabelece entre os elementos que constituem o ofício de professor.

Estudos realizados, ao longo dos anos, a respeito do trabalho docente, apontam para uma interferência direta de algumas instituições reguladoras sobre a educação, logo sobre a atividade docente. Essas instituições são a Igreja, num primeiro momento, e o Estado, mais

recentemente. Este fato revela o quanto tais agentes agiam sobre a educação (HYPOLITO 1997; FIDALGO; FIDALGO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014).

De início, a Igreja adentrou no campo do ensino e atribuiu ao professor o caráter missionário e vocacionado. Influenciado por um forte conteúdo religioso, seja na conduta ou no papel assumido na sociedade, o docente estava mergulhado em uma obediência rigorosa que conduzia seus trabalhos. As escolas funcionavam, de preferência, em locais ligados à igreja.

Já a partir dos séculos XIX e XX, período marcado por transformações na organização do mundo do trabalho, no campo industrial e pela ascensão de ideários liberais, o Estado assume o controle sobre a educação. Isso ocorre após manifestações que exigiam não somente uma educação afinada a parâmetros liberais, mas também uma sociedade respaldada por esta ideologia. “Desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 36).

Esta transição da atividade docente ligada à Igreja para atividade subordinada ao Estado, marca profundamente a organização, a estrutura e as mais variadas percepções sobre o trabalho docente. Até então, como membro de uma comunidade paroquiana e por ela influenciada,

[...] o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (HYPOLITO, 1997, p. 21).

Nas últimas décadas, assistimos uma alteração do papel do Estado e a forte interferência dos organismos internacionais sobre a educação – assunto já discutido anteriormente – fato que tem levado a novas mudanças na organização e funcionamento do ensino, bem como nas relações travadas entre os atores direta e indiretamente envolvidos com o setor educacional.

Hypolito (1997), em estudo sobre a produção científica que trata sobre as atividades dos professores e o seu local de trabalho, compreendendo o período de 1970 a 1990, reforça a compreensão da importância das transformações no campo da educação e, conseqüentemente, no campo do trabalho docente, a partir do processo de democratização de acesso à educação,

bem como da necessidade da normatização, regularização e controle, por parte do Estado, do magistério.

O que podemos perceber, desde as últimas décadas do século XX até o presente, é que o ofício de professor perpassar por uma complexa teia de funções e significados, oriundos de uma relação estreita e, por vezes, conflitantes entre professores, alunos, redes de ensino, comunidade escolar.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2014) apontam para uma característica do trabalho docente que merece nossa atenção: o fato de ser o magistério como sendo uma atividade sobre o outro (o aluno, por exemplo). Este fato também ocorre em outras profissões, como na medicina, porém, no caso da atividade docente, o seu “objeto” (o outro), não necessariamente gostaria de sofrer ou de receber um tratamento ou serviço. Diferentemente de um paciente que procura um médico para um tratamento, alunos, muitas vezes, estão na escola, por uma obrigatoriedade. Este fato imprime à atuação do professor, no seu espaço de trabalho, algo ímpar e gerador de tensões, permeado de controvérsias e possibilidades de diferentes visões a respeito do trabalho docente.

Dentro deste contexto, é apresentado ao professor um rol de cenários possíveis à compreensão da profissão docente que perpassa, inclusive, pelo entendimento de que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Estamos falando de uma atividade muito marcada, na atualidade, pela tensão entre a execução de práticas padronizadas *versus* a tão falada autonomia do professor; entre as normas estabelecidas pelas instituições centrais *versus* as decisões descentralizadas; entre a existência de escolas fechadas *versus* a sua abertura para os diversos atores escolares (MAULINI, 2012). Uma atividade muitas vezes marcada por decisões vindas de cima, de forma hierarquizada e impositiva, com divisão de trabalho entre quem pensa e quem o executa (BENETTI, 2012; PERRENOUD, 2012; THURLER, 2012).

Esse modelo de atividade docente em que todo o formato já existente e aceito como sendo um modelo de escola, acaba por minar a capacidade de liberdade dos professores em organizar o seu trabalho. Esse fato é mais visível quando estes mesmos professores atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que exigem dos professores uma com características mais especializada, com uma estrutura rígida de horários, número e estrutura de aulas (PERRENOUD, 2012). Uma atividade, por fim, marcada pela existência de

uma escola dividida física e mentalmente; fragmentada, onde professores e alunos ocupam espaços diferentes e de acordo com seu papel dentro da instituição de ensino (THURLER, 2012).

Macebo (2007, p. 470-471 – grifos do autor), em um levantamento da literatura, do final da década de 1970 até os seis primeiros anos do século XXI, destaca que são cinco os temas mais recorrentes que permeiam os estudos sobre trabalho docente:

1) Precarização do trabalho docente é o tema mais recorrente, no qual os autores rementem-se, isolada ou combinadamente, à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social: à hegemonia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. [...] 2) A intensificação do regime de trabalho [...] *onde* não são raros os autores que problematizam as mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva [...] e extensiva [...]; 3) A flexibilização do trabalho aparece [...] de diversas formas: [...] diversificação dos estabelecimentos, [...] implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como ‘temporários’, ‘precários’, ‘substitutos’ [...], onde o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula [...]; 4) A descentralização gerencial *que* também vem sendo analisada e criticada em muitas situações [...] 5) submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, nos quais se destacam a adoção de avaliações gerenciais, que abrangem o controle do sistema educativo [...] a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade.

Devido à afinidade com a nossa pesquisa, o quinto tema anteriormente mencionado – “submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos” – nos chama a atenção, pois nele se discute o quanto o trabalho docente tem sido influenciado e, porque não dizer, subordinado aos sistemas de avaliações criados recentemente.

Sabemos que todo o contexto escolar, incluindo alunos e currículos, recebe a influência do aparelho avaliativo que vem sendo montado e aplicado em todo o território nacional. Entretanto, há que ser ponderado que no centro de todas as questões que envolvem as avaliações externas estão os professores, seja pelas interferências que suas atividades têm sofrido de toda a reestruturação que a educação vivencia, seja pela própria organização, em linhas gerais, dos sistemas avaliativos em larga escala existentes no Brasil que, como afirma Vianna (2014, p. 200), buscam “[...] estabelecer a eficiência dos sistemas, avaliando, indiretamente, o êxito da ação docente dos professores”.

Essa associação entre eficiência dos sistemas de ensino por meio de avaliação indireta do professor, depositando nele toda uma responsabilidade por melhores resultados ou mesmo o culpabilizando, por vezes, pelo fracasso obtido em exames de larga escala – estes que são vistos, de maneira geral pela sociedade, como instrumento revelador de qualidade de ensino –

traz uma nova e pesada carga de responsabilidade ao trabalho docente, além de representar, de certa forma, um grande risco.

Trata-se de uma nova e pesada carga de responsabilidade, devido, dentre outros possíveis fatores, ao fato de que os professores acabam levando em consideração, no seu trabalho, várias questões ligadas aos seus anseios pessoais sobre o ofício que pratica, as perspectivas de alunos, escolas e pais de alunos. Há que se registrar que além destes pontos, o trabalho docente é sim influenciado pelo estilo de avaliação adotado.

As avaliações têm o poder de prescrever práticas aos professores e de influenciar as atividades docentes. Sabe-se que:

oficialmente, ninguém impõe aos professores utilizar este ou aquele meio de ensino; no entanto, a instituição vai introduzir certas ferramentas de avaliação (testes elaborados pelos serviços centrais, e não pelo professor ou a equipe de um estabelecimento) que prefiguram os instrumentos didáticos propostos. Implicitamente, isso obrigará, portanto, os professores a utilizar os meios de ensino sugeridos (BENETTI, 2012, p.276).

Trata-se de um grande risco, porque o modelo de averiguação da qualidade da educação pautado em testes de larga escala, tem, como constatamos na nossa pesquisa, por um lado, trazido incômodo aqueles profissionais não adaptados ou críticos deste sistema, ao mesmo tempo em que, por outro lado – e devido também ao processo de consolidação e a estruturação que as avaliações externas já adquiriram nas redes de ensino – há profissionais da educação adaptados, enquadrados, já inseridos no processo. Talvez este enquadramento dificulte uma reflexão mais aprofundada e crítica sobre o quanto o aparelho avaliativo é capaz de interferir e controlar a atividade docente.

Buscando a caracterização e o entendimento do que seja o trabalho docente na atualidade, podemos destacar, como bem elucidam Tardif e Lessard (2014), a introdução de uma burocratização na gestão da atividade do magistério, na qual há uma forte presença e interferência das medidas de eficiência e da visão da educação como um investimento, que deve ser rentável e acoplado dentro dos orçamentos previstos, por parte dos governos.

Há uma maciça influência do mundo e da lógica capitalista sobre o trabalho docente. Para Fidalgo e Fidalgo (2009), a “cultura do desempenho”, a “lógica das competências” e a “lógica produtivista” têm contribuído fortemente para uma nova concepção a respeito da atividade docente. A primeira se utiliza de avaliações e ranqueamentos, e deixa expostos professores; a segunda, confronta constantemente o docente com as novas exigências no que tange ao alcance de metas e índices de produtividade; a terceira, representada por

instrumentos reguladores, leva ao confronto da identidade do trabalho docente com as reformas em processo.

Diniz-Pereira (2007), ao discutir sobre a formação de professores e o trabalho docente, chama a atenção para o fato de serem difundidas, no Brasil, ideologias que afetam diretamente as atividades dos professores, na atualidade. A primeira delas refere-se à culpabilização e à responsabilização dos professores mediante as adversidades que marcam a educação no País. Uma outra ideologia se refere ao fato de se investir somente na educação, quando diagnosticado um problema ou uma inconsistência ou mesmo uma defasagem no campo educacional. Ignora-se todo um sistema que molda a sociedade brasileira e que influencia, inclusive, a estrutura e as atividades de ensino.

Nesta perspectiva de culpabilização do docente no que tange o fracasso educacional do Brasil, não deve ser difícil de presenciar aqueles e aquelas que, mediante aos resultados pífios do País em exames internacionais, como o PISA, ou de determinadas escolas em exames externos como o SIMAVE/PROEB, atribuem ao professor o insucesso dos alunos neste tipo de avaliação.

Todavia, é preciso elucidar que para além da realização do processo ensino e aprendizagem ocorrer por meio da relação direta do professor com o aluno,

Fatores externos à escola [...] também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como entre outros, a equivalência idade/série. Horas de estudo no lar e a participação da família no acompanhamento das atividades escolares. O fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre está relacionado ao professor, que, muitas vezes, por si,, não têm condições de atuar visando à eliminação desses fatores (VIANNA, 2014, p. 201),

É necessário ainda enfatizar que, a partir do que fora exposto sobre a docência como uma atividade sobre o outro, e as relações travadas dentro deste contexto, os sistemas avaliativos tão amplamente disseminados em todo o Brasil, possuem uma questão muito particular que tem reflexo direto nos resultados obtidos pelas escolas: a participação e o engajamento dos alunos no processo.

Mesmo com uma ampliação na participação dos alunos nas avaliações externas, acaba sendo de responsabilidade dos professores, equipe pedagógica e direção escolar o incentivo, mas acima de tudo, o convencimento pleno da participação de cada aluno nestas avaliações. Em sua grande maioria, os alunos não se sentem corresponsáveis pelo processo, e motivados a participarem. Com o objetivo de ampliar e tornar mais efetiva a participação – há casos que o aluno comparece no dia das avaliações, mas não se dedica com afinco a realizá-la. Há o

costume de se oferecer pontuação extra nas atividades escolares, espaço reservado e lanche para aqueles estudantes que participarem da avaliação.

Na complexa rede na qual a educação é formada ou quem sabe envolvida, os docentes, agentes de grande relevância em todo o processo educativo, se destacam por seu papel nesta rede que envolve a educação. São atores que oscilam entre ser ou não um profissional, detentores ou não de uma autonomia, que manobram o dia a dia da sala de aula e de suas atividades à luz de uma jornada marcada por dilemas fundamentais: “[...] respeitar e realizar um programa, sem *afastarem-se* de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos, etc” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.228), dar conta de conciliar a crescente agenda externa a ser cumprida, como por exemplo as datas de aplicação das avaliações de larga escala com a rotina particular de cada escola.

Esses profissionais, ao adentrarem neste mundo do trabalho, passam a vivenciar a “[...] experiência de alguém que busca objetivos importantes, mas pouco precisos e *são* enquadrados num plano regulamentado de trabalho, que exige deles comportamentos, às vezes, considerados anômicos e transgressivos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 229).

Refletir sobre o Trabalho Docente e as interferências das avaliações externas sobre o mesmo, além de ser uma questão que merece espaço para discussão no ambiente escolar, tem requisitado, por parte daqueles que percebem o tema como algo relevante, um olhar crítico não somente do ponto de vista do como tem sido construída essa relação, mas também sobre os reflexos, positivos e negativos, que ela tem provocado no setor educacional.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa desenvolvido

Tendo por objetivo de estudo analisar o SIMAVE/PROEB e sua relação com o trabalho docente, a nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, uma vez que houve a preocupação em observar os processos de construção dessa relação e seus desdobramentos no campo educacional, além de ter no ambiente escolar uma fonte direta de dados, com a imersão do pesquisador no contexto em que ocupa o papel de membro natural do campo; da análise dos dados coletados ter se dado de forma indutiva e após o contato e convívio com os participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A concepção qualitativa da pesquisa também se alicerça na nossa preocupação em compreender melhor o objeto de estudos dentro do contexto que está inserido e a partir da perspectiva dos atores que estão diretamente envolvidos com o mesmo (GODOY, 1995), dando não somente voz a estes atores, mas também levando em consideração o que pensam sobre o fenômeno que estudamos e o que consideram relevante sobre ele.

Também fizemos uso de dados quantitativos, por meio de consulta a informativos junto à SEE/MG e da aplicação de questionário, visando caracterizar a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as escolas participantes e seu quadro de funcionários do magistério, e ter uma visão mais geral de como estes mesmos funcionários percebem e compreendem os assuntos diretamente ligados ao sistema de avaliação e ao trabalho docente.

Nossa proposta foi desenvolver uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de dados quantitativos, quando esses se fizessem necessários. Isso ocorreu porque, ao mesmo tempo em que investigamos e discutimos concepções e significados em torno do SIMAVE/PROEB, por meio do uso da técnica de entrevista semiestruturada, levando em consideração o valor de uma fundamentação teórica (TRIVIÑOS, 1987), fizemos uso da técnica de questionário (GIL, 2008; CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011) que pode trazer dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

2.2 O campo de pesquisa e a seleção das escolas e atores participantes.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir do levantamento de dados de três escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé), localizada na Zona da Mata Mineira, uma das SREs que mais concentra escolas estaduais, conforme pode ser comprovado no Mapa 1 (Apêndice).

A escolha da SRE/Muriaé, dentre as 47 existentes em todo o Estado de Minas Gerais, se deve ao fato desta Superintendência ser o meu local de atuação, como funcionário da Rede Estadual de Ensino. Essa condição favoreceu, de certa forma, o trânsito e o contato com os participantes da pesquisa.

A opção por trabalhar com 03 escolas, dentro do universo de 38 que fazem parte da SRE/Muriaé, se justifica pela limitação de tempo para desenvolver uma pesquisa no contexto de um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* e por não estar afastado das minhas funções na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Um critério fundamental para escolha das escolas participantes foi o fato de oferecerem as modalidades de ensino que são avaliadas no SIMAVE/PROEB: os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nenhuma das escolas selecionadas ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo critério foi o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir disso, optamos por escolher escolas com números de alunos diferentes, a saber: uma escola com até 350 alunos matriculados; outra com 351 a 750 alunos, e uma terceira escola que tivesse acima de 751 alunos matriculados. Houve, ainda, a prioridade pela escolha de escolas localizadas em Municípios diferentes. Às escolas selecionadas para esta pesquisa – a partir dos critérios explicitados e com o objetivo de não expor as instituições e seus funcionários/participantes – foram atribuídos, respectivamente, os seguintes códigos alfanuméricos: EE1 (Escola Estadual 1), EE2 (Escola Estadual 2) e EE3 (Escola Estadual 3).

Dentre as três instituições escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa, está aquela na qual trabalho atualmente, tanto no ensino como em funções administrativas; outra na qual já atuei há 15 anos e uma terceira escola que aceitou participar da pesquisa.

Todos os profissionais do quadro do magistério das escolas selecionadas foram convidados a responderem o questionário. Entretanto, o índice de participação variou em cada escola. Na escola EE1, tivemos um índice de aceitação de 95%, nas escolas EE2 e EE3 o índice ficou em 50%, em cada uma delas. A EE1 é a escola em que atuo. Acreditamos que o fato de eu ser funcionário da escola e ter um relacionamento direto e constante com os

profissionais desta instituição, pode ter contribuído para que o índice de participação dos seus funcionários fosse elevado.

De posse da devolutiva dos questionários, fizemos a escolha dos participantes para a entrevista, observando as respostas dadas na etapa anterior, levando em consideração, dentre outros fatores, a área de atuação e disponibilidade em participar desta fase da pesquisa³¹.

É importante destacar que na escola EE1 existe um Grupo de Estudos formado por professores, pedagogos e membros da direção. Esse grupo foi formado em março de 2016, com o objetivo de potencializar as horas de reuniões de módulo II³² em momentos destinados a discussões de temas diversos ligados a educação, dentre eles a avaliação educacional.

Registramos que a carga horária destinada às denominadas Reuniões de Módulo II faz parte da carga horária semanal do professor, prevista na Lei Estadual nº 20.592, de 28/12/2012. O quantitativo de horas destinadas ao cumprimento do Módulo II e quando serão cumpridas podem variar de escola para escola, sendo exigido um total de, no máximo, oito horas por mês. Há a preocupação, na escola em que atuo, de que estas horas sejam destinadas à formação do professor, com espaço aberto para discussão de temas relevantes para a educação. Os dias e horário são acordados entre todos os participantes e definidos sempre no início do ano letivo e inseridos no Calendário Pedagógico da escola que é entregue a cada um dos funcionários.

Frisamos que a proposta inicial do Grupo de Estudos foi criar espaços, dentro da própria escola e dentro da carga horária de cada profissional envolvido, destinados à formação continuada. Esta iniciativa nos recorda Nóvoa (2001, p. 4) ao afirmar que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”.

Não queremos aqui negar a minha proximidade com uma parcela dos participantes da pesquisa. Entretanto, estivemos atentos a essa proximidade e ao fato de que a existência de um sujeito que pesquisa, insere nessa pesquisa a dimensão subjetiva, discutida por Lüdke e André (2013)³³. Por estarmos atentos ao viés do pesquisador quando do processo de escolha dos participantes, de coleta e de análise dos dados, levamos em consideração os critérios

³¹ Mais de um participante, quando selecionado, não mostrou interesse ou disponibilidade de tempo para participar da fase das entrevistas.

³² Para uma leitura mais aprofundada, consultar a Lei Estadual nº 20.592, de 28/12/2012.

³³ A questão da subjetividade nas abordagens qualitativas é, segundo as autoras, uma das mais suscitadas, oscilando entre aqueles que defendem uma posição mais tradicional da pesquisa científica, onde o juízo de valor do pesquisador não pode interferir no processo de coleta e análise de dados e entre aqueles que dizem não ser possível a objetividade, havendo ainda os partidários, que com uma posição intermediária e por nós compartilhada, propõem uma postura pautada, da parte do pesquisador, na atenção e no uso de práticas cujo o objetivo seja de controlar os julgamentos de valores e na construção da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

acima descritos (modalidade de ensino ofertante pelas escolas e número de alunos matriculados).

É interessante salientar que mesmo o pesquisador estando familiarizado com a paisagem, com o contexto em que ocorre a pesquisa, isso não garante que tenha a compreensão de tudo que envolve aquele espaço ou que possa nele acontecer, afinal “[...] há uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos nesta paisagem que não devem ser tomados por certos” (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 114).

Neste sentido, a noção de estranhamento e de desnaturalização dentro da pesquisa científica – aqui entendido à luz do que discutem Cunha e Röwer (2014) como um confrontar-se consigo mesmo, um estranhar não somente o outro, mas também a si próprio e um desnaturalizar-se com a sua própria história de vida, permitindo tornar exótico o que lhe é familiar – tem sua relevância e é, além disso, estimulante, desafiador.

Feitas tais considerações, cabe enfatizar que, ao optarmos por realizar uma pesquisa dentro de um ambiente profissional em que dele faço parte ativamente, na maioria das vezes, como professor, nos parece pertinente e adequado explorar o conceito de *professor pesquisador* (MIRANDA, 2001), que leva em consideração a prática docente e a sua reflexão como formas de elaboração de teorias que sirvam como orientadoras e colaboradas na construção de uma ciência prática de relevância, assim como a ciência produzida pelo meio acadêmico.

Nesse sentido, Miranda (2001, p. 135-136), traz três pontos que considera fecundos:

O primeiro é a perspectiva que se abre para o reconhecimento do trabalho do professor e, como dizem alguns, para sua autonomia, para sua emancipação. [...] O segundo ponto a ressaltar é o grande empenho de alguns autores em transformar a educação, dando vez e voz àqueles que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas. [...] O terceiro ponto, com grandes implicações para os ‘pesquisadores acadêmicos’, é a crítica que os defensores da ‘pesquisa-ação’ fazem às universidades e às suas relações com os ‘professores práticos’ [...] é vital que a universidade seja sempre questionada e chamada a responder por suas políticas e ações.

