

MATHEUS ENRIQUE DA CUNHA PIMENTA BRASIEL

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
(SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS?**

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

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

B823s
2018

Brasiel, Matheus Enrique da Cunha Pimenta, 1992-
O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
Pública (SIMAVE) : novas perspectivas de avaliação em Minas
Gerais? / Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel. – Viçosa,
MG, 2018.

x, 92f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 64-69.

1. Escolas públicas - Avaliação - Minas Gerais. 2. Educação
e Estado. 3. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da
Educação Pública. 4. Avaliação educacional - Minas Gerais.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

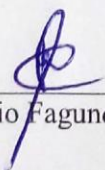
CDD 22. ed. 379.8151

MATHEUS ENRIQUE DA CUNHA PIMENTA BRASIEL

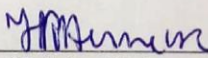
**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
(SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS?**

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*.

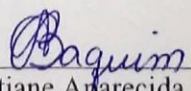
APROVADA: 06 de julho de 2018.



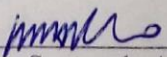
Marcio Fagundes Alves



Heloisa Raimunda Herneck



Cristiane Aparecida Baquim
(Coorientadora)



Denilson Santos de Azevedo
(Orientador)

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Dedico este trabalho aos meus pais, Henrique Eustáquio Pimenta Brasiel, Maria José Correia da Cunha, e a toda minha família! Vocês fazem meus dias serem mais felizes, vocês são meu alicerce e minha razão de viver!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao único Senhor e Salvador, Rei dos Reis, Jesus Cristo, por ter iluminado minha mente nesta pesquisa, por ter me dado força para seguir a minha caminhada, e pelos momentos de dificuldade que me moldam a cada instante para ser um ser humano mais digno a exemplo de Cristo.

Aos meus orientadores, Professor Dr. Denilson Santos de Azevedo e a Professora Dr^a. Cristiane Aparecida Baquim, ambos do Departamento de Educação da UFV. Muito obrigado pela orientação, oportunidade de aprendizado e confiança em mim depositada. Agradeço a vocês pela dedicação, paciência, por me direcionarem na pesquisa, por serem sempre prestativos e não medirem esforços para ajudar-me. Obrigado, mestres, pela compreensão sempre presente em nossos momentos de diálogo que muito enriqueceram minha formação acadêmica.

Agradeço a minha família, o alicerce de minha vida: meus pais, Henrique Eustáquio Pimenta Brasiel e Maria José Correia da Cunha, pelo eterno cuidado, dedicação e amor; pelo apoio nos momentos difíceis e de inquietantes decisões; por estarem ao meu lado a cada passo e a cada conquista, pois estes não teriam valor se vocês não estivessem comigo. Agradeço a minha madrasta, Luzia Clara Vicente; aos meus tios, em especial ao Joel Premiani e Maria Cristina Premiani; aos meus irmãos, Isaac Rafael da Cunha, Rubens Brasiel e Ana Carolina Brasiel. Vocês são muito importantes para mim.

Agradeço a minha colega de orientação, Leidyleni Nolasco Rodrigues Bagli, pelos momentos de aprendizagem e de conhecimento compartilhados durante a pesquisa, mesmo estando em projetos distintos.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFV, em especial às professoras Heloisa Herneck e Silvana Cláudia dos Santos, que participaram de momentos importantes desse trabalho e a todos os meus colegas de turma do Mestrado. Sucesso a todos nós.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa e financiamento do projeto, fundamentais para a sua realização.

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Educação, por ceder o espaço para a realização da pesquisa.

Às instituições escolares que participaram deste projeto. Obrigado por aceitarem nossa visita e serem recíprocos conosco.

Um agradecimento especial a Secretária de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, Macaé Maria Evaristo dos Santos. Obrigado por nos receber gentilmente, em meio a uma grande agenda de trabalho.

E obrigado a todas as outras pessoas que me ajudaram nesta pesquisa, mas que não citei neste espaço.

LISTA DE SIGLAS

- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento;
- CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação;
- CBC - Currículo Básico Comum;
- CNE - Conselho Nacional de Educação;
- EJA - Educação de Jovens e Adultos;
- ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos;
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;
- FMI – Fundo Monetário Internacional;
- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira;
- MEC - Ministério da Educação e Cultura;
- MRUBÁ (A Microrregião de Ubá-MG está inserida na Zona da Mata e é composta por dezessete municípios: Astolfo Dutra; Divinésia; Dores do Turvo; Guarani; Guidoal; Guiricema; Mercês; Piraúba; Rio Pomba; Rodeiro; São Geraldo; Senador Firmino; Silveirânia; Tabuleiro; Tocantins; Ubá e Visconde do Rio Branco);
- OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
- PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar;
- PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica;
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
- PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização;
- PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica;
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública;
- SPSS - Statistical Package for Social Sciences;
- SRE - Superintendência Regional de Ensino;
- TRI - Teoria de Resposta ao Item;
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

RESUMO

BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha Pimenta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2018. **O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): Novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?** Orientador: Denilson Santos de Azevedo. Coorientadora: Cristiane Aparecida Baquim.

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida no mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa. O trabalho aborda um tema que vem crescendo nos debates educacionais: as avaliações externas em larga escala, empreendidas pelo Estado para aferir os dados sobre a qualidade do ensino das escolas. Apresentamos uma descrição das principais mudanças ocorridas, a partir de 2015, no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), objeto de análise desta pesquisa, e também os resultados de um estudo realizado com escolas públicas da microrregião de Ubá – MG. Propomo-nos a coletar os resultados referentes à avaliação do SIMAVE/Proeb tanto de Matemática quanto de Língua Portuguesa, dos anos de 2014 e 2016, das escolas públicas da microrregião de Ubá – MG. A coleta dos dados desses dois anos se justifica pela possibilidade de comparar os resultados do antigo e do novo Simave aplicados a etapa do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que somente em 2016 ocorreu a avaliação do Proeb direcionada para este nível de escolaridade. Foram coletados e analisados dados das 84 escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, inseridas no contexto das 17 cidades da microrregião em questão. Os dados quantitativos foram coletados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Ao final da coleta dos dados, selecionamos duas escolas (uma que apresentou aumento, e outra que apresentou redução nos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do novo Simave) para uma pesquisa *in loco*. Desse modo, esta pesquisa foi realizada empregando as seguintes etapas de operacionalização: pesquisa bibliográfica e documental; seleção dos participantes; elaboração dos dados qualitativos a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa; coleta de dados quantitativos das escolas da microrregião de Ubá participantes do Simave; análise quanti-qualitativa dos resultados iniciais do Simave e análise descritiva e qualitativa dos dados produzidos no trabalho. De modo geral, a microrregião de Ubá apresentou um pequeno aumento nos resultados de Língua Portuguesa e uma queda nos resultados gerais de Matemática do antigo para o novo Simave. Também compreendemos que a maneira de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é diferente da forma pensada pelo grupo anterior. Portanto, compreendemos que,

ainda que estas mudanças estejam no campo do discurso, Minas Gerais, atualmente, possui um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo.

ABSTRACT

BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha Pimenta, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2018. **The Evaluation System and Public Education Equity of Minas Gerais (SIMAVE): New perspectives on evaluation in Minas Gerais?** Advisor: Denilson Santos de Azevedo. Co-advisor: Cristiane Aparecida Baquim.

This Master's thesis presents the results of a quantitative and qualitative research developed for the master's in education of Federal University of Viçosa. This work addresses a theme that is being highly debated among the educational field: the large scale external evaluations undertaken by the State to assess the data about education's quality in schools. We present a description of the main changes that have occurred since 2015 in the Evaluation System and Public Education Equity of Minas Gerais (SIMAVE), object of this research, and the results of a study carried out in the microregion of Ubá-MG. We propose to collect the SIMAVE/Proeb evaluation results of Mathematics and Portuguese from 2014 and 2016 of the public schools of the microregion of Ubá-MG. These data made possible to compare the results of the old and the new SIMAVE applied to the 5th year of elementary school, as the Proeb evaluation directed for this grade only occurred in 2016. The data collection and analysis were carried out with the 84 schools that offer the firsts grades of elementary school around the 17 cities that are part of the analyzed microregion. The quantitative data were collected from Education State Office of Minas Gerais (SEE/MG) official website. By the end of the data collection, we selected two schools (one that increased and another that decreased in the new SIMAVE results of Mathematics and Portuguese) to make a *in loco* research. Thereby, this research was taken with these methods: documental and bibliographical research; participants' selection; qualitative data elaboration by interviewing the participants; quantitative data collection of the SIMAVE participants schools from Ubá microregion; quanti-qualitative analysis of SIMAVE's initial results and a descriptive and qualitative analysis of the output data on this work. Generally, Ubá's microregion presented a slightly increase in Portuguese results and a decrease in Mathematics general results comparing the old and the new SIMAVE. Also, we understand that public education is thought differently by the current management group than it was by the previous one. Thus, we understand that, although these changes are still just in talk, Minas Gerais currently has a more competitive and equitable evaluation model.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	11
CAPÍTULO 2 – AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONTEXTOS E PRESSUPOSTOS – O CASO DO SIMAVE.....	17
CAPÍTULO 3 – AS MUDANÇAS DO NOVO SIMAVE: O QUE QUEREM OS SEUS IDEALIZADORES?	34
CAPÍTULO 4 – OS DADOS DO SIMAVE REFERENTES À MICRORREGIÃO DE UBÁ.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS.....	70
APÊNDICE.....	73

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem foco em uma temática que tem ganhado destaque nos debates em torno das políticas públicas educacionais emergentes no cenário brasileiro: as avaliações externas, que são empreendidas pelos governos federal, estaduais e municipais, além do Distrito Federal, para determinar a qualidade do ensino da Educação Básica¹. Conforme Afonso (2009), nas últimas décadas, os países capitalistas ocidentais têm implementado as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*²), que

foram ganhando certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p. 17).

Tal tendência homogeneizadora, por sua própria natureza ideológica, tem corroborado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora, ficando “difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem” (Op. cit.). Freitas (2016) defende que haja uma outra concepção de responsabilização, sendo ela baseada na participação e na colaboração dos principais atores da escola, compreendendo que as avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo da conversa, e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério (FREITAS, 2016, p. 128).

A partir da reestruturação dos modos de produção capitalista que se intensificou no último quartel do século XX e que correspondeu ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva, o mercado de trabalho deixou de demandar por um trabalhador desqualificado da linha taylorista. A partir de então, passou-se a exigir um profissional polivalente, comprometido com os interesses defendidos por sua empresa e com capacidade de modificar-se constantemente em função dos avanços da tecnologia. Assim, essa mudança fez com que houvesse alterações tanto nas relações de trabalho, bem como no setor

¹ A Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil e compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² De acordo com Afonso (2010, p. 22), o conceito de *accountability* é definido “como um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização”.

educacional, que passa a formar os alunos para as competências³ e habilidades⁴, oferecendo um ensino mais técnico, voltado para atender às lógicas de mercado. Dessa forma, a educação passa a ter preocupação com a formação desse trabalhador flexível, adquirindo importância de natureza distinta na qualificação da força de trabalho.

Para os países emergentes⁵, os neoliberais⁶ recomendam aos governos que priorizem a Educação Básica, pautada em três princípios: eficiência, equidade e qualidade. Para Coelho (2008), a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação do Estado brasileiro, foram os alicerces da implantação das avaliações externas no Brasil.

A partir do final da década de 80 do século XX, repercutindo um movimento existente, especialmente vindo dos Estados Unidos da América e de alguns países da Europa, iniciaram-se as reformas educativas objetivando atender as orientações expedidas pelos diversos organismos internacionais que intermediavam o financiamento da Educação Básica na América Latina, em especial, o Banco Mundial, a UNESCO, dentre outros. Assim, a Educação Básica brasileira passou a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em testes padronizados, onde seria possível fazer comparações entre redes e escolas (ALAVARSE et al., 2013). Portanto,

esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). As avaliações externas, apesar de se constituírem num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram, também, marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas, bem como por resistências a esse tipo de avaliação (ALAVARSE et al., 2013, p. 16).

Desse modo, no Brasil, o Estado começou a avaliar o desempenho de seus estudantes a partir da implantação de modelos de avaliação em larga escala, que, além de avaliar, permitem elaborar *rankings* de todo o sistema educacional. Frigotto e Ciavatta (2003)

³ Competências referem-se às diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (PERRENOUD, 2003).

⁴ As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (Op. cit.).

⁵ São países cujas economias partiram de um estágio de estagnação ou subdesenvolvimento e se encontram em pleno desenvolvimento econômico. Segundo o FMI, existem atualmente 152 países emergentes, entre eles o Brasil (ANDRADE, 2013).

⁶ O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país (SADER, 1995).

criticam a adoção desse pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Eles compreendem que se trata de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93-130). Entretanto, seguindo a mesma lógica do Saeb, os estados e alguns municípios passaram a criar seus sistemas de avaliação, inspirando-se no sistema criado pelo governo federal, e também buscando caminhos próprios, mas, de certa forma, relacionados com as iniciativas desenvolvidas no âmbito Federal.

Com as avaliações externas, de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado: os bons resultados no processo avaliativo. Para Freitas (2016, p. 128), “a política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino”.

As avaliações externas oferecem informações que são capazes de direcionar as políticas públicas educacionais, além de gerar mudanças de rumos na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, provocando alterações em concepções historicamente concebidas, tais como qualidade, planejamento, formação docente, currículo, processo de ensino e aprendizagem, dentre outros. Freitas (2016, p. 128) entende que

focar em índices de avaliação associados à auditoria, acreditando que aumento nas médias de desempenho é sinônimo de boa educação, desresponsabilizará aquelas forças positivas, no interior das instituições, que poderiam ser realmente protagonistas na melhoria da qualidade da educação brasileira e mobilizadoras da escola em direção a novas práticas educacionais. O efeito é, portanto, no médio prazo, contrário ao intencionado.

Dessa forma, passadas quase três décadas desde a iniciativa pioneira do Governo Federal de criar e implantar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mais de quinze anos de implementação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública⁷ (Simave), muitos são os questionamentos que ainda persistem e atentam a nossa compreensão: Qual o posicionamento dos gestores da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em relação às avaliações externas? Como ocorre a “responsabilização” das

⁷No ano de 2015, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais alterou a nomenclatura do sistema para Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SEE/MG, 2015).

escolas perante seus resultados⁸ nas avaliações externas estaduais? Quais as mudanças propostas pelo novo Simave? Podemos considerar que o Estado de Minas Gerais esteja promovendo realmente um modelo de avaliação com base em novas perspectivas, mais emancipadoras e menos responsabilizadoras?

A fim de responder tais questões, buscamos realizar um estudo de natureza quantitativa para analisar o novo Simave, que foi reformulado no ano de 2015, procurando identificar quais foram suas mudanças estruturais e organizacionais, por meio de entrevistas com os formuladores desta política praticada em Minas Gerais⁹. Além disso, entrevistamos a equipe pedagógica de algumas escolas que oferecem o Ensino Fundamental, localizadas na microrregião de Ubá, buscando compreender quais são suas percepções acerca do novo Simave. Assim sendo, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de alteração/mudanças ocorrido/as, a partir de 2015, no Simave/Proeb. Já como objetivos específicos, nos propomos a comparar as diretrizes legais e as revistas pedagógicas do antigo e do novo Simave/Proeb, evidenciando as alterações propostas; a compreender as motivações para a alteração; a conhecer as percepções dos profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais, sobre o novo Simave/Proeb; analisar os resultados preliminares do novo Simave, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na microrregião analisada, além de indicar se a nova proposta de avaliação em curso tem contribuído para a melhoria da equidade do sistema de ensino.

Apesar do município de Ubá estar localizado próximo a uma grande instituição de Ensino Superior, a Universidade Federal de Viçosa, observa-se que apenas quatro¹⁰ estudos

⁸ Os resultados das avaliações externas da rede estadual de ensino de Minas Gerais retornam para a escola através de revistas pedagógicas, e são apresentados para os professores nas reuniões denominadas de “Módulo II”, que ocorrem em extra turnos. Tal encontro tem por objetivo promover uma reflexão de toda comunidade escolar sobre seus resultados alcançados, bem como subsidiar os planejamentos para o ano seguinte (BRASIEL; BAQUIM, 2015).

⁹ Minas Gerais “é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizada na Região Sudeste do país, sendo o quarto estado com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes. Seu território é subdividido em 853 municípios, a maior quantidade dentre os estados brasileiros. [...] Minas Gerais possui a segunda maior rede de ensino do país, com 4.746.926 estudantes em 2014, o que correspondia a 9,54% do total nacional” (BORGES, 2016, p. 18).

¹⁰ Refere-se a três projetos de iniciação científica e um projeto de extensão com estudos de abordagem quantitativa, realizado sobre as escolas públicas da microrregião de Ubá/MG. Desses projetos, dois deles foram desenvolvidos durante duas iniciações científicas nas quais tive a oportunidade de ser bolsista. Nesses dois estudos, foram comparados os resultados obtidos nas avaliações externas de Matemática nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental nas avaliações do SIMAVE (edições de 2010, 2011 e 2012) e Prova Brasil (edições de 2007, 2009 e 2011). O estudo comparado foi realizado a partir da triangulação dos dados levantados nos sites oficiais, das entrevistas realizadas in loco e da discussão com os autores que discorrem sobre o tema, utilizando-se um software estatístico para compilação dos dados quantitativos e a análise qualitativa. Já a outra pesquisa de iniciação científica foi desenvolvida por Isabela Vicente e teve como foco ouvir os professores de uma determinada escola sobre suas percepções acerca das avaliações externas, além de fazer um acompanhamento durante o ano sobre como se dá o processo avaliativo nessa escola. Já o projeto de extensão,

foram realizados com essa temática em escolas da cidade e da microrregião, justificando a escolha dos participantes e do local da pesquisa. A microrregião de Ubá encontra-se situada na mesorregião da Zona da Mata Mineira que, por sua vez, se subdivide em sete microrregiões. A de Ubá é composta por 17 municípios, tendo sua população estimada, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 269.650 habitantes, distribuída numa área total de 3.593,648 km². Na cidade de Ubá estão presentes diversas instituições públicas federais e estaduais, dentre elas a 38^a Superintendência Regional de Ensino (SRE), que é responsável por supervisionar todas as escolas públicas de ensino desta microrregião.

A microrregião de Ubá apresenta 197 instituições de Ensino Básico, sendo que 19% (37) oferecem a pré-escola, 53% (105) somente o Ensino Fundamental, 25% (49) Ensino Fundamental e médio e 3% (6) Ensino Técnico. Entre estas instituições, por categorias administrativas, 29% (57) são estaduais, 49% (97) municipais e 22% (43) são instituições privadas (SEBRAE, 2013). Somente no município de Ubá, segundo dados do censo escolar de 2015, existem 12.680 alunos matriculados no Ensino Fundamental e mais de 700 professores neste nível de escolaridade.

Figura 1: Mapa do estado de Minas Gerais com destaque para a Microrregião de Ubá.



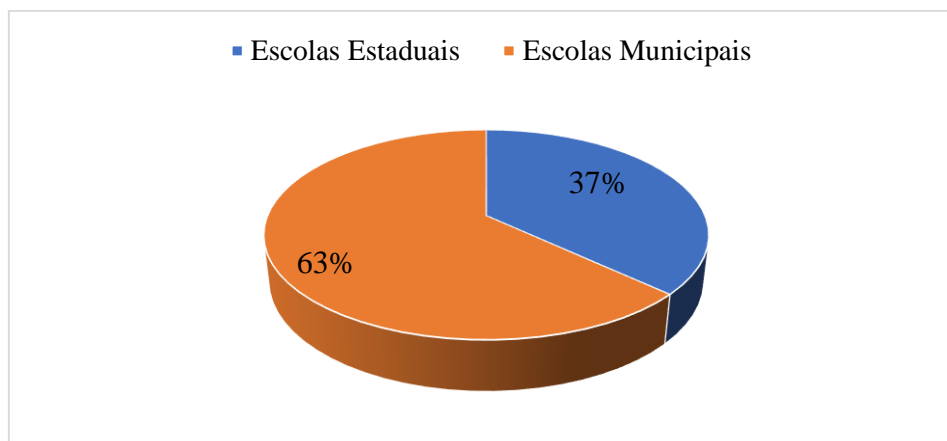
Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Ub%C3%A1>. Acesso em: 30 out. 2016.

Entre as escolas públicas que oferecem os anos iniciais na microrregião de Ubá, temos 84 instituições, das quais 53 são de dependências municipais e 31 são de dependência

da autora Carmem Martins consistiu no oferecimento de oficinas pedagógicas relacionadas a temática de avaliações externas, a professores e licenciandos da UFV.

estadual. A seguir temos o gráfico 1 que apresenta a distribuição de escolas¹¹ públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental na MRU^{bá} por dependência administrativa.

Gráfico 1: Distribuição de escolas públicas da MRU^{bá} por dependência administrativa



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Relação de estabelecimentos de ensino ativos em Minas Gerais (2017).

Tendo em vista todo esse cenário apresentado, inquieta-nos o fato das políticas educacionais atuais e dos programas implementados pelo governo do estado de Minas Gerais, sobretudo as políticas de financiamento e até a valorização docente, pautarem-se num conceito de educação enquanto mercadoria que pode ser quantificado e comparado no mercado educacional, desconsiderando todas as variações que envolvam o cotidiano escolar e a realidade sócio-histórica que abarca cada escola. Concordamos que “é conhecido o poder destrutivo que a articulação dos indicadores associada ao acesso a recursos financeiros ou benefícios sociais pode produzir nos próprios indicadores” (CAMPBELL, 1976, *s/p apud* FREITAS, 2016, p. 130). As avaliações externas de larga escala praticadas em nível nacional tentam considerar, além dos dados levantados pelo resultado dos alunos, o desempenho dos professores e da escola. Entretanto, os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos e procedimentos verticais¹², de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos, onde

[...] A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos

¹¹ Neste gráfico, excluem-se as escolas particulares da MRU^{bá} por não serem submetidas às avaliações do Simave, tema central dessa pesquisa.

¹² Cabe aqui o desabafo de um dos diretores entrevistado em nosso trabalho sobre esses procedimentos verticais instituídos pelo Estado: “Eles não ouvem a gente. É estranho você mandar um serviço para alguém e não ouvirem a minha opinião. É assim que a gente se sente, se eles nos ouvissem as coisas seriam melhores. Se eles nos ouvissem nós íamos nos sentir motivados, e eles iam contar com muito mais entusiasmo” (Diretor da escola B).

a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1998, p.130).

Em nossa pesquisa, o objeto de estudo são as avaliações que compõem o Simave, por sua influência nas dinâmicas escolares e institucionais das escolas públicas mineiras, além de seus resultados estarem ligados à distribuição de recursos financeiros e bonificações destinadas às escolas públicas e aos profissionais envolvidos. O Simave, criado no ano de 2000, foi elaborado com o objetivo de fazer diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. O Estado de Minas Gerais é um dos pioneiros em implementar um sistema próprio de avaliação, já que

até a criação do Simave, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do Simave, avançamos muito e, hoje, foram construídos, pelo Governo Federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro, além disso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

O Estado também é pioneiro em outras políticas no campo da educação, que depois difundiram-se no restante do país, como o oferecimento do Ensino Fundamental em nove anos, onde os alunos ingressavam com 6 anos no 1º ano de ensino. Além disso, nota-se que

embora a regra no país nas relações entre poder local e poder central seja a integração dos poderes estaduais às determinações governamentais do poder central, em Minas Gerais esse processo possui características específicas à medida em que o Estado não só vem incorporando as novas determinações como consegue antecipar, em determinados momentos, algumas medidas referentes aos padrões de desenvolvimento a serem implementados em cada período da história recente. Isso parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como 'laboratório' dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX. (MARTINS, 1998, p. 22)

Historicamente, este estado também foi um dos primeiros a propor uma reforma na sua rede pública de ensino, como aponta Oliveira (2000, p. 245),

com a frase *Minas aponta o caminho*, o governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino como uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. A reforma da educação em Minas Gerais veio, desde então, sendo indicada como experiência prática e objetiva das formulações e propostas que, no início dos anos 90, ocuparam as tribunas políticas e os debates acadêmicos.