Não entrando no mérito das possíveis divergências de pensamentos que possam existir a respeito da viabilidade da proposta de um professor-pesquisador, acreditamos que a prática docente pode contribuir para pesquisas cujos temas são relevantes ao cotidiano e que “como estratégia parcial de um processo de formação continuada, isso parece fecundo, desde que a

mediação teórica seja formulada como parte indispensável do processo” (MIRANDA, 2001, p. 141).

2.3 Procedimentos metodológicos adotados.

Na fase inicial da pesquisa, optamos por um aprofundamento da literatura com um duplo objetivo: i) analisar trabalhos produzidos anteriormente que tratavam do tema desta pesquisa ou mesmo que abordavam assuntos correlatos; ii) proporcionar ao pesquisador uma melhor clareza e contextualização sobre os principais pontos pertinentes ao tema pesquisado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 2002).

Nesta fase da pesquisa foi feito o exercício de construir uma revisão de literatura a partir dos três temas centrais (Avaliação dos Sistemas de Ensino – como subárea do tema Avaliação Educacional –; SIMAVE; Trabalho Docente), discutindo e revendo produções que abordassem tais temas, ao mesmo tempo em que foi feito um breve histórico do sistema avaliativo de ensino brasileiro.

O caminho traçado para esta fase da pesquisa tem formato de funil, no sentido de se iniciar abordando o tema mais amplo e que serve de base para os demais – Avaliação Educacional. Em seguida, trouxemos o tema da Avaliação dos Sistemas de Ensino, com foco nas avaliações externas; por fim, exploramos o SIMAVE/PROEB como exemplo de um programa de avaliação de toda uma rede de ensino.

O tema Trabalho Docente permeou toda a discussão exposta no parágrafo anterior, no sentido de se promover a discussão se as avaliações externas interferem nas práticas docentes no cotidiano escolar e o quanto interferem.

Após a elaboração do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), obtidas as autorizações de pesquisa na escola e também por parte dos atores participantes e, por fim, a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos (CEP) e sua aprovação, a fase seguinte, de coleta de dados, foi assim organizada:

1) Aplicação do questionário³⁴ aos diferentes atores das escolas participantes (professores que atuam a partir 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio Regular, da Educação de Jovens e Adultos, professores de apoio, da educação especial,

³⁴ Segundo Gil (2008, p. 121), define-se por questionário “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto aplicados. Quando, porém, as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados com entrevista ou formulários”.

professores do uso da biblioteca, supervisores, vice-diretores e diretores), preferencialmente durante as reuniões de Módulo II – realizadas em dias e horários preestabelecidos pela escola.

A opção pelo questionário como técnica de coleta de dados se justificou a partir de dois pontos que são fundamentais a esta pesquisa e que são apontados por Gil (2008) como vantagens do referido instrumento: capacidade de atingir a um número maior de pessoas, ao mesmo tempo em que contribui para a não exposição dos participantes à influência de opiniões. Esta etapa do processo serviu também de seleção dos participantes para a etapa das entrevistas.

Responderam ao questionário, 62 profissionais da educação, todos eles atuando em pelo menos uma das 03 escolas participantes da pesquisa.

Para a etapa da aplicação do questionário não foi feita distinção entre servidores pertencentes ao quadro de efetivos ou aqueles com contrato temporário, denominados pela SEE/MG, de designados.

A estrutura do questionário foi constituída por três blocos de questões: i) identificação geral dos participantes; ii) avaliação externa: percepções e interferência no trabalho docente; iii) SIMAVE/PROEB: percepções e interferência no trabalho docente. Os dados coletados por meio do questionário serviram para uma análise geral das escolas e profissionais participantes, bem como corroboram para uma investigação mais aprofundada das categorias levantadas e exploradas no capítulo destinado, especificamente, à análise de dados.

2) entrevista³⁵ atenta a garantir, ao mesmo tempo, a presença do pesquisador junto aos participantes e a possibilidade da liberdade e espontaneidade dos participantes (TRIVIÑOS, 1987). A entrevista foi realizada com 05 atores escolares, levando em consideração o critério função/cargo exercida(o). Sendo assim optamos por entrevistar: 1 professor(a) de Língua Portuguesa, 1 professora(a) de Matemática, um(a) diretor de escola, um(a) supervisor e 1 professor(a) de área não avaliada pelo SIMAVE/PROEB. Primamos por escolher profissionais com áreas de atuação diferentes com o intuito de coletar informações sobre o SIMAVE/PROEB de segmentos distintos da carreira do magistério.

O universo de 05 participantes selecionados para as entrevistas foi composto por uma diretora, uma supervisora, duas professoras e um professor. Diferente da etapa anterior, todos os participantes pertenciam ao quadro de servidores efetivos da Rede Estadual de Ensino, uma

³⁵ “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

vez que um dos fatores que também levamos em consideração para a seleção foram os anos de experiência na função e o vínculo com a escola de atuação.

A escolha da entrevista como técnica de coleta de dados, também se justificou pela necessidade de se estar em contato direto com os participantes, possibilitando a estes expressarem, por meio de um diálogo, suas percepções e pontos de vista sobre o tema pesquisado. Entendemos que esta técnica é uma forma de acesso aos diferentes atores escolares, indo ao encontro dos objetivos específicos que norteiam esta pesquisa.

A entrevista permite investigar de forma mais profunda o tema pesquisado e é um procedimento essencial à coleta de informações (ALVES-MAZZOTTI;GEWANDSZNADER (2002). Ela se constitui em um procedimento que inclui informações sobre acontecimentos nos quais os sujeitos estão envolvidos de forma constante e intensa (LÜDKE; ANDRÉ 2013). E, ainda, é possível, por meio da entrevista, obter dados objetivos e subjetivos, com a colaboração dos sujeitos diretamente envolvidos na situação de pesquisa (MINAYO, 2003).

O tipo de entrevista realizado foi a semiestruturada³⁶, contando com um roteiro pré-elaborado, cujas perguntas foram construídas a partir dos objetivos desta pesquisa (geral e específicos). Entretanto, durante cada uma das entrevistas, novas perguntas e assuntos relacionados ao tema central foram sendo abordados.

Optamos pela realização do pré-teste como forma de avaliar as questões criadas para o roteiro de entrevista. Esta etapa contou com a participação de uma professora de Língua Portuguesa, que havia respondido o questionário (etapa anterior).

O registro das entrevistas se deu por meio de caderno de campo e de gravações de todo o diálogo estabelecido entre os envolvidos, visando preservar as informações relevantes e expressivas para esta fase da pesquisa. A etapa final do processo de coleta de dados foi marcada pela transcrição das entrevistas³⁷.

O questionário e as questões norteadoras da entrevista semiestruturada encontram-se nos apêndices desta dissertação.

Cabe, por fim, elucidar que, a princípio, havíamos escolhido a narrativa como método investigativo e de análise dos dados coletados. Acreditávamos que a narrativa seria a forma mais adequada para evidenciar a voz dos diferentes sujeitos que coabitam e compõem os

³⁶ Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.168), nas entrevistas semi-estruturadas [...] também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos³⁷.

³⁷ A transcrição das falas dos participantes da etapa das entrevistas foi feita adaptando-as à norma de padrão escrita, sem prejuízo ou distorção, tendo somente como objetivo a adaptação da expressão oral, característica de uma entrevista, para a norma culta na versão escrita.

espaços escolares. Entretanto, após a realização e transcrição das entrevistas, percebemos que o material coletado não nos permitia caminhar por meio das narrativas.

Um dos motivos que respaldam a nossa constatação está no fato de que o que coletamos, no questionário e nas entrevistas, não nos permitia produzir um texto final com qualidade literária,

A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa [...] Ademais, muitos estudos narrativos são considerados importantes quando se tornam textos literários para serem lidos pelos outros, não tanto pelo conhecimento que abarcam, mas pelo teste vicário das possibilidades de vida que permitem aos leitores da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75).

Os dados acumulados nos permitiram a contextualização da realidade composta pelos participantes em relação aos estudos já produzidos acerca do tema desta pesquisa, contribuindo para algumas proposições reflexivas .

Percebemos em Clandinin e Connelly (2011), o quanto as memórias e experiências são categorias muito valorosas e muito aprofundadas no processo narrativo. As falas dos participantes da nossa pesquisa nos permitiram enveredar por uma reflexão do tema com base na experiência e no olhar de cada um. Entretanto, as memórias suscitadas aos nossos participantes, pelo nosso objeto de estudo, em sua grande maioria, são memórias estritamente ligadas ao assunto proposto, sem maior densidade.

Embora participemos do grupo Formação do Educador e Práticas Educativas (FORMEPE)³⁸, ancorados pela imersão no tema e pelas discussões feitas no grupo de estudos e pesquisa, decidimos por buscar uma outra perspectiva para análise de dados. Nesse sentido, a opção pela análise de conteúdo, entendida à luz de Moraes (1999, p. 2) como sendo “[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, pareceu-nos a mais viável. A manutenção de apenas 5 participantes na fase das entrevistas é justificada pela abordagem qualitativa desta pesquisa e da própria análise de conteúdo, pelo tempo restante, à época, para a realização da pesquisa, bem como devido a uma das questões centrais que nos propusemos a colocar em prática: dar voz aos diferentes atores escolares que, uma vez inseridos nesta pesquisa, se tornaram porta vozes de seus pares, segmentos e/ou áreas de atuação.

Enfatizamos, por fim, que na pesquisa qualitativa a preocupação com a quantificação maior dos sujeitos pode ser assim explicada:

³⁸ Informações sobre o grupo disponíveis em: <<http://www.formepe.ufv.br/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

[...] ao invés da aleatoriedade, decide, intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempos dos indivíduos para as entrevistas, etc), o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Com relação especificamente à análise de conteúdo em uma percepção qualitativa, Moraes (1999, p. 2) enfatiza que na sua trajetória temporal, “[...] têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar”.

Todo o processo de construção da análise dos dados levou em consideração uma estrutura específica: preparação das informações; transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; interpretação (MORAES, 1999).

O retorno do trabalho realizado às instituições envolvidas na fase de coleta de dados se dará por meio de um relatório amostral com os resultados obtidos, na forma digital e impressa, a ser encaminhado para a escola e para o órgão regional de ensino. Disponibilizaremos a opção, se assim desejarem, de dia e horário para exposição e discussão do tema nas escolas participantes.

2.4 Caracterização da SRE/Muriaé e do quadro de funcionários das escolas participantes.

De acordo com a Diretoria de Informações Educacionais, órgão ligado a SEE-MG, em 2017, o Estado de Minas Gerais possuía 3.663 escolas. A SRE/Muriaé contava com 38 escolas estaduais – 1,03% do total do Estado – localizadas em 14 municípios. A maioria dessas escolas, 22 no total, está localizada no município sede de Muriaé (Anexo III). Somente duas, dentre as 38 escolas, estão localizadas na zona rural dos municípios pertencentes à SRE/Muriaé; as demais estão localizadas nas cidades ou distritos que estão sobre a jurisdição da referida Superintendência – ver **Tabela 7** (Apêndice).

Segundo o Sistema de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais (SISAP), em novembro de 2017, a SRE/Muriaé contava com 1.343 servidores, sendo 754 efetivos e 589 designados (em cargo vago), distribuídos da seguinte forma, como mostra a **Tabela 4**, a seguir, levando em consideração suas funções/vínculo com a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais:

Tabela 4. Funcionários do Quadro do Magistério da SRE/Muriaé

SERVIDORES EFETIVOS		SERVIDORES DESIGNADOS	
CARGO	Nº de SERVIDORES	CARGO	Nº de SERVIDORES
Professor (regente de aulas e de turmas)	616	Professor (regente de aulas e de turmas)	332
Especialistas da Educação Básica (Supervisor/Orientador)	51	Especialistas da Educação Básica (Supervisor/Orientador)	17
Diretor	33	Diretor	11
Vice-Diretor	32	Vice-Diretor	5
Professor uso da Biblioteca	14	Professor uso da Biblioteca	60
Professor Oficina Pedagógica	2	Professor Oficina Pedagógica	0
Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistivas	2	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistivas	73
Professor Sala de Recursos	4	Professor Sala de Recursos	16
Professor atuando como Instrutor de Libras	0	Professor atuando como Instrutor de Libras	1
Professor atuando como Intérprete de Libras	0	Professor atuando como Intérprete de Libras	5
Professor função vaga para atender alunos com necessidades Educação Especial (Res. SEE 24/99).	0	Professor função vaga para atender alunos com necessidades Educação Especial (Res. SEE 24/99).	69

Fonte: SISAP, nov./2017.

Em 2017, 15 escolas pertencentes à SRE/Muriaé ofertavam o Ensino Fundamental (anos iniciais), contando, todas juntas, com 1.911 alunos. O Ensino Fundamental (anos finais) era oferecido por 27 escolas, totalizando 5.899 alunos. Por sua vez, 25 escolas ofertavam o Ensino Médio, com um total de 5.864 alunos. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Presencial era disponibilizada por 20 escolas, perfazendo um total de 1.486 alunos e a EJA - Semipresencial por uma escola, com um total de 887 alunos. Ofereciam o curso de Magistério, 07 escolas, contando com 207 alunos e 01 escola era de Educação Especial, com 132 alunos de anos iniciais do ensino fundamental, matriculados, e 62 alunos na Modalidade EJA. Juntas, essas escolas pertencentes à SRE-Muriaé dispunham, no ano de 2017, de 16.448 alunos matriculados.

Por meio da aplicação do questionário a diversos atores escolares e da análise dos dados obtidos, passamos, agora, a fazer a caracterização das escolas participantes da pesquisa e seus

profissionais, explorando os dados quantitativos do questionário, refletindo sobre questões emergentes desse instrumento.

Os dados nos permitiram compreender que a grande maioria dos participantes é do sexo feminino (72,1 %); o sexo masculino representa 27,9% dos participantes da pesquisa. Esta constatação confirma o que os autores vêm caracterizando e discutindo por feminização do magistério em nível mundial e, em especial, nas sociedades ocidentais (NÓVOA, 1991). Essa tendência foi também verificada no Brasil (LOPES, 1991; HYPÓLITO, 1997) e, ainda, em Minas Gerais (CHAMON, 1996; DURÃES, 2002).

A questão da feminização do magistério, no cenário nacional, tem seu fundamento, mais especificamente, na metade do século XIX, com a criação das Escolas Normais, voltadas para a preparação de homens e mulheres para o exercício do magistério. O que se percebeu, com o passar dos anos, é que o número de mulheres matriculadas no curso era superior (LOURO, 2007). O processo foi edificado no século XX, com o crescimento do número de mulheres atuando nas escolas do País.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que no ano de 2001 a questão da feminização do magistério era algo muito visível no Brasil. À época, 92,1% dos professores de Língua Portuguesa do 4ª série (atualmente 5º ano) do Ensino Fundamental eram mulheres e 91,1% eram professoras de Matemática. Este número reduziu um pouco, porém ainda continuava bem expressivo, quando analisados o percentual de professoras de Língua Portuguesa e de Matemática que ministravam aulas na 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, a saber 86,7% e 56,3%, respectivamente. Os números continuam a ser significativos com relação às professoras que ministravam aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio (73,5%), sendo que para Matemática os registros apontam uma redução para 45,3%. Em linhas gerais, percebemos que, no período analisado, havia uma predominância das mulheres exercendo o magistério. Inep (2004)

Na atualidade a situação não é muito diferente. O Censo Escolar 2017 apontou que 2,2 milhões de professores atuam na Educação Básica no Brasil e deste total as mulheres representam 80% do docentes (Inep, 2018).

Com relação à idade dos participantes, percebemos uma variedade de idades, sendo as faixas etárias mais recorrentes: 30 a 35 anos (23%); 42 a 47 anos (19,7%); 24 a 29 anos (16,4%).

No que se refere ao nível de ensino em que exercem a profissão, constatamos que quase a metade dos participantes (41%) era composta por professores que atuam tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, seguido de 19,7% de professores somente do Ensino Médio, 14,8% de professores que atuam somente nos anos finais do Ensino Fundamental. Havia ainda, um grupo de professores que atuava em outras funções, em proporções menores, como professores de apoio (8,2%), pedagogos (6,6 %), vice-diretor (3,2%), diretor, professor do uso da biblioteca professor de telessala dos anos finais do Ensino Fundamental e professor de curso técnico, correspondendo a um participante, cada.

Com relação ao tempo de experiência profissional, levou-se em consideração a análise feita por Huberman (2000), a respeito do ciclo de desenvolvimento na carreira do magistério e suas fases. O **Quadro 1** exemplifica esta questão, relacionando os anos de carreira com as fases e temas que marcam cada um dos períodos demarcados pelo autor.

Quadro 1. Síntese do Ciclo de Desenvolvimento da Carreira Docente, segundo Michael Huberman (2000)

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS DA CARREIRA
1 – 3	Entrada
4 – 6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico/teórico
7 – 25	Diversificação, ativo Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afetivo Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000)

Estabelecendo uma relação entre o Ciclo de Desenvolvimento da Carreira Docente apresentada por Huberman e os dados coletados por meio do questionário, que inclui depoimentos de diferentes profissionais e cargos/funções pertencentes à carreira do magistério –, vemos que 45,2% dos participantes possuíam entre 7 e 25 anos de experiência, fase denominada de *Diversificação* ou *Questionamento*; 27,4% se encontra na fase conhecida por *Entrada na Carreira* (1 a 3 anos); 12,9% foi a porcentagem registrada tanto para aqueles que

se encontravam na fase de *Estabilização* (4 a 6 anos), quanto para os se encontravam na fase de *Serenidade e Distanciamento*. Somente 1,6% dos participantes se encontravam na fase de *Desinvestimento*.

Outro aspecto analisado diz respeito à formação dos participantes³⁹. A **Tabela 5** sintetiza o nível de escolaridade dos participantes, com destaque para o fato de que todos os atores escolares tinham curso superior (licenciatura), o que atende ao exigido no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)⁴⁰, bem como do número representativo de atores escolares que possuíam especialização.

Tabela 5. Nível de Escolaridade dos participantes da pesquisa em relação ao percentual

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PARTICIPANTES (em %)
Curso Normal (nível médio)	18
Ensino Superior (Licenciatura)	100
Ensino Superior (bacharelado)	8,2
Especialização	73,8
Mestrado	1,6
Doutorado	0
Pós-doutorado	0

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A nível nacional, os dados revelam convergência com os apresentados na **Tabela 5** quanto ao alto número dos profissionais da educação que possuem curso superior. Segundo o Censo Escolar 2017, 74,2% dos professores possuíam nível superior completo (licenciatura), 4,2% tinha o ensino superior (bacharelado) e 6,5% estavam cursando o ensino superior (Inep, 2018).

Com relação à carga horária de trabalho dos participantes, os dados evidenciaram que 34,4% possuíam, na condição de professor, mais de 16 aulas semanais⁴¹; 32,8% eram professores com 11 a 16 aulas semanais; 16,8% eram profissionais da educação que cumpriam 24 horas semanais; 8,2% eram professores com 06 a 10 horas aulas semanais; 3,3% se tratava de professores com até 5 horas aula semanais. As demais categorias (profissionais

³⁹ No questionário era indagado aos participantes sobre qual dos níveis de escolaridade já haviam concluído, permitindo que apontassem mais de uma opção.

⁴⁰ A LDB, no seu Art. 62 prevê: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2018).

⁴¹ Segundo a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária do Professor de Educação Básica é de 24 horas semanais, compreendendo 16 horas destinadas à docência e 08 horas destinadas às atividades extraclasse.

do quadro do magistério, com 40 ou 30 horas semanais) foram representadas somente por um participante cada.

Ao analisarmos a função exercida pelos participantes da pesquisa, encontramos outros dados e chegamos a seguinte síntese: 48,4% era o percentual daqueles que não exerciam outra função pública, 46,8% eram aqueles que exerciam outra função em instituição pública e 4,8% representava o percentual de profissionais que disseram trabalhar em outra função, em instituição particular.

Dentre aqueles profissionais que possuíam outro cargo público, 24,2% disseram que se referia a cargo exercido em outra escola pertencente a SRE/Muriaé e 9,7% disseram exercer outra função em escola que não pertencia à referida SRE.

A partir de uma lista de opções apresentadas como exemplos de avaliação externa, os participantes foram questionados sobre qual(is) seria(m) exemplo(s) de avaliação externa que os alunos de sua escola vivenciam. Neste sentido, 90,3% dos participantes reconheceram o SIMAVE/PROEB como um exemplo de avaliação externa. Por sua vez, 83,9% consideraram o ENEM como exemplo de avaliação externa, 79% apontaram como exemplo a Prova Brasil, 32,3% o SIMAVE/PROALFA, 17,7% a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), 9,7% a Provinha Brasil, 1,6% foi o número daqueles que assinalaram que nenhuma das opções acima são exemplos de avaliações externas que seus alunos participam. Dois participantes marcaram a opção “outro” e citaram o PAAE e a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) como exemplos de avaliações externas vivenciadas na sua escola de atuação.

É relevante destacar que esta pesquisa foi realizada em escolas que não ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e que o questionamento acima destacado solicitava que os participantes marcassem uma ou mais opções considerando a realidade da escola participante. Há exemplos de avaliações externas acima apontadas (ANA, Provinha Brasil, SIMAVE/PROALFA) que não fazem parte da realidade de escolas que ofertam somente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, cabe-nos uma reflexão sobre o quanto os professores estão de fato conscientes, informados e atentos aos processos avaliativos externos que suas escolas são submetidas.

A este respeito, refletimos que algum tipo de indecisão ou confusão a respeito das avaliações externas, ou mesmo de estranhamento em relação ao tema, poderia ser explicado pela reduzida ou nenhuma formação adequada (principalmente nos cursos de graduação) dos profissionais da educação com relação ao tema.

Reconhecemos que há um bom potencial de contribuição dos testes em larga escala para o processo ensino-aprendizagem quando, por exemplo, são caracterizados como um dos instrumentos de avaliação inserido dentro de um contexto de diferentes estratégias de avaliação de uma rede ou programa de ensino. Entretanto, a sua inserção no campo educacional tem possibilitado discussões sobre formação docente ao questionar quais seriam os conhecimentos necessários que os professores deveriam possuir para poder explorar o potencial das avaliações externas (ALAVARSE; MACHADO; ARCAS, 2017). Ou ainda, quando são submetidos a processos de formação continuada sobre avaliação, em encontros regionais ou em reuniões nas escolas, os profissionais da educação não estariam vivenciando tão somente um processo de treinamento, onde “ [...] a Diretoria de Ensino treina os gestores, que treinam os professores, que devem treinar os alunos, sem que haja um questionamento dessa lógica” (SANTANA; ROTHEN, 2015, p. 105).

Mesmo sem aprofundar na reflexão aqui provocada sobre exames de larga escala e a formação docente, acreditamos que a relação entre a avaliação em larga escala e a formação de professores tem espaço relevante no campo das pesquisas em educação.

Na parte final do questionário, tratamos, especificamente, sobre o SIMAVE/PROEB. Nosso objetivo foi entender como os participantes assimilam o referido sistema de avaliação e como é o acesso, por parte da comunidade, aos dados produzidos a partir dos testes.

Iniciamos, indagando sobre acesso aos resultados obtidos pela escola e alunos. A grande maioria dos participantes (88,7%) afirmou que fica sabendo dos resultados do SIMAVE/PROEB através da direção da escola e equipe pedagógica, 4,8% através da SRE, 4,8% pela SEE/MG e 1,7% pelos meios de comunicação.

Quando questionados sobre se os resultados são informados aos pais, 87% dos participantes disseram que sim, 6,5% às vezes e 6,5 não sabiam responder. A partir dos dados apresentados, percebemos que os profissionais da educação têm ciência dos resultados e que a família também tem acesso. Podemos supor, a partir desta realidade, que a divulgação dos resultados é uma prática comum nas escolas participantes e que, desse modo, o SIMAVE/PROEB não é um instrumento avaliativo que passa despercebido na comunidade escolar.

A questão da cultura da avaliação tem, neste momento, seu espaço para discussão, à luz de Sousa (1995) – que já mencionava a preocupação, no início da implantação do Sistema Mineiro de Avaliação, em se promover a disseminação da ideia de um aparelho avaliativo estadual e que envolvesse no processo toda a comunidade escolar, incluindo pais, diretores e

professores – ou mesmo entendida como algo inserido no contexto de um processo avaliativo ligado ao conceito de prestação de contas (FERNANDES, 2007). Ambas as possibilidades de discussão do conceito de cultura da avaliação no campo educacional podem ser considerados pontos que de alguma forma justificam essa ampla divulgação dos resultados obtidos pelas escolas e pelos alunos nas avaliações do SIMAVE, bem como a inserção de vários atores escolares durante a realização das provas. Esse tema será retomado à frente, visando aprofundamentos.

Ao analisar as respostas acima, com especial atenção as que se referem especificamente sobre o SIMAVE/PROEB, ousamos dizer que talvez seja possível afirmar que não há, de fato, uma cultura da avaliação em nível de Minas Gerais ou mesmo de Brasil. Talvez estejamos vivenciando o seu processo de consolidação, afinal os diferentes profissionais participantes da etapa do questionário, demonstraram certo entendimento a respeito dos principais pontos que norteiam o SIMAVE/PROEB; os pais são informados sobre os resultados, logo possuem alguma ciência da existência de um sistema avaliativo de larga escala; direção e equipe pedagógica, ao assumirem o papel de canal de comunicação entre as avaliações externas e a escola, acabam se tornando a garantia da disseminação direta e hierárquica mais próxima – de professores e de alunos – de uma cultura de avaliação dentro das instituições de ensino.

Para além de qualquer crítica mais assertiva sobre os exames externos, entendemos que esta é uma realidade nas escolas e, assim como Sousa e Oliveira (2003), acreditamos que as avaliações em larga escala poderiam e são capazes de, ao menos, trazer informações aos órgãos centrais sobre o trabalho que está sendo feito nas instituições de ensino e, neste sentido, possuiriam algum valor.

3 A RELAÇÃO ENTRE O SIMAVE/PROEB E O TRABALHO DOCENTE: A COMPREENSÃO DE DIFERENTES ATORES DE ESCOLAS.

Passamos agora a fazer uma análise de cunho qualitativo e mais aprofundada das respostas dadas pelos participantes durante as entrevistas. Por vezes, também recorreremos a determinadas questões que fizeram parte do questionário como forma de confrontar os dados coletados.

Nosso propósito foi aprofundar no tema desta pesquisa e analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé). Com essa finalidade, elencamos oito categorias de análise e discussão construídas *a priori* e com base no referencial teórico. As categorias são: I- Percepção sobre Avaliação Externa: as vozes dos atores escolares; II- Imagem do SIMAVE/PROEB; III- Avaliação Externa e Qualidade da Educação; IV-SIMAVE/PROEB e Competição Escolar; V-SIMAVE/PROEB e Cotidiano Escolar; VI- Cobrança e Responsabilização no Ambiente Escolar; VII- Relação SIMAVE/PROEB e Trabalho Escolar; VIII- Estratégias Escolares e o SIMAVE/PROEB.

3.1 Percepção sobre Avaliação Externa: as vozes dos atores escolares

Buscando compreender o que pensam os diferentes atores escolares sobre o SIMAVE/PROEB, exploramos, por meio da entrevista, a percepção dos professores sobre essa avaliação externa. Neste sentido, elencamos a categoria **Percepção sobre Avaliação Externa: as vozes dos atores escolares** que visa discutir o que pensam os participantes sobre os testes em larga escala. A referida categoria abarca duas subcategorias: *A avaliação não retrata a realidade, tem deficiências*; *A avaliação é necessária para o diagnóstico da aprendizagem do aluno*.

A subcategoria *Avaliação não retrata a realidade, tem deficiências*, enfatiza a percepção dos participantes sobre o quanto ainda os modelos de testes de larga escala, aplicados no contexto educacional, são incapazes de revelar a real situação vivenciada nas escolas. As falas a seguir caracterizam esta categoria:

Eu gosto do sistema, mas creio que ele tem muitas deficiências. Muitas, eu acho, pelo tempo que ele existe, acho que já poderia ter sido melhor aperfeiçoado, mais de acordo com a realidade social dos nossos alunos (P3).

É uma prova que analisa no todo. Acho que não dá para olhar muito específico, acho que não olha a realidade dos alunos; cada escola tem uma realidade diferente [...] ela peca nesse ponto, ela iguala todos, sendo que cada um tem uma realidade diferente (P5).

Há que destacarmos que uma das questões que compõe o questionário respondido pelo universo de 62 professores, indagava aos participantes “*Como você avalia a capacidade do SIMAVE/PROEB em revelar o real nível da aprendizagem escolar do aluno?*”. A resposta

dada pela maioria corrobora com as falas dos participantes da entrevista descritas anteriormente, uma vez que para 59,7% dos que responderam ao questionário, a capacidade do SIMAVE/PROEB em revelar o real nível de aprendizagem seria razoável, seguida de bom (27,4%), ótimo (8,1%) e aqueles que afirmaram não saber responder representam 4,8%.

O explicitado nas falas transcritas e nos dados coletados por meio da aplicação do questionário, nos permitem aferir a incapacidade do SIMAVE/PROEB, como exemplo de uma avaliação externa, em revelar, de forma fidedigna, a realidade do processo educativo de uma escola ou de uma rede de ensino. É um teste padronizado que, de certa forma, não leva em consideração as particularidades de cada escola ou região do Estado, ou seja, o mesmo formato e tipos de cadernos são utilizados em todo o Estado e por todas as escolas mineiras. Neste sentido, como revelar todo o processo de ensino vivenciado em uma escola ou em escolas de uma mesma região a partir de testes padronizados?

Carvalho *et al.* (2011) apontam que parte dos professores participantes de pesquisa desenvolvida⁴² não considera que as avaliações externas, tal como o SIMAVE/PROEB, revele a realidade da escola, incluindo aqui a realidade cognitiva dos alunos. As falas dos coordenadores de escola apontam que essas avaliações externas desconhecem a realidade das escolas, ao mesmo tempo em que enfatizam os prontos fracos da instituição sem, de fato, considerar os verdadeiros motivos que influenciam na qualidade da educação. Por sua vez, parte dos diretores participantes da pesquisa indicou que tais avaliações além de não refletirem a realidade da escola, estão longe de corroborar na solução dos problemas por elas vivenciados.

Ravitch (2016, s.p.)⁴³ aponta para um papel limitado, mas não insignificante, deste instrumento avaliativo, quando afirma que

⁴² Em pesquisa realizada em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, com objetivo de saber a percepção dos profissionais das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino sobre o Sistema Mineiro de Avaliação. “O universo dos participantes restringiu-se aos responsáveis pela gestão pedagógica das escolas (diretores, coordenadores pedagógicos e professores). Para a composição da amostra, foram selecionadas dez escolas e, de cada unidade, foram entrevistados: um diretor, um coordenador pedagógico, um professor de Língua Portuguesa e um professor de Matemática do Ensino Fundamental” (CARVALHO *et al.* 2011, p. 111).

⁴³ Ex-secretária adjunta da Educação do EUA, no governo de George Bush; indicada pelo ex-presidente Bill Clinton para assumir o *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais; ajudou a implementar os programas *No Child Left Behind* e *Accountability*, que tinham como proposta usar práticas corporativas, baseadas em medição e mérito, para melhorar a educação. “Foi das principais defensoras da reforma educacional americana - baseada em metas, testes padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal avaliadas - mudou de ideia. Após 20 anos defendendo um modelo que serviu de inspiração para outros países, entre eles o Brasil, Diane Ravitch diz que, em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação” (RAVITCH, 2010, s.p.).

avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. [...] Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve outras coisas num teste.

A subcategoria *A avaliação é necessária para o diagnóstico da aprendizagem do aluno*, destaca o valor que as avaliações em larga escala têm dentro das escolas, bem como sua utilidade dentro do contexto educacional. As falas a seguir elucidam esta categoria:

Particularmente acho uma coisa necessária (P2).

Estas avaliações tendem a diagnosticar mesmo como é que está a aprendizagem dos alunos do quinto, nono e terceiro anos – final do ciclo – onde eles podem mensurar este nível de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática (P4).

A partir daquilo que afirmam os participantes, o SIMAVE/PROEB tem seu valor e serve para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos em turmas específicas – aquelas que são avaliadas.

Esta importância atribuída, por parte dos profissionais da educação, ao SIMAVE/PROEB, não é revelada somente neste trabalho. Em pesquisa realizada com 978 diretores de escolas estaduais de Minas Gerais (26,7% do total de diretores em todo o Estado de Minas Gerais), entre os anos de 2012 e 2015, Borges (2018) destaca que a maioria dos participantes afirmou serem relevantes, veem de forma positiva e legítima as avaliações externas, da mesma forma que julgam ter uma compreensão satisfatória sobre o SIMAVE/PROEB e seus resultados. Entendem que servem como instrumento de diagnóstico de auxílio à escola e são capazes de colaborar para a melhoria da educação.

A pesquisa de Carvalho et al. (2011), citada anteriormente, também revelou que há, por parte de um bom número de participantes, uma manifestação favorável às avaliações do SIMAVE, como instrumento de melhoria para o ensino no Estado. Entretanto, os pesquisadores destacam que esta fala é recorrente nos profissionais que pautam seu trabalho a partir dos resultados que a escola obtém nas avaliações do SIMAVE.

A pesquisa citada ainda revela que para parte dos diretores participantes, o SIMAVE pode ser percebido como uma ferramenta capaz de melhorar a gestão das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que parte dos coordenadores de escola acabam por reconhecer a importância destas avaliações (CARVALHO et al. 2011).

Por meio destas análises, podemos constatar que a percepção dos participantes a respeito das avaliações do SIMAVE/PROEB traz posturas antagônicas, revelando as

diferentes percepções que professores, diretores e supervisores possuem a respeito do referido sistema de avaliação. Tal antagonismo nas respostas pode se tornar um campo fecundo para novos estudos.

3.2 Imagem do SIMAVE/PROEB

Buscamos por meio das entrevistas discutir sobre a imagem que os participantes constroem do SIMAVE/PROEB, a partir da experiência e conhecimentos que possuem do referido Sistema de Avaliação de Ensino. Vale destacar que alguns participantes demonstraram dificuldades em definir o SIMAVE/PROEB por meio de uma imagem. Tal dificuldade pode ser explicada por não terem um maior conhecimento sobre o referido sistema avaliativo, fato que ficou evidenciado durante a aplicação do questionário aos 62 profissionais da educação, quando procuramos saber o nível de compreensão dos participantes sobre o referido sistema de avaliação.

Quando, no questionário, indagamos separadamente, sobre o nível de compreensão dos participantes a respeito dos objetivos do SIMAVE/PROEB, as disciplinas que são avaliadas, o órgão responsável pelo referido sistema e a compreensão e análise dos resultados obtidos pela escola nas avaliações, em nenhuma das perguntas a opção “ótimo” configurou como a mais apontada pelos participantes. As opções “bom”, “razoável” e “preciso conhecer mais”, na maioria das vezes, são as mais apontadas. Há ainda aqueles que assinalam como opção para as indagações o item “não tenho informação”. O referido item representa uma parcela pequena dos participantes, mas de alguma forma merece atenção, uma vez que estamos fazendo alusão ao nível de compreensão de professores, diretores e pedagogos a respeito de um Sistema de Avaliação que, há quase duas décadas, está presente na Rede Estadual de Ensino.

A **Tabela 6**, a seguir, sintetiza as respostas para cada uma das perguntas:

Tabela 6. Avaliação do nível de compreensão sobre o SIMAVE/PROEB, em percentuais

ASSERTIVAS	ESCALA DE RESPOSTAS (%)				
	ÓTIMO	BOM	RAZOÁVEL	PRECISO CONHECER MAIS	NÃO TENHO INFORMAÇÕES
Compreensão sobre os objetivos	16,1	41,9	17,7	22,6	1,7

SIMAVE/PROEB					
Compreensão sobre as disciplinas que participam do SIMAVE/PROEB	14,5	43,5	24,2	16,1	1,7
Compreensão sobre o órgão responsável pelas avaliações do SIMAVE/PROEB	9,7	35,5	21	25,8	8
Compreensão e análise dos resultados obtidos pela escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB	19,4	41,9	27,4	11,3	0

Fonte: Dados do questionário com professores da educação básica, elaborado pelo pesquisador.

Os dados da **Tabela 06** nos permitem observar que individualmente a opção “bom” prevalece em todas as assertivas. Contudo, é importante destacar que ao considerarmos as assertivas “razoável” e “preciso conhecer mais” conjuntamente, observamos índices acima de 40% nas respostas, com exceção da última assertiva que diz respeito à “compreensão e análise dos resultados obtidos pela escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB” (38,7%). Esses resultados nos permitem questionar qual seria, portanto, a imagem que os diferentes atores escolares têm do SIMAVE/PROEB.

Com relação aos participantes da entrevista, levando em consideração a dificuldade que alguns tiveram em definir o SIMAVE/PROEB a partir de uma imagem, optamos também por trabalhar com o conceito de palavras-chave. Deste modo, a partir da categoria definida *a priori*: **Imagem do SIMAVE/PROEB** elencamos duas subcategorias *a posteriori*: *Visão quantitativa da avaliação externa e Tensionamento da avaliação*.

A subcategoria *Visão quantitativa da avaliação externa*, refere-se a imagem que os participantes constroem do SIMAVE/PROEB enquanto uma avaliação com índices quantificáveis, mensuráveis. Uma imagem que sintetiza não somente a definição do SIMAVE/PROEB, mas também o que representa este tipo de avaliação para a escola e para a atividade docente. Esta subcategoria está presente nas falas de quatro participantes:

Avaliação externa para escola ter uma nota pra ela ficar bem posicionada diante da secretaria. Ela deve ter uma boa nota (P1).

Prova, teste, questões [...] (P3).

Não é uma imagem, mas acho, assim, que palavrinhas-chave talvez: índice; adequação (P4).

Prova externa, onde eu quero que os meus alunos deem o melhor de si (P5).

As imagens ou palavras-chave atribuídas pelos participantes ao SIMAVE/PROEB revelam um caráter quantitativo que pode ser explicado pela própria configuração que o Sistema de Avaliação Mineiro adquiriu nas escolas da rede: uma avaliação censitária, baseada em proficiências e metas, vinda de fora para dentro das escolas, sem participação destas na sua elaboração; um aparelho avaliativo formado por testes standardizados, como alertam Carvalho et al. (2011), por uma lacuna de interlocução entre a instância central, responsável pela gestão do referido sistema de avaliação, e os profissionais da escola, levando o SIMAVE/PROEB a se resumir em planilhas e gráficos a serem analisados, mas que de fato não são capazes de orientar de forma efetiva o trabalho a ser desenvolvido na escola. Uma avaliação em larga escala que ao longo da sua história vem propiciando espaços para comparações e buscas por melhores resultados, seja dentro da própria escola, entre escolas pertencentes a uma mesma Superintendência de Ensino ou mesmo a nível estadual.

A subcategoria *Tensionamento da avaliação* abre espaço para a reflexão sobre o que as avaliações do SIMAVE/PROEB têm provocado no trabalho docente e no ambiente escolar, como é demonstrado nas falas que se seguem:

Eu achava que aquele *trem* lá ia trazer problema pra gente, pra escola. Mas como já faz muitos anos que a gente está dentro desse ramo, a gente acha até bom (P2).

Tensão! É isso que vem à mente da gente (P3).

Seja pela desconfiança ou receio surgidos com o primeiro contato com as avaliações do SIMAVE/PROEB, seja pelo que representa atualmente para a Rede de Ensino Mineira e para centenas de escolas estaduais, não dá para desconsiderarmos a tensão existente nas instituições de ensino com a agenda de avaliações oriundas do Sistema Mineiro de Avaliação.

Segundo Borges e Sá (2015)⁴⁴, ao se referirem aos resultados da pesquisa feita com professores que participaram do “III Seminário Prevenção da violência nas escolas e promoção de uma cultura de paz: buscando caminhos”, 80% dos professores manifestaram alta expectativa com relação aos resultados de seus alunos submetidos às avaliações externas.

⁴⁴ Os dados empíricos [...] mobilizados foram recolhidos por meio de questionários encaminhados de forma *on line* aos professores que participaram do “III Seminário Prevenção da violência nas escolas e promoção de uma cultura de paz: buscando caminhos”, organizado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA/SEEMG), no período de 10 a 14 de novembro/2014. Para este seminário inscreveram-se 594 educadores da educação básica, de todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais, sendo: 83 representantes das SRE, 317 professores, 78 especialistas em educação básica, 85 diretores de escolas, 26 vice diretores de escolas, 03 coordenadores do programa Reinventando o Ensino Médio, 01 secretário escolar e 01 analista educacional. Dos 317 professores que receberam o questionário, 100 fizeram a devolução (BORGES; SÁ, 2015, p. 108)

Machado e Alavarse (2014) também apontam a questão da tensão como algo existente nas escolas desde que as avaliações externas se tornaram muito presentes no cotidiano das instituições de ensino.

A cobrança feita pelos órgãos centrais ou regionais com foco no alcance de metas projetadas com o objetivo de atingir uma eficiência e uma eficácia (AMARO, 2013) e também a responsabilização da escola pelos resultados e a existência de ranqueamento (BORGES; SÁ, 2015) – que por vezes se dá de forma velada – são fatores que corroboram para um sentimento de tensão que, com alguma frequência, se apodera de escolas e professores quando o assunto são as avaliações em larga escala.

3.3 Avaliação Externa e Qualidade da Educação

Elencamos, *a priori*, com base na literatura, a categoria **Avaliação Externa e Qualidade da Educação**. Nesta categoria, que atende a um objetivo específico desta pesquisa – Discutir, a partir do SIMAVE/PROEB, o papel das avaliações externas para a qualidade do ensino –, analisamos se os testes em larga escala podem ser considerados um instrumento indicativo de qualidade da educação e a partir das respostas coletadas, por meio das entrevistas, elencamos três subcategorias: *Avaliação externa é indicativo de qualidade*; *Avaliação externa não é indicativo de qualidade*; *Avaliação externa indica parcialmente a qualidade da educação*.

Na subcategoria *Avaliação externa é indicativo de qualidade*, um dos participantes aponta indícios da avaliação externa como instrumento alusivo da qualidade na educação. A fala a seguir elucida esta subcategoria:

Há muita relação. Eu acho que através do SIMAVE, do PROEB, nós temos como melhorar, cada vez mais, a qualidade do ensino nas escolas públicas. [...] É um meio que a gente tem – um norte talvez mesmo – de ver o que a gente pode intervir, pedagogicamente, em prol, desse ensino, e o que deve ser adequado, o que deve ser melhorado (P4).