Segundo Franco et al. (2017, p. 137), a primeira avaliação educacional em Minas Gerais foi realizada em 1988, envolvendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Mais tarde, nos anos noventa, o estado de Minas Gerais já criava um programa de avaliação. Durante o governo de Hélio Garcia (1991-1994), foi implantado um programa de reformas no Estado e, em 1991, foram realizados os primeiros estudos, visando ampliar as pesquisas e implantar um programa de avaliação educacional. O esforço deu origem, em janeiro de 1992, ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela Secretaria de Educação em conformidade com a Constituição Estadual (1989)¹³ (FRANCO, 2017, p. 138). Trata-se do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, cujos objetivos abrangeram quatro aspectos que caracterizaram os propósitos de uma avaliação institucional, tendo em vista a qualidade do ensino nas escolas estaduais:

1. conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares; 2. levantar dados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino; 3. identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que necessitam maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem; 4. fornecer, a partir dos dados levantados, subsídios para que os professores possam atuar com maior eficiência na condução do processo de ensino e a Secretaria de Educação possa colaborar para maior eficiência do Sistema (SOUZA, 1995, p. 26 e 27).

Esse programa utilizava três instrumentos¹⁴ básicos para a pesquisa do rendimento escolar: provas, questionário do aluno e questionário da escola. Dessa forma, como as políticas educacionais implementadas na década de 1990, compreendemos que a criação deste novo modelo de avaliação proposto pelo Simave pôde influenciar outros sistemas estaduais a repensarem suas práticas avaliativas, pois

com o intuito de avançar no seu sistema de avaliação, Minas criou um novo desenho para o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave, cujos contornos se alinham às avaliações nacionais e ampliam a abrangência das informações do desempenho alcançado pelos alunos. (MINAS GERAIS, 2016, p. 3)

¹³ A Constituição do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989, p. 100) regulamenta, dentre outros aspectos, questões acerca da qualidade educacional e sua avaliação. Especificamente no art. 195 é determinado que “A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na sequência, o art. 196 trata da qualidade do ensino, reafirmando a busca pela garantia de um padrão de qualidade mediante “Avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (MINAS GERAIS, 1989, p. 101).

¹⁴ As provas eram elaboradas de forma a permitir a identificação, a partir de um conjunto de conhecimento, daquelas áreas críticas que merecem reforço para aprendizagem. Já o questionário do aluno era formado por itens que levavam a obter informações consideradas de relevante importância para conhecimento da realidade do aluno, tais como: seus dados pessoais, seus hábitos escolares, suas pretensões educacionais e algumas variáveis socioeconômicas e educacionais de sua família. Por fim, o questionário da escola continha questões cujas respostas possibilitariam reunir informações gerais sobre o seu funcionamento, o seu corpo docente, os seus procedimentos relativos a organização administrativa e condução pedagógica para melhor promover a aprendizagem (SOUZA, 1995, p. 28).

Além do mais, este novo sistema de avaliação envolve a participação de mais de um milhão de estudantes, como pode ser visto nos dados de participação do ano de 2015 contidos na tabela 1. Observando sua grande abrangência, entendemos que tais mudanças carecem de análises e pesquisas acadêmicas, como a nossa, funcionando como alternativas para debater e compreender este novo sistema de avaliação.

Tabela 1: Estudantes participantes do Simave 2015 da Rede Estadual e Municipal de Ensino por etapa de escolaridade.

Etapa	Ano de Edição	Estudantes previstos	Estudantes Efetivos	Percentual de Participação
3º Ano - Ensino Fundamental	2015	253.440	234.614	92,57
7º Ano - Ensino Fundamental	2015	287.489	254.832	88,64
1º Ano - Ensino Médio	2015	284.374	221.549	77,91
3º Ano - Ensino Médio	2015	176.770	146.638	82,95

Fonte: Minas Gerais (2015).

Além do exposto anteriormente, destaco minha motivação pessoal em estudar este tema. Minha formação é em Licenciatura em Matemática, e durante minha graduação, quando cursei a disciplina de Estatística Aplicada à Educação, comecei a me interessar em estudar temas relacionados à educação. Foi quando comecei a ter contato com a temática das avaliações externas, por meio da professora do Departamento de Educação, Cristiane Baquim, e que tive a oportunidade ingressar em grupos de pesquisa do departamento e de atuar como bolsista de Iniciação Científica, durante dois anos consecutivos, em projetos de pesquisa que trabalhavam com uma abordagem quanti-qualitativa, e envolviam a temática das avaliações externas. Estes projetos, cujos resultados foram divulgados em congressos da área educacional e em artigos científicos, me trouxeram muitas respostas. Todavia, ainda há questões que me intrigam e carecem de compreensão, especialmente quando o Estado de Minas Gerais busca reavaliar os pressupostos que balizam as ações avaliativas que vinham se desenvolvendo até então. Tudo isso me motiva a continuar estudando tal temática, que considero de extrema importância no cenário educacional.

Neste sentido, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado de “Considerações Metodológicas, apresentamos as etapas realizadas nesse trabalho, bem como a maneira como articulamos os dados produzidos. Já no capítulo 2, intitulado “As avaliações externas: contextos e pressupostos – o caso do Simave”, iremos apresentar um mapeamento dos sistemas estaduais

de avaliação externas existentes no Brasil, uma breve síntese do mapeamento das pesquisas sobre o Simave realizada nos últimos 2 anos¹⁵ na pós-graduação, apresentação dos principais conceitos utilizados em nosso trabalho, além de discorrer sobre o Simave. Já no capítulo 3, intitulado de “As mudanças do novo Simave: o que querem os seus idealizadores?”, apresentaremos um quadro comparativo entre as mudanças do antigo para o novo Simave, além de iniciar a apresentação dos dados coletados em entrevistas e em periódicos, onde os idealizadores do novo Simave sinalizam suas intenções com este novo sistema.

Por fim, no capítulo 4 intitulado “Os dados do Simave referentes à microrregião de Ubá”, apresentamos os dados preliminares a respeito da aplicação do Simave nos anos finais do Ensino Fundamental, onde tais dados são oriundos da primeira aplicação para tal nível de escolaridade do Simave em 2016, após sua reestruturação. Apresentaremos também neste capítulo as percepções dos professores de duas escolas¹⁶ públicas da microrregião de Ubá, onde buscamos compreender como tais mudanças ocorridas no novo Simave, de fato, se aplicam nas escolas, principal fim do processo avaliativo.

¹⁵ Esse período refere-se aos anos de 2015, quando foi implementado o novo SIMAVE, ao ano de 2016, quando foi construído o projeto de pesquisa que hoje se configura nessa dissertação de mestrado.

¹⁶ Entre as escolas escolhidas, estão uma que apresentou evolução e uma que apresentou queda nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática do antigo para o novo Simave.

CAPÍTULO 1- CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa em educação desempenha um importante papel dentro das ciências humanas, compreendendo que

a pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação, deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e muito especialmente à educação. Cabe à pesquisa educacional, portanto, examinar os problemas epistemológicos que penetram no campo da educação e, desta forma, com um olhar crítico, construir caminhos, diretrizes que lhe dêem sustentação (LIMA, 2010, p. 131).

Sendo assim, entre os estudos no campo da educação, observa-se que muitos trabalhos utilizam a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa surge de uma interação intensa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Apresentam um amplo foco de interesse no qual são obtidos dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Para Goldenberg (2004, p. 14), “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, organização, de uma instituição, de uma trajetória”. A priori, a escolha pela abordagem qualitativa deu-se pela possibilidade de desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares e também por propiciar a construção de novas abordagens (MINAYO, 2008).

Entende-se que, nesta pesquisa, tal abordagem possa favorecer a compreensão das percepções dos professores e gestores estaduais de educação sobre o novo Simave, propiciando a interlocução com os participantes, por meio da entrevista, no *lócus* das ações, como sendo um dos métodos para a construção dos dados do trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, esta pesquisa foi realizada empregando as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica e documental; seleção dos participantes; construção dos dados qualitativos por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa; coleta de dados quantitativos das escolas da microrregião de Ubá participantes do Simave, com a finalidade de caracterizar o Sistema e as escolas¹⁷; análise quanti-qualitativa dos resultados iniciais do novo Simave e análise descritiva e qualitativa dos dados produzidos no trabalho.

¹⁷ As escolas escolhidas obedeceram simultaneamente alguns critérios pré-estabelecidos, como: ter a mesma dependência administrativa; oferecer o mesmo nível de escolaridade; apresentar quantidade próxima no número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter um percentual de participação no Simave

Os dados foram obtidos por meio das diretrizes e das revistas pedagógicas contextuais do novo Simave, e também por meio de entrevistas com a Secretária de Estado de Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos¹⁸, e com os diretores e coordenadores pedagógicos de duas escolas¹⁹ da rede estadual de ensino. Entendemos também que este estudo possui um caráter exploratório, pois a pesquisa exploratória visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa. Além disso, a pesquisa exploratória

estimula os pesquisadores a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (DANTAS; CAVALCANTE, 2006, p. 2).

Metodologicamente, iniciamos com uma pesquisa bibliográfica acerca do tema que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 37), essa forma de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas [...]”. Para Fonseca (2002, p. 32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Assim, caracteriza-se a pesquisa bibliográfica como sendo

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

próximos; apresentar queda ou aumento de rendimento nas avaliações do Proeb de Língua Portuguesa e/ou Matemática, no 5º Ano do Ensino Fundamental, quando comparado os resultados da edição de 2014 (antigo Simave) com as do novo Simave.

¹⁸ A trajetória profissional desta mineira na educação começou em 1984, quando iniciou sua carreira como professora da rede municipal de educação de Belo Horizonte, onde atuou também como coordenadora e diretora de escolas públicas. Em 2004, atuou na gerência de políticas públicas como gerente de coordenação da política pedagógica, secretária adjunta e posteriormente secretária municipal de educação de Belo Horizonte, período que se estendeu até 2012. Foi professora do curso de magistério intercultural indígena e coordenou o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas, no período de 1997 a 2003. Atuou como secretária de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação em 2013 e 2014. Ocupa o cargo máximo de sua área em seu estado, de 2015 até 31 de janeiro de 2018, quando se desligou do cargo para concorrer às eleições desse ano a uma vaga de deputada estadual. Entre suas pautas durante a vida pública, tem-se a luta pela igualdade, respeito à diversidade, redução das desigualdades educacionais e combate ao racismo institucional. Ela foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de secretária de Educação em Minas Gerais. Atualmente o Secretário de Estado de Educação é Wieland Silberschneider (CARTA CAPITAL, 2018).

¹⁹ A fim de preservar a identidade dos entrevistados das escolas, denominaremos “Escola A” e “Escola B” para as escolas nas quais fizemos pesquisa *in loco*. Em alguns momentos do texto utilizaremos as denominações de Diretor da escola A, Diretor da escola B e Supervisor da “Escola B”, referindo aos respectivos sujeitos que ocuparam tais funções nessas escolas.

Também se usou da pesquisa documental, entendendo que esta análise constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, ou seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Fonseca (2002, p. 32),

a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico.

Assim, analisamos alguns documentos, como a diretriz estadual que regulamenta o Simave, bem como revistas pedagógicas que são direcionadas às escolas com informações e recomendações acerca das avaliações. Cellard (2008) aponta que a análise documental favorece a observação do processo de amadurecimento ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Por isso, a utilizaremos em nossa pesquisa, já que queremos observar uma possível ruptura do novo Simave em relação ao anterior.

Nosso estudo se utilizou também das entrevistas, como instrumentos para a construção dos dados. Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 94), a entrevista é o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Assim, realizamos estas entrevistas individualmente, gravamos e transcrevemos, sendo que elas nos permitiram obter dados que não se encontram nas fontes documentais, além de possibilitar que os dados sejam agrupados em tópicos e temas.

Poupart (2008) apresenta alguns argumentos de ordem epistemológica, ético-política e metodológica, defendendo o uso do recurso da entrevista de tipo qualitativo. Assim, do ponto de vista epistemológico, “a entrevista de tipo qualitativo seria necessária uma vez que a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais” (POUPART, 2008, p. 216). Já do ponto de vista ético e político, “a entrevista do tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais” (Op. cit.). Por fim, em termos metodológicos, “a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (Op. cit.). Sendo assim, como ouvimos os idealizadores deste novo modelo de avaliação externa, suas intenções e objetivos, a entrevista foi compreendida como

meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-los para compreender e interpretar as suas realidades.

A entrevista realizada foi a semiestruturada, que apresenta um roteiro prévio definido, mas que também é aberto e flexível a novos questionamentos. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, tais questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Triviños (1987, p. 152) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A entrevista representa um dos instrumentos mais utilizados para a coleta de dados qualitativos, e uma de suas vantagens é que ela permite o recolhimento imediato da informação desejada (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, a partir das entrevistas, poderemos ter as percepções, por parte dos entrevistados, sobre a temática das avaliações externas, bem como uma compreensão mais ampla do tema.

Com relação aos dados quantitativos coletados no trabalho, contamos com o auxílio da estatística, num trabalho de coleta inicial de um grande volume de dados, sobre as 84 instituições de ensino da MRU^b/MG que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A estatística é uma parte da Matemática aplicada que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização na tomada de decisões (CRESPO, 1995). Essa ciência encontra-se dividida em: (i) *Estatística Descritiva*, que visa apenas a coleta, a descrição, a organização e a apresentação dos dados, mas sem o objetivo de analisá-los e levantar hipótese conclusivas; (ii) *Estatística Indutiva ou Inferencial*: a partir dos dados coletados, elabora análises, interpreta os dados e apresenta conclusões (CRESPO, 1995).

Neste sentido, concordamos com Medeiros (2007) quando afirma que “a estatística é uma valiosa ferramenta nas tentativas humanas de interpretação da realidade, principalmente para o exame de fenômenos de massa” (p. 05), como é o caso das avaliações externas aplicadas pelos governos para aferir a qualidade dos sistemas de ensino.

De posse de todas estas informações, partimos para a etapa da análise dos dados produzidos. Para Bogdan e Biklen (1999, p. 205),

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo mudados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise do trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

André (1983, p. 68), aponta que é “preciso que a análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas”. Seria, portanto, uma possibilidade para a análise dos dados qualitativos, coletados via entrevistas e via documentos e diretrizes do Simave, com as entrevistas realizadas.

A escola pública hoje é um palco onde se desenrolam diversas dessas avaliações e para onde retornam os dados após serem processados, ordenados e analisados pelo próprio “Estado avaliador”²⁰, o que nos faz questionar até que ponto os profissionais que nela atuam realmente se veem como sujeitos desse processo e como empreendem ações no sentido de adequarem-se às novas exigências do tempo presente.

Segundo Yannoulas et al. (2009), o Estado Avaliador consistiria numa racionalização e uma redistribuição geral das funções e dos poderes entre o centro e a periferia, de modo que o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto. Assim,

poucas áreas do de atuação do Estado escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois o resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde, etc.). O conceito está de acordo com um modelo de gestão pública que se orienta por resultados atingidos pela instituição potencialmente beneficiária dos recursos financeiros. O foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos. O novo tipo de controle realizado pelo Estado permitiu a adaptação gradativa das próprias instituições de educação superior europeias, introduzindo os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo (YANNOULAS et al., 2012, p. 59).

²⁰ Com o advento do neoliberalismo o Estado assume a lógica do mercado, passando a ter o papel de controlador e fiscalizador (Estado Avaliador) de forma a responder os interesses dos governos neoliberais por meio de avaliação das políticas e programas, dando ênfase aos resultados dos sistemas educativos. Dessa forma, o Estado reforça o controle, descentralizando suas funções para as escolas, ação que ao invés de gerar autonomia para estas acaba por pressioná-las por meio de numerosas avaliações que geram resultados e produzem indicadores de desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Dada tamanha importância que tal temática tomou nas políticas públicas educacionais, compreendemos que é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política de avaliação, contribuindo para o debate e reflexão nesta área de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONTEXTOS E PRESSUPOSTOS – O CASO DO SIMAVE

A expressão “Avaliação Educacional”, segundo Afonso (2010), abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. Assim sendo, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. Apesar desse uso abrangente, a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos. Trata-se, portanto, de uma expressão polissêmica, sendo por isso conveniente ter em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução.

O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. (AFONSO, 2010).

A avaliação externa (ou avaliação em larga escala) tem sido alvo de debates de muitos educadores. Enquanto a avaliação interna é de responsabilidade do docente e visa avaliar diretamente a aprendizagem do aluno, com o foco na ação, a avaliação externa

é planejada e realizada, geralmente, por profissionais externos à escola, tendo o desempenho dos alunos como foco de interesse. Esse tipo de avaliação pode ter como objeto, dentre outros:

- Escolas, como unidades que compõem redes mais amplas – municipais, estaduais ou federais.
- Programas e políticas educacionais, que podem ter os mesmos níveis de alcance já citados.
- Sistemas de ensino, considerando o desempenho dos alunos que estudam nas escolas vinculadas a esses mesmos sistemas.
- Cursos superiores, por ocasião de sua implantação e/ou de credenciamentos periódicos (FREITAS, 2009, p. 54).

As avaliações externas têm como finalidade

informar aos gestores das várias instâncias do sistema educacional e da escola, professores e a sociedade em geral em que medida as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas. Essas políticas devem esclarecer, sobretudo, se o processo

educativo está alcançando os objetivos desejados, subsidiando, assim, a formulação, a manutenção ou a revisão de políticas públicas definidas para a educação (Op. cit.).

De um modo geral, mesmo que dispondo de objetivos diferenciados, as avaliações externas compõem-se de algumas etapas:

(i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) validação estatística dos instrumentos; (iv) constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; e (vii) repercussão dos resultados na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 110).

A avaliação externa pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização. Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação. Sendo assim, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à persecução de políticas, orientações, processos e práticas (AFONSO, 2009).

Além disso, Alavarse et al. (2013, p. 196) destacam que as avaliações externas também têm a “finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo”.

Dessa forma, tais avaliações, geralmente implementadas pelo poder público (federal, estadual e/ou municipal), se voltam para uma população que apresenta características em comum, capaz de ser medida, avaliada ou, de alguma forma, ordenada. A partir dos resultados baseados em testes padronizados, os governos traçam metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino (INEP, 2016). Oliveira (2011, p. 137) destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas para produzir informações para os gestores de redes educacionais, entretanto “pode ser compreendida como sendo mais utilizada para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”.

De acordo com a Oliveira (2011), “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”, o que nos faz questionar se no contexto do Simave essa

comunicação, entre Estados e escolas, ocorre de maneira que promova uma reflexão sobre os dados produzidos.

Pensando em uma melhor compreensão e uma possível comparabilidade entre os dados das avaliações externas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaborou uma escala²¹ que busca medir o nível de desempenho alcançado nas habilidades e competências pelos alunos que são submetidos às provas externas. Tais habilidades categorizadas nessa escala pautam-se nas matrizes de referência que foram elaboradas a partir da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e pela análise dos livros didáticos mais utilizados nas séries avaliadas (OLIVEIRA, 2011).

A Matriz de Referência para avaliação é o elemento base de origem dos testes utilizados no Simave e garante legitimidade e transparência à avaliação. Ela é formada por um conjunto de descritores que, agrupados em tópicos/temas, apresentam as habilidades consideradas básicas e possíveis de serem aferidas por meio do instrumento utilizado em avaliações em larga escala (CAEd/UFJF, 2009).

Para tanto, a Matriz de Referência do Simave foi organizada a partir de pressupostos teóricos sobre as habilidades básicas a serem avaliadas em cada período de escolarização, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Conteúdo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais (CAEd/UFJF, 2009).

Dessa forma, a Matriz de Referência não abarca todo o currículo escolar, sendo ela um recorte do currículo. Por isso, não pode ser confundida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o Currículo Básico Comum de Minas Gerais ou como estratégias de ensino ou Orientações Teórico-Metodológicas, nem como conteúdo a ser trabalhado pelo professor em sala de aula. Deve-se então avaliar quais são as habilidades que nossos alunos já dominam, o que precisa ser conhecido por eles e o que deverá ser trabalhado e consolidado.

As características principais da Matriz de Referência são: constituir um parâmetro de orientação, apresentar o objeto da avaliação, proporcionar um caráter de universalidade e

²¹ Para as avaliações em larga escala da Educação Básica realizadas no Brasil, os resultados dos alunos são dispostos em uma escala de proficiência que permite ordenar os resultados de desempenho do nível mais baixo ao mais alto. As escalas apresentam para cada intervalo as habilidades presentes naquele ponto, o que é muito importante para o diagnóstico das habilidades ainda não consolidadas em cada etapa de escolaridade. A grande vantagem da adoção de uma escala de proficiência é sua capacidade de traduzir as medidas obtidas em diagnósticos do desempenho escolar. Com isso, os educadores têm acesso à descrição das habilidades distintivas dos intervalos correspondentes a cada nível e podem atuar com mais precisão na detecção de dificuldades de aprendizagens, bem como planejar e executar ações de correção de rumos (GOVERNO DE MINAS GERAIS. SIMAVE, PROEB. Revista Pedagógica, 5º ano do Ensino Fundamental).

orientar a elaboração de itens. A Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores²², os quais focalizam dois pontos básicos: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas (ambos se referem às competências). Os descritores estão agrupados em temas que, no caso da Matriz de Referência para avaliação em Matemática, organizam-se a partir dos blocos de conteúdos do ensino da Matemática para a Educação Básica. Os temas selecionados representam conteúdos com base nos quais são elaborados descritores que expressam habilidades em Matemática: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações/ Álgebra e Funções, e Tratamento da Informação (CAEd/UFJF, 2011). A partir destes temas e descritores, são organizados os itens²³ a fim de verificar a competência do aluno.

Deve-se salientar que a Matriz de Referência não pode ser assumida pelo professor como plano de ensino, nem tão pouco como currículo de Matemática para os diversos anos da Educação Básica. Mas nota-se que este atrelamento ainda pode estar acontecendo a partir do momento em que esta avaliação externa, sobretudo a do SIMAVE, começa a ter influência nos ganhos financeiros do professor sendo parte integrante do cálculo do prêmio produtividade. Têm-se que,

uma Matriz de Referência de avaliação não pode ser concebida como o conjunto de indicações norteadoras de estratégias de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado aos parâmetros, currículos e diretrizes curriculares. Uma Matriz de Referência para uma avaliação em larga escala é apenas uma amostra representativa da Matriz Curricular do sistema de Ensino utilizada como fonte para os testes que irão avaliá-lo. A Matriz Curricular é ampla e espelha as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. (CAEd/UFJF, 2011)

Além da Matriz de Referência, as escalas de proficiência desempenham um importante papel dentro da compreensão das avaliações externas, sobretudo do Simave. Uma escala é a expressão da medida de uma grandeza. É uma forma de apresentar resultados com base em uma espécie de régua em que os valores são ordenados e categorizados.