Esse apontamento de relação entre avaliação externa e qualidade da educação encontra respaldo dentro do contexto de um mundo que se auto afirma globalizado, em que o setor educacional passa, a partir da década de 1980, a estar fortemente influenciado por políticas neoliberais.

Na pesquisa desenvolvida por Carvalho et al. (2011) um grande número de participantes afirma ser favorável à concepção da avaliação como instrumento capaz de proporcionar

melhorias para a educação mineira e, neste sentido, os autores apontam como sendo possível de se perceber que é também o Sistema Mineiro de Avaliação uma ferramenta para melhoria da qualidade do ensino.

Como salienta Klein (2013, p. 98, grifo nosso), os exames externos passam a chamar “a atenção e impulsionarem a preocupação, extremamente importante, com a qualidade do ensino, *incluindo* outros aspectos como, por exemplo, o investimento na educação, a qualidade do gasto, a qualidade da gestão, a qualidade do professor”. A questão do controle da qualidade da educação a partir da avaliação de desempenho escolar ganha força e se materializa na aplicação de testes padronizados voltados para os resultados educacionais (SOUSA, 2009). Tais tendências são disseminadas, sobretudo, nos países onde o Capitalismo já se consolidou como sistema político e econômico, e contagia boa parte dos profissionais da educação.

Por sua vez, na subcategoria *Avaliação externa não é indicador de qualidade*, os participantes apresentam uma posição antagônica à defendida anteriormente, destacando a não associação das avaliações em larga escala, a partir do SIMAVE/PROEB, como instrumento revelador ou indutor de qualidade da educação. As falas a seguir ilustram esta subcategoria:

Essa relação qualidade do ensino com o SIMAVE/PROEB, eu acho que ela não tem uma medida muito certa não. Uma medida muito certa, assim, quero dizer uma medida exata (P1).

Elas (avaliações) cobram de uma forma homogênea e os nossos alunos não são homogêneos, são heterogêneos e o professor é sobrecarregado numa sala de aula, hoje, com muitos alunos. Eu acho que português e matemática é mais sacrificado ainda. O que tá acontecendo: muito aluno para o professor atender, de regiões diferentes, de bairros diferentes, de vida social diferente. Então, é muito complicado. Eu acho isso! [...] Não! Não revela por causa da heterogeneidade (P2).

Eu não vejo o SIMAVE/PROEB como um indicador de qualidade de ensino, nem muito relacionado a qualidade de ensino. Qualidade de ensino, pra gente que tá na sala de aula, vai muito além de uma prova que vem com questões, além de conteúdos. É algo que, é claro, exige do aluno, vivência, escritura, coisas que a escola em sozinha pode dar conta (P3).

Assim como destacado direta ou indiretamente nos depoimentos acima, entendemos que a discussão sobre associação entre avaliação externa e qualidade da educação deva levar em consideração um leque mais amplo de elementos.

Afonso (2007b, p. 20) pondera que ao se adentrar nesta discussão, é primordial se pensar numa escola que tenha as seguintes características:

simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagem efectivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática – e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa. Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivista, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas”.

Neste sentido, pensar e resumir a qualidade da educação ofertada por uma escola ou por uma rede a partir dos seus resultados obtidos em avaliações de larga escala, seria desconsiderar uma série de outros fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem.

A terceira subcategoria *Avaliação externa indica parcialmente a qualidade da educação*, destaca que há, alguma possibilidade das avaliações externas, aqui representadas pelo SIMAVE/PROEB, em indicar o nível de qualidade da educação.

Eu acho que a prova visa uma qualidade melhor para educação. Não sei se está certa; eu acho que ela tem algumas falhas, mas eu acho que no todo, o objetivo dela é muito bom: é melhorar a qualidade, porque ali dá para você ter uma noção, porém, mínima, porque [...] a prova é no todo, eu acho que ela peca nesse ponto. Então, dá para você ter uma noção? Dá! Onde o seu aluno está fraco, quando vem os resultados, dá para você analisar (P5).

A partir da fala transcrita acima, podemos conceber o SIMAVE/PROEB não como um instrumento de qualidade por si só, nem tampouco como uma ferramenta inútil ao processo educativo. Como ressaltam Alavarse et al. (2017, p. 1370),

[...] é premente a apropriação aprofundada, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida.

No questionário aplicado aos diversos atores escolares, foi indagado como avaliam a capacidade do SIMAVE/PROEB em atuar como instrumento de melhoria da educação, com vistas, inclusive, a uma educação de qualidade. Para 48,4 % dos participantes, é razoável tal capacidade, 37,1% disseram ser bom e 9,7% disseram ser ótima e 4,8% disseram não saber responder. Percebemos que não há uma opção de resposta que registrou um índice elevado. Neste sentido, há, de alguma maneira, uma divergência de posições quando o assunto é avaliação externa e qualidade da educação. O mesmo ocorre nas falas dos participantes das

entrevistas, como pode ser comprovado pelas diferentes subcategorias que emergiram a partir das falas dos entrevistados.

Ao final dessa discussão sobre o SIMAVE /PROEB e a qualidade da educação, os dados nos indicam posições contraditórias. Por um lado, há a crença de que seriam as avaliações em larga escala um instrumento promissor e viabilizador de melhoria da qualidade da educação e, por outro lado, pensamentos antagônicos e críticas que não concebem tal relação. Acreditamos que esta questão merece especial atenção, pois essa pode ser uma “meta compartilhada e um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços”, segundo Enguita (1994, p. 95).

Compartilhamos da discussão levantada por Sá (2009) a respeito da percepção que paira, na atualidade, sobre a avaliação como um amuleto capaz de esconjurar as sucintas crises que ocorrem sobre o sistema educacional. E também comungamos do seu entendimento sobre não haver nada de demoníaco sobre o termo *qualidade*. “O que aqui se procura pôr a descoberto são os discursos hegemônicos que veiculam versões monolíticas (e mercadorizadas) de uma realidade que é por natureza plural. O discurso da qualidade pode ser, mas não tem de ser, excludente” (SÁ, 2009, p. 94).

Ainda nos sentimos motivados a acrescentar que, no contexto atual, alinhar avaliação externa e qualidade educacional deve ser algo visto com ponderações. Não temos elementos concretos para atribuímos uma resposta positiva a esta proposição, principalmente se levarmos em consideração as experiências já vivenciadas no Brasil nos últimos anos, como é o caso, por exemplo, dos testes do SAEB (SOUSA, 2014; MACHADO; ALAVARSE, 2015). O que a literatura mapeada que discute o assunto vem mostrando é que estamos ainda distantes de encontramos um consenso (MACHADO; ALAVARSE, 2014), que mesmo numa perspectiva econômica ou educacional, a obtenção de boas notas não deve ser entendida como qualidade educacional (RAVITCH, 2010) e que

No que tange à qualidade, parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora dos males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo (FREITAS, L, 2013).

Salientando que nossa posição é ir contra o reducionismo que associa qualidade educacional a altas notas nos exames externos, visto, por vezes, a partir de uma perspectiva de análises pautadas em números estatísticos, inertes e frios.

Acreditamos que este assunto merece uma maior discussão e aprofundamento em pesquisas que tratem direta ou indiretamente sobre o mesmo.

3.4 SIMAVE/PROEB e Competição no Contexto Escolar

Continuando a explorar os dados da pesquisa e, em consonância com um dos objetivos propostos, qual seja: Investigar as percepções dos atores escolares a respeito dos efeitos do SIMAVE/PROEB sobre as atividades realizadas no dia a dia das escolas, trazemos outra categoria de análise: **SIMAVE/PROEB e Competição no Contexto Escolar**.

A elaboração desta categoria se deu a partir da exploração, na entrevista, sobre como é a relação entre os professores, entre os membros da sua escola, entre as escolas, entre a escola e a superintendência, entre as superintendências e se há algum indício de que o SIMAVE/PROEB fomenta a competição dentro da escola e/ou entre as escolas ou ainda entre as Superintendências Regionais de Ensino.

Com esta categoria discutimos a relação entre as escolas, entre a Secretaria de Estado de Educação, Superintendências Regionais de Ensino e as unidades escolares a partir dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE/PROEB. Investigamos se há a prática de ranqueamentos de escolas e superintendências de ensino ou algum tipo de competição entre os órgãos que são avaliados. A partir desta categoria, foram eleitas duas subcategorias: *Os resultados do SIMAVE/PROEB geram competição e comparações entre os envolvidos*; *Os resultados do SIMAVE/PROEB não geram competição entre os envolvidos*.

A subcategoria *Os resultados do SIMAVE/PROEB geram competição e comparações entre os envolvidos*, permite-nos afirmar que há a existência de uma disputa, uma comparação dos resultados seja entre as escolas, seja dentro da própria escola, como apontam as falas transcritas a seguir:

A gente fica, assim, ansioso pra sair esse resultado. [...] sempre que o resultado chega, a gente procura trabalhar com os professores [...] e também a gente faz essa comparação: superintendência, secretaria e escola. A gente compara. [...] Eu acho que fomenta, porque querendo ou não as pessoas comentam os resultados. [...] Gera sim uma competição (P1).

Eles querem provocar isso nas nossas escolas [...]. O que nós sentimos, como professores, quando nós recebemos esses resultados é que estar em uma escola que tem uma nota melhor no SIMAVE/PROEB, para a superintendência, é muito bom. Então, independe se a escola está fazendo um trabalho efetivo ou é realmente uma escola boa e que propõe excelentes trabalhos. Depende, para superintendência, se a escola tem uma nota boa no SIMAVE/PROEB (P3).

Sempre desperta aquele interesse em saber como que a escola de outra cidade se saiu na avaliação, como que a nossa escola se sai nessa avaliação e desperta interesse também dentro da própria escola. Eu fico interessada em saber se a turma que eu trabalho saiu melhor do que a outra turma que talvez eu não trabalhe ou se saiu melhor do que ano passado que, às vezes, eu não estava com aquela turma que foi avaliada. Então, a gente tem esse *interessezinho* sim e todo mundo tem, a não ser que você não ligue pra sua escola, não ligue pra essa avaliação e eu acho ela importante. Então, eu fico de olho mesmo. Como é que foi, o meu coração até dispara, porque eu fico muito preocupada na hora que vai falar de resultado de PROEB (P5).

As avaliações do SIMAVE/PROEB, mesmo com a atual gestão estadual⁴⁵ priorizando outros aspectos para o Sistema Mineiro de Avaliação, ainda remete as escolas e os seus funcionários a um olhar diferenciado para tais práticas avaliativas. Há um dia específico para divulgação dos resultados do PROEB para toda a comunidade escolar, com destaque para o fato de que os pais são chamados a comparecerem à escola, neste dia. Há, ainda, que ser observado que a metodologia de apresentação dos resultados, querendo ou não, acaba por gerar algum interesse por comparações, visto que, por meio de uma tela, é divulgado o resultado da escola juntamente com a média dos resultados obtidos pela Superintendência de Ensino que aquela escola faz parte, além da média do Estado de Minas Gerais.

Sobre o SIMAVE/PROEB, mesmo sabendo que a prática da criação de *rankings* não ocorre de forma tão explícita, compartilhamos do pensamento de Alvarse et al. (2017, p. 13) que se referindo à Prova Brasil e ao Ideb dizem

[...] tem ensejado, ainda que não oficialmente, a elaboração de um ranking das melhores (e conseqüentemente das piores) escolas e redes do país, algo que, desconectado de outras análises, pode ser considerado um equívoco, pois impele escolas e redes à competição desprovida de um estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades, sem a contextualização desses resultados.

O SIMAVE/PROEB, assim como a Prova Brasil, são avaliações censitárias que primam por objetivos que comungam dos mesmos ideais e, neste sentido, acabam por representar, cada um destes modelos, na sua esfera de atuação, a um mesmo padrão de avaliação.

A subcategoria *Os resultados do SIMAVE/PROEB não geram competição entre os envolvidos* está alicerçada a partir da percepção de dois dos nossos participantes que afirmam

⁴⁵ Iniciada em 2015, quando Fernando Pimentel assume o governo de Minas Gerais.

não vislumbrarem tal prática nas escolas, quando o ponto central são as avaliações do SIMAVE/PROEB.

A gente analisa, a gente fica feliz com o resultado da gente, se for melhor. Se for pior a gente vai corrigir, vai procurar reunir todo mundo, [...] tentando melhorar o nosso resultado. O resultado da escola do lado de lá, se está baixo, a gente fica triste; se tiver bom, serve de modelo para a gente, mas a gente não tem essa competição, essa inveja de que fulano tem que ser melhor do que ciclano (P2).

Não. Eu não vejo isso não (P4).

Esta percepção contrasta com a apresentada na subcategoria anterior e nos faz refletir sobre o quanto vários atores escolares já estão adaptados às políticas de avaliação de larga escala, o quanto estão familiarizados e naturalizados com todo o processo que envolve este tipo de teste. Tal questão será aprofundada à frente.

Sabemos, como já explicitada durante a revisão de literatura, que a atual administração mineira propôs mudanças no Sistema Mineiro de Avaliação, mesmo assim, questionamos o quanto se fazem presentes formas implícitas de fomento à competição e a busca por melhores resultados. Não há registro da existência de um ranking oficial por parte da SEE/MG das escolas e seus resultados. Entretanto, não alcançar os resultados dentro das metas traçadas ou estar abaixo da média obtida pela superintendência de ensino a qual uma escola faz parte, não faria dela, mesmo que não oficialmente, uma escola considerada de baixa qualidade?

Há anos o SIMAVE e seus programas, dentre eles o PROEB, vem passando por transformações, mas também cumprindo seu papel a partir dos objetivos que são traçados para ele, inclusive o de fomentar, mesmo que de forma velada, comparações entre escolas, turmas, alunos e professores.

3.5 SIMAVE/PROEB e o Cotidiano Escolar

Apontada a partir das respostas ao questionário e do diálogo com os participantes das entrevistas, na categoria **SIMAVE/PROEB e o Cotidiano Escolar**, assim como na anterior, discutimos como tem sido o envolvimento e ação do Sistema Mineiro de Avaliação com e no cotidiano escolar. Após 28 anos de sua implantação, como tem se comportado o SIMAVE/PROEB dentro do contexto escolar e sua interferência sobre o dia a dia das escolas, são questões para reflexão.

As respostas daqueles que participaram do questionário indica para uma interferência do SIMAVE/PROEB sobre o cotidiano das escolas. Nesse sentido, questionados se o

SIMAVE/PROEB influenciaria no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos próprios participantes, 35,5% disseram que influencia parcialmente; 32,3% responderam que influencia, ao passo que 21% disseram que não e 11,2 não souberam responder.

A título de ratificação do que foi apontado no parágrafo anterior, quando questionados se o SIMAVE/PROEB influencia nas avaliações internas da escola, 41,9% responderam que sim, 27,4% que parcialmente, 19,4% não souberam responder e 11,3% que não influencia. Seguindo a mesma linha de investigação, quando indagados se o SIMAVE/PROEB têm influência sobre as atividades desenvolvidas pela escola, 43,5% disseram que parcialmente, 32,3% que sim, 21% não souberam responder e somente 3,2% disseram que não.

A partir das constatações da influência do SIMAVE/PROEB sobre as práticas escolares, buscamos junto aos participantes das entrevistas aprofundar o tema. A partir das entrevistas, outras interferências podem ser apontadas. Neste sentido, três foram as subcategorias elencadas: *Análise e exposição dos resultados do SIMAVE/PROEB*; *Prática pedagógica a partir dos resultados do SIMAVE/PROEB*; *Preparação do aluno para realização do SIMAVE/PROEB*.

Na subcategoria *Análise e exposição dos resultados do SIMAVE/PROEB*, destacamos o que é feito pelas escolas quando estão de posse dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB, desde a análise inicial da direção, equipe pedagógica e professores das áreas avaliadas, passando por uma apreciação envolvendo professores de outras áreas, até a divulgação dos resultados a toda comunidade escolar, que acontece em dia específico, previsto no calendário das escolas.

Selecionamos cinco falas que representam essa subcategoria:

A gente analisa o resultado da escola como num todo, depois a gente pega e analisa o resultado por aluno e por descritor (P1).

É feita reunião. Tem até dias específicos que a gente reúne e é apresentado para nós todos aqueles resultados, [...] a gente reúne em grupos, faz análise e depois a gente ainda traz a comunidade e explica para comunidade o resultado da escola (P2).

A gente faz análise com os professores da área. [...] a diretora analisa junto, nós vemos cada caso de aluno e partimos pra visita. A supervisora, a direção vão, chamam o aluno, conversam, vão na salas; tem que entender o que que aconteceu (P3).

Existem etapas. [...] primeiramente, reunião pedagógica, colocar os professores bem a par do que vai acontecer e intensificar mesmo essa questão de sala de aula com os alunos [...] e, mediante a posse dos resultados, a gente faz um gráfico, analisando isso em reunião também, depois faz uma chamada mais pública, com a comunidade escolar toda e a gente vê o que pode melhorar mediante isso (P4).

Faz uma reunião com os professores e passa estes resultados para os professores terem ciência (P5)

Para Carvalho et al. (2011), que discutem o olhar das escolas para os resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE, as instituições de ensino têm acesso aos resultados, há espaços para a discussão dos mesmos, incluindo reuniões com esta finalidade. Tais resultados são divulgados na comunidade escolar, embora haja registros que isso não aconteça em todas as instituições de ensino.

O contato da escola com os resultados do SIMAVE, portanto, é notório. Momentos de análise dos resultados também ocorrem com frequência nas escolas que participaram da nossa pesquisa. Entretanto, sabemos que para além da participação nas avaliações do SIMAVE/PROEB, o acesso e uma análise mais aprofundada dos resultados e seus significados nos parece limitado. Reflexões sobre essas avaliações no contexto escolar e sua interferência na atividade docente são pontos que também merecem atenção.

Neste sentido, destacamos a subcategoria – *Práticas Pedagógicas a partir dos resultados do SIMAVE/PROEB* –, onde refletimos sobre o que é feito a partir dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações do SIMAVE/PROEB e em que ponto podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas a partir de testes em larga escala.

Essa subcategoria pode ser observada nos depoimentos a seguir.

Tenho dúvidas, após o trabalho de análise, se o que fazemos está funcionando, uma vez que tentamos resolver os problemas das questões do SIMAVE/PROEB, com seus parâmetros e o que é cobrado a partir disso. E o que está fora deste contexto? Não temos ações voltadas para isto. Penso que deveríamos trabalhar de forma diferente, complementar [...] pensando também a partir do que os alunos vivem e são (P3)

Eu acho complicado de ser feito muita coisa, porque geralmente esses resultados saem no ano seguinte, porque a prova geralmente é feita no final do ano. Acho que depois que passa muito tempo, acho que acaba se perdendo (P5).

O passo seguinte à análise dos resultados é uma questão que merece especial atenção, afinal de que adianta o acesso e uma averiguação do que os alunos conseguiram produzir nas avaliações externas se os passos seguintes – intervenção e apontamento de práticas que vão atacar às falhas apontadas pelo SIMAVE/PROEB, – não são dados ou ao menos elaborados?

O estudo de Carvalho et al. (2011), aponta que há uma certa dificuldade, por parte de alguns supervisores e orientadores pedagógicos, em trabalhar com os resultados. Aponta ainda haver um distanciamento entre os profissionais da escola e os órgãos de planejamento central, além do fato das discussões dos resultados se darem “[...] sem muita possibilidade de

aprofundamento, pois a ênfase se situa mais nos gráficos, nas tabelas e nas metas em detrimento das dificuldades concretas existentes na realidade de cada escola” (CARVALHO et al. 2011, p. 117).

Há de nossa parte, a percepção de que pouco tem sido feito nas escolas a partir dos resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE/PROEB e, mesmo depois de 28 anos de sua implantação, um maior e mais aprofundado conhecimento sobre este mesmo Sistema de Avaliação – incluindo ainda um posicionamento mais claro quanto ao seu papel dentro da educação mineira, é algo que carece de especial atenção.

A subcategoria *Preparação do aluno para realização do SIMAVE/PROEB*, diz respeito sobre a existência de momentos de treinamento dos estudantes para participarem das avaliações do SIMAVE/PROEB.

Tem outro tipo de preparação, [...] é feita através das nossas atividades, [...] a gente prepara esse aluno anteriormente à prova do SIMAVE [...]. Além dos nossos conteúdos, nós treinamos eles, eu digo isso pelos professores todos, porque nós somos orientados a fazer isso. Nós fazemos atividades, realmente, para preparar os alunos para chegar até o SIMAVE. Não quer dizer que essa atividade seja especificamente só para o SIMAVE, porque são questões desenvolvidas dentro dos nossos conteúdos, do nosso dia a dia [...] mas elas são sim voltadas para que esse aluno tenha um melhor desempenho no SIMAVE (P3).

Primeiramente a gente tem uma preparação desses meninos, uma chamada para estas avaliações sistêmicas e, em seguida, começam as preparações [...], intensificando mesmo essa questão de sala de aula com os alunos, até, às vezes, extraturno, na aprendizagem, no reforço dessa aprendizagem [...]. A gente tem os caderninhos das avaliações anteriores e os professores retomam essas questões e intensificam esse trabalho em sala de aula. Quando há uma possibilidade de fazer isso extraturno, é feito, quando não é, fica só restrito à sala de aula (P4).

Sempre que possível a gente procura trabalhar questões voltadas para esta prova. [...] Se eu sei que vai cair uma determinada matéria que eles não viram até o dia da prova, eu já antecipo ela um pouquinho para eles terem uma noção pra se cair, realmente, eles conseguirem fazer (P5)

Não são poucos aqueles professores e escolas que pautam seus trabalhos nos resultados obtidos nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e, que por isso, acabam treinando seus alunos para terem um desempenho satisfatório, nestes testes, com vistas, inclusive, ao alcance das metas traçadas (CARVALHO et al. 2011). Ao mesmo tempo em que – como é indicado em pesquisa realizada por Borges e Sá (2015) – uma grande parcela dos professores participantes indica que, sem distinção, apostam e incentivam seus alunos (88,3%), bem como os preparam para as avaliações, incluindo, estratégias como utilização de materiais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação/MG e testes similares aos das avaliações do SIMAVE.

Fazemos aqui uma provocação: se há a prática de treinamento dos alunos e, se mesmo assim, os resultados não são satisfatórios, podemos dizer que estes mesmos treinamentos estariam se revelando incapazes e que também precisariam melhorar?

Borges e Sá (2015, p. 2) citando pesquisas desenvolvidas no cenário educacional dos Estados Unidos por Madaus, Russell e Hignnis (2009), destacam que:

Testes de alto impacto são paradoxais, na medida em que são políticas públicas bem intencionadas, mas com consequências negativas não intencionais. Constatam que, entre outras consequências, em função da pressão sobre os professores para melhorarem o desempenho dos alunos, os testes têm: a) Influenciado as práticas de ensino, levando os professores a focar o trabalho nas disciplinas e habilidades que possibilitam a preparação dos alunos para as provas.

A preparação dos alunos para participação em avaliações de larga escala, feita pela escola, também é pontuada por Bonamino e Sousa (2012), quando elucidam que tais avaliações ao serem utilizadas como políticas de responsabilização dos atores escolares, acabam levando estes mesmo atores a treinarem seus alunos para os testes.

A questão da preparação dos alunos para participarem das avaliações do SIMAVE é ponto que merece destaque e pode ser, inclusive, matéria geradora de opiniões divergentes, afinal, ao mesmo tempo em que se apresentam como um instrumento extrínseco de averiguação do trabalho desenvolvido nas escolas, uma ferramenta introduzida nas instituições de ensino sem uma preparação e discussão apropriadas com os profissionais de dentro das escolas, as avaliações de larga escala acabam por gerar tensões no ambiente escolar quando introduzem, neste mesmo espaço, metas e padrões a serem alcançados que são elaborados por agentes externos.

3.6 Cobrança e Responsabilização no Ambiente Escolar

Ainda buscando atender ao objetivo específico – *Investigar as percepções dos atores escolares a respeito dos efeitos do SIMAVE/PROEB sobre as atividades realizadas no dia a dia das escolas* – elencamos a categoria **Cobrança e Responsabilização no Ambiente Escolar** a partir das respostas dos participantes da entrevista sobre a questão “No que se refere à busca por melhores resultados do SIMAVE/PROEB, como você percebe a relação dos seus superiores, seus pares e membros escolares diretamente com você? Há algum tipo de responsabilização?”. Duas foram as subcategorias que emergiram: *Existe cobrança e pressão*

em função do SIMAVE/PROEB; Todos se sentem responsáveis pelos resultados do SIMAVE/PROEB.

A subcategoria *Existe cobrança e pressão em função do SIMAVE/PROEB*, reforça a necessidade de se pensar os possíveis efeitos das avaliações do SIMAVE/PROEB sobre a atividade docente. As falas que se seguem, representam-na:

A cobrança ela sempre existe. Vem dos nossos superiores. Eu, enquanto gestora, preciso cobrar um trabalho dos professores (P1).

Existe cobrança. Cobrança pra que o aluno tenha melhor resultado e a escola tenha melhor resultado no SIMAVE/PROEB (P3).

Pressão, se a gente falar que não existe, a gente está mentindo, porque sempre tem essa pressão [...]. Então, existe uma pressão, mas que em certo ponto é saudável, não é nada que nos impeça de caminhar ou de buscar novos caminhos, não. Mas a pressão para o setor pedagógico é muito, ela sempre vai existir [...]. A cobrança maior vem dos setores responsáveis pelas escolas, as superintendências. Mas a gente também não pode, de forma alguma, minimizar a responsabilidade que a gente tem como profissional (P4).

A pressão e a cobrança estão presentes quando se discute avaliação sob o viés de testes estandardizados. Escolas, gestores, equipe pedagógica e professores se sentem pressionados não somente para alcançar bons resultados nas avaliações externas, mas também para alcançar as metas traçadas pelos órgãos externos, como as Secretarias Estaduais de Educação.

Toda esta pressão e cobrança trazem consequências para o processo educativo. Sacristán (1998) enfatiza o quanto as avaliações de larga escala pressionam tanto as atividades docentes, quanto a prática curricular.

Vale também chamar a atenção para o que Rosistolato, Prado e Fernandez⁴⁶ (2014, p. 104) definem como “efeito dominó”:

[...] um conjunto de cobranças sucessivas que afetam os agentes de acordo com a posição que ocupam na hierarquia da gestão e/ou das escolas. [...] gestores centrais sofrem pressões, pressionam gestores intermediários, que cobram dos gestores de unidades escolares, que, ao final, exigem dos professores.

Todas essas cobranças e pressão além de corroborarem para uma padronização das práticas docentes e implantação de currículos igualmente padronizados, acabam também atribuindo aos professores uma responsabilização pelo alcance de metas e de resultados.

⁴⁶ Pesquisa desenvolvida a partir de análise de dados coletados em pesquisa realizada no ano de 2012, por meio de grupos focais composto por 12 gestores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, 11 profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais de Ensino e 4 profissionais atuando na Gestão Central da Secretaria de Estado de Educação.

Neste sentido, destacamos a subcategoria *Todos se sentem responsáveis pelos resultados do SIMAVE/PROEB*, representada pelas falas que se seguem.

Nós somos vistos como responsáveis, não só eu como professora de português (P3).

Todos se sentem responsáveis também por este resultado, tanto da parte da direção, quanto da parte dos outros professores que não são da área. [...] essa responsabilidade é comum (P4).

Os dados coletados, a partir da aplicação do questionário, caminham também na perspectiva de haver alguma responsabilidade, por parte de determinados atores escolares, sobre os resultados alcançados. Quando questionados sobre o quanto eles consideram o professor responsável pelo sucesso ou o fracasso obtido pela escola e pelos alunos nas avaliações externas, a grande maioria (72,6%) se considera parcialmente responsáveis, uma pequena parcela (11,3%) não se consideram responsáveis, seguido de 9,7% que se consideram responsáveis.

Indagados sobre o quanto consideram os diretores de escolas como responsáveis pelos resultados do SIMAVE/PROEB, os resultados coletados por meio das respostas ao questionário, não diferem muito do apresentado anteriormente: 61,3 % consideram os diretores parcialmente responsáveis, 21% não os consideram responsáveis e 9,7% os consideram responsáveis.

A prevalência da opção de resposta *Parcialmente Responsável* atribuída pelos profissionais da educação, quando questionados sobre o quanto cada ator educacional seria responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas, permite inferirmos que estes mesmos profissionais possuem uma percepção de responsabilização dos resultados obtidos nas avaliações diferentes do que encontramos no público extraescolar ou estão renegando o forte teor de responsabilização que lhe é atribuído.

Vianna (2014), ao discutir que o padrão de avaliação dos sistemas de ensino é baseado numa avaliação indireta do professor, feita a partir dos resultados obtidos por seus alunos, Fidalgo e Fidalgo (2009) ao trazerem para a discussão sobre trabalho docente a questão da “cultura do desempenho”, a “lógica das competências” e a “lógica produtivista”, todas estas muito ligadas ao processo de avaliação em larga escala e Freitas, L. (2013), ao explicitar que recentemente tem-se utilizado da cultura da avaliação enraizada no Brasil para induzir no País a prática da responsabilização dos agentes educacionais, trazem para o campo da reflexão o quanto professores, pedagogos e diretores recebem, de vários segmentos da sociedade, a

incômoda responsabilidade mediante os resultados obtidos por alunos e escolas nas avaliações externas.

Por meio da análise dos dados apresentados acima e das falas dos participantes nas entrevistas, percebemos que a questão da responsabilização dos atores escolares é notória, embora de forma mais enfática na fala dos participantes das entrevistas e de modo mais moderado por meio dos dados coletados pelo questionário.

Os professores, em linhas gerais, se sentem de alguma forma responsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos e pela escola. Entretanto, há que destacarmos que vivenciamos, na atualidade, a tendência de uma responsabilização que entroniza o professor ou os atores escolares, no geral, como os únicos incumbidos pelos resultados alcançados nos testes de larga escala e isso fica ainda mais evidente quando os resultados ficam aquém dos estipulados em metas, que os professores não são convidados a elaborarem.

O que observamos é um padrão de avaliação marcado pelo caráter não mais amostral, mas censitário e pela cultura da auditoria (*accountability*), como aponta Freitas, L. (2013). A fase atual do aparelho avaliativo não tem por objetivo eliminar a cultura da avaliação que vem sendo implementada no país há alguns anos, mas “apropria-se dela, aprisiona-a e direciona para que seu uso se volte preferencialmente para a responsabilização dos atores do processo educacional, [...] voltada para a ponta do sistema educacional, vale dizer, o professor” (FREITAS, L., 2013, p. 148).

A partir desta perspectiva, a avaliação externa e a responsabilização docente é um tema que não deve ser desconsiderado ou mesmo diminuído quando pensamos em educação, quando refletimos sobre o contexto educacional e as interferências por ele vivenciadas.

3.7 Relação SIMAVE/PROEB e Trabalho Docente

Visando “analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé” que se encontra proposta essa categoria.

Refletir sobre a relação entre SIMAVE/PROEB e as atividades realizadas pelos professores, é algo que emerge com a consolidação de uma agenda de avaliações externas, incluindo a do Sistema Mineiro de Avaliação, com a ampliação do poder e relevância dos testes em larga escala no contexto das escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Minas

Gerais e com uma já naturalização, no ambiente escolar, da presença destas mesmas avaliações.

A partir desta categoria, elencamos três subcategorias: *SIMAVE/PROEB e sua Interferência sobre o Trabalho Docente*; *SIMAVE/PROEB e a Intensificação do Trabalho Docente*; *SIMAVE/PROEB faz parte do Trabalho Docente*.

A primeira subcategoria, *SIMAVE/PROEB e sua Interferência no Trabalho Docente*, indica que há ingerência do SIMAVE/PROEB na atividade docente, especialmente, por ser um fator que pesa no planejamento e na organização do professor. Esse fato pode ser exemplificado pelas falas que se seguem:

Percebo interferências, porque nós estamos tendo muitas coisas para dar conta e querendo ou não, ficamos muito preocupados - como é que vai ser? Vai ocorrer tudo bem? O resultado vai ser bom? Como é que minha escola vai se sair nestas provas? Como é que o professor vai conduzir? Está tudo preparado ou não está? Como é que está sendo o trabalho (P1)

Eu utilizo as questões, utilizo aqueles parâmetros todos no meu planejamento anual, no meu planejamento mensal, durante os meus planos de aula. Algumas questões que estão nos livros que eu percebo que fogem do muito do padrão das questões, eu evito para que o meu aluno ele não tenha a tendência de achar que vai ser daquela forma (P3).

No fundo interfere. Não vou falar que não interfere, porque interfere. Como eu mesma falei anteriormente, se eu vejo que não deu para trabalhar uma matéria que eu sei que vai cair, se eu vê que não vai dar para trabalhar determinado conteúdo antes da prova, eu vou antecipar o estudo do mesmo [...] Então, interfere dessa maneira. A gente procura andar o conteúdo de acordo com essa prova (P5).

Destacamos, pelas falas transcritas, que a interferência do SIMAVE/PROEB sob as atividades docentes atribui aos exames externos um caráter central no ambiente escolar, a ponto de intervir naquilo que o professor trabalha, no como trabalha e até mesmo no tempo que se destina a determinado conteúdo.

Indagados sobre as interferências do SIMAVE/PROEB sobre a prática docente, a maioria, ou seja, 41,9% dos atores escolares que responderam ao questionário apontam que o Sistema Mineiro de Avaliação exerce influência sobre as avaliações internas. Os que disseram que esta interferência é parcial representam 27,4 % dos participantes, 19,4% disseram não saber responder e 11,3% que não há influência.

O trabalho de Borges e Sá (2015) aponta que para a grande maioria (83,7%), as avaliações internas que aplicam a seus alunos possuem o mesmo formato das avaliações externas e que para 82,9% possuem, inclusive, o mesmo conteúdo.

A partir destas constatações, percebemos que, por vezes, os exames em larga escala têm atuado como forma de governo da prática da avaliação interna das escolas, servindo como mecanismo de controle, tolhendo e moldando um dos instrumentos de ensino que deveria primar pela singularidade e estar atento ao contexto de ensino que caracteriza cada escola.

Quando pensamos em interferência das avaliações externas, como o SIMAVE/PROEB, sobre as atividades idealizadas e desenvolvidas no ambiente escolar, vamos além de restringir um envolvimento somente nas atividades das áreas que são examinadas. Incluímos, nesse contexto, o que se ensina, o como se ensina, que conteúdos e disciplinas são priorizados, como são pensados, elaborados e executados os currículos escolares, bem como a forma que a escola se organiza ao longo do ano letivo e como têm sido construídas as diversas relações envolvendo os profissionais da educação, comunidade escolar e governos.

Neste sentido, Freitas, L. (2014, p. 1100) nos alerta que:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas.

A discussão a respeito da interferência das avaliações em larga escala sobre o currículo, incluindo a possibilidade do estreitamento e da redução curricular, é um ponto que essa categoria de análise nos instigou a pensar e a projetar como temática de estudos futuros.

Enfatizamos que não apontamos única e exclusivamente às avaliações externas como elementos de controle. Paralelo a estas avaliações, há matrizes de referências e metas a serem alcançadas, habilidades e competências a serem trabalhadas pelos professores e adquiridas pelos alunos que também atuam de forma significativa sobre o processo educacional.

Neste sentido, chamamos atenção para o que Melo (2013, p. 36, grifo nosso) pondera sobre o atual sistema de avaliação brasileiro, voltado para dois objetivos principais: “medir o desempenho para fins de avaliação de escolas e redes [...] e produzir informações para distribuição de benefícios aos recentes sistemas de responsabilização”. Um terceiro objetivo vem se desenhando nos últimos anos, pautado numa periodicidade avaliativa mais curta, com vista a lançar mão de “procedimentos próprios da avaliação para incidir diretamente no processo de ensino” (MELO, 2013, p. 36).

A questão da interferência das avaliações externas sobre o trabalho docente também tem sua justificativa na própria organização do trabalho escolar, marcada por hierarquias, por uma divisão do trabalho fixa, com uma remuneração feita a partir da posição hierárquica e pela existência de avaliações unificadas, na sua maioria de caráter externo (THURLER, 2012).

Se há, por parte das avaliações externas a capacidade de interferir sobre as diferentes áreas do setor educacional, podemos afirmar que estas mesmas avaliações, nesse caso o SIMAVE, têm a propensão de direcionar não só o que é ensinado nas escolas, mas também no como deve ser conduzido o processo de aprendizagem, interferindo, diretamente, no trabalho docente.

Na subcategoria *SIMAVE/PROEB e a Intensificação do Trabalho Docente*, o que exploramos é o como as atividades dos professores são acentuadas a partir da agenda de avaliações do SIMAVE/PROEB, com desdobramentos sobre o que professores e escolas realizam no decorrer do ano letivo. As falas que se seguem, exemplificam:

Está muito difícil, mas a gente tem tentado. [...] o tempo de serviço quase que dobra, porque a gente tem que dar conta de muita coisa. É tudo ao tempo e a hora (P1).

O setor pedagógico é muito cobrado, porque está muito ligado diretamente ao processo ensino-aprendizagem, ao aluno. Então se a gente vê que, ano após ano, aquele resultado não melhora, e mesmo com todo o nosso esforço aquilo não melhorou, alguma coisa não está saindo da forma que deveria no serviço de supervisão. Então, eu acho que neste ponto de vista intensifica sim [...] Alguma coisa teria que ser feita (P4).

Intensifica, porque a gente procura formular questões voltadas para essa prova; simulado, eu gosto de trabalhar com simulado. [...] Chega o segundo semestre, a gente procura intensificar mais as questões voltadas para essa prova (P5).

A questão da intensificação do trabalho docente é tema que vem adquirindo, ao longo dos últimos anos, espaço nas discussões acadêmicas. É tema pesquisado por vários autores, com destaque para Apple (1999). Esse autor aponta que tal prática é capaz de deteriorar a docência, comprimir cada vez mais o tempo de ócio do professor, interferir na sua autonomia, na socialização e na qualidade do serviço prestado, uma vez que esse necessita selecionar prioridades para conseguir atender àquilo que é de sua responsabilidade e ganhar tempo.

Oliveira (2006) enfatiza que a questão da intensificação da atividade docente tem aspectos particulares nos países da América Latina, marcada por três dimensões: mudanças na jornada de trabalho e nas atribuições dos professores que os levam a buscar novos saberes (para atender as exigências dos sistemas de ensino da região); ampliação da jornada pessoal de trabalho do professor devido a necessidade de ter que assumir um outro emprego como

complementação da renda; ampliação das horas de trabalho destinadas à escola que já atua, levando trabalho, inclusive, para ser feito em casa.

Neste sentido e considerando que as avaliações de sistema, como é o caso do SIMAVE/PROEB, acabam imprimindo uma agenda de avaliações nas escolas, com suas metas, matrizes de referência e mudanças nos currículos e nos tempos escolares, não seria fantasioso pensar que os testes de larga escala têm levado a uma intensificação do trabalho dos milhares de professores que atuam não somente em território mineiro, mas por todo o País.

Por fim, a subcategoria *SIMAVE/PROEB faz parte do Trabalho Docente* demonstra uma naturalização da avaliação pelos diferentes atores pesquisados, enquanto parte intrínseca do trabalho docente e do cotidiano escolar. Essa subcategoria pode ser percebida na fala a seguir:

No meu trabalho acredito que não, mas na maioria dos meus colegas, [...] eu acredito que até tenha [...] não acho que o SIMAVE intensifique, faz parte, eu já sabia que ia ter que lidar com esta prova [...]. Ela já faz parte! (P3).

A partir desta fala, trazemos para a redação deste trabalho uma discussão que permeou todo o processo de coleta e que na análise de dados foi ganhando destaque: o quanto já haveria, no Brasil, uma cultura de avaliação consolidada e o quanto a Avaliação Externa já seria um assunto naturalizado no ambiente escolar.

No início da década de 1990, quando os sistemas de avaliação de ensino começaram a ser mais sistematicamente introduzidos no contexto escolar, havia, segundo Sousa (1995), a necessidade da implantação de uma cultura da avaliação, com o intuito, inclusive, de embasar a sua própria existência dentro das escolas. Para Casassus (1998), no final da década de 1990 não estávamos mais na fase inicial de implementação e sensibilização de uma cultura da avaliação em território brasileiro. Por sua vez, Freitas, L (2013), referindo-se à atualidade, acredita que estamos vivendo uma apropriação, um aprisionamento e um redirecionamento desta cultura da avaliação para a realidade de uma cultura da auditoria (*accountability*)⁴⁷.

Levando em consideração o que pensam os autores supracitados e o que discutimos nesta subcategoria, acreditamos que a implementação de uma cultura da avaliação no Brasil vem contribuindo para consolidar a presença dos testes em larga escala no contexto escolar. E, compreendido como uma atividade inerente à prática docente, sustenta o sentimento de

⁴⁷ Freitas, L (2013, p. 148) à luz de Taubman (2009) caracteriza a cultura de auditoria “[...] como o aparecimento de sistemas de regulação nos quais as questões de qualidade são subordinadas à logística da administração e na qual a auditoria serve como uma forma de meta-regulação, por meio da qual o foco está no controle do controle”.

naturalização e familiaridade quando o assunto é a avaliação externa no ambiente educacional.

Já constituída em um *habitus* dentro das escolas, a presença da avaliação externa não gera estranhamento nesse espaço, por parte dos diferentes profissionais da educação, que se confrontam com ela.

Essa relação que os profissionais estabelecem com as práticas em seu contexto escolar, o que nos é familiar ou o que nos é estranho, deve ser levado em consideração, seja numa pesquisa científica ou mesmo numa reflexão da realidade em que estamos inseridos.

É possível refletir sobre familiarização e estranhamento a partir de diferentes vieses. Um primeiro deles é o antropológico. Nesta perspectiva, Velho (1978) chama-nos a atenção para o fato de que nem sempre o que nos é familiar é de fato conhecido e aquilo que nos é exótico é totalmente desconhecido. Num viés sociológico, para Cunha e Röwer (2014), o estranhamento seria o confrontar-nos, ver-nos como um ser questionador e este exercício seria fecundo para a educação, porque ao nos colocarmos no lugar de alguém que questiona, há a possibilidade de ampliação da percepção de mundo e de um protagonismo.