Em avaliações educacionais, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno, assim sendo, o aluno possui informações

²² Descritores são enunciados que descrevem uma habilidade, isto é, explicitam os dois pontos básicos do que será avaliado: o conteúdo programático e o nível e operação mental desenvolvido no processo de aprendizagem. (CAEd/UFJF, 2011)

²³ Itens são as questões que se utilizam nas avaliações baseadas na TRI – Testes de Resposta ao Item, também conhecidos como Curvas Características dos itens (CCI) e levam em conta algumas particularidades das questões, sendo as principais a discriminação, a dificuldade e o acerto casual, bem como a proficiência ou habilidade dos indivíduos. (CAED/2009)

que irão auxiliar em seu aprendizado, mas alguns conhecimentos ainda estão fora de seu alcance atual, embora potencialmente atingíveis. Este traço latente pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAEd/UFJF, 2013).

A Escala de Proficiência, portanto, visa medir a habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho. Para tanto, a escala deve estar organizada e disposta de modo a refletir os desafios de cada etapa da aprendizagem, de cada série avaliada, de cada estágio do desenvolvimento cognitivo típico do conteúdo (dimensão) que avalia (Op. Cit.).

Cabe salientar que, no cotidiano escolar, é importante que as avaliações internas e externas sejam processadas de maneira conjunta, para que se possam identificar os principais problemas no processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, se realizar um trabalho direcionado, com práticas pedagógicas de intervenção e um redirecionamento do planejamento, não sendo ela pensada e planejada de modo separado. Entretanto, será que isto ocorre de fato no interior das escolas? Isso será possível com as mudanças ocorridas no Simave? É importante dizer que autores ligados à área educacional, como Freitas (2016) e Afonso (2009), criticam a forma com que se configuram e se utilizam de tais avaliações, salientando que elas têm sido usadas para controlar e classificar alunos e instituições, sendo uma forma de controle do Estado sobre a vida social e o trabalho das pessoas, e também contribuindo para a promoção de um processo de *ranqueamento* entre as escolas. Segundo Ribeiro (2002), tal *ranqueamento*, ao invés de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, tem aprofundado ainda mais o processo de exclusão, tendo em vista que reforça uma política educacional elitista, meritocrática e padronizadora.

Frigotto e Ciavatta (2003) apresentam duras críticas ao Saeb, compreendendo que se trata de um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo. Para eles,

O que o MEC recolhe são dados que, se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 117).

Apesar do discurso positivo em relação às avaliações externas, por parte de seus idealizadores, muitas vezes, os resultados alcançados são revertidos em ações de controle por parte das instâncias superiores, levando as escolas a instituírem mecanismos de controle pautados na “autoavaliação” e na “autorregulação” (OLIVEIRA, 2011).

Outra questão relacionada às avaliações externas que deve ser comentado são as influências das agências de financiamento nos processos avaliativos. Silva (2003) sintetiza a comprovação das influências das agências financeiras nas políticas educacionais, quando diz que

num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das instituições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola. (SILVA, 2003, p. 289)

Porém isto não fica explicitado em nossa legislação como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 em seu Artigo 9º, capítulo VI, em que se afirma que: “a união incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A avaliação externa em larga escala foi implementada, influenciada por demandas do Banco Mundial e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que aliado aos interesses do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época, criaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁴.

Numa perspectiva crítico-reflexiva mais abrangente, o que os estudiosos têm observado é que “essa política de currículo e de avaliação nacional é condição fundamental para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação” (AFONSO, s. d. *apud* RIBEIRO, 2002, p. 139). Thurler (1994) afirma que tais avaliações

²⁴ Segundo Bonamino (1999), a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD (BRASIL, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.

têm por objetivo apenas medir a eficiência e a eficácia de uma instituição de ensino, por pautar-se em categorias pré-fabricadas que não acompanham uma realidade em constante movimento, podendo conduzir para um processo de “aprisionamento” da dinâmica escolar.

Desse modo, a avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, de desqualificação, naturalizando-se a desigualdade. A partir dessa lógica, a avaliação passa a ter duas potencialidades funcionais. De um lado, “torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Por outro lado, “a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Nessa lógica, tal competição é segura pela associação entre desempenho e financiamento, atrelada a critérios para alocação de recursos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

O uso das avaliações externas no Brasil aconteceu em meio ao contexto da descentralização e democratização da educação básica, no qual, especialmente a partir da década de 1980, grande parte da população historicamente excluída da escola passou a compor e frequentar as salas de aula.

A descentralização da educação ocorreu no Brasil a partir do processo de municipalização do ensino fundamental. Na década de 1980, houve o incentivo de participação dos municípios, em programas de parcerias, multiplicando os convênios entre Estados e Municípios, com vistas ao transporte de alunos, a merenda escolar, as construções escolares, começando a municipalização do ensino pré-escolar. A Constituição de 1988, promulgada após a redemocratização do país, deu destaque a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. No artigo 211, parágrafo 2º, a Constituição propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola” (BOTH, 1997). Pacheco (2000, p. 152) aponta que

a descentralização curricular centrada na religiosidade de projetos, nos territórios flexíveis, na autonomia para a elaboração do projeto educativo, na gestão colegial do programa e na observação dos ritmos de aprendizagem dos alunos corresponde per se a uma prática de recentralização, sobretudo através da formulação de objetivos, da definição dos conteúdos de ensino, da existência de uma matriz de disciplinas com as matérias escolares e da regulação de normas e tempos de avaliação.

Assim, de acordo com Penin e Vieira (2002, p. 13), a escola sofreu mudanças relacionando-se com os momentos históricos do período, pois “sempre que a sociedade

defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”. Em 1990, é instituído o SAEB, pelo estado brasileiro, gerando informações e diagnósticos que possibilitaram a elaboração e monitoramento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica, colocando a avaliação externa no centro irradiador da política educacional (INEP, 2016). As principais razões oficiais para a implementação deste sistema são apresentadas por Freitas (2005, p. 7):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

A partir de 2005, com a edição da Portaria nº 931/2005, o SAEB foi decomposto em duas modalidades, sendo elas: I) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; II) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de “Prova Brasil” em suas divulgações.

A Prova Brasil, segundo informativo do INEP, foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Junto com as avaliações cognitivas de Língua Portuguesa e Matemática, grande parte das avaliações externas são acompanhadas por questionários contextuais, aos quais são respondidos pelos mais diversos segmentos escolares, desde professores e gestores, até os próprios estudantes. Esses questionários são utilizados para aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores e gestão da unidade escolar. Segundo o Inep (2018),

Os questionários dos alunos são instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico e do capital social e cultural. Os questionários dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, e dos diretores das escolas, possibilitam conhecer a formação, as práticas pedagógicas, o nível socioeconômico e cultural, os estilos de liderança e as formas de gestão do profissional. Professores e diretores recebem os questionários antes da realização do teste e eles são recolhidos ao final. Os questionários da escola, preenchidos pelos aplicadores, abordam questões sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis.

Assim, a partir desse levantamento, é possível se pensar na construção e acompanhamento de políticas públicas educacionais para melhoria da qualidade do ensino ofertado. Como os dados decorrentes das avaliações realizadas internamente por professores das diversas redes de ensino do país não poderiam ser comparados, tendo em vista as especificidades de cada uma, buscou-se metodologias avaliativas que contemplassem as habilidades e competências tidas como fundamentais de serem adquiridas pelos alunos ao longo do seu processo de escolarização.

Dessa forma, em relação aos objetivos pretendidos, cada avaliação externa será idealizada e desenvolvida visando apresentar dados específicos (como qualidade do ensino, desempenho escolar, condições das escolas, dentre outros), sendo que uma mesma avaliação poderá atender a mais de um objetivo.

Essas avaliações, geralmente implementadas pelo poder público (federal, estadual e/ou municipal), voltam-se para uma população estatisticamente específica, que apresentam características em comum capazes de ser medidas, avaliadas ou de alguma forma ordenadas, como é o caso dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental selecionados para os estudos desta pesquisa. Esse estudo pode ocorrer de forma *amostral* (como o SAEB/Aneb), quando apenas uma amostra representativa da população é selecionada para ser avaliada; ou *censitária* (como a Prova Brasil), quando todos os sujeitos da população estudada são submetidos à avaliação (OLIVEIRA, 2011).

Atualmente, as avaliações externas estão presentes nos mais diferentes níveis e contextos. No âmbito internacional, temos a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Já no âmbito nacional, temos o SAEB; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), além de no âmbito estadual, os sistemas próprios dos estados brasileiros, como é o caso do Estado de Minas Gerais com o Simave.

A avaliação em Minas Gerais vem sendo aplicada anualmente em escolas das redes estadual e municipal, e tem como principal objetivo “oferecer indicadores educacionais que

ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Na tabela 2 a seguir, podemos ter um panorama dos sistemas estaduais e distrital brasileiros de avaliações por Unidade Federativa (UF). Através dos desempenhos obtidos pelas escolas nestas avaliações, pressupõe-se que são direcionadas as políticas públicas de educação de cada unidade federativa.

Tabela 2: Sistemas estaduais de avaliação no Brasil por UF.

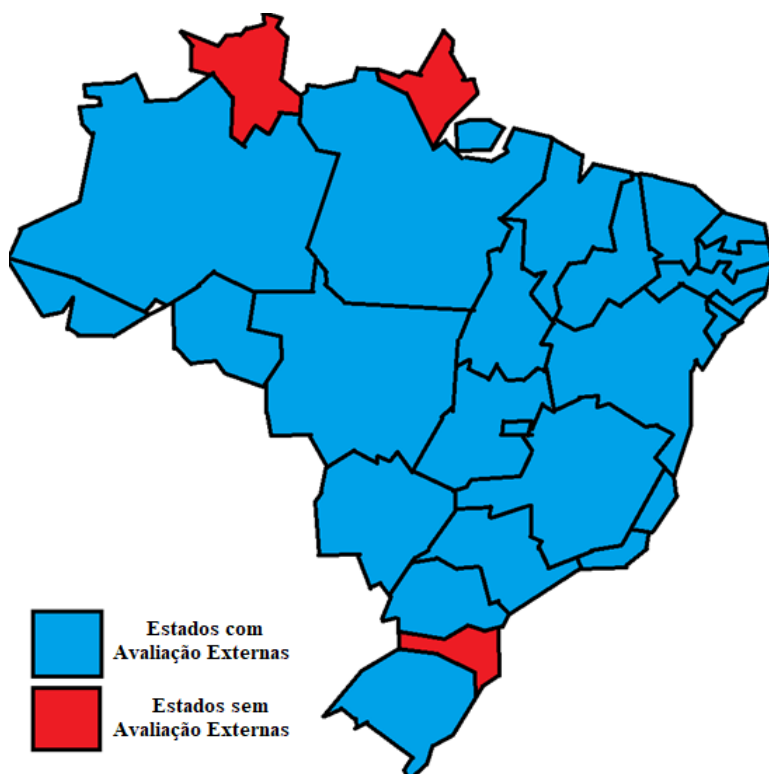
Sistema de Avaliação	UF	Ano de criação do Sistema de Avaliação
SEAPE - Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem	Acre	2009
SAVEAL – Sistema de Avaliação de Alagoas	Alagoas	2001
SADEAM – Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas	Amazonas	2008
SABE- Sistema de Avaliação Baiano da Educação	Bahia	2011
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	Ceará	1992
SIADE – Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal	Distrito Federal	2008
PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	Espírito Santo	2009
SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação de Goiás	Goiás	2011
SIMADE – Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho	Maranhão	2008
ADEPE-MT - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso	Mato Grosso	2016
SAEMS - Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	2003
Simave – Sistema Mineiro de Avaliação	Minas Gerais	2000
SisPAE- Sistema Paraense de Avaliação Educacional	Pará	2011
SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	Paraná	2012
Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando IDEPB	Paraíba	2012
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	Pernambuco	2000

SAEPI- Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	Piauí	2011
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2008
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	2007
SAERO - O Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	Rondônia	2012
SIMAIIS - Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria da Educação do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	2016
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	São Paulo	1996
EXAEB-SE – Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe	Sergipe	2005
sisAPTO - Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins	Tocantins	2011

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base em sites das secretarias estaduais de educação do país. Acesso em 10 fev. 2017.

Como podemos observar na tabela 2, os Estados Brasileiros e o Distrito Federal vêm valorizando as políticas de avaliação, criando seus próprios sistemas avaliativos da aprendizagem. Das 27 unidades federativas, 24 (88,9%) já apresentam sistema próprio de avaliação, sendo que apenas os estados de Santa Catarina, Roraima e Amapá não criaram seus sistemas estaduais de avaliação, conforme demonstrado na figura 2, a seguir. Entre esses sistemas estaduais de avaliação, alguns se encontram desativados, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que deixou de ser aplicado em 2016, devido a acordos assinados entre o governo do Estado e os sindicatos dos professores.

Figura 2: Mapa do Brasil com destaque para os estados brasileiros que apresentam ou não sistema de avaliação externa próprio



Fonte: Mapa elaborado pelo autor, com base em sites das secretarias estaduais de educação do país. Acesso em 10 fev. 2017.

No Estado de Minas Gerais, os alunos dos diversos níveis da Educação Básica das escolas públicas são periodicamente submetidos a diversas avaliações externas, tanto de âmbito federal quanto estadual. Como anteriormente citado, o estado de Minas Gerais se destacou no cenário nacional por ser o pioneiro na criação do seu sistema próprio de avaliação externa, ao instituir em 1992, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Com a evolução do processo avaliativo em Minas Gerais e no Brasil, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi ampliado e transformado, no ano de 2000 no Simave (BORGES, 2016). Sobre o histórico das edições deste sistema, temos que

a primeira edição contou com a participação dos estudantes que cursavam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio da rede pública. Nessa ocasião, eles foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001 mantiveram-se as etapas, mas as disciplinas avaliadas foram Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A avaliação de 2002 foi focada na disciplina de Língua Portuguesa, e a de 2003 na disciplina de Matemática. A partir de 2006, até 2014, o estado optou por avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nessas mesmas etapas de escolaridade (MINAS GERAIS, 2015, p. 10).

Segundo Franco (2017, p. 140), “a princípio, o processo de implantação do Simave ocorreu por meio de um projeto piloto na região de Juiz de Fora, o qual ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental”. Em 2000, o Simave foi regulamentado pela SEE/MG, a qual se mantém à frente de sua coordenação, avalia o desempenho dos alunos atendidos pela rede pública de ensino, visando a fomentar mudanças em prol de uma educação de qualidade no estado (MINAS GERAIS, 2013). Já a elaboração e aplicação dos testes é de responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd²⁵), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Enquanto que as avaliações do Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização) foram realizadas em parceria da SEE/MG com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (BORGES, 2016).

Tendo em vista o crescimento das políticas de avaliação, discutiremos e debateremos sobre tal temática, buscando problematizá-las e situá-las nas discussões atuais de educação. Em nossa pesquisa, analisaremos o Simave, que atualmente²⁶ é composto por dois programas: pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb), os quais

não podem ser vistos apenas como uma medida de proficiência escolar alcançada pelos estudantes, mas como um conjunto de informações importantes sobre o nível de desempenho desses, bem como sobre os fatores intra e extraescolares que interferem nesse desempenho. Tais informações devem ser utilizadas por gestores e professores que enfrentam, cotidianamente, o trabalho escolar, com a finalidade de propiciar às nossas crianças e aos nossos jovens uma educação de qualidade (SIMAVE/CAED, 2015).

O Proalfa é uma avaliação anual e censitária aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais (AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2017). Em nossa pesquisa, analisamos analisar especialmente o programa do Proeb, por ser o que contempla mais anos avaliadas e ser o programa que mais pode influenciar na dinâmica das escolas mineiras.

²⁵ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. 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 (CAED, 2017).

²⁶ Até o ano de 2014, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) fazia parte do Simave. Entretanto, a partir de 2015, somente as avaliações do Proeb e Proalfa compõem esse sistema de avaliação.

Até o ano de 2014, no Estado de Minas Gerais, os resultados obtidos pelas escolas estavam atrelados às políticas meritocráticas, como o “prêmio de produtividade”. Esse prêmio, mais conhecido como “14º salário”, foi um incremento remuneratório concedido apenas aos professores e servidores das escolas estaduais, em função de seus resultados nas avaliações do Simave. Em entrevista realizada com a, até então, Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, professora Macaé Evaristo, no dia 18 de novembro de 2017, no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, após a mesma realizar uma palestra sobre consciência negra, ela nos apontou que essa política de bonificação de resultados, na gestão 2015-2018 do Estado de Minas Gerais, significou acabar com o plano de carreira dos professores, e que “nossa opção foi na perspectiva de reconstruir no plano de carreira dos professores. Nós fizemos um acordo com os professores. O professor faz jus a uma perspectiva de carreira”. Até então o estado de Minas Gerais não pagava para os professores o piso salarial, dessa forma o atual governo optou pelo pagamento desse piso salarial em detrimento das bonificações obtidas via desempenho em avaliações externas.

Entretanto, já segundo Araújo (2016, p. 153), em 2015, o Governo de Minas Gerais não pagou o prêmio de produtividade, mas esse prêmio não foi extinto oficialmente.

Nas declarações na imprensa, o Secretário de Planejamento e Gestão do governo de Fernando Pimentel (PT-MG) reconheceu o pagamento do prêmio de produtividade como dívida, mas disse que o governo não tinha condições de pagar. Logo, o não pagamento do prêmio não ocorre por rupturas com o modelo político anterior, mas por falta de condições financeiras do governo.

Foi uma prática oficialmente reconhecida como fundamental para o cumprimento do “Acordo de Resultados” firmado entre as instituições educacionais estaduais, visando melhorar os índices do sistema de ensino, e que é explicitado na cláusula sexta do acordo:

O pagamento do prêmio produtividade está condicionado: I. ao atendimento às exigências e requisitos previstos na legislação vigente; II. à pactuação e vigência do Acordo de Resultados acessório a este instrumento – 2ª etapa – que contenha previsão expressa de pagamento do prêmio e opção pela modalidade de prêmio adotada (MINAS GERAIS, 2009, p.5).

Dessa forma, este modelo de gestão, baseado neste “Acordo de Resultados”, tem por característica priorizar o controle dos resultados em detrimento da avaliação dos processos. Para isso, traduz objetivos em indicadores de resultados e os tornam parte de metas mais amplas e “como consequência, confere aos setores pactuantes autonomia na gestão de recursos e, em caso de desempenho satisfatório, o pagamento do prêmio de produtividade, de acordo com a porcentagem que cabe à equipe, segundo as metas atingidas” (ARAÚJO,

2016, p. 152). A partir deste acordo de resultados, passa-se a introduzir mecanismos de responsabilização como “alternativa de transferência da responsabilidade da melhoria da qualidade do ensino a professores e gestores escolares” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 217), a partir da estratégia de publicação de resultados com vistas a “pressionar as escolas e profissionais da educação, subentendendo que as estratégias de competição, exclusivamente mercadológicas, compõem a alternativa para melhorar a educação (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 218)”.

Alguns dos efeitos dessa política de vinculação de recursos aos resultados obtidos nas provas interferem diretamente nas escolas e no trabalho dos professores. No âmbito das escolas, segundo a Avaliação de Desempenho Institucional (Lei nº 17.600/2008), existe uma vinculação do Prêmio de Produtividade com o desempenho final no Simave/Proeb, na qual a escola que obtiver um desempenho acima de 70% teria o direito ao prêmio, à ampliação da autonomia escolar e a recursos para despesas de custeio.

Desse modo, o “Acordo de Resultados, condensa a contratualização de resultados, submetendo o trabalho educativo a um conceito reduzido de produtividade ao centrar seus objetivos em metas quantitativas” (ARAÚJO, 2016, p. 139). No Simave prevalece a lógica meritocrática do “Acordo de Resultados”, bem como o pagamento do Prêmio de Produtividade.

No ano de 2015, quando houve a troca do comando do governo estadual de Minas Gerais, até então comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o Partido dos Trabalhadores (PT), o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, com o slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais”, que se assemelha aos vinculados, por parte das organizações e sindicatos dos trabalhadores, após a queda do governo Dilma, em 2016, intitulado “Nenhum direito a menos”.

Para compreender como a temática do Simave tem sido abordada pela pesquisa na área de educação, foi feito um levantamento sobre o tema, buscando, no Banco de Teses da CAPES²⁷ e nos Bancos de Periódicos da CAPES e da SciELO²⁸, teses, dissertações e artigos. O recorte temporal da pesquisa foi de 2015 a 2016, justificado pela implementação das mudanças no Simave até o momento.

²⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²⁸ Scientific Electronic Library Online.

No âmbito geral, foram encontrados 20 estudos que versam sobre o tema, sendo dois artigos e 18 dissertações. No banco de periódicos da CAPES, foi encontrado um artigo, publicado no ano de 2016, intitulado “Currículo, avaliação e a constituição do sujeito docente”, que buscou articular os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) com o Simave e suas influências na constituição dos docentes. Já no banco de periódicos da SciELO, o artigo encontrado, publicado no ano de 2017, versa sobre a volatilidade dos resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas públicas mineiras, estimando o possível impacto dessas flutuações nos resultados do cumprimento das metas do Ideb.

Por fim, no banco de teses da CAPES, dos 18 resultados, foram encontradas 14 (77,77%) dissertações e 4 (22,23%) teses que abordavam o tema. As produções destes trabalhos concentram-se em universidades mineiras, como podemos observar no quadro 1 a seguir, sobretudo na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde foram produzidas 44,44% destas pesquisas.

Quadro 1: Produções de trabalhos relacionados ao Simave (2015-2017) por instituição de origem

Universidade	Estado de Origem da Instituição	Número de Produções	Percentual
Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais	1	5,55%
Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais	8	44,44%
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais	1	5,55%
Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais	2	11,11%
Universidade São Francisco	São Paulo	1	5,55%
Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	1	5,55%
Universidade Severino Sombra	Rio de Janeiro	1	5,55%
Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais	1	5,55%
Universidade de Uberaba	Minas Gerais	2	11,11%

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Segundo Soares (2000, p. 04 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), em um estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. A fim de facilitar a análise dos trabalhos encontrados sobre o Simave, eles foram organizados em categorias

temáticas, a saber: *Eficácia dos programas* (02); *Desempenho* (05); *Efeitos e Concepções acerca* (03); *Gestão e Divulgação dos Resultados* (02); *Influências nos sujeitos* (03). Nas demais dissertações, o Simave foi utilizado apenas como critério de escolha de determinadas escolas para a participação em determinado estudo específico. Em um trabalho, o sistema foi utilizado como elemento de contextualização durante o processo de implementação do Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia-BH).

De uma maneira geral, as temáticas dos trabalhos versam sobre o desempenho de escolas e alunos, bem como sobre as consequências do Simave, e não sobre a constituição do Sistema. Além disso, nenhum dos estudos encontrados se baseia no novo Simave, todos tendo como base o antigo sistema de avaliação. Entre os estudos encontrados, destacamos a tese intitulada “Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma análise à luz da governamentalidade”, defendida por Pernobi (2015). Neste trabalho, a autora fez uma análise das políticas de avaliação, bem como sobre os sujeitos que emergem dessas políticas de avaliação. Em nosso trabalho, também analisamos a política do novo Simave, buscando ouvir pessoas que estão envolvidas com este sistema, desde gestores estaduais da educação até gestores da rede pública de ensino.

CAPÍTULO 3 - AS MUDANÇAS DO NOVO SIMAVE: O QUE QUEREM OS SEUS IDEALIZADORES?

Para o atual Governador do Estado de Minas Gerais, Fernando Pimentel, “o foco da educação em Minas Gerais é oferecer serviço de qualidade para os mais de 2 milhões de estudantes matriculados na rede estadual” (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, p. 3, 2016).