A presença das avaliações do SIMAVE nas escolas mineiras faz parte da rotina escolar já há mais de quinze anos. Gestores, pedagogos, professores e alunos uma vez já habituados com a presença destas avaliações, podem se sentir familiarizados e, porque não, completamente inseridos dentro da lógica que sustenta e envolve os testes de larga escala. Entretanto, como alerta Velho (1978), algo que nos seja familiar não necessariamente é compreendido por nós, uma vez que o conhecimento que temos a respeito do mesmo pode estar seriamente comprometido justamente por aquilo que o envolve, ou seja, a rotina, os hábitos e os estereótipos, servindo, neste sentido, como mecanismo de manutenção e dominação.

Acreditamos ser viável que os atores escolares diretamente ligados às avaliações externas questionem as suas próprias práticas e papéis dentro do Sistema Mineiro de Avaliação, desnaturalizando o que lhes é familiar. Nesta perspectiva, transformar o familiar em exótico seria descobrir “[...] o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DA MATTA, 1978, p. 5); seria indagar sobre o que está posto e que, por muitas vezes, já estamos habituados e enquadrados. É a dimensão reflexiva frente ao cotidiano escolar.

3.8 Estratégias Escolares e o SIMAVE/PROEB

Ao buscarmos a compreensão de como os professores respondem às demandas do trabalho docente e das avaliações do SIMAVE/PROEB, indagamos sobre as estratégias utilizadas por eles, por meio de uma questão posta no questionário. Nosso objetivo era “identificar as estratégias escolares utilizadas pelos professores e pelas escolas para conciliar a agenda de avaliações do SIMAVE/PROEB e as demandas do cotidiano escolar”.

Esta questão é relevante para esta pesquisa, pois queríamos investigar se de fato o SIMAVE/PROEB, exemplo de avaliação externa, tem influenciado o trabalho dos professores, a ponto de levá-los a buscarem estratégias para conciliar agendas distintas, mas que coabitam no mesmo espaço.

A grande maioria dos professores que responderam ao questionário (72,6%) disse que o SIMAVE/PROEB os têm levado a utilizarem de estratégias escolares para responder às demandas do seu trabalho e a agenda avaliativa do PROEB; 24,2% disseram não saber responder a essa questão e somente 3,2% afirmaram que o SIMAVE/PROEB não os têm incitado a buscar por estratégias.

Após se posicionarem em relação a presença ou ausência de estratégias escolares no cotidiano escolar, os participantes foram convidados a descrever de que forma se dava a interferência do SIMAVE/PROEB sobre as atividades docentes e que estratégias são postas em prática para garantir a agenda de avaliações e o planejamento. Entretanto, poucos se dedicaram a dar mais detalhes sobre esta questão.

Durante as entrevistas, seguimos por caminho semelhante ao do questionário, e retomamos a questão visando saber dos participantes quais estratégias são utilizadas por eles ou pelos seus pares para conciliarem a agenda de avaliações externas com as já tradicionais atividades que caracterizam o exercício do magistério (planejamento, currículo, avaliações internas, elaboração e execução de projetos, e etc). Para respondê-la, a partir da categoria Estratégias Escolares e o SIMAVE/PROEB, foram elencadas as subcategorias: *Adaptação e Enquadramento ao SIMAVE/PROEB*; *Ampliação da Carga de Trabalho para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB*; *Seleção de Atividades Prioritárias para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB*; *Trabalho Coletivo como Estratégia para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB*.

Na primeira subcategoria *Adaptação e Enquadramento ao SIMAVE/PROEB* destacamos o quanto os diferentes atores escolares já estariam familiarizados e enquadrados a todo o

contexto escolar, às suas atividades rotineiras, incluindo os testes em larga escala, como é o caso do SIMAVE/PROEB. A fala a seguir, exemplifica:

A gente nem sabe como, só que você vai sendo enquadrado, você vai sendo consumido (P2).

Ao se fazerem presentes de forma ativa e corriqueira no ambiente escolar, ao enquadrarem os docentes e as instituições dentro do modelo de educação construído sob sua forte influência, os exames externos corroboram enfaticamente para que os profissionais da educação, em especial os professores, sejam consumidos por práticas que, muitas vezes, pouco são questionadas e discutidas.

A partir desta percepção, as avaliações assumem a característica de prescrever práticas aos professores e de influenciar as atividades docentes.

Sabe-se que:

oficialmente, ninguém impõe aos professores utilizar este ou aquele meio de ensino; no entanto, a instituição vai introduzir certas ferramentas de avaliação (testes elaborados pelos serviços centrais, e não pelo professor ou a equipe de um estabelecimento) que prefiguram os instrumentos didáticos propostos. Implicitamente, isso obrigará, portanto, os professores a utilizar os meios de ensino sugeridos (BENETTI, 2012, p. 276).

Chamamos atenção para o fato de que quanto nossos professores já adotam o enquadramento, a aceitação e exercitam uma auto adaptação perante a realidade escolar imposta, como estratégias para lidarem com instrumentos e práticas educativas que, por muitas vezes, chegam às escolas de forma pouco democrática ou com reduzido processo de discussão e participação dos vários atores escolares.

A segunda subcategoria, *Ampliação da Carga de Trabalho para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB* pode ser representada pelas falas que se seguem:

Está muito difícil, mas a gente tem tentado. [...] a gente divide bastante os trabalhos, este tempo de serviço ele quase que dobra (P1).

Eu desenvolvi uma estratégia pessoal: trabalhar fora do horário de trabalho. Inclusive nas férias eu ainda estou pensando no meu planejamento e preparando (P3)

A gente trabalha muito fora de casa também, vai deixando o que pode um pouquinho de lado pra dar conta das prioridades (P5).

A ampliação da carga de trabalho do professor com a implementação do SIMAVE e sua presença já consolidada dentro das escolas é uma questão que buscamos problematizar a partir dos depoimentos descritos. Esse tema é percebido, também, em pesquisa realizada por

Barbosa e Vieira (2013)⁴⁸. As autoras apontam que para 72% dos participantes houve um aumento da demanda de trabalho, envolvendo desde horas para realização de reuniões – que tratam sobre as avaliações externas e análises dos resultados –, até a elaboração de simulados para preparar os alunos, bem como a adequação e disposição de atividades e de processos avaliativos de acordo com o que é exigido nas avaliações externas.

O aumento da jornada de trabalho dos professores é uma realidade nas escolas e no cotidiano dos profissionais da educação. Parte desta ampliação, deve-se à atividades destinadas, exclusivamente, às avaliações externas, como por exemplo, a análise dos dados, realização de encontros e reuniões específicas sobre o assunto em questão, preparação de aulas com estratégias voltadas para um melhor desempenho dos alunos nos testes de larga escala.

Esta questão, portanto, nos leva a refletir sobre o quanto os docentes, além de já serem identificados como trabalhadores com excesso de horas de trabalho, também podem ser caracterizados como uma categoria profissional marcada pela forte interferência de um processo avaliativo que não nasceu, nem se desenvolveu e nem foi e tem sido verdadeiramente pensado pelo chão da escola.

A terceira subcategoria, *Seleção de Atividades Prioritárias para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB*, pode ser representada pela fala abaixo:

Eu desenvolvi uma outra estratégia: seleção. Seleciono as coisas mais importantes a serem feitas e, infelizmente, a gente perde qualidade daquelas coisas que não colocamos como tão importantes [...]. A minha prioridade hoje é o planejamento, depois que ele tá pronto, infelizmente, é muito difícil que ele seja modificado, porque eu já selecionei ele como prioridade lá atrás. Então, talvez essa seja uma deficiência grande; eu acho que é a realidade da maioria de nós professores, porque nós fazemos por etapas. A seleção de etapa é uma coisa que é real no nosso trabalho (P3).

Podemos analisar que a seleção de atividades a serem desenvolvidas perpassa pela escolha, por parte do professor ou das escolas, do que é primordial e do que não é. Isso está diretamente relacionado à jornada de trabalho a ser cumprida pelos profissionais da educação e nos levou a perceber esse exercício como um exemplo que corrobora para o empobrecimento das práticas pedagógicas.

⁴⁸ Pesquisa realizada com o objetivo de investigar “[...] a avaliação externa estadual em Minas Gerais e fornecer subsídios para a compreensão de seus efeitos na prática docente. A pesquisa envolveu a aplicação de 102 questionários, entrevistas com a Diretora da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, com a ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco, a analista educacional da Superintendência Regional de Passos, responsável pela avaliação, com o Secretário Municipal de Educação de Formiga, e 81 entrevistas a gestores e professores de cinco escolas públicas do município de Formiga – MG, sendo que três destas escolas são municipais e duas são estaduais” (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 419)

Uma vez envolvido à complexa teia que compõe as atividades do magistério, na atualidade, o professor além de estar moldado a uma nova forma de organização do trabalho docente, também acaba corroborando, mesmo que de forma inconsciente, para minar possíveis mudanças no campo educacional. Podemos destacar, por exemplo, o quanto a intensificação do trabalho docente pode colocar em risco a qualidade da educação e os fins da escola, conforme ressaltado por Assunção e Oliveira (2009, p. 367),

na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

A prática da seleção do que é prioridade na escola é consequência de todo um processo de mudança que a educação tem vivenciado, a partir das reformas educacionais, sobretudo, dos últimos vinte anos e, também, do que a sociedade tem se tornado ao ser submetida ao controle das políticas neoliberais.

Cabe destacarmos que novas atribuições foram depositadas sobre as escolas e os professores. Esses professores, em especial, humanos que são e dotados de limitações como todo e qualquer outro profissional, se veem obrigados a buscarem estratégias para servirem de alternativas para toda a demanda imposta.

A subcategoria, *Trabalho Coletivo como estratégia para dar conta das demandas em função do SIMAVE/PROEB* é destacada em três falas:

A gente tem que buscar uma união na escola, porque não dá, a gente não consegue fazer nada sozinho (P1).

Na instituição que eu trabalho, os professores da minha área trabalham juntos. [...] Eu acredito que o trabalho coletivo é uma das melhores estratégias (P3).

A primeira parte para que o trabalho funcione, de maneira harmônica e com êxito, seria delegar funções e dividir isso com o coletivo (P4).

A questão do trabalho coletivo aparece nas falas dos participantes como uma alternativa para darem conta das múltiplas funções e tarefas a serem desenvolvidas pelas escolas e seus profissionais. Esse tema é abordado por Thurler e Maulini (2012) ao se dedicarem a organização de um trabalho coletivo em que se discutem a organização do trabalho docente, questionando, inclusive, a organização do trabalho escolar, visto que seria ele um ponto relevante de interferência naquilo que os profissionais de cada escola são destinados a cumprir

dentro e fora desta mesma instituição, além de estruturar a existência de uma hierarquia dentro do ambiente escolar.

Na obra dos autores supracitados a proposta é buscar um trabalho coletivo como alternativa para as particularidades dos tempos atuais, incluindo um trabalho que transcende as limitações da sala de aula como espaço de aprendizagem. O trabalho coletivo escolar deve ser visto como algo que vai além da soma do trabalho desenvolvido pelos professores, envolvendo, inclusive, novas propostas de trabalho com os alunos e pode ser visto como uma alternativa para se enfrentar a forma pela qual o ensino e os espaços escolares estão arranjados.

O trabalho coletivo pode ser concebido como um caminho oposto a outro que é muito comum de ser visto nas escolas – o isolamento – quando professores sucumbidos de tantas tarefas recolhem-se em seus mundos particulares para dar conta de suas múltiplas funções e multitarefas.

Novas possibilidades de discutir essa categoria a partir da indicação de outras estratégias emergidas pelas falas dos participantes é algo que acreditamos ser perfeitamente possível. Entretanto, fazemos questão de destacar que sejam as estratégias apontadas por nós ou outras capazes de serem assinaladas, com certeza tendem a revelar o quanto, por vezes, o exercício da docência pode ser fortemente influenciado por instrumentos externos já muito presentes no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados quase três anos do início de nossa pesquisa, nos dedicamos agora a ponderar algumas considerações e reforçar outras já destacadas ao longo deste trabalho, que foi construído levando em consideração objetivos e proposições que visaram analisar o SIMAVE/PROEB, como exemplo de uma avaliação externa, e o trabalho docente, a partir da percepção de diferentes atores escolares.

Por meio de uma revisão de literatura, referendamos, na primeira parte da pesquisa, os pontos que têm sido levantados por estudiosos da área, quando o assunto é a avaliação externa, enquanto uma das subáreas da avaliação educacional, e sua relação direta com o trabalho desenvolvido pelos professores no espaço escolar.

Tomando o Sistema Mineiro de Avaliação, mais especificamente o PROEB, como exemplo de uma avaliação de larga escala muito presente no Estado de Minas Gerais, nos enveredamos a tratar do tema desta pesquisa apontando oito categorias de análise emergidas, na sua grande maioria, *a priori* e consolidadas após a execução dos procedimentos metodológicos adotados (aplicação de questionário e da entrevista).

Uma das conclusões a que chegamos, a partir da análise dos dados coletados, refere-se a certo grau de dificuldade dos participantes em construir uma imagem do SIMAVE/PROEB ou mesmo de compreender, por inteiro, a estrutura e organização do referido sistema de avaliação.

Mesmo com alguma dificuldade, por parte dos participantes, em elaborar uma imagem do SIMAVE/PROEB e demonstrarem alguma necessidade de conhecimento sobre o mesmo, as participações de cada um nos deixaram pistas sobre o papel das avaliações externas, tomando por base o Sistema Mineiro de Avaliação; pistas estas que passamos a tecer algumas considerações.

Como já enfatizamos anteriormente, o SIMAVE/PROEB é uma realidade presente nas escolas mineiras há quase duas décadas e, nos últimos anos, sua relevância para o processo avaliativo da Rede Estadual de Ensino é algo notório. Estamos nos referindo a um exemplo de avaliação externa, já introduzida e, de alguma forma, familiar aos diferentes atores escolares, mas não necessariamente bem compreendida por todos estes mesmos atores.

Presumimos que a dificuldade acima apontada pode ser explicada pela formação (inicial ou continuada) deficiente que os profissionais da educação recebem, visto que os cursos de licenciaturas pouco ou nada abordam sobre o tema “Avaliação dos Sistemas de Ensino” e uma

vez inseridos na rede educacional mineira, estes profissionais participam tão somente de encontros que pouco refletem sobre tal prática no interior das escolas e que, muitas vezes, são tidos mais como treinamentos que os preparam para os dias das avaliações e análises mais quantitativas dos resultados obtidos por escolas e superintendências de ensino.

A partir desta constatação, reforçamos nosso posicionamento sobre o quanto é relevante os profissionais da educação indagarem sobre suas próprias práticas e não aceitarem tão passivamente o que lhes é imposto numa relação verticalizada.

Acreditamos existir, aqui, uma questão que merece atenção e estudos, uma vez que se nossos profissionais da educação pouco refletem sobre o processo que avalia os programas de ensino, se tal prática já é uma constante não somente em Minas Gerais, mas no território brasileiro como num todo, por que ainda o tema Avaliação Externa possui reduzido ou nenhum espaço para discussão e reflexão dentro do processo de formação do professor?

Em linhas gerais, registramos que ao serem solicitados, durante a etapa das entrevistas, a elaborarem uma imagem que representasse o SIMAVE/PROB, a mesma estava muito ligada a conceitos quantitativos com foco na noção de “prova”, “testes”, “nota” que, conseqüentemente, contribui para emergir o aspecto de tensionamento gerado por este tipo de avaliação.

Outro ponto que destacamos é a percepção que os participantes tiveram do SIMAVE/PROEB a partir de variados focos de análise, a saber: o quanto o programa é qualificado para revelar a real situação da educação em Minas Gerais e dar um diagnóstico preciso do sistema de ensino vivenciado em território mineiro; se o SIMAVE/PROEB é capaz de gerar pressão, cobrança e competição no âmbito das instituições de ensino envolvidas no processo de avaliação; qual seria a probabilidade do programa indicar a qualidade da educação.

Em todos estes focos de análise pensados, a partir do SIMAVE/PROEB como exemplo de avaliação externa, os dados coletados revelaram percepções antagônicas por parte dos participantes. Houve divergências de posição em vários momentos: enquanto para alguns não seria capaz de retratar a realidade das escolas, para outros seria necessário para o diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno; tivemos aqueles que acreditavam haver, de forma bem positiva ou até mesmo razoável, uma capacidade do SIMAVE/PROEB em revelar a qualidade da educação e para outros isso não seria possível; registramos relatos daqueles que afirmavam que o referido sistema avaliativo geraria competição e comparações entre os envolvidos, enquanto que para outros, este fato não seria uma realidade.

Estes antagonismos não foram encarados por nós como um ponto negativo, mas revelador sobre o quanto o SIMAVE/PROEB tem despertado visões, muitas vezes, opostas, e que devem ser consideradas, haja vista que emergem de diferentes percepções elaboradas pelos atores escolares.

Esta divergência de posicionamento não é exclusiva dos profissionais do magistério. Ao longo da revisão bibliográfica que fizemos para este trabalho, apontamos estudos que assinalam pontos positivos e pontos negativos sobre as avaliações externas no contexto escolar. O impacto desta prática avaliativa sobre o trabalho desenvolvido nas escolas também tem gerado uma pluralidade de opiniões.

Acreditamos que estas adversidades de posições, ao mesmo tempo em que podem ser vistas como sadias, porque revelam sobre o quanto o tema é capaz de nutrir opiniões diferentes, servem de alerta para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito do papel das avaliações em larga escala dentro do setor educacional.

Apontamos também, a partir das análises que fizemos, a centralidade que os resultados obtidos por alunos e escolas, em avaliações como o SIMAVE/PROEB, possuem dentro das instituições de ensino.

O assunto “resultado das avaliações” foi indicado como algo que marca o cotidiano escolar. As escolas focam nos resultados obtidos, reservam momentos para a análise, seja com o corpo docente, seja com a participação da comunidade. Há a prática da divulgação dos resultados.

A partir desta realidade, duas considerações fazemos. A primeira delas refere-se ao processo de preparação dos alunos para os testes. Se há uma notoriedade concedida pela escola e órgãos regionais e centrais às avaliações, com vista aos resultados a serem alcançados, percebemos, na coleta dos dados que fizemos para nossa pesquisa, que a prática de preparação dos alunos para a realização das atividades tem seu lugar de destaque e para que ocorra, medidas são planejadas e executadas, não se restringindo somente ao dia das avaliações, mas envolvendo boa parte do ano letivo.

A segunda consideração que fazemos questão de enfatizar, refere-se às práticas pedagógicas. Se as avaliações de formato similar as do SIMAVE/PROEB e os resultados obtidos nelas possuem grande destaque no ambiente escolar, para nós é inevitável falar do que se tem feito, no campo das práticas pedagógicas, a partir das possíveis contribuições e situações originadas pela participação em testes de larga escala. Ou seja, o que tem sido feito na sala de aula, com foco no processo de aprendizagem, a partir destas avaliações?

Para nós ficou a constatação da dificuldade de conciliar os resultados obtidos nas avaliações com práticas pedagógicas a serem vivenciadas, posteriormente, dentro das escolas. Há a preocupação em preparar os alunos, em analisar os pontos fortes e fracos da escola e até mesmo em tentar intervir para que no próximo ano os desacertos sejam corrigidos. Mas nos ficou a impressão que se para por aí, que há uma dificuldade em transcender o estreito divisor de águas entre o que é feito para se alcançar melhores resultados nas avaliações do SIMAVE/PROEB e o que pode se fazer, juntamente com isso, como novas ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesta perceptiva, como já enfatizamos anteriormente, concordamos que as avaliações externas podem servir mais aos órgãos centrais do que às escolas. Porém, algo de valor deveriam deixar às escolas. Um valorosa contribuição dos testes em larga escala poderia ser em servir de instrumento impulsionador de novas práticas pedagógicas realmente comprometidas com o caráter educativo e não tão-somente investigativa e, por vezes, meramente fomentadora de ações punitiva às escolas e, especialmente, aos professores.

Avaliar por avaliar ou preparar os alunos para se saírem bem nas avaliações e ter boas notas nestas mesmas avaliações e, conseqüentemente, as escolas ficarem melhor posicionadas na linha comparativa das notas alcançadas anteriormente ou mesmo com relação a outras instituições de ensino, parece-nos um pouco simplório e pouco capaz de contribuir para uma educação de qualidade. Neste sentido, enfatizamos nosso entendimento, à luz da reflexão que propõe Sousa (2014), de que competição não gera, por si só, qualidade no processo educativo.

Ao abordarmos a relação trabalho docente e SIMAVE/PROEB, emergiram pontos relevantes como a questão da responsabilização.

Além de existir cobranças e pressão por melhores resultados, a questão da responsabilização é central. Ela é ramificadora de posições, uma vez que, ao mesmo tempo que os diferentes profissionais da educação se sentem, de certa maneira, incumbidos pelos resultados obtidos por alunos e escolas, estes mesmos profissionais rejeitam o rótulo de únicos responsáveis e dividem a atribuição com a família, alunos e órgãos regionais e centrais. Registramos ainda que há, de alguma maneira, uma responsabilização depositada pela sociedade em geral e pelo próprio formato de educação que estamos vivenciado nas escolas – pautado em políticas de responsabilização de cunho neoliberal – sobre os professores especificamente.