Para que seja possível “medir” essa qualidade, o Estado busca

a diminuição do abandono escolar; a oferta de vagas para todos os estudantes, independentemente de sua situação social e da região onde moram; a melhoria da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho para os profissionais são alguns indicadores que nos ajudam a medir essa qualidade (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, p. 3, 2016).

Quando as alterações foram propostas no novo Simave, a primeira mudança que surgiu foi o incremento da palavra equidade, passando a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, termo este que tem forte conotação. Segundo Sposati (2010, p. 1), equidade “é um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas”. Complementa ainda que

a equidade é parte intrínseca da justiça social. Constitui um valor ético e civilizatório. A justiça social é entendida com um corretivo da justiça legal. O sentimento de justiça supõe que a análise das situações inclua outros componentes para além do estritamente legal. A ausência de equidade provoca a iniquidade, isto é, inexistência de acesso justo e igual para que todos superem suas necessidades e tenham igualdade distributiva ou redistributiva na qualidade de atenção a essas necessidades e acesso a oportunidades construídas pela sociedade (SPOSATI, A., 2010, p. 1)

Na figura 3 a seguir, temos uma imagem que ilustra o novo *slogan* utilizado pelo Simave.

Figura 3: Novo *slogan* adotado pelo Simave: Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais



Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Acesso em: 14 dez. 2016.

A característica de equidade corresponde a algo ou alguém que revela senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade. Compreende a disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo. Segundo a secretária de estado de educação,

em 2015, quando nós assumimos a secretaria de estado de educação, o estado, a gente queria romper com o processo do uso da avaliação com muito foco no resultado e em uma certa competição entre escolas. A gente vinha de uma gestão que estabeleceu uma bonificação por desempenho, e acaba que, mesmo que isso não tivesse no imaginário de quem formulou, o que acaba ocorrendo é uma ideia de usar a avaliação no sentido de alcançar uma melhor posição no *ranking*, mas o debate de aumentar a média nos exames ele tem um efeito perverso, por que ele pode produzir ainda mais desigualdade educacional num grupo que tem altos desempenhos e você deixa uma massa enorme que tem, muitas vezes, um resultado insatisfatório ou abaixo do que se considera recomendado (SANTOS, 2017²⁹).

Como dito pela secretária de educação, quando se pensa em “romper com o processo do uso da avaliação com muito foco no resultado e em uma certa competição entre escolas” (2017), inicia-se uma grande alteração em relação ao uso das avaliações externas, em que diversos *rankings* são feitos a partir da divulgação dos resultados. Segundo Bauer et al. (2015), “encontram-se os defensores da publicitação dos resultados e, até mesmo, dos ranqueamentos, que consideram que tais práticas dão transparência para o público, evidenciando a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos, como em Castro (2007)”. Entretanto, compreendemos que essas práticas de ranqueamento na educação fazem com que o “número”, “a média”, sejam mais importantes do que a própria apropriação pedagógica que está por traz das médias de proficiência.

Parece que o novo Simave está alinhado com as políticas de avaliações do Governo Federal, no sentido de promoverem avaliações com etapas e matrizes de referências próximas, além de estar comprometido para que os profissionais de educação possam se apropriar dos resultados, revertendo-os em ações pedagógicas, como aponta a secretária estadual de educação, Macaé Evaristo,

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados. É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. No momento, mantemos um diálogo profícuo com o Governo Federal buscando maneiras de articular o sistema estadual com avaliações nacionais para evitar duplicidades de esforços. A partir daí, poderemos trabalhar mais na apropriação dos resultados pelos profissionais, assessorar melhor as escolas no entendimento

²⁹ As citações “SANTOS, 2017” refere-se a entrevista realizada durante o mestrado pelo pesquisador Matheus Brasiel, com a então Secretária de Estado e Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos.

do que está sendo avaliado e pensar intervenções para a melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2015, p. 7).

Mas quais seriam estes mecanismos adotados pela Secretaria Estadual de Educação? Estariam os profissionais das escolas, que foram entrevistados, se sentindo inseridos neste processo de apropriação dos resultados? De que forma o Simave estaria alinhado com as políticas de avaliação do Governo Federal? Esses são alguns dos questionamentos a serem abordados no decorrer deste trabalho.

Outras mudanças ocorridas no Simave são de ordem técnica, como a inserção de novas etapas/novas séries³⁰ avaliadas no Proeb. Passa-se a dar um enfoque na equidade, surgindo novos indicadores, além de ter uma maior ênfase pedagógica, promovendo uma aproximação entre as avaliações externas e internas (MINAS GERAIS, 2015). Tais mudanças parecem ser muito mais em função da concepção do projeto de governo em questão, do que simplesmente estruturais:

Não foi uma mudança somente no desenho das avaliações, nós começamos a desenvolver outras ferramentas para que as escolas pudessem se apropriar dos resultados. Na devolutiva dos resultados queremos que os educadores pensem nisso: não adianta aumentar a média, se você está deixando um grande volume de alunos no baixo desempenho ou não recomendado. A nossa lógica tem que ser a escola olhar para ela mesma e buscar melhorar e reduzir as desigualdades. Na nossa visão reduzir as desigualdades é produzir equidade, fazendo com que os alunos todos tenham uma trajetória de sucesso escolar, uma trajetória escolar sem interrupção, com aprendizagem, com um olhar mais global para o conjunto de estudantes da escola (SANTOS, 2017).

Quando a secretária sinaliza que a escola deve “olhar para ela mesma e buscar melhorar e reduzir as desigualdades”, parece ser um indício de como a equidade está sendo concebida neste novo sistema de avaliação. Concordamos com Luckesi (2000, p. 34-35), quando diz que

o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, da aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

Outras mudanças também ocorreram especificamente no Proalfa e no Proeb. As mudanças ocorridas no Proalfa dizem respeito ao desenho do teste, aos procedimentos de aplicação e de divulgação dos resultados. Já as mudanças ocorridas no Proeb, a partir de

³⁰ Passaram a ser avaliados, pelo Proeb, o 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Até então eram avaliados apenas o 5º ano e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio.

2015, dizem respeito às alterações nas etapas e periodicidade de realização das avaliações, mudanças no desenho do teste, nos procedimentos de aplicação e na divulgação dos resultados, em que os resultados obtidos por estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo, passaram a ser incorporados às médias gerais dessas avaliações.

Quais seriam as justificativas das mudanças de ordem técnica ocorridas no Simave? Quais são os possíveis impactos destas alterações nas escolas públicas de Minas Gerais? Estaria esta nova gestão estadual da educação propondo também uma nova perspectiva para os rumos das avaliações externas no estado de Minas Gerais? A avaliação externa seria o principal elemento das políticas educacionais do estado, a partir de então? Em resposta a essas questões, a secretária Macaé aponta que não, e que

consideramos a avaliação como um dos elementos importantes da política educacional, mas não o único. Não queremos que os resultados da avaliação sejam usados para o ranqueamento, para comparações e competições entre escolas. O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) é um instrumento importante para Minas Gerais e para o Brasil. Em 2015, ele passou por mudanças tanto na forma de realização das provas quanto nas etapas avaliadas. O enfoque passou a ser a promoção da equidade. Para nós, a avaliação deve ser entendida em função dos sujeitos. As trajetórias educativas de milhares de estudantes estão entrelaçadas à nossa capacidade de criar um ambiente pedagógico favorável ao diálogo, comprometido com os direitos humanos, com a valorização e o respeito à pluralidade cultural (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, p. 6, 2016).

Complementando, Macaé Evaristo aponta que “havia em nosso Estado uma política educacional muito centrada nos resultados da avaliação, incluindo um programa de bonificação para docentes das escolas que alcançavam bons resultados, hoje, isso mudou” (SANTOS, 2017), porque

a política de bonificação de resultados significou acabar com o plano de carreira dos professores. Nossa opção foi na perspectiva de reconstruir o plano de carreira dos professores. Nós fizemos um acordo com os professores. O professor faz jus a uma perspectiva de carreira. Chama a atenção que mesmo com a bonificação de resultados, há 16 anos não se tem uma mudança nos resultados, pelo contrário tinha uma tendência de decréscimo nos resultados. [...] Toda a nossa perspectiva é a de colocar a avaliação no debate da política pedagógica e como um processo que ela servisse para orientar a intervenção pedagógica (SANTOS, 2017).

Em entrevista coletiva de imprensa realizada no dia 05 de julho de 2016, em Belo Horizonte - MG, foi apresentado aos gestores das escolas estaduais o “novo Simave”. A Secretária Estadual de Educação, assinalou que

os resultados são abertos e cada escola vai ter acesso ao seu resultado. Esse ano, não temos mecanismos para produzir comparações com os anos anteriores, pois mudamos toda a dinâmica da avaliação. O importante é que cada escola se aproprie do seu resultado e pense uma melhoria, a partir do que foi apresentado, que cada

escola olhe para ela mesma e faça uma proposta de como ser melhor (SEE/MG, 2016).

Desse modo, observamos que a Secretária Estadual de Educação deixa claro seu objetivo em relação ao novo modelo do Simave: “não devem ser feitas comparações com os resultados anteriores obtidos pelas escolas. O que a escola deve fazer é se apropriar dos resultados e desenvolver estratégias e ações para avançar” (SEE/MG, 2016, n.p.). No dia 06 de maio de 2016, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais noticiou em seu site “a nova concepção de Avaliação” em que

a Secretaria de Estado de Educação inaugurou em 2015 nova concepção de avaliação dos estudantes e das escolas, pautada no compromisso com a promoção da equidade e com a redução das desigualdades educacionais. A proposta implementada visa promover uma mudança de cultura na avaliação, que leve as comunidades escolares a discutirem suas próprias potencialidades, sem provocar disputas competitivas de ranking. E implantar um novo paradigma que estimule a cultura de participação, de contribuição dos resultados de forma que cada escola compreenda sua realidade, entenda como está inserida em seu contexto social e que, a partir da sua realidade, busque alternativas de melhoria da aprendizagem (SEE/MG, 2016).

Compreendemos que, se a avaliação externa do Simave colaborar para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, ela se torna uma importante ferramenta pedagógica que contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno e da qualidade do ensino ofertado. Cabe-nos refletir como que, neste atual cenário, isso seria possível.

Para Geniana Guimarães Faria, responsável pela Superintendência de Avaliação Educacional, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, é preciso ir além dos resultados, pois eles

por si só não nos ajudam muito. É preciso ‘pedagogizá-los’. Eles não podem ter um fim neles mesmos. Por isso, nós, educadores, precisamos estar aptos a não só recolher e sistematizar dados quantitativos, mas também devemos estar preparados para a produção de subjetividades que tenham por finalidade a transformação da realidade na qual estamos inseridos (SEE/MG, 2016).

Geniana complementa dizendo que o novo Simave propõe um programa que “integre planejamento e promova a participação e aprimoramento das potencialidades dos sujeitos à luz do compromisso com o fortalecimento da escola pública, como um ambiente construído coletiva e socialmente” (SEE/MG, 2016, n.p.).

Para Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Coordenadora-geral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), órgão responsável por elaborar, aplicar e processar os dados do Simave, em entrevista para a Revista Educação Pública, “mais importante do que comparar os resultados alcançados por

regiões, municípios e escolas é refletir coletivamente sobre a realidade revelada pelos programas de avaliação em larga escala”, já que

estes envolvem sempre um rico material de discussão a ser cotejado pelo projeto pedagógico de cada escola e a ser consultado pelos gestores em todos os níveis de governo. Isso permite a discussão sistemática do currículo e a adoção de estratégias pedagógicas destinadas a fazer com que nossos alunos prossigam nos estudos com sucesso. Todos nós sabemos o quanto temos ainda que caminhar para a qualidade e a equidade que buscamos. Mais do que simplesmente a oferta de vagas, o direito à educação envolve, intrinsecamente, a qualidade em nossas redes de ensino. A avaliação do desempenho escolar, portanto, encontra-se atada diretamente ao direito universal de todos os brasileiros à educação. Para cumprir o seu papel, a avaliação deve oferecer informações sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, descrevendo as habilidades desenvolvidas por eles nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, que são avaliadas pelo Simave (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2016, p.30).

Entendemos que a fala da coordenadora vai ao encontro do pensamento de Macaé Evaristo que compreende que “por ser um sistema já consolidado, o Simave também deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, aquele era o momento de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje” (MINAS GERAIS, 2015, p. 7). Dessa forma, nos parece que o modo de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é diferente do grupo gestor anterior³¹. Ainda nos questionamos se teremos agora um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo. Teremos novas perspectivas de avaliação a partir de agora com o novo Simave? Para Geniana Soares, membro da equipe da SEE/MG,

devemos avaliar para ensinar e não ensinar para avaliar, por isso trabalhamos hoje as avaliações nessa perspectiva. É preciso integrar toda a comunidade nessa discussão, mostrar a importância dessas avaliações para o planejamento da escola e da própria Secretaria, inclusive para o estudante, que precisa se sentir parte desse processo e entender porque é importante para ele mesmo fazer essas avaliações (SEE/MG, 2016, n.p).

Uma das críticas que o Simave recebeu com o passar dos anos, está relacionada à devolutiva dos resultados, bem como à dificuldade que os profissionais da educação enfrentam para compreender os dados que chegam às escolas em forma de revistas contextuais³². Quanto a isso, parece que o grupo gestor vem promovendo algumas mudanças, que podem favorecer a compreensão das escolas. Segundo Macaé Evaristo,

³¹ O "Choque de Gestão", implementado a partir da gestão do então governador Aécio Neves, contemplava a obtenção de resultados, em diversos setores, inclusive a Educação, baseados na qualidade e na produtividade, mediante critérios de incentivos que induzam o maior comprometimento dos atores responsáveis, através da meritocracia. Práticas como “14º Salário” e “Escola referência”, são exemplos dessas ações na área educacional.

³² As revistas contextuais do Simave são enviadas às escolas contendo os resultados obtidos pela escola na avaliação, bem como contém discussões relacionadas à interpretação desses resultados, visando propor

nosso objetivo é pensar em mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação e de seus resultados. A partir daí, é possível fazer intervenções para promover a equidade educacional. Na nova dinâmica, pudemos verificar o desenvolvimento do aluno durante o percurso de aprendizagem. Ao divulgar os resultados, a Secretaria quer que as escolas se apropriem desses dados e desenvolvam estratégias e ações para avançar. É importante que cada escola olhe para si mesma e faça uma proposta de como ser melhor (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2016, p. 8).

Pensando em uma melhor compreensão dos resultados do Simave, a Secretaria de Estado de Educação (SEE), por meio da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), passou a oferecer no ano de 2016, voltado para diretores e especialistas das escolas estaduais, uma formação em exercício intitulada Curso Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. Basicamente, este curso foi criado para que o diretor e os especialistas possam desenvolver estratégias de gestão participativa e envolver a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico, visando elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem, além de ser uma plataforma onde é capaz de centralizar os dados da escola. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, “o objetivo é que, na medida em que se capacitam, os educadores também possam refletir sobre a realidade escolar e elaborar as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos, tornando-as práticas do dia a dia escolar” (SEE/MG, 2017). De acordo com a subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica de Minas Gerais, Augusta Mendonça, “com a realização desses itinerários, a escola torna-se mais reflexiva e mais preparada para enfrentar as questões que afetam a aprendizagem”, e ainda complementa dizendo que

é importante lembrar que a proposta dos itinerários avaliativos será uma prática recorrente na escola a partir de agora, ou seja, todas as escolas desenvolverão as atividades, com a culminância do Plano de Ação. Por isso a necessidade de acessar a plataforma e conhecer todas as particularidades do processo (SEE/MG, 2017).

De acordo com a SEE/MG (2016, n.p.), “os itinerários avaliativos promovem a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais para melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes”. Dessa forma, a secretária entende que as avaliações, externas e internas, ficavam completamente descoladas uma da outra, pois segundo ela “O foco era tão grande na avaliação externa, que ninguém ligava para as avaliações internas, que também tem que nos apontar como que as escolas podem contribuir com as avaliações internas era completamente dissociado (SANTOS, 2017).

reflexões sobre a importância da avaliação educacional em larga escala para a melhoria da qualidade do ensino no estado (MINAS GERAIS, 2015).

Assim, ainda sobre os itinerários avaliativos, “eles foram elaborados e distribuídos entre os eixos discutidos durante a Semana Escola em Movimento, buscando promover a ampliação do diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna” (SEE/MG, 2016, n.p.), pois para Geniana Guimarães, superintendente de Avaliação Educacional da SEE,

é o momento de olhar para ela mesma a partir de uma visão mais integral e articulada, analisar as avaliações considerando todas as ações que possam ter influenciado esses resultados e planejar o que precisa melhorar, o que pode ser feito diferente para alcançar um melhor desempenho (SEE/MG, 2016, n.p.).

Sobre a Semana Escola em Movimento, que passou a fazer parte do calendário de todas as escolas públicas estaduais, a ideia da SEE/MG foi a de promover “um momento de diálogo, reflexão e planejamento coletivo da escola, através da análise dos resultados das avaliações internas e externas e também um momento de construção de uma proposta de intervenção para o Dia da Virada Educação Minas Gerais”. Esta semana ocorreu de 19 a 22 de agosto de 2017, em todas as 3.643 escolas da rede estadual de Minas Gerais. Este evento foi organizado em cinco etapas, ou “movimentos”:

O primeiro movimento é a “Análise pedagógica dos resultados das avaliações”, que consiste na apropriação dos resultados pela equipe pedagógica e em tornar a linguagem dos dados acessível aos demais segmentos da comunidade escolar. O segundo movimento é “Desenvolvendo e refletindo sobre as aprendizagens”, em que os estudantes se tornam parte ativa do processo de análise das avaliações, por meio de atividades lúdicas e motivadoras. O terceiro movimento será “Ampliando o tempo e aprendendo mais: a perspectiva da Educação Integral e Integrada”. O objetivo desta etapa é evidenciar de que maneira a ampliação do currículo, do tempo e dos espaços convergem para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, potencializando, por sua vez, os resultados das avaliações. Para isso, as escolas são orientadas a construir uma análise dos impactos da oferta da Educação Integral e Integrada para os resultados das avaliações, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEE/MG, 2017).

Já o quarto movimento, é denominado de “Convivência democrática, participação social e gestão compartilhada”. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (2016), “toda a discussão proposta nos movimentos anteriores será compartilhada com o restante da comunidade escolar, oferecendo especial atenção às famílias”. Dessa forma, a escola deve preparar o momento de compartilhamento democrático que garanta que a comunidade escolar se aproprie das discussões e análises anteriores, para que possa incorporar outras contribuições às propostas desenhadas (SEE/MG, 2016, n.p.). Por fim, o quinto movimento é denominado de “Preparação para o Dia da Virada Educação Minas Gerais – 2017”, quando as escolas constroem sua proposta de intervenção para o dia da Virada, o momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo da semana. A seguir temos a figura

4, que corresponde ao cartaz utilizado pela Secretaria de Estado de Educação na “Semana Escola em Movimento” de 2017.

Figura 4: Cartaz “Semana Escola em Movimento” de 2017



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2017). Acesso em: 15 dez. 2016.

Segundo a superintendente de Avaliação Educacional da SEE, Geniana Guimarães, “a comunidade precisa ter uma nova visão sobre as avaliações. Não é apenas o resultado de proficiência de uma escola que importa, mas a gestão participativa, o relacionamento entre escola e comunidade, o acesso e a permanência do jovem à escola” (SEE/MG, 2016, n.p.). Ela explica ainda que, para traçar ações pedagógicas eficazes a partir das avaliações, é preciso ir além dos resultados objetivos:

este ano, além dos resultados de proficiência, estamos apresentando às escolas as habilidades que os alunos ainda não adquiriram. A partir do conhecimento destas fragilidades, a escola e a comunidade podem propor ações específicas para desenvolver estas habilidades (SEE/MG, 2016, n.p.).

Soa positivo o Estado buscar promover estes debates com a comunidade acerca dos resultados das avaliações externas, concordando com a afirmação de Thurler (2002, p.89):

Para que a avaliação não seja nem imposta nem reduzida a falsas aparências, mas transformadora em vontade coletiva de desenvolver a qualidade do sistema, deve haver um acerto entre as autoridades escolares e os atores de base. Ambas as partes têm de concordar em empreender uma análise de suas práticas e em partilhar e explorar o conjunto dos saberes existentes: saberes da experiência, dados empíricos, resultados de avaliações diferentes.

Nos quadros 2 e 3 a seguir, temos um comparativo que sintetiza as mudanças do Simave, até o ano de 2014 correspondente ao antigo Simave, e do novo, já a partir de 2015.

Quadro 2: As mudanças do Proalfa

Até 2014	A partir de 2015
DESENHO DO TESTE	
Modelo único de caderno ou modelos com variação na posição dos itens	16 modelos de cadernos diferentes, com 20 itens cada

	80 itens na composição total dos Cadernos
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Itens parcialmente lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)	Autonomia do respondente, ou seja, itens não lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	
Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas incorporados às médias gerais

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Quadro 3: As mudanças do Proeb

Até 2014	A partir de 2015
ETAPAS E PERIODICIDADE	
5° e 9° anos do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio avaliados anualmente	5°, 7° e 9° anos do Ensino Fundamental e 1° e 3° anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5° e 9° 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 avaliada (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: SIMAVE 2015: Divulgação e apropriação de resultados (2015, p. 6).

Quanto a essas mudanças apresentadas nos quadros anteriores, nos parece que o governo de Minas Gerais está pensando em otimização de recursos e, sobretudo, de mobilização das escolas. Quando se altera a avaliação para um único dia, pode estar minimizando os problemas e custos com logística para a aplicação da avaliação. Sem falar que um dia de avaliação na escola pública altera todo seu funcionamento, como proibição de uso espaços como quadras esportivas, não só por quem está fazendo às provas, mas as demais turmas também. A aplicação do SIMAVE em dia único, se assemelha à avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio,

Ao incorporar os resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais, mostra de fato os resultados reais de toda uma rede, sem que haja exclusão de nenhum dado de estudante matriculado na rede pública de ensino, sem esconder os estudantes que muitas vezes já são “excluídos” da escola em dias de avaliação. Outro ponto a se destacar é a inserção da avaliação nos 1º e 3º anos do Ensino Médio, isso além de mostrar um uso mais consciente dos recursos públicos, visto que os estudantes já serão submetidos à uma avaliação nacional, com a mesma escala e com matriz de referência próximas às do Simave, pode-se a partir de agora conhecer como o estudante se encontra no início do ensino médio e durante o ensino fundamental, podendo se pensar em estratégias e planos de ação para recuperar esse aluno ainda quando ele está matriculado nessa etapa de escolarização, não ficando o resultado da avaliação apenas restrito a uma melhora da rede, mas sim algo para ser utilizado de maneira mais imediata.

CAPÍTULO 4 - OS DADOS DO SIMAVE REFERENTES À MICRORREGIÃO DE UBÁ

Neste trabalho, nos propomos a coletar os resultados referentes à avaliação do SIMAVE/Proeb tanto de Matemática quanto de Língua Portuguesa, ao longo dos anos de 2014 e 2016, das escolas públicas da microrregião de Ubá – MG. A justificativa de levantar os dados desses dois anos é devido à possibilidade de comparar os resultados do antigo e do novo Simave na etapa do 5º ano do Ensino Fundamental, visto que somente em 2016 a avaliação do Proeb foi aplicada para este nível de escolaridade. Esta coleta e análise inicial foi realizada com as 84 escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, inseridas no contexto das 17 cidades da microrregião analisada. Os dados quantitativos foram coletados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Ao final da coleta dos dados, selecionamos duas escolas (uma que apresentou aumento, e outra que apresentou redução, nos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do novo Simave) para visitar e conhecer as perspectivas dos profissionais destas instituições e também conhecer como é feito o planejamento das ações após tomarem conhecimento do resultado da sua unidade escolar.

Dessa maneira, devido ao grande número de escolas envolvidas no projeto, utilizamos um *software* para auxiliar na organização dos dados. Trata-se do *Excel*, que é um *software* do tipo científico, útil para fazer testes estatísticos, para elaborar contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação e servir como um mecanismo de entrada dos dados.

Paralelo à coleta e organização dos dados qualitativos, nós organizamos os dados quantitativos coletados nos sites oficiais, para que posteriormente fosse realizada a análise inferencial desses dados.

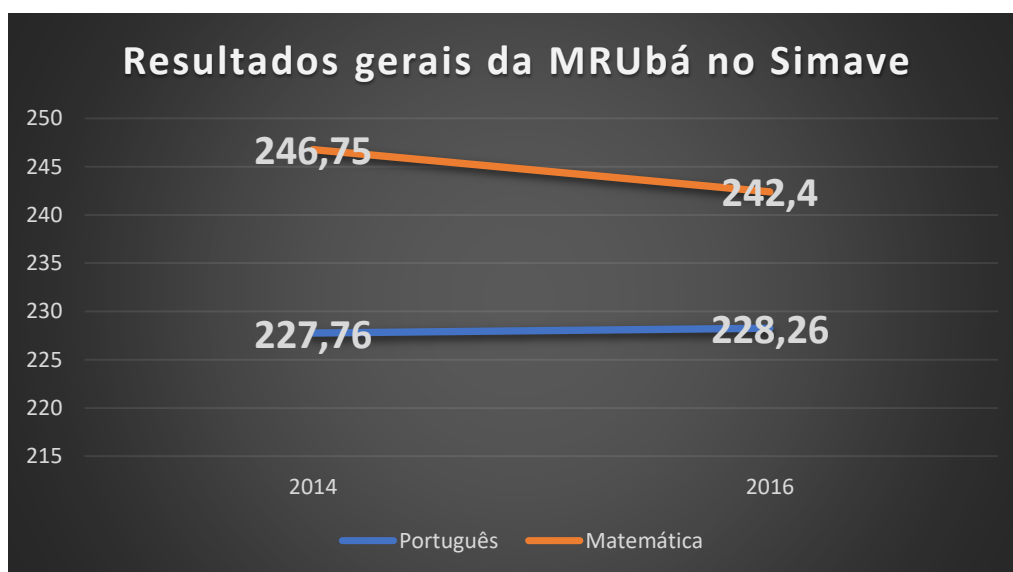
Cabe salientar que, para analisar os dados coletados, após a aplicação das avaliações, o Simave utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), cujo enfoque das análises desvincula-se das provas, ou seja, da Teoria Clássica dos Testes, que leva em conta apenas o percentual de acertos de cada item. A TRI concentra-se nos Itens, ou seja, ela é uma modelagem estatística utilizada em medidas psicométricas, principalmente na área de avaliação, que permite comparar as habilidades e os conhecimentos de examinados submetidos a provas diferentes. Este tipo de análise infere que, quanto maior a proficiência do aluno, maior a sua

probabilidade de acertar o item. Assim, ela permite a comparabilidade entre os períodos de escolaridade avaliados.

Após a aplicação de testes, as respostas dos alunos aos itens são processadas de forma a constituir uma base de dados. Por meio desta base e da utilização da TRI, são calculados, através de *softwares* específicos, as características matemáticas dos itens ou parâmetros e as proficiências dos alunos. Em seguida, são realizados procedimentos matemáticos, denominados equalizações, de forma a colocar as proficiências dos alunos e parâmetros dos itens em determinada escala, por exemplo, na escala SAEB³³ (CAEd/UFJF, 2013).

Após a coleta dos resultados das avaliações externas, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática da Microrregião de Ubá, foi possível observar uma pequena queda nos resultados de Matemática, e um ligeiro aumento nos resultados de Língua Portuguesa, como mostram os dados contidos na figura 5, a seguir.

Figura 5: Os resultados iniciais do novo Simave em Matemática e Língua Portuguesa



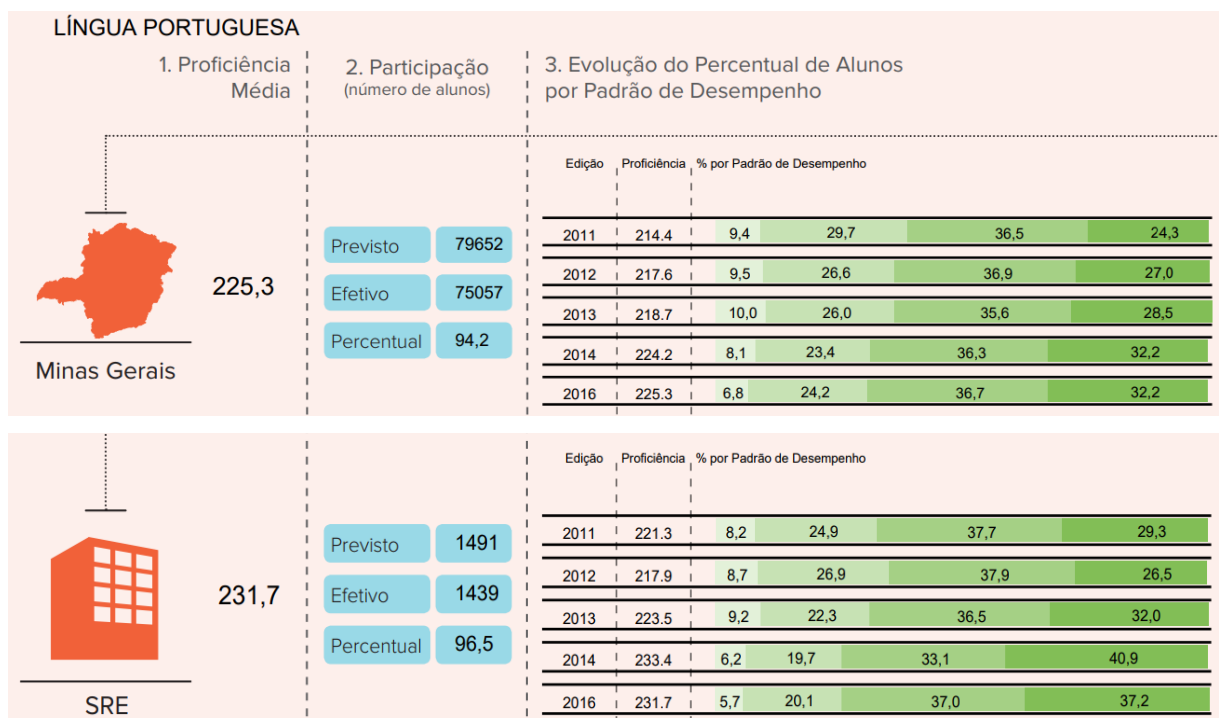
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados coletados no site da SEE/MG (2017).

Desse modo, é possível observar que em Língua Portuguesa o aumento foi de 0,5 pontos, o que corresponde a uma pequena melhoria de 0,21% na proficiência, em relação à 2014. Já em Matemática a queda foi de 4,35 pontos, o que corresponde a uma redução no rendimento de 1,76% na proficiência aferida. Nas figuras 6 e 7, a seguir, temos os resultados

³³ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Essa escala foi reformulada pelo Inep e agora é única para cada disciplina e ano. Ela permite ainda verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a série, além de ser possível verificar também quem está acima do nível esperado (INEP, 2015).

no novo Simave, por padrão de desempenho³⁴, para Língua Portuguesa e para Matemática, respectivamente.

Figura 6: Resultados da MRUbá-MG no novo Simave, por padrão de desempenho, em Língua Portuguesa.

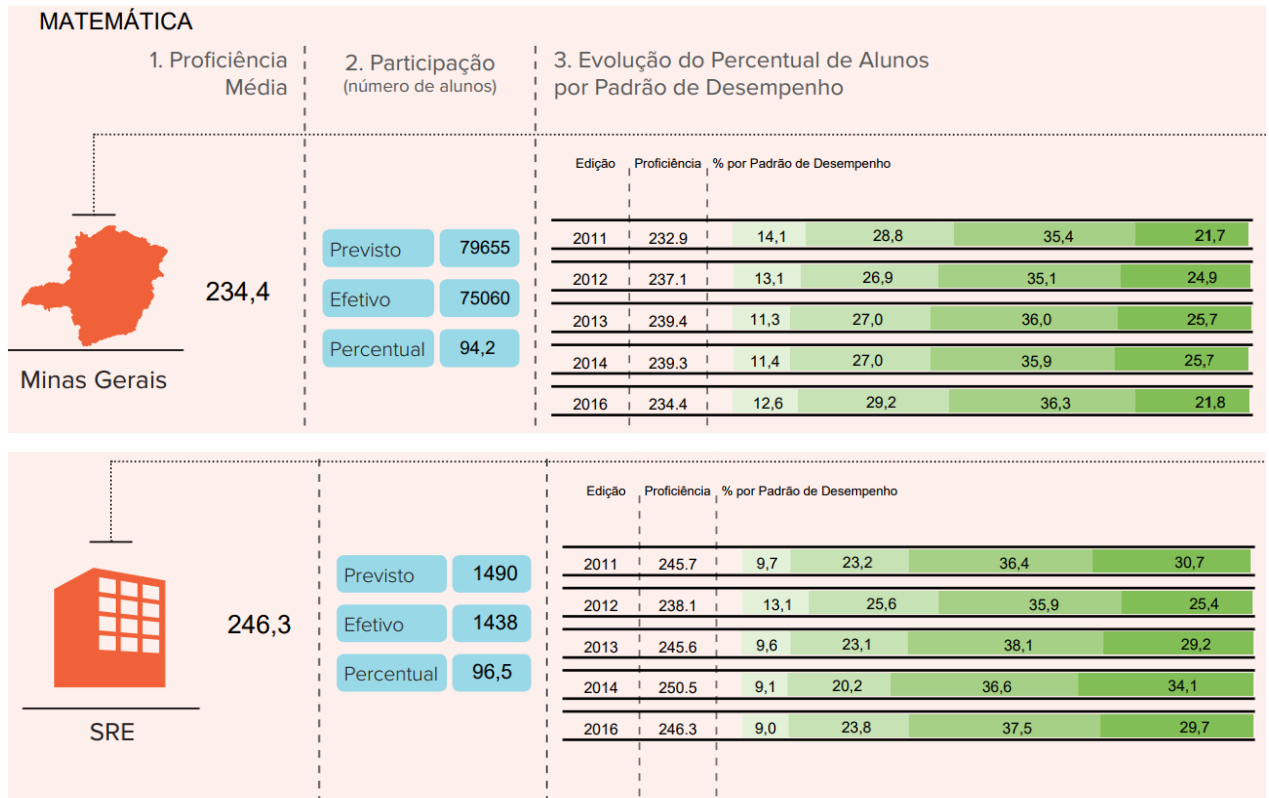


Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Como é possível observar, em relação à Língua Portuguesa, os dados da 38ª SRE apresentam 6,1 pontos a mais que a média estadual. Mais importante do que a média, é a possibilidade de observar a evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho. De 2014 para 2016, a microrregião diminuiu o percentual de alunos que se encontravam nos padrões baixo e intermediário, elevando o número de estudantes no padrão recomendado. Como ponto negativo, observa-se uma diminuição do número de estudantes no padrão avançado, com uma queda de 3,7% de estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho.

³⁴ Os Padrões de Desempenho, são cortes importantes das escalas de proficiência e representam uma caracterização do desempenho dos estudantes com base no perfil das habilidades que eles demonstram nos testes. É um referencial para a interpretação dos resultados do SIMAVE. Portanto, estar nos padrões mais baixos de desempenho significa maiores probabilidades de repetência, evasão, abandono e conseqüente fracasso escolar, caso não sejam implementadas ações imediatas de intervenção pedagógica. Por outro lado, os padrões mais altos de desempenho indicam maiores possibilidades de cumprir, com sucesso, a trajetória escolar, e determinam, para todo o sistema, a grande meta de qualidade a ser perseguida (CAED, 2017).

Figura 7: Resultados da MRUBá-MG no novo Simave, por padrão de desempenho, em Matemática.



Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Em relação à Matemática, como é possível observar, os dados da 38ª SRE apresentam 11,9 pontos a mais que a média estadual. Como afirmado anteriormente, mais importante do que a média, foi a evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho. De 2014 para 2016, a microrregião diminuiu o percentual de alunos que se encontravam nos padrões baixo e intermediário, elevando o número de estudantes no padrão recomendando. Como ponto negativo, observa-se uma redução no número de estudantes no padrão avançado, com uma queda de 4,4%.

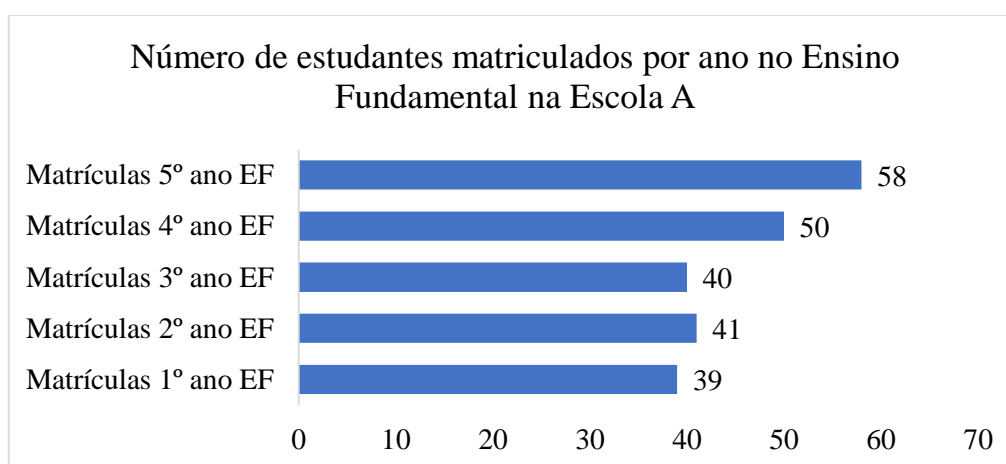
No tocante aos dados de participação, a microrregião apresentou uma adesão de 96,5% dos estudantes, 2,3% a mais que a média de comparecimento na rede estadual. Entretanto, por se tratar de uma avaliação censitária, se faz necessário pensar ações para que esta participação esteja cada vez mais próxima de 100%, pois mesmo que os dados referentes à participação na avaliação estejam elevados, ainda assim, é preciso realizar ações, junto aos

estudantes, para que o percentual aumente ainda mais, visto que se tratam de avaliações censitárias, ou seja, destinadas a todos os estudantes da etapa avaliada.

Vale mencionar, que um equívoco que pode estar ocorrendo com a interpretação dos dados das avaliações externas, é o de considerar a média de proficiência de maneira isolada, sem analisá-la em conjunto com a escala de proficiência. Desse modo, é necessário observar a média de proficiência da escola, mas também observar a evolução dos dados da escola em cada um dos níveis de proficiência de cada disciplina. Além disso, a comparação entre os resultados das diferentes disciplinas não é adequado, pois trata-se de escalas diferentes. É possível que alunos que se encontram em um padrão de desempenho numa disciplina não estejam no mesmo padrão em outra, uma vez que os cortes estatísticos de desempenho não são os mesmos para todas as etapas e disciplinas avaliadas.

Entre as escolas que selecionamos para uma pesquisa *in loco*, a primeira Escola, denominaremos como sendo “Escola A”, localizada na região central de Ubá – MG. Segundo dados do censo escolar, esta escola conta com 50 funcionários, dos quais 20 são professores. Atende a mais de 200 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 44% do sexo feminino e 56% do sexo masculino. A figura 8 a seguir apresenta a distribuição desses estudantes por ano do ensino fundamental.

Figura 8: Número de estudantes matriculados por ano do Ensino Fundamental na Escola A



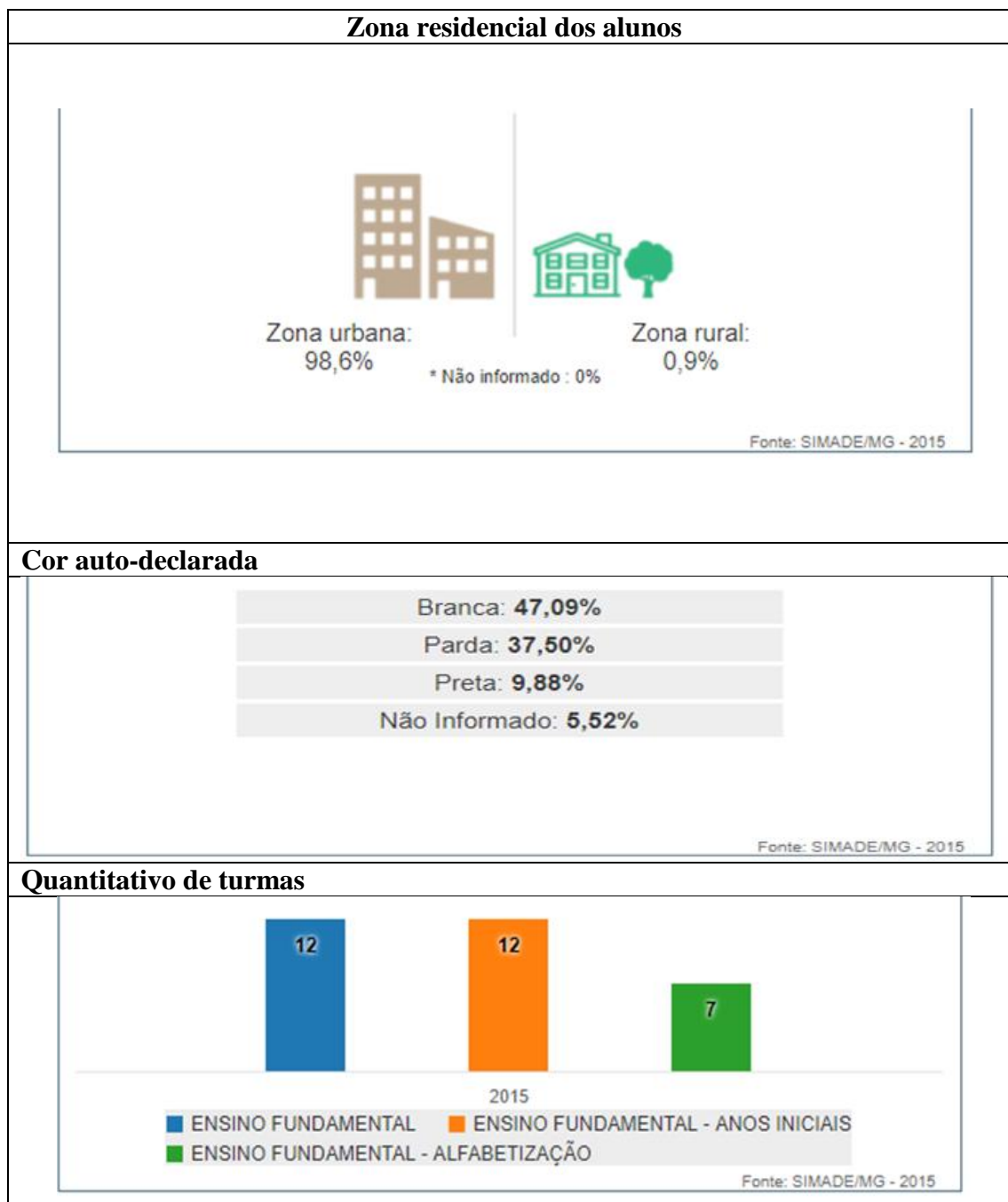
Fonte: Q-edu < <http://www.qedu.org.br/escola/147290-ee-professor-francisco-arthidoro-costa/censo-escolar> > Acesso em 20. ago. 2018.

Segundo dados do censo escolar, esta escola apresenta um fluxo de estudantes³⁵ de 99% e conta com uma infraestrutura que apresenta biblioteca; sala de vídeo; laboratório de

³⁵ Fluxo escolar refere-se ao movimento contínuo (aprovação) dos estudantes nas séries avaliadas.

Ciências; laboratório de Matemática; brinquedoteca; quadra coberta e quadra descoberta. No quadro 4, temos outros dados quantitativos referentes a esta escola. Já na figura 9 temos uma foto da fachada dessa escola.

Quadro 4: Dados quantitativos referentes Escola A



Fonte: SIMADE/MG-2015.

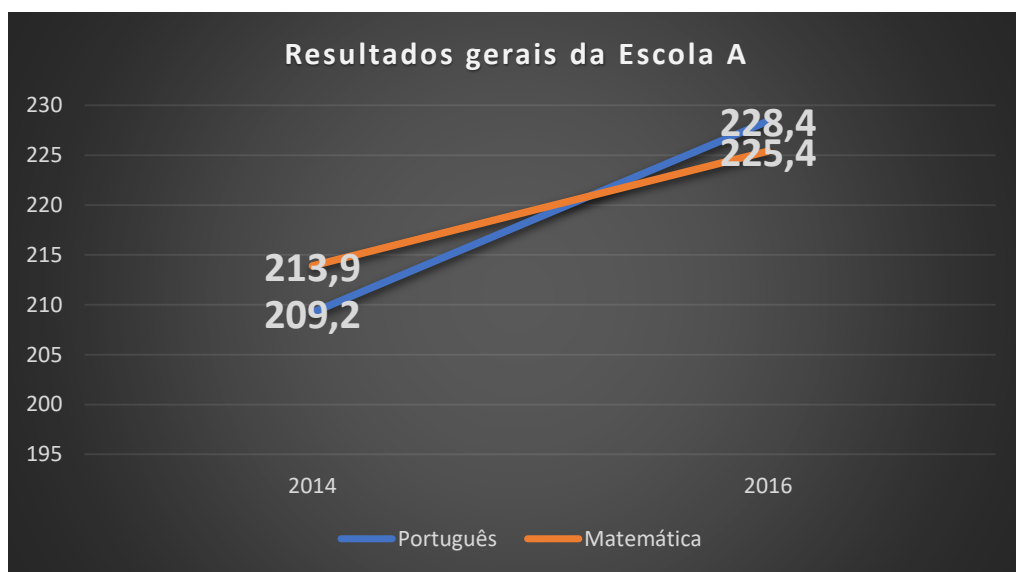
Figura 9: Fachada da Escola A



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Com relação aos resultados iniciais do novo Simave na Escola A, foi possível observar significativos aumentos nos resultados tanto de Matemática quanto de Língua Portuguesa. Como mostram os dados contidos na figura 10, é possível observar que em Língua Portuguesa o aumento foi de 19,5 pontos, o que corresponde a 9,32% de aumento na média. Já em Matemática o aumento foi de 11,5 pontos, o que corresponde a 5,38% de aumento na média.