A respeito das estratégias que os profissionais da educação utilizam para conciliarem a agenda de avaliações externas com as atividades diretamente inerentes à função do magistério, destacamos que não se esgotam as possibilidades de análise somente pelas apontadas neste trabalho. Fizemos a opção por arrolar quatro estratégias que emergiram de forma mais recorrente. Três delas – Adaptação e enquadramento ao SIMAVE/PROEB; Ampliação da carga de trabalho; Seleção de atividades – são vistas, por nós, como táticas que acabam por inibir a criatividade dos profissionais da educação, torná-los menos independentes e mais subordinados ao sistema de ensino que, por vezes, se apresenta como algo imposto, ao mesmo tempo em que intensifica e precariza o trabalho docente.

Quanto à última estratégia que destacamos – Trabalho coletivo – enfatizamos que por si só tal prática é saudável e pode ser vista como uma tendência atual capaz de agregar valor e sentido às atividades do magistério, por seu caráter aglutinador de visões e posturas diferentes acrescido de sua potencialidade em trazer para o ambiente escolar a possibilidade de construção de conhecimento envolvendo vários atores participantes.

Entretanto, considerando o contexto em que o assunto foi abordado – trabalho coletivo como estratégia para dar conta da agenda de avaliações externas e atividade já próprias do trabalho docente – acreditamos que também esta tática deva ser compreendida com algumas ressalvas. A principal delas seria o fato de que nos pareceu emergir não como uma alternativa genuinamente positiva/benéfica e sim sob o incômodo processo de intensificação do trabalho docente, que de certo modo obriga os diferentes profissionais da educação e, em especial os professores, a se unirem e juntos compartilharem das incertezas, angústias, possibilidades e experiências para fazerem frente às demandas postas.

Por fim, pouco sentido teria toda a reflexão, todas as indagações e todos os posicionamentos que nos propusemos a fazer, bem como a opção por dar vez e voz aos diferentes atores escolares se não levarmos também em consideração o conceito de “almas tatuadas” (ler o que está escrito na pele) trazido por Guerra (2009) e discutido pelo autor como uma marca deixada pelas experiências vivenciadas por tantos de nós – ex e atuais alunos – quando o assunto é a avaliação.

Nossas experiências avaliativas, sejam elas elaboradas pela escola ou por órgãos externos a ela, são demarcadas por aquilo que absorvemos de um processo tão presente nas escolas já há alguns anos.

Recordando o conceito tratado por Guerra (2009) para o contexto de avaliação abordado nesta pesquisa – avaliação externa -, fazemos questão de pontuar que ao dar voz aos

diferentes atores escolares, também estamos trazendo à tona a noção de que a avaliação é instrumento que desperta paixões, que o que emitimos sobre o tema tem muito mais a ver com o que experienciamos do que com puras teorias soltas ao léu; está muito mais ligado àquilo que vivemos enquanto alunos e que hoje reproduzimos ou não enquanto profissionais da educação; refere-se muito mais a nossa capacidade de refletir sobre o contexto em que estas mesmas avaliações acontecem e sobre que tipo de práticas temos permitido serem empurradas sobre nós ou mesmo adotadas de forma pacífica e sem o mínimo de questionamento.

O que fica para nós em toda esta discussão é que, enraizada ou não nas escolas, discutida ou não pelos diferentes atores escolares, relacionada ou não à prática docente, a avaliação externa é uma realidade no contexto escolar e, por assim, não dá para negar sua influência e interferência tanto nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, quanto na própria organização, estruturação e nos arranjos que permeiam as carreiras do magistério.

Acreditamos serem finitas as contribuições que trouxemos para a discussão do tema e que novos estudos poderão nos contradizer ou aprimorar o que aqui defendemos. Mas cremos ser perfeitamente aceitável que o nosso esforço em trazer para este trabalho diferentes leituras a respeito da avaliação externa e o trabalho docente, tem sentido e pode servir não somente para futuros projetos no campo da pesquisa, mas que também, como pesquisadores, nos permitiu rever nossas próprias práticas, enquanto profissionais da educação, ao mesmo tempo que ao se tornar um espaço aberto à percepção de diferentes atores escolares, alocou o esforço de ouvi-los sobre o que pensam e vivenciam a partir do chão da escola e também os fez, de alguma forma, refletir sobre suas realidades e práticas. Essa é a crença e a percepção com a qual finalizamos esta pesquisa.

Para um novo trabalho, apontamos a necessidade de se ouvir, a respeito do tema, outros atores escolares não contemplados nesta pesquisa, a saber: alunos, membros de órgãos colegiados pertencentes às escolas, pais de alunos e representantes de órgãos regionais e/ou centrais da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária. In: Melo, Marcos Muniz (Org.). *Avaliação na educação*. Pinhais: Editora Melo, 2007a, p. 9-14.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacional e obsessão avaliativa. *Contrapontos*. Itajaí/SP, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007b.

Afonso, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona da Educação*, v.13, p. 13-29. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 53, p. 267 – 490, abr./jun. 2013.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002. 203p.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

APPLE, Michael Whitman. *Maestros y textos: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa Pós-graduação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Livia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 02 n. 11, p. 409-433, ago. 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. *Avaliação na Educação Básica (1990 – 1998)*. Brasília: MEC/Inep//Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento), 219 p., n 4.

BAUER, Adriana. Sistematizando o debate: limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 177-191.

BAUER, Adriana; TAVARES, Marialva Rossi. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p.13-18.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; NETO, João Luiz Horta; SOUSA, Sandra Zákia Lian.. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BAUER, Adriana. Avaliações externas no Brasil: tensões e contradições. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa%203_Adrina_Bauer.pdf. Acesso em: 12 mar. 2017.

BENETTI, Andrea Capitanescu. Regras de cima, regras de baixo – a prescrição na organização do trabalho docente. In: THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier (Orgs.). *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, Penso, 2012, p. 268-279.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Volume 2, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 43- 60.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jul. 2012.

BORGES, Edna; SÁ, Virgínio. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. *Revista de estudios e investigación em Psicología y educación*, nº 10, p. 106-110. 2015.

BORGES, Edna Martins. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepções dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2016. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

BORGES, Edna Martins. PERCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS. XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – ISSN 2219-6854 *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/222.pdf. Acessado em 24/06/18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enade – apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade>. Acesso em 24/07/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em 16/09/2018.

BROOKE, Nigel. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Volume 2, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 119-146.

CAED/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>. Acessado em 09/09/2017.

CARVALHO, Stella Willians; PENNA, Jussara Maria Pinho Magalhães; FREITAS, Elias José Lopes de; PEREIRA, Maria José; VIEIRA, Ofélia de Souza. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. *Periódicos UEMG* Ano 14, n. 18, p. 97-121. dez. 2011.

CASASSUS, Juan. Onze dilemas com que se defrontam os estudos internacionais: comentários para a mesa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. Anais... Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional, 1998. P. 133-138.

CASTRO, Magali de. O estabelecimento de políticas educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBIERO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*. Araxá/MG, v. 7, nº.7, p 251-266, 2011.

CHAMON, Magda Lucia. *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte - MG.

CHUERI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*. V. 11, nº 39, jan./abr. 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. *Revista do Centro de Educação UFSM*. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan-abr. 2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação sistêmica. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte- MG, v. 11, n.65, p. 74-80, 2005.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. Boletim do Museu Nacional. Nova Série, Rio de Janeiro – Antropologia, nº 27, p. 1-12, maio 1978. Disponível em:
http://www.ppgasmn-ufjf.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf
f. Acessado em 28/06/18.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 113-133.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, Luis Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagens*, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan./jun., 2007.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - PUC / São Paulo.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.

FERNANDES, Domingos. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In: Melo, Marcos Muniz (Org.). *Avaliação na educação*. Pinhais: Editora Melo, 2007, p. 5-8.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 91-112.

FRANÇA, Robson Luiz de. As reformas no setor educacional mineiro na década de 90: a influência das agências internacionais de financiamento. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo10/completos/reformas.pdf>. Acesso: em 20 ago.2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p.70-96.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Volume 2, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 35, nº. 109, p.1085-1114, out./dez, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Séries estudos*, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p.47-69.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, Garulhos, v. 2, n.1, p. 08-26, Maio, 2014.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. Ed. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo., v. 35, n. 3, p. 20 – 29, maio/jun. 1995.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. Almas tatuadas – aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Revista Sísifo*, n. 9, p.101 – 113, maio/ago. 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas/SP: Papirus, 1997. 120p.

IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB*. Disponível em:
<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acessado em: Acesso em: 25 fev. 2017.

Inep/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas dos professores no Brasil. 2. Ed. Brasília: Inep, 2004. 46p. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>. Acessado em 04/11/2018.

Inep/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2017 – notas estatísticas. Brasília: Inep, 2018. 24 p. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acessado em 04/11/2018.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p.97-116.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, v.4, p.22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação Soc.* Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? *Educação: teoria e prática*. V. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015.

MARX, Karl. *O capital*. Livro 3, vol. 3. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *O capital* – crítica da economia política. Livro 1. Rubens Enderle (tradução). Boitempo Editorial, 2013.

MAULINI, Olivier. Conclusão: entre a regulamentação e a flexibilização – tensões e hesitações. In: THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier (Orgs.) *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, Penso, 2012, p. 296 – 303.

MEIRIEU, P. Prefácio. Ind: HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Claudio. Portugal: Porto editora, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. *Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional*. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/mg-ec1.pdf>. Acessado em 22/08/2017.

MELO, Manuel Palácios da Cunha. Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Volume 2, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 27- 41.

MINAS GERAIS, Constituição (1989). *Constituição do Estado de Minas Gerais*, 1989. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=CON&num=1989&comp=&ano=1989&texto=original>. Acesso em: 20/08/2017.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000*. Reedita, com alterações, a Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Belo Horizonte, 14 de julho de 2000.

MINAS GERAIS. *Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003*. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.fazenda.mg.gov.br/servidores/avaliacao_desempenho/legislacao/lei_14694.html. Acessado em 23/07/2017.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 27 de dezembro de 2011.

MINAS GERAIS. *SIMAVE: divulgação e apropriação dos resultados – SIMAVE 2015*. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Carta às escolas – volta às aulas 2017. Belo Horizonte, 25 de janeiro de 2017.

MINAS GERAIS/SIMAVE: revista da avaliação. Disponível em <http://www.simave.caeduff.net/revista/>. Acessado em 02/09/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos*, Volume 1, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p.1137/148.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática a formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas/SP: Papyrus, 2001, p. 129-143.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. *Roteiro*, Joaçaba-SC, v. 39, . 2, p. 283 – 310, jul./dez. 2014

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, v.4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola: depoimento. [Maio de 2001]. Site *Novaescola*. Por Paola Gentili. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 29 jul.2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 11, p.51-65, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: ARTEMED, 1999b.

PERRENOUD, Philippe. Saber organizar o trabalho escolar para além da classe: uma competência a desenvolver In: THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier (Orgs.) *A*

organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, Penso, 2012, p. 280 – 295.

RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de São Paulo (Estadão)*. Ago. 2010. Entrevista concedida a Simone Iwasso.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? In: MELO, Marcos Muniz (Org.). *Avaliação na educação*. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 57-61.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos sobre Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.

SÁ, Virgínio. *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade de Minho, 2004.

SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas; “virtudes” e “efeitos” colaterais”. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. PÉREZ. Compreender e transformar o ensino. 4.ed., Trad. Ernai F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; ROTHEN, José Carlos. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, jan./abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7 -16, jun. 2008.

SIMAVE – Portal do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/>. Acesso em: 06/11/2018.

SOARES, Magda Beker. Avaliação educacional e clientela escolar – introdução à Psicologia Escolar. 2ed. São Paulo. 1991, p. 47-53.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Séries ideias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Edu. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: Oliveira, Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 9ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes: 2009, p 264-283.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado Brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica como iniciativas do Governo Federal. In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.).

Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores, Volume 2, Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 61-85.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*. Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Diferentes visões sobre a avaliação*. [20??]. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.html>. Acesso em: 18/02/2018.

SOUZA, Maria Alba. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. Apresentação: Seminário Indicadores da Qualidade e Produtividade no serviço Público, IPEA. Brasília. Dezembro, 1995.

SOUZA, Maria Alba. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos, Volume 1*, Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 163 – 174.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 9. ed. 2014.

THURLER, Monica Gather. A organização do trabalho nos estabelecimentos escolares. In: THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier (Orgs.). *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, Penso, 2012, p. 238-251.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier (Orgs.). *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, Penso, 2012, 303 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – *A Aventura Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIANNA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1079/1079.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez., 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 25, n. 60, p. 196-232, dez. 2014.

A) Dissertações e Teses consultadas para o Estado da Conhecimento

AUGUSTO, M. H. O. G. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar*. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

BARBOSA, E. M. R. *A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais*. 2007, 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

BARBOSA, L. C. M. *O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga - MG*. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013

BIFANO, R. P. *Um estudo sobre o desempenho em Matemática dos estudantes a Escola Estadual Waldomiro Mendes de Almeida nos exames do SIMAVE e ENEM*. 2015. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG. 2015.

CARDOSO, M. G. *Programa de intervenção pedagógica/Alfabetização no tempo centro-PIP/ATC em Teófilo Otoni*. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

CARVALHO, L. C.. R. *A apropriação de resultados do PROEB e as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

CARVALHO, R. S. *Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura*. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

CHAGAS, D. P. *Apropriação de resultados das avaliações do PROEB pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de matemática do ensino médio*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2014.

CORREA, D. M. *Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

DELGADO, V. M. S. *Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e do SIMAVE*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento Regional da

Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

DUARTE, R. C. *Desempenho em questões de álgebra do SIMAVE sob a perspectiva dos registros de representação semiótica*. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. 2015.

GOLIATH, P. H. *O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as avaliações em contexto escolar: um estudo de caso*. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

GONÇALVES, D. M. *O programa de intervenção pedagógica-PIP/CBC em três escolas da SRE Curvelo: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

GOUVEA, C. L. *Uma investigação sobre a compreensão de professores de matemática dos resultados do SIMAVE/PROEB*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

LEITE, A. R. S. *Políticas públicas, o processo da educação inclusiva e o SIMAVE: um desafio ao desenvolvimento social*. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário de Franca, Franca/SP. 2014.

MAIA, L. D. *Uma análise da gestão escolar das escolas municipais de um município de pequeno porte*. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ. 2014.

MOTA, A. C. *Uso de resultados do SIMAVE/PROEB pela superintendência regional de ensino de Caxambu*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2014.

NETO, J. L. H. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacional: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

PEREIRA, M. C. *Efeitos do PROJER para escolas públicas estaduais do Polo Mata Mineiro*. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2013.

PERBONI, E. M. C. *Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma análise à luz da governabilidade*. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2015.

PONTES, L. A. F. *Medidas de eficácia escolar no contexto das políticas brasileiras de responsabilização educacional: o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, em Minas Gerais*. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

PRADO, M. L. V. *Análise dos cursos de capacitação para divulgação e apropriação de resultados do SIMAVE/PROALFA e PROEB da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni/Minas Gerais*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2014.

QUEIROZ, E. M. *A utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2015.

RODIGUES, B. A. *O ensino de ciências por investigação em escolas da rede pública*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

SALES, F. R. O. *A eficácia da oficina de capacitação para apropriação dos resultados do SIMAVE/PROEB: o caso de duas escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora*. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2013.

SANTOS C. S. *Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG*. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2004.

SANTOS, G. A. A. *Acordo de resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso em três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG*. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2013.

SENA, L. F. F. *Avaliação sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino – estudo de casos*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

SILVA, M. A. *Uma sequência didática para o ensino das Grandezas fundamentais na educação infantil com o apoio de ferramentas computacionais*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Severino Sombra, Vassouras/RJ. 2015.

SILVA, M. G. *Potencialidades da atividade de estudo no desenvolvimento do pensamento e da linguagem algébrica dos alunos dos anos finais do ensino fundamental*. 2015. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberaba, Uberaba/M.G. 2015.

APÊNDICES

Matrizes de Referências e Descritores

		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA ENUNCIÇÃO DO TEXTO						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. ¹	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ²	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X

D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.		X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.		X	X	X

VI. VA RIAÇÃO LINGUÍSTICA

D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
------------	---	---	---	---	---	---

1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.

2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - PROEB 2015

Descrição da habilidade	ETAPAS					
	5EF	7EF	9EF	1EM	3EM	
ESPAÇO E FORMA						
D01	Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.	X	X	X		
D02	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.	X	X	X	X	X
D03	Identificar representações de figuras bidimensionais.	X	X			
D04	Classificar triângulos por meio de suas propriedades.		X	X		
D05	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.	X	X	X		
D06	Corresponder uma figura plana desenhada em malha quadriculada à sua imagem, obtida por meio de uma redução ou uma ampliação.	X	X	X		
D07	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giro, identificando ângulos retos e não retos.		X	X		
D08	Identificar propriedades de figuras semelhantes, construídas com transformações.			X		
D09	Utilizar elementos de um polígono convexo na resolução de problema.			X		
D10	Corresponder pontos do plano a pares ordenados em um sistema de coordenadas cartesianas.			X		X
D11	Utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.			X	X	X
D12	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.				X	X
D13	Reconhecer o círculo, a circunferência ou seus elementos.			X		

D14	Corresponder triângulos semelhantes entre si.									X
D15	Utilizar o Teorema de Tales na resolução de problemas.									X
D16	Utilizar semelhança de triângulos na resolução de problemas.									X
D17	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.								X	X
D18	Utilizar o cálculo da distância entre dois pontos no plano na resolução de problemas.									X
D19	Determinar a equação de uma reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.									X
D20	Reconhecer dentre as equações do segundo grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.									X
D21	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.									X
D22	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.									X
GRANDEZAS E MEDIDAS										
D23	Executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.	X								
D24	Utilizar conversão entre unidades de medida na resolução de problema.	X	X	X						
D25	Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.	X								
D26	Reconhecer horas em relógios digitais e/ou analógicos.	X								
D27	Corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento.	X								
D28	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D29	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D30	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.									X
D31	Corresponder cédulas e/ou moedas.	X								
D32	Utilizar o cálculo da medida de volume/capacidade na resolução de problema.							X	X	X
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - PROEB 2015										
Descrição da habilidade		ETAPAS								
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM				
NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES										
D33	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	X								
D34	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D35	Executar cálculos com números naturais.	X								
D36	Executar cálculos com números inteiros.		X							

D37	Executar cálculos com números racionais.	X				
D38	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração, na resolução de problemas.	X				
D39	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.	X				
D40	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.		X			
D41	Utilizar números inteiros, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.		X			
D42	Corresponder diferentes representações de um número racional.	X	X	X	X	
D43	Reconhecer fração como representação associada a diferentes significados.		X	X		
D44	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição e/ou subtração, na resolução de problemas.	X				
D45	Utilizar números racionais, expressos na forma decimal, envolvendo multiplicação ou divisão, na resolução de problemas.	X				
D46	Utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.		X	X		
D47	Identificar composições ou decomposições de números naturais.	X				
D48	Executar expressões numéricas com números racionais.		X			
D49	Executar expressões numéricas com números reais.			X	X	
D50	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	X	X	X	X	X
D51	Utilizar relações de proporcionalidade entre duas ou mais grandezas na resolução de problema.		X	X	X	X
D52	Utilizar o princípio multiplicativo de contagem na resolução de problema.		X			
D53	Utilizar mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum entre números naturais na resolução de problema.		X			
D54	Identificar uma equação ou inequação polinomial do 1º grau que expressa um problema.		X	X		
D55	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.			X		X
D56	Executar algoritmo de resolução de uma equação polinomial de 1º grau.		X			
D57	Executar algoritmo de resolução de uma inequação polinomial de 1º grau.		X			
D58	Executar algoritmo de resolução de um sistema linear de duas equações polinomiais de 1º grau, com duas incógnitas na resolução de problemas.			X		
D59	Utilizar equação ou inequação polinomial de 1º grau na resolução de problema.		X	X	X	
D60	Determinar o conjunto solução de um sistema de equações lineares.					X
D61	Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas na resolução de problemas.			X		
D62	Executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica.		X	X		
D63	Determinar o conjunto solução de uma equação do 2º grau.			X		

D64	Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problema.					X
D65	Utilizar equação ou inequação polinomial de 2º grau na resolução de problema.					X
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - PROEB 2015						
Descrição da habilidade		ETAPAS				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
D66	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.					X X
D67	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.					X X
D68	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.					X X
D69	Utilizar função polinomial de 2º grau na resolução de problemas.					X
D70	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.					X X
D71	Corresponder um polinômio fatorado por meio de polinômios de 1º grau às suas raízes.					X X
D72	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.					X X
D73	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.					X X
D74	Corresponder uma função logarítmica a seu gráfico.					X
D75	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.					X
D76	Utilizar juros simples ou juros composto na resolução de problemas.					X
D77	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.					X
D78	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.					X
D79	Determinar o seno, o cosseno ou a tangente de arcos no círculo trigonométrico.					X
D80	Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.					X
D81	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.					X
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO						
D82	Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.	X				
D83	Identificar dados apresentados por meio de gráficos.	X				
D84	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.		X	X	X	X
D85	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.		X	X	X	X
D86	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.				X	X

Fonte: Minas Gerais (2017)