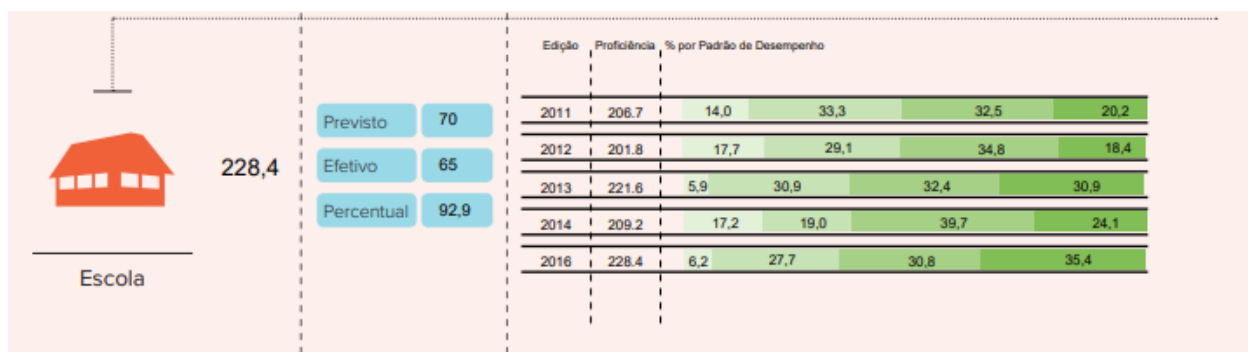
Figura 10: Os resultados iniciais do novo Simave em Matemática e Língua Portuguesa na Escola A



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados coletados no site da SEE/MG (2017).

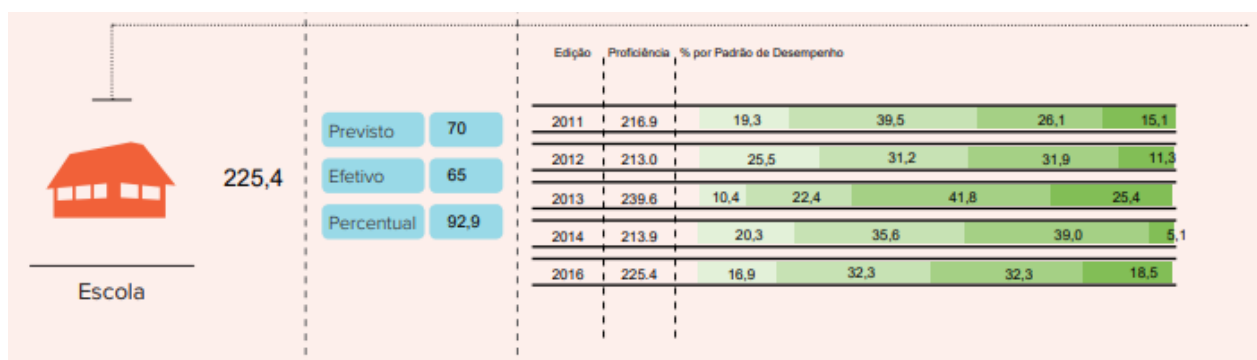
Nas figuras 11 e 12 a seguir, temos os resultados no novo Simave, por padrão de desempenho, para Língua Portuguesa e em seguida para Matemática da Escola A.

Figura 11: Resultados da Escola A no novo Simave, por padrão de desempenho, em Língua Portuguesa.



Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Figura 12: Resultados da Escola A no novo Simave, por padrão de desempenho, em Matemática.



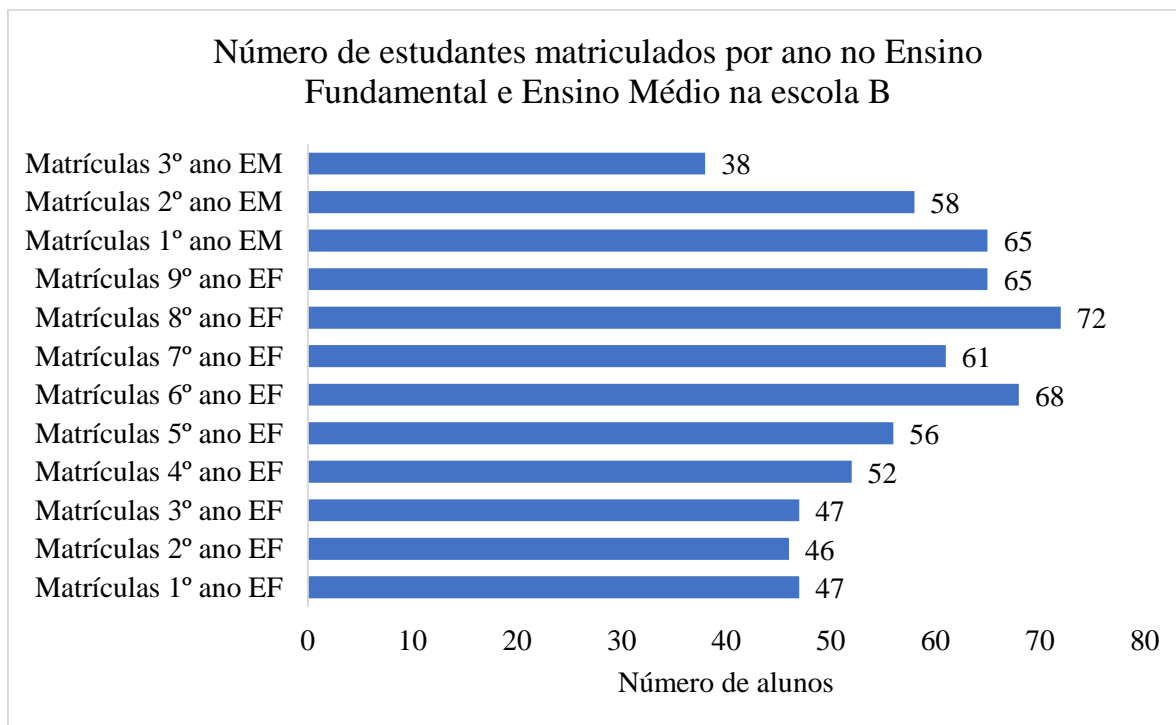
Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Nota-se nesses dados que essa Escola, na disciplina de Língua Portuguesa, de 2014 para 2016, diminuiu o percentual de alunos que se encontravam nos padrões baixo e adequado, e aumentou o número de estudantes no padrão avançado. Em Matemática foi positivo o aumento de estudantes que foram para o padrão avançado e também houve uma redução no número de estudantes no padrão baixo.

A outra escola, que selecionamos para a pesquisa *in loco*, foi a Escola que denominaremos como sendo Escola B, localizada na periferia de Ubá-MG. Segundo dados do censo escolar, esta escola conta com 84 professores e atende a mais de 600 alunos. Na figura 13 a seguir temos a distribuição desses estudantes por ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao total de estudantes dessa escola, 52% do sexo feminino e 48% do sexo masculino.

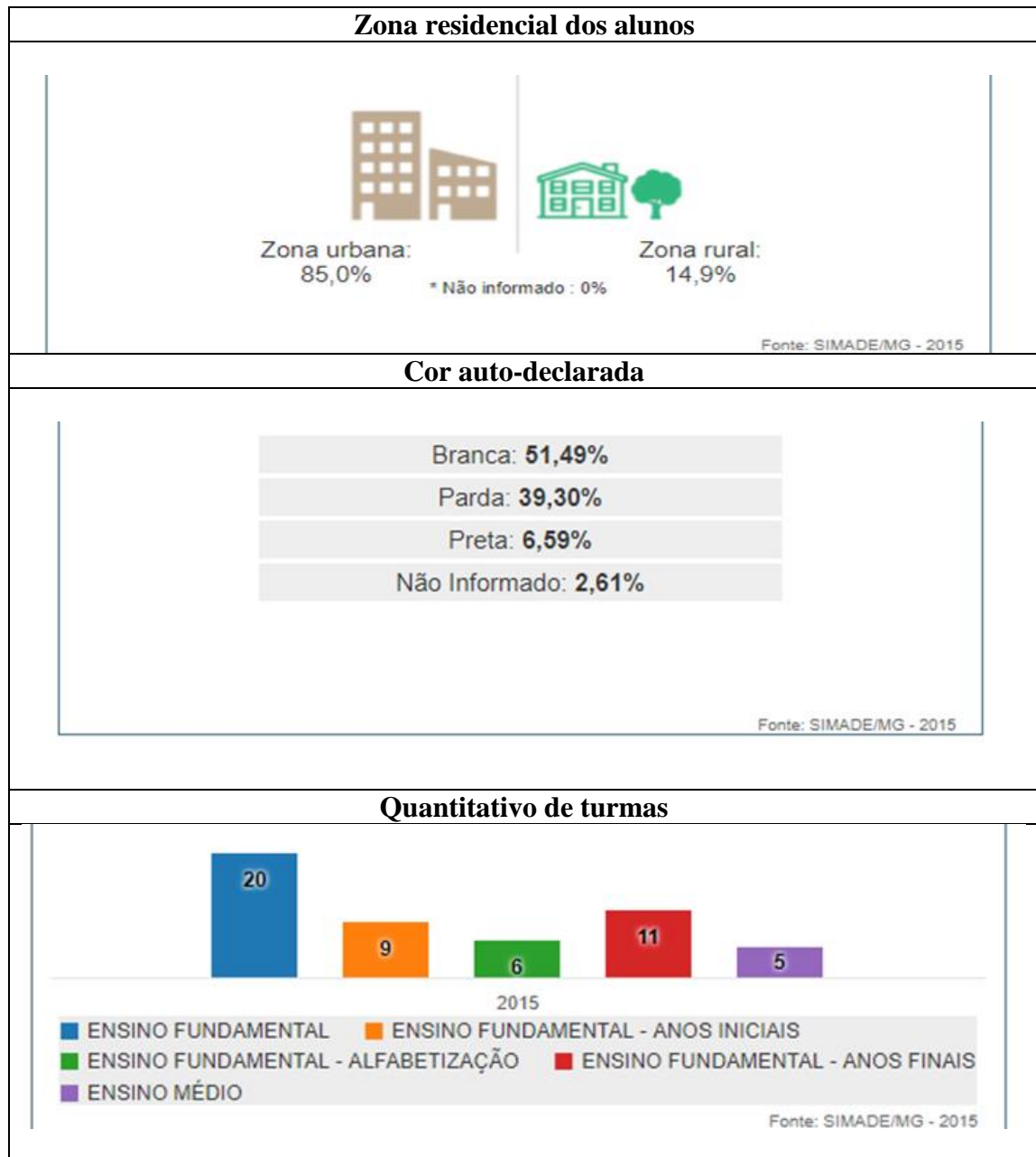
Figura 13: Número de estudantes matriculados por ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola B



Fonte: Q-edu <http://www.qedu.org.br/escola/139828-ee-sao-jose/censo-escolar>> Acesso em 20. ago. 2018.

Diferente da escola anterior, esta oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, e também apresenta 99% de fluxo de estudantes, segundo dados do censo escolar. Esta escola conta com uma infraestrutura que apresenta biblioteca; sala de vídeo; laboratório de Ciências; laboratório de Física, laboratório de Matemática; brinquedoteca; quadra coberta e quadra descoberta. No quadro 5 a seguir, temos outros dados quantitativos referentes a esta escola. Já na figura 14, temos uma foto da fachada dessa escola.

Quadro 5: Dados quantitativos referentes à Escola B



Fonte: SIMADE/MG-2015.

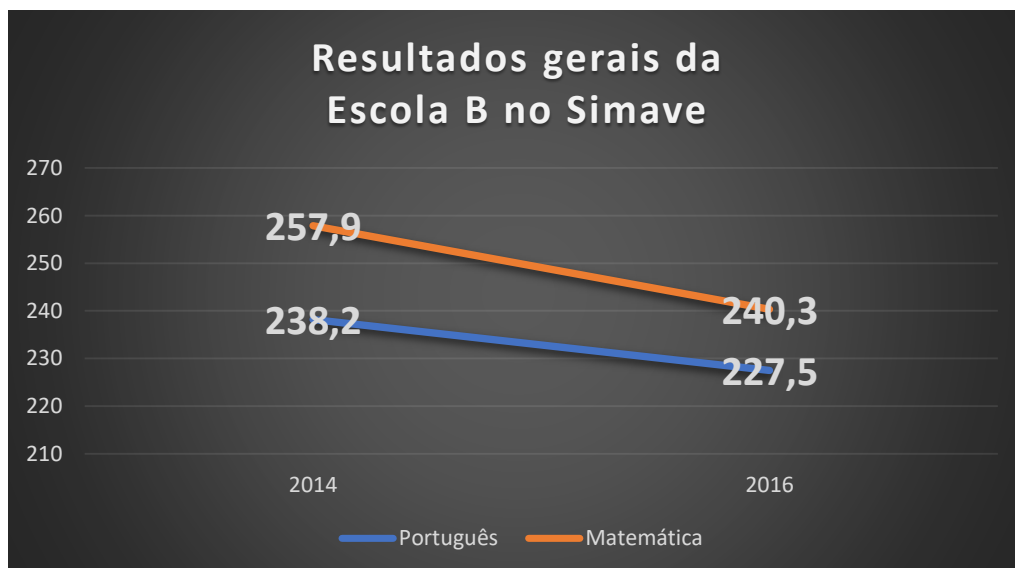
Figura 14: Fachada da Escola B



Fonte: Google mapas. Acesso em 28 mai. 2018.

Com relação aos resultados iniciais do novo Simave na Escola B, após a coleta dos resultados das avaliações externas, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática da Microrregião de Ubá, foi possível observar quedas nos resultados das duas disciplinas, como mostram os dados contidos na figura 15 a seguir.

Figura 15: Os resultados iniciais do novo Simave em Matemática e Língua Portuguesa na Escola B

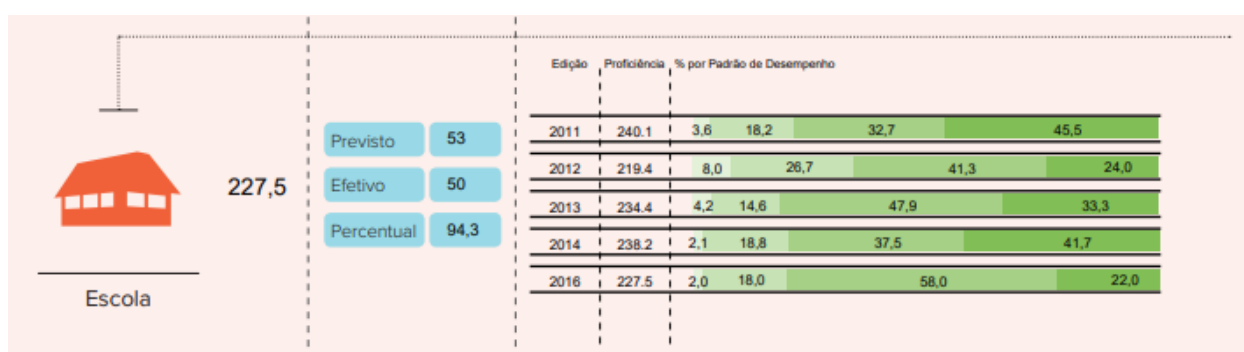


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados coletados no site da SEE/MG (2017).

Desse modo, é possível observar que em Língua Portuguesa a queda foi de 10,7 pontos, o que corresponde a 4,49%. Já em matemática a queda foi de 17,6 pontos, o que

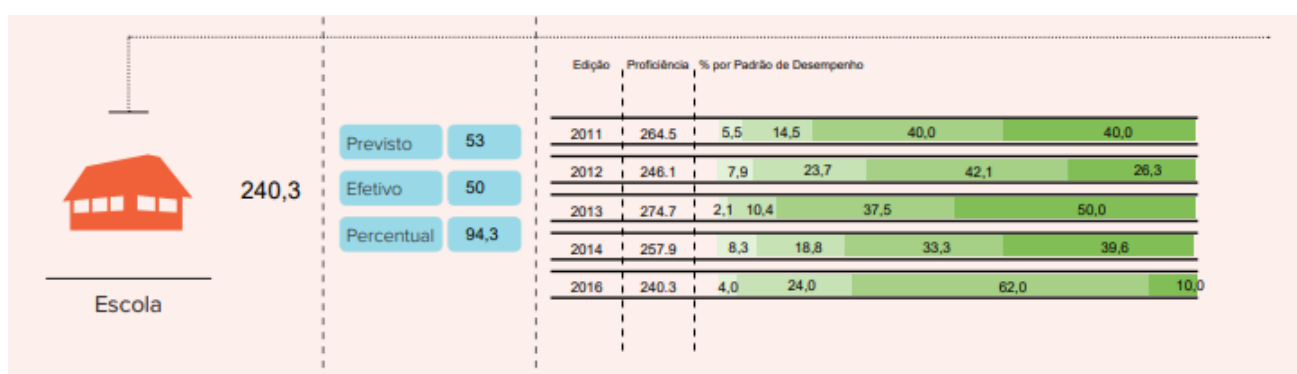
corresponde a 6,82%. Com relação aos dados de participação, a escola registou 94,3% de participação de seus estudantes, e como apontou seu diretor “nós fazemos um trabalho de conscientização. Mandamos bilhetes falando da importância das avaliações. Eu também não tenho muito problema com a frequência dos anos iniciais do ensino fundamental” (Diretor escola A). Nas figuras 16 e 17 a seguir, temos os resultados no novo Simave, por padrão de desempenho, para Língua Portuguesa e, em seguida, para Matemática.

Figura 16: Resultados da Escola B no novo Simave, por padrão de desempenho, em Língua Portuguesa.



Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Figura 17: Resultados da Escola B no novo Simave, por padrão de desempenho, em Matemática.



Fonte: Boletins do novo Simave disponibilizados pela SEE/MG, 2017.

Apesar da escola ter apresentado uma queda nas médias de proficiência, nota-se uma diminuição de 4,3 % dos estudantes no padrão de baixo desempenho em Matemática, além de um aumento significativo dos estudantes no padrão de desempenho adequado, sendo 20,5 % de estudantes em Língua Portuguesa e 28,7% em Matemática. Por isso, não devemos observar apenas a média de maneira isolada. Como ponto negativo, tem-se uma queda

significativa no número de estudantes no padrão de desempenho avançado, nas duas disciplinas avaliadas, tendo diminuído 19,3% dos estudantes nesse padrão em Matemática e 29,6% em Língua Portuguesa.

Mesmo com a microrregião de Ubá apresentando resultados superiores em relação ao Estado de Minas Gerais, ainda é possível perceber que existem discrepâncias na região, como as próprias escolas que fizemos a pesquisa *in loco*. Na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados variaram de 169,3 à 285,0 de média de proficiência. Já em Matemática, os resultados variam de 207,1 à 306,2 de média de proficiência. Isso ocorre, sobretudo, porque as avaliações externas às quais as escolas são submetidas são pontuais, e não levam em consideração as diferentes realidades de cada uma delas e suas especificidades, apesar de todos os dados contextuais serem coletados durante a aplicação dos testes.

Assim sendo, compreendemos que a avaliação externa hoje ainda está estruturada mais como um elemento burocrático disciplinador do que propriamente pedagógico. Foi possível observar na entrevista com Macaé Evaristo que ainda é preciso um investimento na formação e capacitação dos profissionais envolvidos com a educação para uma maior instrução e compreensão do tema, e o estado de Minas Gerais tem buscado, sobretudo, investir na nomeação e formação pedagógica de supervisores escolares, como aponta Macaé:

é importante que ele conheça todo o processo de avaliação e divulgação de resultados, conheça a teoria de resposta ao item, saiba ler os resultados, para poder saber qual deverá ser a intervenção pedagógica. Já nomeamos um número significativo desses profissionais, e agora estamos envolvidos na formação desses profissionais (SANTOS, 2017).

Dessa forma, nota-se uma centralidade na responsabilização do supervisor como sendo o principal responsável pela apropriação de todo o processo relacionado às avaliações externas do Simave. Mesmo com todo esse discurso, ainda questionamos se toda a formação oferecida pelo Estado seria suficiente para a formulação de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações externas da escola. Pela fala que tivemos com os diretores, ainda é pouco proveitosa a formação oferecida pelo estado em relação aos itinerários avaliativos, sendo esta muito mais como uma formação burocrática e informativa do que pedagógica.

Nas entrevistas com as gestoras das duas escolas foi possível detectar que ainda existem lacunas deixadas pelas oficinas de capacitação oferecidas pelo governo do estado, no que diz respeito à interpretação dos dados expressos nos boletins pedagógicos do novo Simave. Apesar de o material enviado pela SEE/MG atualmente ser mais qualificado e

apresentar uma maior clareza nas informações, ainda existem outros aspectos que não são claramente explicados durante os itinerários avaliativos que inviabilizam uma leitura qualitativa dos resultados pelas escolas, como apontou o diretor da escola A,

os itinerários avaliativos foi mais um trabalho para as escolas. Como nós não temos mais as analistas que vinham nas escolas, agora é tudo junto com as outras escolas. A assistência pedagógica ficou mais fraca. Se foi economia, foi uma economia burra. Eu tenho reclamado muito com a inspetora de aluno, ela não vê melhoria em nossa escola, só aponta erros. E não vê a melhora que tivemos nesse novo Simave (DIRETOR DA ESCOLA A).

O diretor da outra escola analisada, complementa dizendo que

sobre os itinerários avaliativos, o que eles fizeram foi algo muito utópico. Não tem como a gente parar o serviço e ficar só por conta disso. A gente não pode parar o serviço para ficar por conta disso. O que os itinerários serviram, apesar de ser um trabalho a mais, os itinerários nos ajudaram a reformular o projeto político pedagógico. Só que nós percebemos que nos itinerários a gente ia e voltava em formulários repetitivos (DIRETOR DA ESCOLA B).

Por mais falhas que possa apresentar o novo sistema de avaliação de Minas Gerais, considero que este sistema apresente agora novas perspectivas de avaliação, rompendo com a lógica ranqueadora e punitiva empregada pelo antigo sistema gestor, sendo essas mudanças, aparentemente, para além do nome do sistema.

Não foi uma mudança somente no desenho das avaliações, nós começamos a desenvolver outras ferramentas para que as escolas pudessem se apropriar nos resultados. Na devolutiva dos resultados queremos que os educadores pensem nisso: não adianta aumentar a média, se você está deixando um grande volume de alunos no baixo desempenho ou não recomendado. A nossa lógica tem que ser a escola olhar pra ela mesma e buscar melhorar e reduzir as desigualdades. Na nossa visão reduzir as desigualdades é produzir equidade, fazendo com que os alunos todos tenham uma trajetória de sucesso escolar, uma trajetória escolar sem interrupção, com aprendizagem, com um olhar mais global para o conjunto de estudantes da escola (SANTOS, 2017).

Uma ação positiva, a nosso ver, foi a retirada das placas com o resultado do IDEB da porta das escolas, pois numa lógica mercadológica, as escolas eram escolhidas pelos pais de acordo com suas notas e posições nos “rankings”:

As placas de IDEB era um terrorismo que faziam para a gente. Era para uma escolha da escola. Tem escolas em Ubá que os pais dormiam na fila para conseguir uma vaga. Na minha escola eu até coloquei a placa. Mas sempre que podia eu fazia um painel por cima. Aqui meus pais são simples. Não precisam disso para escolher a escola dos filhos (DIRETOR DA ESCOLA B).

Já sobre o fim da bonificação, do 14º salário, há opiniões distintas entre as direções das escolas. Uma delas aponta que tem ouvido queixas dos professores sobre o fim dessa prática; “os professores queriam que mantivesse o 14º salário. Esse corte não foi bom. Era uma maneira de incentivar e premiar o trabalho dos professores” (DIRETOR DA ESCOLA

A). Já o diretor da outra escola analisada, aponta inclusive alguns artifícios utilizados por outras escolas, quando ainda tinha esse pagamento de bonificação,

Primeiro sentimos no bolso. Mas estamos trabalhando para a melhoria dos resultados, mas sem ficar desesperado, humilhado. Antes a escola apresentava baixo desempenho, sinceramente eu chorei! Mesmo que não tinham muitos alunos. Aí algumas escolas partiram para a desonestidade. Não deixavam esses alunos fazer a prova, porque sabia que iria ser baixo desempenho. Aí a secretaria teve essa percepção, aí cobravam da gente a presença. Mas aí com relação a isso aliviou. O dinheiro não é primeiro plano (DIRETOR DA ESCOLA B).

Vejo com um olhar positivo, a inserção das etapas do sétimo ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio nas avaliações do Estado de Minas Gerais, pois assim foi possível observar parte do valor agregado que a escola oferece ao estudante, além de ser possível realizar intervenções pedagógicas naqueles conteúdos que ainda não são dominados pelo estudante,

O que estava acontecendo no nosso Estado é que os estudantes faziam duas avaliações no mesmo ano, uma avaliação nacional e uma avaliação estadual. A gente não precisa replicar, fazer duas avaliações no mesmo ano. Já que as avaliações apresentam a mesma escala e os mesmos moldes não precisamos replicá-las. Agora temos uma avaliação de processo, pois estamos avaliando o sétimo ano e o primeiro ano do ensino médio. Com essa avaliação a escola, nos moldes de hoje, ainda consegue produzir intervenções pedagógicas com foco no estudante que ainda está na escola. No nono ano o estudante podia mudar de escola, assim para utilizar a avaliação no ensino médio era mais difícil, e no terceiro ano a avaliação externa era para ver o que foi feito, pode até produzir um efeito para quem está chegando, mas para quem fez a avaliação já não está mais nela (SANTOS, 2017).

Além disso, ao avaliar em anos intercalados o nono e o quinto ano do ensino fundamental, compreendo que isso possibilita que sejam feitos investimentos em outras áreas educacionais, já que essas séries já são avaliadas pela Prova Brasil. Como aponta a secretária de educação, é muito alto o investimento que se faz nessas avaliações, pois

muitos governos colocam muito investimento em avaliação externa e nenhum investimento na prática pedagógica, com projetos de ampliação do tempo dos estudantes com atividades avaliativas. E eu acho isso um problema no Brasil. Acaba que temos um desperdício de investimentos. Não faz sentido um Estado como Minas Gerais, que é um país, fazer um processo de avaliação externa, num universo enorme de estudantes, e o governo federal, usando a mesma matriz de referência, avaliando os mesmos estudantes, para produzir o mesmo resultado (SANTOS, Macaé 2017).

Assim, nos parece que o modo de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é diferente da forma pensada pelo grupo anterior, ao menos é o que aponta o diretor de uma das escolas analisadas, ao comentar sobre as mudanças a partir desse novo gestor que assumiu a educação em Minas Gerais. E essas

mudanças surgem também na fala do supervisor da escola B: “Existe uma cobrança, mas não é aquele terrorismo que era”. Para o Diretor da escola A:

Agora flui melhor. Antes tinha muita pressão, com números, e nem sempre os números dizem sobre a realidade da escola. Agora não tem tanta pressão com esses números. Eu não gosto dessa comparação entre escolas. Agora é mais flexível. Pelo que eu percebo os professores trabalham mais leve assim (DIRETOR DA ESCOLA A).

Comprendemos que agora tem-se um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo, como defende a secretária de estado de educação,

Eu defendo uma educação mais humanista, mais emancipadora, e acho sim que a gente pode ter um projeto de avaliação comprometido com a emancipação. Ou a gente pode ter um projeto comprometido só com a exclusão, na verdade, com foco só no resultado, pouco pensado no ponto de vista do processo, que acaba produzindo mais desigualdade do que equidade. Então a mudança no nome do sistema não é ingênua, ela é proposital, nós estamos dizendo o seguinte, nós precisamos fazer uma avaliação para a equidade, para reduzir as desigualdades educacionais, não para acentuar as desigualdades (SANTOS, 2017).

O diretor da escola B, aponta que esse novo grupo gestor se comporta de maneira diferente que o anterior, quando discutido sobre a divulgação dos resultados de cada escola:

Antes, na reunião de diretores da SRE, eles apresentaram o resultado de todas as escolas junto com todos os diretores. E acabava que o olhar recaía para as escolas do centro que tinham os melhores resultados. Aí o trabalho daquelas de zona rural ou escolas de periferia, que tinham alcançado um bom resultado, não eram valorizados. Com esse novo governo, tem valorizado o crescimento de cada escola. Não comparando com outras escolas (SANTOS, 2017).

Agora é preciso dar tempo para que tais mudanças no sistema apresentem resultados, “avaliar resultados na educação, nós precisamos de prazos. Mas nossa aposta é que estamos construindo, interferindo em condições objetivas que, de fato, podem alterar a qualidade da educação” (SANTOS, 2017). Além disso, para que ela não se torne uma política “zig-zag”, é preciso que essa política tenha uma continuidade, ou seja, mesmo que o atual grupo gestor não permaneça no próximo mandato eleitoral, é necessário dar continuidade ao que já vem sendo realizado nesses últimos quatro anos, desde a implementação do novo Simave.

Fazendo uma reflexão específica sobre a área de Matemática, reconhecemos sua presença em todos os currículos e sua influência sobre a formação dos sujeitos. Sua importância, para a vida em sociedade e para a vida acadêmica, além de ser confirmada pela quantidade de aulas semanais que lhe são destinadas nas escolas, pode ser reafirmada pela quantidade de avaliações externas que visam aferir sua proficiência nos estudantes brasileiros. Desse modo, compreende-se que

a matemática é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade de uma declaração matemática não se fia em nenhuma investigação empírica. A verdade

matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico. A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema. (BORBA; SKOVSMOSE, 2001, p. 130).

Porém, o que observamos atualmente é que essas avaliações estão sim interferindo e modificando o ensino da disciplina de Matemática. Mesmo com o fim de promover premiações e bonificações, a angústia para se obter bons resultados ainda faz com que a maneira de se ensinar Matemática seja resumida, infelizmente, à prática de repetição de exercícios, como nos foi informado por um dos diretores,

Nós começamos a trabalhar a linha que o Simave vai cobrar, já que o aluno vai ser cobrado dessa maneira. Fazemos um simulado, toda sexta-feira nos moldes do Simave. Nós fazemos avaliações diagnósticas e seguimos em cima daquela linha. Não sei se é o caminho, mas nós trabalhamos assim (DIRETOR DA ESCOLA A).

Já na outra escola, os estudantes são familiarizados com as provas desde o começo do ano letivo, como aponta o supervisor da escola B:

A gente faz apostilas de português e matemática. A gente da coordenação, já orienta o professor a elaborar questões visualizando os descritores. Isso ajudou muito o professor a enriquecer o seu trabalho. Nossa escola foi se reestruturando a ter semana de prova, tudo para ajudar o aluno a ir se familiarizando com a prova. Nós formatamos as provas que os professores nos enviam, aí se a gente não concordar a gente devolve, e vamos formulando nos moldes do Proeb, do Proalfa, do ENEM. Aí o aluno já acostumou, já se familiarizou com a prova (DIRETOR DA ESCOLA B).

De acordo com D'Ambrósio (2005, p. 9), os modelos avaliativos que temos atualmente, em que a prática de treinar alunos é constante, pouco acrescenta para a melhoria do ensino oferecido, visto que os modelos atuais de avaliação, baseados em resultados de testes com as denominações mais diversas, têm pouco a dizer sobre a qualidade da educação, no sentido mais amplo da palavra, e as medidas de correção somente contribuem para piorar os resultados da próxima testagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública é hoje o *locus* onde se aplicam diversas avaliações externas e para onde retornam os dados após serem processados e analisados pelo próprio Estado avaliador, o que nos faz questionar se os profissionais que atuam nestes estabelecimentos de ensino realmente se veem como sujeitos desse processo e como empreendem ações no sentido de se adequarem às novas exigências, ou seja, se são puramente ações de “engajamento” à lógica do ranqueamento e do produtivismo, ou se tal lógica pode se traduzir em um repensar da prática pedagógica investigativa, com efeitos positivos sobre a qualidade da educação ofertada aos estudantes (BAQUIM e BRASIEL, 2015).

Entendemos, inicialmente, que existe uma lacuna nos atuais modelos de avaliação, pois tais exames são unidimensionais e centrados no cognitivo, não havendo espaço para a cultura, a arte, o corpo, entre outros aspectos tão importantes no desenvolvimento do aluno. Talvez as avaliações externas estejam até hoje neste formato, por ser mais confortável para os avaliadores e a escola lidarem apenas com o que já é conhecido, que é o cognitivo, e também por ser um instrumento ainda não capaz de aferir sobre outras dimensões de conhecimento do estudante. Ainda segundo Luckesi (1999, p. 34),

a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias

Rezende (2014, p. 157), ao debater a temática das avaliações externas, apresenta duas visões completamente antagônicas. De um lado, a avaliação é tratada como um dos principais problemas da educação pública brasileira, sendo essa crítica

parte de um processo de personalização da avaliação, que passa a ser tratada como uma espécie de pessoa, dotada de caráter duvidoso. Daí a observância de expressões tais como “a avaliação é responsável pela situação crítica das escolas”, “a avaliação faz ranqueamento de alunos”, “a avaliação penaliza os professores e diretores”, e outras do gênero (REZENDE, 2014, p. 157).

Por outro lado, há quem compreenda a avaliação como o elemento capaz de contornar, ou mesmo superar, todos os problemas da educação. Nesse caso, ainda tratada a partir de um processo de personalização, em que

aparece em afirmações do tipo “a avaliação resolverá os problemas da educação no Brasil”, “graças à avaliação, foi possível solucionar o problema”, “sem a

avaliação, a educação brasileira não poderia avançar em nada”, e semelhantes. A partir dessa interpretação, o economicismo atribuído à avaliação passa de vicissitude à virtude, e toda e qualquer referência a elementos econômicos e estatísticos é alçada à posição de argumento de autoridade (REZENDE, 2014, p. 158).

Embora o valor e a legitimidade concedidos à avaliação sejam diferentes, entre os que defendem e os que não defendem as avaliações externas, em ambos os grupos de opinião verifica-se um processo de personalização da avaliação educacional, que termina por obscurecer sua natureza instrumental, identificando, no instrumento, uma natureza humana, capaz de agir e tomar decisões. Entendemos que a avaliação externa hoje ainda está mais caracterizada como um elemento burocrático disciplinador do que propriamente pedagógico. A escola para a qual essa avaliação é pensada é fictícia, bem como a implementação é idealizada, pois não pensam o tempo escolar como ele é. É preciso pensar políticas públicas com as escolas, e não para as escolas. Quando uma política é pensada por um grupo e é executada por outro, a consequência é uma política idealizada não leve em conta o tempo escola na vida real, que é diferente do tempo escola das políticas que elaboram.

Notamos nesse trabalho que a centralidade da responsabilização da apropriação dos resultados do novo Simave está mais focada no supervisor escolar. Ele é apontado pela secretaria de educação como sendo o principal responsável pela apropriação de todo o processo relacionado às avaliações externas do Simave. Ainda questionamos se toda a formação oferecida pelo Estado seria suficiente para a formulação de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações externas da escola. Nos pareceu que ainda é pouco efetiva a formação oferecida pelo estado dos itinerários avaliativos, sendo esta muito mais uma formação burocrática do que pedagógica. Nas entrevistas com as gestoras das duas escolas foi possível detectar que ainda existem lacunas deixadas pelas oficinas de capacitação oferecidas pelo governo do estado, no que diz respeito à interpretação dos dados expressos nos boletins pedagógicos do novo Simave.

Consideramos, finalmente, que os resultados das avaliações externas devem ser usados como norteamento para as políticas públicas educacionais, objetivando a melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas do país. Avançar em direção a uma educação socialmente referenciada requer, antes de tudo, um repensar sobre qual escola queremos, para qual população e para qual aluno. Não serão as metas projetadas que farão surgir práticas construtivas e emancipadoras, mas sim o verdadeiro compromisso político para com aqueles que têm na escola pública o único caminho para a afirmação da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- _____. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- _____. **Avaliação educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- AGÊNCIA MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/98716.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- ALAVARSE, O. M. **Desafios da avaliação educacional**: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- ANDRADE, C. A. **O peso das 'economias emergentes'**. Disponível em: <http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=646925>. Acesso: 14 jun. 2018.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados — Algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa** nº 45. Maio 1983, pp. 67-71.
- ARAÚJO, A. B. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 285 p. 2016.
- ARAÚJO, A. B.; SILVA, M.A.da. **O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011. Disponível em: Acesso em: 15 out 2017.
- AUGUSTO, M. H. **Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P.de. **Avaliações em larga escala**: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1999, p. 203 -241. Análise de dados.
- BONAMINO, A., e FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. in Cadernos de Pesquisa, n.º 108, novembro, pp. 101-132. São Paulo. 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. (2001). **A Ideologia da Certeza em Educação Matemática** In: SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica – A Questão da Democracia. Campinas: Papirus.

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

BOTH, I. J. **Municipalização da educação.** Campinas: Papirus, 1997.

BRASIEL, M. E. C. P.; BAQUIM, C. A. . As avaliações externas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental na microrregião de Ubá: estudo comparativo das redes públicas de ensino. 2015. **(Relatório de pesquisa).**

BAQUIM, C.A., BRASIEL, M.E.C.P. **As avaliações externas de matemática no ensino fundamental: estudo sobre a microrregião de Ubá/MG.** Revista Educação em foco. Belo Horizonte. V.18 n. 25. 2015

CAED/UFJF. Disponível em: <<http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>>. Acesso em: 6 mar. 2017

CARTA CAPITAL. Disponível em: < <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/macaeevaristo-nova-colunista-da-carta-educacao/>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática- elo entre as tradições e s modernidade.** 2. Ed.2ª reimp. – Belo horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa.** Recife, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, K. S. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?**. módulo X. Brasília: CONSED, 2009.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Revista Em Aberto**, Brasília, V. 29, N. 96, p. 127 – 139, 2016. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602/2610>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRANCO, K. O., CALDERÓN, A.I. **O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica**. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3826>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

GATTI, B. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. Disponível em: < <http://provabrazil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>>. Acesso em: 30 set. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumentos de avaliação**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

LIMA, P. G. Ciência, epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. **Revista QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 109-138, nov. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MINAS GERAIS. **Constituição de 1989. Constituição do Estado de Minas Gerais.** 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014. p. 281. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MINAS GERAIS. **Guia do especialista em educação Básica. Secretaria do Estado da Educação.** Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, MG. 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Simave – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: **Revista Contextual**. Disponível em: <<http://www.Simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-Simave-2015-RC-WEB.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

MINAS GERAIS. **Um olhar pedagógico sobre os resultados da avaliação externa do Simave (2016).** Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2016/11/documento-um-olhar-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MINAS GERAIS. **Revista da gestão escolar: Proalfa/Proeb 2014.** Disponível em: <<http://www.Simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/Simave-RGE-WEB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 277 p. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PACHECO, J, A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

PENIN, S. T. de S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola – desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERBONI, E. M. de C. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em minas gerais: uma analítica à luz da governamentalidade.** 188 p. (Doutorado em educação) - Universidade São Francisco, Itatiba.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POUPART J. A. et. Al. **Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução Ana Cristina Nasser, 2008.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf>>. Acesso em: 29 dez.2016.

REZENDE, W. S. **Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em larga escala.**

<<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/104/71>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v.2, n. 27, jul/dez 2002, p. 1217-142.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SADER, E. GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. E. dos. **Entrevista de Macaé Evaristo dos Santos concedida a Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel.** Juiz de Fora, 18 nov. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAES. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAES. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8100-educadores-conhecem-nova-concepcao-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>> . Acesso em: 14 dez. 2016

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel , SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.); Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42.

SIMAVE. **Revista de Divulgação e Apropriação de Resultados.** Divulgação e apropriação de resultados. 2015

SIMAVE 2015: Divulgação e apropriação de resultados .2015.

SIMAVE/CAED. **Entendendo a avaliação externa.** 2015. Disponível em: <<http://www.Simave.caedufjf.net/revista/entendendo-a-avaliacao-externa/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SEBRAE. 2013. Disponível em:

<<https://www.sebraemg.com.br/atendimento/bibliotecadigital/documento/Diagnostico/Identidade-Territorial-das-Regioes-e-Microrregioes---Uba>> Acesso em: 30 set. 2016.

SOUZA, M. A. de. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 25-32, jul./dez. 1995.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003.

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Série Idéias**, n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 175-192.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UM OLHAR PEDAGÓGICO. Disponível em:
<<https://pactuando.files.wordpress.com/2016/11/documento-um-olhar-pedagogico.pdf> >
Acesso em: 10 fev. 2017.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004. Disponível em:
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040310.pdf>.> Acesso em: 7 fev. 2017.

YANNOULAS, S; SOUZA, C. R.; ASSIS, S. G. Políticas Educacionais e o Estado Avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, v. 15, n. 2, p. 55-68, jul-dez. 2009.

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Gabinete da Secretária

OFÍCIO GS nº 002.088 /17

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2017.

Senhora Professora,

Em atenção aos termos do e-mail de 10/8/2017, relativo à solicitação de entrevista do aluno orientando *Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasil*, do Departamento de Educação dessa Universidade, com a Titular desta Pasta, referente às alterações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), comunicamos a V. Sa. que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais está de acordo com a proposição.

Informamos que esta Secretaria, tão logo seja possível, marcará uma agenda com a Sra. Secretária.

Mantendo-nos à disposição de V. Sa., subscrevo-me,

Atenciosamente,


Macaé Maria Evaristo dos Santos
Secretária de Estado de Educação

À Senhora
Professora Cristiane Aparecida Baquim
Departamento de Educação
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - MG

ap 1154

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2017.

Senhor Diretor,

Com os mais cordiais cumprimentos, encaminhamos a V. Sa. o termo de autorização da pesquisa "O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?", de MATHEUS ENRIQUE DA CUNHA PIMENTA BRASIEL, a ser realizada em duas escolas estaduais (a definir) da microrregião de Ubá.

Na oportunidade, comunicamos que o pesquisador deverá informar com dois dias de antecedência em quais escolas irá realizar a pesquisa.

Mantendo-nos à sua disposição, subscrevo-me,

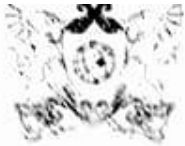
Atenciosamente,


Macaé Maria Evaristo dos Santos
Secretária de Estado de Educação

Ao Senhor
Samuel Gazolla Lima
Diretor da Superintendência Regional de Ensino
Ubá – MG

RS-1517

Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Bairro Serra Verde – Cidade Administrativa – Prédio Minas – 11º and. – CEP 31630-900-Belo Horizonte-MG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 3899-2419 - Fax: (31) 3899-2022 - E-mail: dpe@ufv.br

Viçosa/MG, 15 de agosto de 2017.

Ilmo. Sr.º Samuel Gazolla Lima

Diretor da 38ª Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG

Solicitamos junto a 38ª Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG a autorização do estudante de mestrado em educação Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel, orientado pelo Professor Dr. Denilson Santos de Azevedo e co-orientado pela Professora Dra. Cristiane Aparecida Baquim, ambos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV, a realizar em duas escolas públicas da microrregião o projeto de pesquisa intitulado “O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): Novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?”.

O projeto tem objetivos estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar o processo de alteração ocorrido no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), mais especificamente na Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O motivo que nos leva a estudar a temática se deve à grande abrangência e importância que o Simave apresenta, especialmente a partir do ano de 2015, quando o Estado de Minas Gerais busca reavaliar os pressupostos que delimitam as ações avaliativas que vinham se desenvolvendo até então. Sendo assim, busca-se, pelos pesquisadores, compreender as percepções dos profissionais envolvidos com a educação acerca do novo Simave, mais especificamente em relação ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Quaisquer dúvidas ou informações, por favor, entrar em contato comigo pelo telefone (31) 3899-1661, ou pelo e-mail: dazevedo@ufv.br.

Por estar de acordo com os itens supracitados, após me terem sido devidamente esclarecidos, assino a presente autorização.

Samuel Gazolla Lima

Diretor da 38ª Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG

APÊNDICE

Projeto de Pesquisa:

O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE): NOVAS PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS?

Roteiro de Entrevista aos gestores da SEE/MG

- 1) Qual o posicionamento dos gestores da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em relação às avaliações externas?
- 2) Quais foram as motivações deste grupo gestor para propor as alterações para o novo SIMAVE?
- 3) No ano de 2015, o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”. Quais ações serão voltadas para promover a equidade no novo Simave?
- 4) Até o ano de 2014, no Estado de Minas Gerais, os resultados obtidos pelas escolas estavam atrelados às políticas meritocráticas, como o “prêmio de produtividade”. Este prêmio, mais conhecido como “14º salário”, concedido apenas aos professores e servidores das escolas estaduais, em função de seus resultados nas avaliações do Simave continua em vigor? Ainda prevalece o “Acordo de Resultados”? Como ocorre a “responsabilização” das escolas perante seus resultados nas avaliações externas estaduais no novo SIMAVE?
- 5) A SEE/MG acredita que a criação deste novo modelo de avaliação proposto pelo Simave poderá influenciar outros sistemas estaduais a repensarem suas práticas avaliativas?
- 6) Podemos considerar que o Estado de Minas Gerais esteja promovendo um modelo de avaliação com base em novas perspectivas, mais emancipadoras e menos responsabilizadoras? O foco no novo Simave deixará de ser os resultados cognitivos das

avaliações (provas de rendimentos em Português e Matemática) e se ampliará para avaliar o ser humano mais integralmente e que afetam diretamente os pilares da educação?

7) Na perspectiva de gestão que essa equipe gestora da SEE/MG assumiu, como pretendem ouvir os profissionais que atuam nas escolas quanto as mudanças propostas por esse novo sistema avaliativo? Como está sendo pensada a sua participação?

8) Quais são as principais contribuições que este novo modelo de avaliação proposto pelo Simave traz para as práticas avaliativas?

9) Quais foram as principais mudanças no modelo de avaliação com o novo SIMAVE?

10) Como se dará a aproximação entre as avaliações externas e internas no novo Simave?

11) Qual o papel dos “Itinerários avaliativos” na constituição do novo Simave?

12) Surge um novo paradigma de avaliação que estimula a cultura de participação da escola, na busca de alternativas de melhoria? Será considerado o acervo cultural local que, também, determina quem são os alunos que a escola recebe?

Entrevista realizadas com a Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, professora Macaé Evaristo. Essa entrevista foi realizada em Juiz de Fora, no dia 18 de novembro de 2017, no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Matheus: Qual o posicionamento dos gestores da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em relação às avaliações externas?

Macaé: Primeiro, antes de tudo, eu preciso falar do SIMAVE. O SIMAVE é um dos sistemas mais antigos de avaliação de educação básica do país, então neste processo a gente tem sempre que ir se reestruturando e se reinventando, né! Em 2015 quando nós assumimos a secretaria de estado de educação, o estado, a gente queria romper com o processo do uso da avaliação com muito foco no resultado e em uma certa competição entre escolas. Agente vinha de uma gestão que estabeleceu uma bonificação por desempenho, e acaba que mesmo que isso não tivesse no imaginário de quem formulou, o que acaba ocorrendo é uma ideia de usar a avaliação no sentido de alcançar uma melhor posição no ranking, mas o debate de aumentar a média nos exames ele tem um efeito perverso, por que ele pode produzir ainda mais desigualdade educacional num grupo que tem altos desempenhos e você deixa uma massa enorme que tem, muitas vezes, um resultado insatisfatório ou abaixo, do que se considera, recomendado.