MAPA 1

Concentração de escolas por Superintendência Regional de Ensino

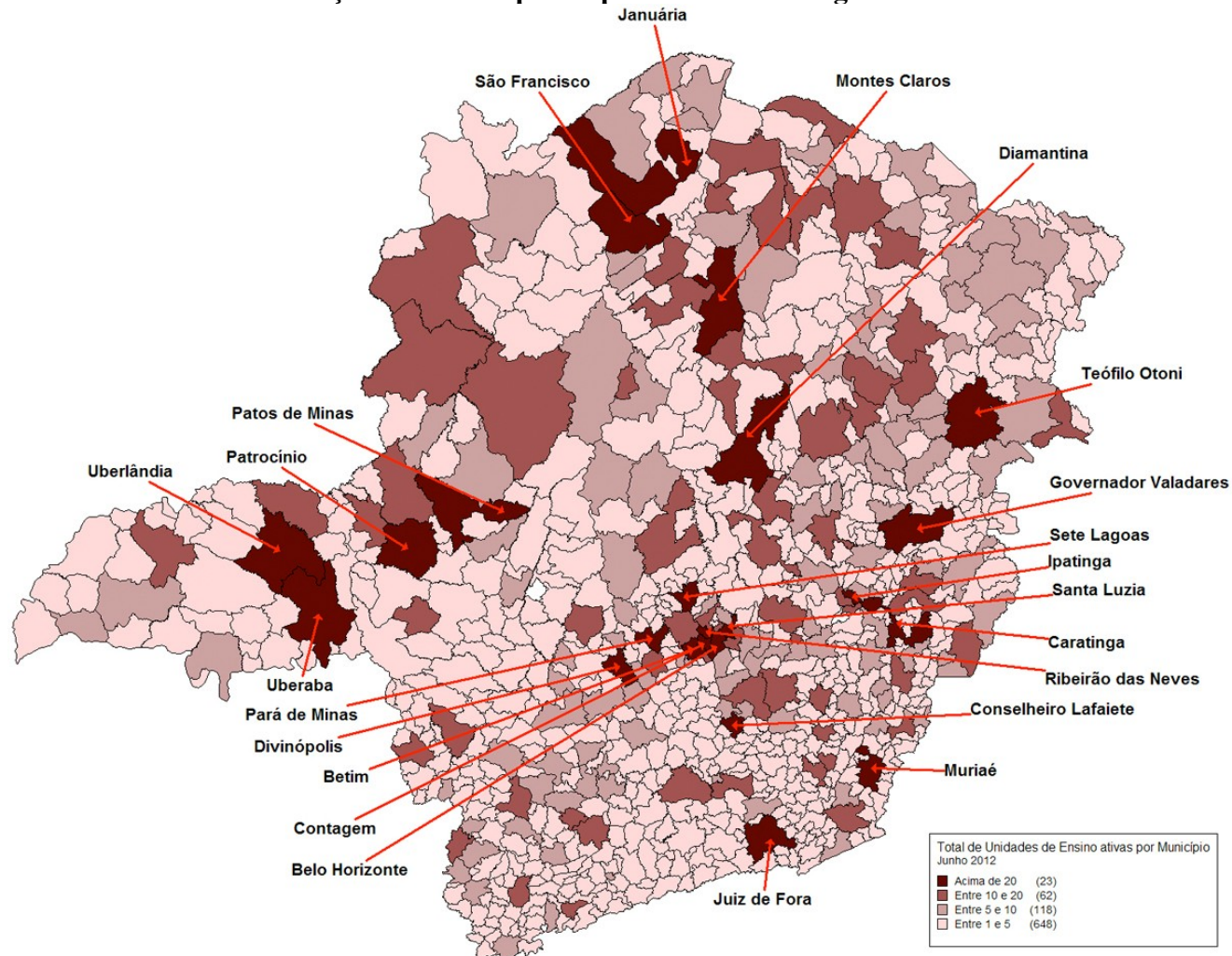


Tabela 7. Número de Matrículas e Modalidade de Ensino por Escola Estadual da SRE/Muriae -2017

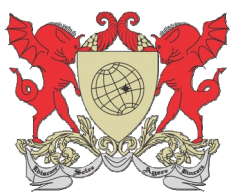
Escola	Localização	Ensino Regular					Ed. Prof	EJA		Educação Especial			Total
		Educ. Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio Pro-pedêutico	Médio Normal	Presencial	EJA- Presencial	EJA- Semipresencial	Fund. Anos Iniciais	Fund. Anos Finais	EJA- Presencial	
EE GERALDO ROCHA	URBANA	0	0	103	57	11	0	40	0	0	0	0	211
EE PROFESSOR TOMAS AQUINO PEREIRA	URBANA	0	0	149	127	0	0	29	0	0	0	0	305
EE DOMICIANO CERQUEIRA	URBANA	0	0	153	102	0	0	11	0	0	0	0	266
EE AMERICO LOPES	URBANA	0	0	435	283	58	0	124	0	0	0	0	900
EE PINHOTIBA	URBANA	0	44	40	0	0	0	0	0	0	0	0	84
EE CORONEL FRANCISCO GAMA	URBANA	0	0	82	160	0	0	116	0	0	0	0	358
EE PADRE ALFREDO KOBAL	URBANA	0	0	334	325	19	0	74	0	0	0	0	752
EE SANTO ANTONIO	URBANA	0	151	562	406	41	108	129	0	0	0	0	1397
EE DOUTOR OLAVO TOSTES	URBANA	0	0	0	974	0	0	0	0	0	0	0	974
EE COLUMBA TEIXEIRA E SILVA	URBANA	0	51	127	0	0	0	41	0	0	0	0	219
EE DESEMBARGADOR CANEDO	URBANA	0	54	562	0	0	0	128	0	0	0	0	744
EE ENGENHEIRO ORLANDO FLORES	URBANA	0	0	337	494	0	0	209	0	0	0	0	1040
EE MARIA ANTONIA MUGLIA	URBANA	0	85	141	0	0	0	0	0	0	0	0	226
EE MARIA AUGUSTA SILVA ARAUJO	URBANA	0	54	140	35	0	0	86	0	0	0	0	315
EE PADRE MAXIMINO BENASSATI	URBANA	0	74	303	0	0	0	0	0	0	0	0	377
EE PROFESSOR	URBANA	0	0	410	628	16	77	0	0	0	0	0	1131

GONCALVES COUTO														
EE PROFESSOR MARIO MACEDO	URBANA	0	0	395	0	0	0	0	0	0	0	0	0	395
EE PROFESSOR ORLANDO DE LIMA FARIA	URBANA	0	0	0	587	0	0	0	0	0	0	0	0	587
EE ANTONIO VICOSO MAGALHAES	URBANA	0	106	155	0	0	0	0	0	0	0	0	0	261
EE SILVEIRA BRUM	URBANA	0	724	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	724
EE JULIETA DE OLIVEIRA MACEDO	URBANA	0	159	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	159
EE DE EDUCACAO ESPECIAL WALTER VASCONCELOS	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	0	132	0	62	0	194
EE PEDRO VICENTE DE FREITAS	URBANA	0	100	108	88	0	0	0	0	0	0	0	0	296
EE CAPITAO ROBERTO JOSE FERREIRA	RURAL	0	57	56	34	0	0	0	0	0	0	0	0	147
EE TEMISTOCLES EUTROPIO	URBANA	0	80	87	61	0	0	16	0	0	0	0	0	244
EE JOAO ALVES BITTENCOURT SOBRINHO	URBANA	0	66	66	38	0	0	0	0	0	0	0	0	170
EE CORONEL FRANCISCO GOMES CAMPOS	URBANA	0	106	116	61	0	0	15	0	0	0	0	0	298
EE JOAO TEIXEIRA SIQUEIRA	URBANA	0	0	156	140	0	0	15	0	0	0	0	0	311
CESEC GOVERNADOR BIAS FORTES	URBANA	0	0	0	0	0	0	0	887	0	0	0	0	887
EE MARIA AUXILIADORA FARIA	RURAL	0	0	0	0	0	0	285	0	0	0	0	0	285
EE ARTUR BERNARDES	URBANA	0	0	268	203	0	0	0	0	0	0	0	0	471
EE SAO JOSE	URBANA	0	0	62	0	0	0	22	0	0	0	0	0	84
EE JOSE BONIFACIO	URBANA	0	0	261	208	40	0	44	0	0	0	0	0	553
EE CONEGO AMERICO	URBANA	0	0	0	240	22	0	52	0	0	0	0	0	314

DUARTE													
EE SEVERINO REZENDE	URBANA	0	0	0	120	0	0	0	0	0	0	0	120
EE SANTO AGOSTINHO	URBANA	0	0	291	187	0	0	31	0	0	0	0	509
EE ORMEZINDA ALVES DUARTE	URBANA	0	0	0	123	0	0	0	0	0	0	0	123
EE ASSIS BRASIL	URBANA	0	0	0	183	0	0	19	0	0	0	0	202

FONTE: Censo Escolar 2017 – SEE-MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Institucionais

ANEXO I – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **O SIMAVE/PROEB E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE DIFERENTES ATORES DO COTIDIANO ESCOLAR**, cuja equipe de pesquisadores é composta pela professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela professora Doutora Joyce Wassem e pelo mestrando em Educação Filippe Rocha Dutra. A pesquisa tem o objetivo de analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escola estadual pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SRE/Muriaé). Por esse motivo, temáticas a respeito da avaliação educacional e avaliação externa, tendo por fio condutor o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente serão primordiais neste questionário para entendermos a relação entre o Sistema Mineiro de Avaliação e a atividade docente. Sendo assim, você, funcionário da rede estadual de ensino de Minas Gerais será um participante fundamental para a realização da pesquisa. É garantido, aos participantes, o total sigilo quanto a seu nome e eventuais informações confidenciais. Contamos com sua participação!

I-IDENTIFICAÇÃO:

1-Gênero:

- Masculino. Feminino.

2- Idade

- 18 a 23 anos. 42 a 47 anos.
 24 a 29 anos. 48 a 53 anos.
 30 a 35 anos. 54 a 59 anos.
 36 a 41 anos. 60 anos ou mais.

3- Profissão (de atuação na escola que participa desta pesquisa):

- Professor dos anos finais do Ensino Fundamental.
 Professor do ensino médio.
 Professor dos anos finais e do Ensino Médio.

- Professor educação especial/apoio.
- Pedagogo (supervisor, orientador, coordenador).
- Diretor.
- Outra: _____.

4- Tempo de experiência profissional: (classificação adotada segundo Huberman, 2000).

- 1 a 3 anos.
- 4 a 6 anos.
- 7 a 25 anos.
- 25 a 35 anos.
- 35 a 40 anos.

5- Nível de escolaridade (assinale os níveis de escolaridade concluídos):

- Ensino Médio – Formação de professores (magistério).
- Ensino Superior – Licenciatura- Qual curso?: _____
- Ensino Superior – Bacharelado- Qual curso? _____
- Pós-Graduação Lato Sensu: área? _____
- Mestrado: área? _____
- Doutorado: área? _____
- Pós-doutorado: área? _____

6- Qual sua carga horária semanal de trabalho (na escola onde está sendo feita esta pesquisa)?

*Se professor regente de aulas:

- Até 05 aulas semanais.
- De 06 a 10 aulas semanais.
- De 11 a 16 aulas semanais.
- Mais de 16 aulas semanais.

*Se professor regente de turma/educação especial, pedagogo, diretor, outros)

- 24 h/a semanais.
- 40 h/a semanais.
- Outra: _____

7- Você exerce outra função em instituição pública ou particular?

- Sim: Pública ou Particular?: _____

Cargo: _____

Com a Carga horária de: _____

Não.

8- Se instituição pública, é em outra escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais?

Sim.

Não.

Não se aplica.

9- Se na rede pública estadual, é em outra escola pertencente à SRE/Muriaé?

Sim.

Não.

Não se aplica.

II- AVALIAÇÕES EXTERNAS

10- Assinale a(s) avaliação(ões) externa(s) que os alunos da sua escola participam:

ENEM.

Prova Brasil.

Provinha Brasil.

ANA.

SIMAVE/PROALFA.

SIMAVE/PROEB.

Outra: _____.

11- Você utiliza os resultados obtidos pelos alunos na(s) avaliação(ões) externa(s) que sua escola participa como forma de compor a sua nota?

Sim. De que forma? _____

Às vezes. De que forma? _____

Não.

Não se aplica.

12- A(s) avaliação(ões) externa(s) que sua escola participa corroboram para a diversificação da forma de avaliação da aprendizagem que você e/ou sua escola fazem de seus alunos:

Sim. De que forma? _____

Parcialmente. De que forma? _____

Não. Por quê? _____

13- A(s) avaliação(ões) externa(s) em que sua escola participa influencia(m) nas suas avaliações internas (aquelas elaboradas e aplicadas por você) ou (caso você não seja professor) nas avaliações elaboradas pelos professores da sua escola?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

14- A(s) avaliação(ões) externa(s) que sua escola participa influencia(m) no cotidiano das atividades desenvolvidas por você?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

15- A(s) avaliação(ões) externa(s) que sua escola participa influencia(m) no cotidiano das atividades desenvolvidas pela sua escola?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

16- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade do(s) professor(es):

Totalmente responsável.

Responsável.

Parcialmente responsável.

Não é responsável.

Não sei responder.

17- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto que você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade da direção da escola:

- Totalmente responsável.
- Responsável.
- Parcialmente responsável
- Não é responsável.
- Não sei responder.

18- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto que você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade dos pais/responsáveis dos alunos:

- Totalmente responsável
- Responsável.
- Parcialmente responsável.
- Não é responsável.
- Não sei responder.

19- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto que você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade dos próprios alunos:

- Totalmente responsável.
- Responsável.
- Parcialmente responsável.
- Não é responsável.
- Não sei responder.

20- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto que você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino:

- Totalmente responsável.
- Responsável.
- Parcialmente responsável.
- Não é responsável.
- Não sei responder.

21- Marque a alternativa abaixo sobre o quanto que você considera que o sucesso ou o fracasso obtido pela sua escola e alunos nas avaliações externas é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação?

- Totalmente responsável.
- Responsável.
- Parcialmente responsável.
- Não é responsável.
- Não sei responder.

III- Questões sobre o **SIMAVE/PROEB** (o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública/ Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica):

22- Como você avalia o seu nível de compreensão sobre cada um dos tópicos abaixo? (assinale com um X, apenas uma alternativa):

a) Sobre os objetivos do SIMAVE/PROEB:

- Ótimo.
- Bom.
- Razoável.
- Preciso conhecer mais.
- Não tenho informações.

b) Sobre as disciplinas que participam do SIMAVE/PROEB:

- Ótimo.
- Bom.
- Razoável.
- Preciso conhecer mais.
- Não tenho informações.

c) Sobre o órgão responsável pelas avaliações do SIMAVE/PROEB:

- Ótimo.
- Bom.
- Razoável.
- Preciso conhecer mais.
- Não tenho informações.

d) Sobre a compreensão e análise dos resultados obtidos pela escola nas avaliações do SIMAVE/PROEB:

- Ótimo.
- Bom.
- Razoável.
- Preciso conhecer mais.
- Não tenho informações.

23- Como você fica sabendo dos resultados obtidos pela sua escola (marque a opção de maior frequência ou representatividade)?

- Pela divulgação feita pela SEE.
- Através da SRE
- Através da direção ou equipe pedagógica da escola.
- Pelos meios de comunicação.
- Outro: _____.

24- Pais e alunos da escola são informados sobre os resultados obtidos?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.
- Não sei responder.

25- Como você avalia a capacidade do SIMAVE/PROEB em revelar o real nível da aprendizagem escolar do aluno?

- Ótima.
- Bom.
- Razoável.
- Não sei responder.

26- Como você avalia a capacidade do SIMAVE/PROEB em atuar como instrumento de melhoria da educação?

- Ótima.
- Bom.
- Razoável.

Não sei responder.

27- Como você avalia a capacidade do SIMAVE/PROEB em servir de instrumento capaz de contribuir para a discussão e proposição de solução para os problemas educacionais que ele mesmo aponta?

Ótima.

Bom.

Razoável.

Não sei responder.

28- O SIMAVE/PROEB influencia nas suas avaliações internas (aquelas elaboradas e aplicadas por você) ou (caso você não seja professor) nas avaliações elaboradas pelos professores da sua escola?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

29- O SIMAVE/PROEB influencia no cotidiano das atividades desenvolvidas por você?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

30- O SIMAVE/PROEB influencia no cotidiano das atividades desenvolvidas pela sua escola?

Sim. De que maneira? _____

Parcialmente. De que maneira? _____

Não. Por quê? _____

Não sei responder.

31- Você acredita que o SIMAVE/PROEB tem levado você ou (caso você não seja professor) os professores de sua escola a utilizar(em) estratégias escolares para responder, ao mesmo tempo, às demandas do trabalho docente e das avaliações do PROEB?

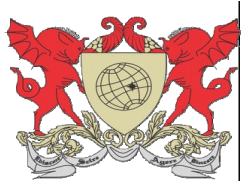
Sim. Exemplifique: _____

Não. Por que?

Não sei responder.

35- Utilize o espaço abaixo para comentários que julgue ser de interesse quanto ao assunto proposto ou sobre esse questionário.

Obrigado por participar!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

Você foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **O SIMAVE E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÕES DE DIFERENTES ATORES DO COTIDIANO ESCOLAR**, cuja equipe de pesquisadores é composta pela professora Doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela professora Doutora Joyce Wassem e pelo mestrando em Educação Filippe Rocha Dutra. A pesquisa tem o objetivo de analisar a relação entre o SIMAVE/PROEB e o trabalho docente a partir da compreensão de diferentes atores de escola estadual pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Muriaé (SER/Muriaé). Por esse motivo, temáticas a respeito da avaliação educacional, avaliação externa, tendo por fio condutor o SIMAVE, e trabalho docente serão primordiais nessa entrevista para entendermos a relação entre o Sistema Mineiro de Avaliação e atividade docente. Sendo assim, você, funcionário da rede estadual de ensino de Minas Gerais será um participante fundamental para a realização da pesquisa. É garantido, aos participantes, o total sigilo quanto a seu nome e eventuais informações confidenciais. Contamos com sua participação!

I- PERCEPÇÃO SOBRE O SIMAVE-PROEB E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

1-O que você pensa sobre esse sistema de avaliação (SIMAVE/PROEB)?

2-Pensando sobre o o SIMAVE/PROEB, poderia me dizer qual imagem o definiria?

3- A partir da sua percepção sobre o SIMAVE/PROEB, como exemplo de uma avaliação em larga escala, poderia me falar sobre o SIMAVE/PROEB e a qualidade do ensino?.

4- Considerando que as escolas se encontram de posse de seus resultados no SIMAVE/PROEB, gostaria que me falasse sobre esses resultados obtidos pela sua escola, a relação entre os professores da sua escola; a relação entre as escolas, entre as superintendências regionais de ensino.

5- A partir da sua experiência na escola estadual que atua, a partir do momento em que ela possui os resultados obtidos no SIMAVE/PROEB, como sua escola tem trabalhado os resultados obtidos no SIMAVE/PROEB? O que tem sido feito com os resultados na escola?

6) Há a prática de divulgação dos resultados à comunidade escolar, obtidos pelas escolas no SIMAVE/PROEB e nas demais avaliações externas, seja por meio da mídia, do MEC, das secretarias de educação, dos pólos regionais de ensino e mesmo da direção das escolas? Esses resultados se tornam públicos? O que você pensa sobre a divulgação destes resultados?

7- Gostaria que você me falasse sobre um dia da avaliação externa na sua escola (como a escola se organiza antes da avaliação? Todos os alunos participam? **Por parte da escola, há algum tipo de preparação dos alunos e professores no(s) dia(s) que antecede(m) a aplicação das provas? O que você pensa a respeito?**

8) No que se refere a busca por melhores resultados do SIMAVE/PROEB, como você percebe a relação dos seus superiores, seus pares, pais ou mesmo de pessoas que não estejam diretamente ligadas ao ambiente escolar na condição de servidor da rede estadual de ensino de Minas Gerais? Há alguma tipo de responsabilização? Se sim, queriam?)

9) Para você o quanto as notas obtidas pelos alunos e pela escola, o representam de fato?

II- SIMAVE/PROEB E O TRABALHO DOCENTE:

10 Como você percebe a relação SIMAVE/PROEB e o seu trabalho?

(haveria algum tipo de pressão e cobrança? Seria o SIMAVE/PROEB um instrumento de controle do trabalho do professor? O SIMAVE/PROEB interfere no seu trabalho? Nas suas condições de trabalho? Como?

11) Conversaremos agora sobre o SIMAVE/PROEB e os conteúdos trabalhados no contexto escolar: Diante das orientações, das matrizes curriculares e da agenda de avaliações sugeridos por esses tipos de avaliações, gostaria que você falasse sobre as aprendizagens. As avaliações têm garantido os aprendizados?

(Você acha que essa avaliação acaba priorizando determinados descritores de língua portuguesa ou de matemática? Você poderia me falar mais sobre esses descritores?)

12) Para finalizar: considerando a jornada de trabalho dos servidores da educação, fale-me sobre as estratégias ou ações utilizadas, por parte dos professores e demais servidores envolvidos diretamente com as avaliações em larga escala, frente a agenda de avaliações externas, o currículo, o planejamentos e os projetos da escola?

(como conciliar as diferentes demandas/práticas – currículo, planejamento, projetos)

Desde já, agradecemos sua disponibilidade em participar desse momento e por tornar essa pesquisa possível. Obrigado!