Não foi uma mudança somente no desenho das avaliações, nós começamos a desenvolver outras ferramentas para que as escolas pudessem se apropriar nos resultados. Na devolutiva dos resultados queremos que os educadores pensem nisso: não adianta aumentar a média, se você está deixando um grande volume de alunos no baixo desempenho ou não recomendado. A nossa lógica tem que ser a escola olhar pra ela mesma e buscar melhorar e reduzir as desigualdades. Na nossa visão reduzir as desigualdades é produzir equidade, fazendo com que os alunos todos tenham uma trajetória de sucesso escolar, uma trajetória escolar sem interrupção, com aprendizagem, com um olhar mais global para o conjunto de estudantes da escola. Esse era o ponto chave do Simave, a outra questão é que depois do Simave nós tivemos mudanças no país, com a instituições de provas nacionais. Ainda não se tinha avaliações nacionais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como uma avaliação do ensino médio. O que estava acontecendo no nosso estado é que os estudantes faziam duas avaliações no mesmo ano, uma avaliação nacional e uma avaliação estadual A

gente não precisa replicar, fazer duas avaliações no mesmo ano. Já que as avaliações apresentam a mesma escala e os mesmo moldes não precisamos replicá-las. Agora temos uma avaliação de processo, pois estamos avaliando o sétimo ano e o primeiro ano do ensino médio. Com essa avaliação a escola, nos moldes de hoje, ainda consegue produzir intervenções pedagógicas com foco no estudante que ainda está na escola. No nono ano, o estudante podia mudar de escola, assim para que utilizar a avaliação no ensino médio era mais difícil, e no terceiro ano a avaliação externa era para ver o que foi feito, pode até produzir um efeito para quem está chegando, mas para quem fez a avaliação já não está mais nela.

Matheus: Como fica a política de responsabilização no novo Simave, ainda prevalece o 14º Salário?

Macaé: Não. A política de bonificação de resultados significou acabar com o plano de carreira dos professores. Nossa opção foi na perspectiva de reconstruir no plano de carreira dos professores. Nós fizemos um acordo com os professores. O professor faz jus a uma perspectiva de carreira.

Chama a atenção que mesmo com a bonificação de resultados, há 16 anos não se tem uma mudança nos resultados, pelo contrário tinha uma tendência de decréscimo nos resultados. Além de um decréscimo de matrículas. De 2011 a 2014 foram 200 mil matrículas a menos em Minas Gerais. Além disso, têm um grande número de jovens, com idade de 15 a 17 anos ainda no fundamental, com distorção idade-série. Toda a nossa perspectiva é a de colocar a avaliação no debate da política pedagógica e como um processo que ela servisse para orientar a intervenção pedagógica. Do ponto de vista das escolas, criamos ferramentas de monitoramento da aprendizagem, os itinerários avaliativos, propõe pensar a avaliação em conjunto da prática pedagógica. É uma ideia muito nova e a gente sabe que as mudanças na educação levam tempo, mas queremos que a escola pense em mudanças de intervenção. Mas para além dos itinerários avaliativos nós fizemos uma série de outras agendas com foco na juventude. Com rodas de conversa, fizemos um chamamento de jovens de 15 a 17 anos para ingressarem no ensino médio. Nossa perspectiva é conceber a avaliação não como um fim nela mesma, mas como um elemento da gestão pedagógica da escola, para de fato alterar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Matheus: A proposta do novo Simave é a de promover a aproximação da avaliação externa e interna dentro da escola?

O que acontece é que essas duas avaliações ficaram completamente descoladas uma da outra. O foco era tão grande na avaliação externa, que ninguém ligava para as avaliações internas. Mas o Simave é um sistema de avaliação e equidade que nós temos as avaliações internas, que também tem que nos apontar como que as escolas podem contribuir com as avaliações internas era completamente dissociado.

Matheus: Quando se repensaram o Simave se pensou que ele poderia ter reflexo em outros estados, em outros sistemas de avaliação?

Macaé: Eu creio que sim. Minas Gerais sempre teve o papel de ter coragem de fazer inovação, de começar as mudanças. E além dos mais, muitos governos colocam muito investimento em avaliação externa e nenhum investimento na prática pedagógica, com projetos de ampliação do tempo dos estudantes com atividades avaliativas. E eu acho isso um problema no Brasil. Acaba que temos um desperdício de investimentos. Não faz sentido um estado como Minas gerais, que é um país, fazer um processo de avaliação externa, num universo enorme de estudantes, e o governo federal, usando a mesma matriz de referência, avaliando os mesmos estudantes, para produzir o mesmo resultado. É preciso estabelecer patamares de confiança institucional, que de aos gestores a capacidade e a coragem de confiar que instituições diferentes, o INEP fazendo uma avaliação e a secretaria fazendo uma avaliação tem a mesma seriedade. No fundo no fundo, o gestor tem medo de um lugar ou outro burlar a avaliação e por isso ficam gastando dinheiro fazendo sua própria avaliação.

Matheus: Como a SEE pretende ouvir os profissionais da escola com relação a esse retorno dos resultados das avaliações?

Macaé: Nós temos toda uma devolutiva de resultados. Nós temos toda uma agenda de curso, dentro dos itinerários avaliativos destinado aos professores. Nós tivemos um grande processo de nomeações de profissionais em educação. Foram 50 mil professores e especialistas nomeados. Na nossa rede, nós investíamos em formação dos profissionais, mas tínhamos um grande número de profissionais que não tinham vínculo com nossa rede, aí tínhamos um número grande de alternância. Então estamos investindo para ter um quadro

fixo de profissionais da escola. Dentre eles, o quadro de supervisores pedagógicos e especialistas. Por que no nosso entendimento é importante que ele conheça todo o processo de avaliação e divulgação de resultados, conheça a teoria de resposta ao item, saiba ler os resultados, para poder saber qual deverá ser a intervenção pedagógica. Já nomeamos um número significativo desses profissionais, e agora estamos envolvidos na formação desses profissionais. Mas a gente tem uma visão que as pessoas têm muita ansiedade, querem resultados imediatos na educação, que a gente faça uma mudança hoje, e já querem resultados semana que vem. Mas avaliar resultados na educação, nós precisamos de prazos. Mas nossa aposta é que estamos construindo, interferindo em condições objetivas, que de fato podem alterar a qualidade da educação, e construir para a maior aprendizagem na rede estadual.

Matheus: Esse novo sistema de avaliação, estaria pensando em um aluno com novas perspectivas, perspectivas mais emancipadoras, do que pensar uma avaliação simplesmente para ranquear uma escola?

Macaé: Eu defendo uma educação mais humanista, mais emancipadora, e acho sim que a gente pode ter um projeto de avaliação comprometido com a emancipação. Ou a gente pode ter um projeto comprometido só com a exclusão, na verdade, com foco só no resultado, pouco pensado no ponto de vista do processo, que acaba produzindo mais desigualdade do que equidade. Então a mudança no nome do sistema não é ingênua, ela é proposital, nós estamos dizendo o seguinte, nós precisamos fazer uma avaliação para a equidade, para reduzir as desigualdades educacionais, não para acentuar as desigualdades.

Entrevista realizada com o diretor da Escola A. Essa entrevista foi realizada em Ubá-MG, no dia 18 de dezembro de 2017, nas dependências da escola.

Matheus: O que a escola pensa sobre às avaliações externas?

Diretor da escola A: Eu acho elas importantes sim. Mas ao mesmo tempo eu acho elas fora da realidade. Questões fechadas elas não provam que os alunos sabem. Acho que elas não provam muito se os alunos sabem não. Nós começamos a trabalhar a linha que o Simave vai cobrar, já que o aluno vai ser cobrado dessa maneira. Fazemos um simulado, toda sexta-feira nos moldes do Simave. Nós fazemos avaliações diagnósticas e seguimos em cima daquela linha. Não sei se é o caminho, mas nós trabalhamos assim.

Matheus: Como são os dias que antecedem às avaliações?

Diretor da escola A: Nós fazemos um trabalho de conscientização. Mandamos bilhetes falando da importância das avaliações. Eu também não tenho muito problema com a frequência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Matheus: Falando sobre as mudanças no Simave, como a escola sentiu com as retiradas das placas na frente das escolas?

Diretor da escola A: Nós precisamos ser verdadeiros, não precisamos esconder os resultados de ninguém. Eu vejo que muitos diretores se sentiram desestimulados com essas placas, se sentiram humilhados com os resultados que a escola teve.

Matheus: Vocês sentiram mudanças a partir desse novo gestor que assumiu a educação em Minas Gerais?

Diretor da escola A: Agora flui melhor. Antes tinha muita pressão, com números, e nem sempre os números dizem sobre a realidade da escola. Agora não tem tanta pressão com esses números. Eu não gosto dessa comparação entre escolas. Agora é mais flexível. Pelo que eu percebo os professores trabalham mais leve.

Matheus: Como a escola trabalha os resultados das avaliações?

Diretor da escola A: É muito claro. Nós levamos no data-show os resultados para os professores, e fazemos um estudo dos gráficos com os professores. Nós olhamos o percentual dos estudantes em cada um dos padrões de desempenho.

Matheus: Sobre a virada da educação, como a escola trabalha isso?

Diretor da escola A: Olha dessa maneira como foi colocado, agora ficou muito focado para a direção organizar as ações, eu preferia como era antes, o professor fazia uma avaliação dos resultados. E os itinerários avaliativos foi mais um trabalho para as escolas. Como nós não temos mais as analistas que vinha nas escolas, agora é tudo junto com as outras escolas. A assistência pedagógica ficou mais fraca. Se foi economia, foi uma economia burra. Eu tenho reclamado muito com a inspetora de aluno, ela não vê melhoria em nossa escola, só aponta erros. E não vê a melhora que tivemos nesse novo Simave.

Matheus: Uma mudança nesse Simave, é a retirada do 14º salário, o que você ouviu aqui na escola?

Diretor da escola A: Eu tenho ouvido queixas. Os professores queriam que mantivesse o 14º salário. Esse corte não foi bom. Era uma maneira de incentivar e premiar o trabalho dos professores.

Matheus: Como é feito o trabalho com os estudantes que apresentam mais dificuldades?

Diretor da escola A: Antes nós trabalhávamos com os professores eventuais, fora de horário, com os estudantes com mais dificuldades. Mas agora isso não é possível mais, por não ter os professores eventuais.

Entrevista realizadas com o diretor da Escola B, e com o supervisor pedagógico. Essa entrevista foi realizada em Ubá-MG no dia 15 de dezembro de 2017, nas dependências da escola.

Matheus: A escola percebeu alguma mudança com relação ao novo Simave?

Diretor da escola B: Mudança drástica não. A forma com de se trata a avaliação mudou sim. Antes era uma coisa assim muito imposta e o diretor era muito penalizado. A todo momento tinha uma pressão. O Aluno era obrigado a fazer a prova, o diretor tem que buscar o aluno. Claro que o diretor tem uma obrigação com a escola. O atual governo buscou essas mudanças, apensar de a gente ser cobrado, é feito de uma forma mais amena, aí o trabalho flui melhor.

Supervisor da escola B: Existe uma cobrança, mas não é aquele terrorismo que era.

Matheus: Como a escola se prepara para o dia da avaliação?

Diretor da escola B: Olha, eu não sou a favor de seduzir o aluno para vir pra escola. O que eu faço é um trabalho de conscientização. Nós conversamos com os alunos, que é importante esses resultados. Nós conversamos com os pais na reunião pedagógica. O nosso trabalho é de conscientização mesmo. Que essas avaliações externas refletem o trabalho de anos da escola. Falamos com os alunos que através dos resultados dessas avaliações, eles vão ser respeitados. Antes, na reunião de diretores da SRE, eles apresentaram o resultado de todas as escolas junto com todos os diretores. E acabava que o olhar recaia para as escolas do centro que tinham os melhores resultados. Aí o trabalho daquelas de zona rural ou escolas de periferia, que tinham alcançado um bom resultado, não eram valorizados. Com esse novo governo, tem valorizado o crescimento de cada escola. Não comparando com outras escolas.

Supervisor da escola B: Antes tínhamos tanto medo do resultado, que a gente só treinava o aluno para a prova. Esse ano foi diferente. Trabalhamos em cima das matrizes, foi mais tranquilo.

Matheus: Sobre os itinerários avaliativos e a virada da educação, como a escola recebeu essas mudanças?

Diretor da escola B: A primeira mudança foi a troca do dia D para a virada da educação. O estado quer que a gente traga a comunidade para dentro da escola. Antes a gente estudava o resultado apenas no “dia D”. Mas a gente precisa estudar o resultado durante todo o ano. Agora sobre os itinerários avaliativos, o que eles fizeram foi algo muito utópico. Não tem como a gente parar p serviço e ficar só por conta disso. A gente não pode parar o serviço para ficar por conta disso. O que os itinerários serviram, apesar de ser um trabalho a mais, os itinerários ajudaram nós a reformular o projeto político pedagógico. Só que nós percebemos que nos itinerários a gente ia e voltava em formulários repetitivos.

Mas eu não sei se a gente está muito longe, mas eles não ouvem a gente. É estranho você mandar um serviço para alguém e não ouvi a minha opinião. É assim que a gente se sente, se eles nos ouvissem as coisas seriam melhores. Se eles nos ouvissem nós íamos se sentir motivados, e eles iam contar com muito mais entusiasmo.

Matheus: Como os professores reagiram a essas mudanças?

Diretor da escola B: Invenção de “moda”. Aqui a gente faz tudo menos da aula. Depois vem uma prova para avaliar. E o que eles nos relataram.

Matheus: A escola tem dificuldades para interpretar os resultados, as escalas de proficiência?

Diretor da escola B: Olha elas são muito complexas. Eu achava que sabia. O professor tem dificuldade, aí a gente precisa fazer uma outra leitura dessas escalas. Como eu fiz um curso de pró-gestão isso me ajuda a interpretar.

Matheus: Há uma aproximação entre a avaliação externa e interna aqui na escola?

Supervisor da escola B: Primeiro é um treino mesmo. A gente faz apostilas de português e matemática. A gente da coordenação, já orienta o professor a elaborar questões visualizando os descritores. Isso ajudou muito o professor a enriquecer o seu trabalho. Nossa escola foi se reestruturando a ter semana de prova, tudo para ajudar o aluno a ir se familiarizando a

prova. Nós formatamos as provas que os professores nos enviam, aí se a gente não concordar a gente devolve, e vamos formulando nos moldes do Proeb, do Proalfa, do ENEM. Aí o aluno já acostumou, já se familiarizou com a prova.

Matheus: E sobre o fina do 14º salário, como a escola recebeu isso?

Diretor da escola B: Primeiro sentimos no bolso. Mas estamos trabalhado para a melhoria dos resultados, mas sem ficar desesperado, humilhado. Antes a escola que apresentava baixo desempenho, sinceramente eu chorei! Mesmo que não tinham muitos alunos. Aí algumas escolas partiram para a desonestidade! Não deixavam esses alunos fazer a prova, porque sabia que iria ser baixo desempenho. Aí a secretaria teve essa percepção, aí cobravam da gente a presença. Mas aí com relação a isso aliviou. O dinheiro não é primeiro plano.

Matheus: Como a escola reagiu com a retirada das placas de IDEB das escolas?

Diretor da escola B: As placas de IDEB era um terrorismo que faziam para gente. Era para uma escolha da escola. Tem escolas em Ubá que os pais dormiam na fila para conseguir uma vaga. Na minha escola eu até coloquei a placa. Mas sempre que podia eu fazia um painel por cima. Aqui meus pais são simples. Não precisam disso para escolher a escola dos filhos. Olha Matheus, e gasta tanto dinheiro com capacitação, porque eles não pegam 5 diretores da nossa jurisdição, um com cada realidade. A gente pode dar nossa opinião. Como poderíamos fazer. Eles acabaram de criar a escola *polén*, as escolas em tempo integral. Eles ouviram a gente? Não! Eles precisam nos ouvir mais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa cujo título é **“O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): Novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?”**, desenvolvido pelo pesquisador Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel, orientado pelo Professor Dr. Denilson Santos de Azevedo e co-orientado pela Professora Dra. Cristiane Aparecida Baquim, ambos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar o processo de alteração ocorrido no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), mais especificamente na Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O motivo que nos leva a estudar a temática se deve à grande abrangência e importância que o Simave apresenta, especialmente a partir do ano de 2015, quando o Estado de Minas Gerais busca reavaliar os pressupostos que delimitam as ações avaliativas que vinham se desenvolvendo até então. Para alcançar o objetivo da pesquisa, serão realizadas entrevistas pessoalmente com o pesquisador, onde você pode decidir se a entrevista será gravada ou não. Caso não seja autorizada a gravação, as informações serão anotadas pelo pesquisador e lidas para que constate a veracidade das anotações.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa são mínimos, estando relacionados ao desconforto e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, você poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Durante a pesquisa terá toda liberdade de fazer qualquer pergunta ou questionamento relacionado ao estudo. Os benefícios para o(a) participante serão indiretos, visto que este estudo poderá proporcionar aos gestores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, dados importantes e sob diferentes perspectivas acerca do Simave, podendo contribuir para um repensar sobre suas políticas de avaliação, além da contribuição que o estudo trará para o campo de pesquisa em políticas educacionais.

Sua participação é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar, com a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete em qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados

ficarão arquivados com o pesquisador por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. O(a) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu _____ abaixo assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa acima citada, por minha própria vontade. Fui esclarecido(a) que para obter informações e no caso de irregularidades éticas durante a pesquisa poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa-MG- CEP/UFV no seguinte endereço e contatos: Prédio Arthur Bernardes, piso inferior, telefone (31) 3899-2492, correio eletrônico: cep@ufv.br, bem como, entrar em contato com o pesquisador (Matheus) pelo telefone (32) 99114-0275 pelo correio eletrônico: matheus.brasiel@ufv.br ou com o orientador da pesquisa (Prof.º Denilson) no Departamento de Educação da UFV, pelo telefone (31) 3899-1661e pelo correio eletrônico: dazevedo@ufv.br.

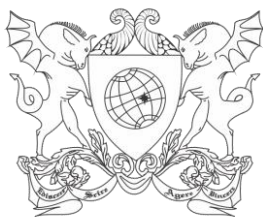
Declaro que entendi as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que fui informado (a) que o uso dos dados por mim oferecidos serão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com a Resolução CNS 466/2012. Declaro que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim, pelo orientador e pelo pesquisador. Eu li, compreendi e assino o presente termo.

Nome do(a) Participante: _____
Contato do(a) Participante: _____
Assinatura do(a) Participante: _____

Prof. Dr. Denilson Santos de Azevedo
Professor Orientador

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel
Pesquisador

Viçosa, _____ de _____ de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 3899-2419 - Fax: (31) 3899-2022 - E-mail: dpe@ufv.br

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Viçosa, 10 de julho de 2017.

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, localizada na cidade de _____, autorizo o estudante de mestrado em educação Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel, orientado pelo Professor Dr. Denilson Santos de Azevedo e co-orientado pela Professora Dra. Cristiane Aparecida Baquim, ambos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV, a realizarem nesta escola o projeto de pesquisa intitulado “O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): Novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?”. Projeto este que tem objetivos estritamente acadêmicos e, em linhas gerais, pretende-se investigar o processo de alteração ocorrido no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), mais especificamente na Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O motivo que nos leva a estudar a temática se deve à grande abrangência e importância que o Simave apresenta, especialmente a partir do ano de 2015, quando o Estado de Minas Gerais busca reavaliar os pressupostos que delimitam as ações avaliativas que vinham se desenvolvendo até então. Sendo assim, busca-se, pelos pesquisadores, compreender as percepções dos profissionais envolvidos com a educação acerca do novo Simave, mais especificamente em relação ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Por estar de acordo com os itens supracitados, após me terem sido devidamente esclarecidos, assino a presente autorização, consentindo a Escola _____ participar deste estudo.

Diretor(a) da Escola _____

**Planilha dos
dados
utilizados na
pesquisa**

MUNICÍPIO	NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	SIMAVE 2014 – Língua Portuguesa	SIMAVE 2016 – Língua Portuguesa	Diferença entre 2016 e 2014	Razão entre a diferença e 2014	Percentual Aumento/Regressão entre 2014 e 2016	SIMAVE 2014 - Matemática	SIMAVE 2016 - Matemática	Diferença entre 2016 e 2014	Razão entre a diferença e 2014	Percentual de Aumento/Regressão entre 2014 e 2016
ASTOLFO DUTRA	EE DEPUTADO EDSON RESENDE	248,9	169,3	-79,6	-0,3198072	-31,980715	266,3	213,6	-52,7	-0,1979	-19,7897109
ASTOLFO DUTRA	EM ABILIO LINHARES	208,4	209,4	1	0,00479846	0,47984645	234,3	220,8	-13,5	-0,05762	-5,76184379
ASTOLFO DUTRA	EM DR FRANCISCO DE BARROS	207,7	237,6	29,9	0,14395763	14,3957631	228,8	244,2	15,4	0,067308	6,73076923
ASTOLFO DUTRA	EE OLINTO ALMADA	230,9	221,7	-9,2	-0,0398441	-3,9844088	264,4	223,1	-41,3	-0,1562	-15,6202723
DIVINÉSIA	EM DR JOSE CAMPOMIZZI FILHO	199,2	208,8	9,6	0,04819277	4,81927711	218,6	217,7	-0,9	-0,00412	-0,41171089
DORES DO TURNO	EM ANTÔNIO LIMA DE OLIVEIRA	193,6	196,9	3,3	0,01704545	1,70454545	204,4	237,7	33,3	0,162916	16,2915851
DORES DO TURNO	EM PREFEITO ERNESTO RIBEIRO DA SILVA	229,4	237,6	8,2	0,03574542	3,57454228	251,9	241,3	-10,6	-0,04208	-4,20801906
DORES DO TURNO	EM TEÓFILO ALVES DE OLIVEIRA	214,2	215,5	1,3	0,00606909	0,60690943	250,9	215,5	-35,4	-0,14109	-14,1092069
GUARANI	EM FRANCISCO PEIXOTO	209,5	255,1	45,6	0,2176611	21,7661098	234,9	249,8	14,9	0,063431	6,34312473
GUARANI	EM MIN ODILON BRAGA	244,9	245,6	0,7	0,00285831	0,28583095	250,2	252,1	1,9	0,007594	0,75939249

GUIDOVAL	EM ANTONIO BARBOSA NETO	218,7	280,4	61,7	0,28212163	28,2121628	246	294,9	48,9	0,19878	19,8780488
GUIDOVAL	EE CORONEL JOAQUIM MARTINS	285	270,7	-14,3	-0,0501754	-5,0175439	255,6	292,6	37	0,144757	14,4757433
GUIRICEMA	EE CASTORINA GOMES SOARES	280,7	269,4	-11,3	-0,0402565	-4,0256502	297,3	306	8,7	0,029263	2,92633703
GUIRICEMA	EE CORONEL LUIZ COUTINHO	214,4	263,2	48,8	0,22761194	22,761194	239,2	262,8	23,6	0,098662	9,86622074
GUIRICEMA	EE GALDINO LEOCÁDIO	196,7	206,7	10	0,05083884	5,08388409	214,3	230,1	15,8	0,073728	7,37284181
GUIRICEMA	EM ANTONIO CAPOBIANGO	240,7					354,9				
GUIRICEMA	EM CEL JOSE ANTONIO DA CUNHA	234,4	229,8	-4,6	-0,0196246	-1,9624573	257,7	250,1	-7,6	-0,02949	-2,9491657
GUIRICEMA	EM GUILHERME MATEUS	287,5	284,8	-2,7	-0,0093913	-0,9391304	280,3	293,3	13	0,046379	4,63788798
GUIRICEMA	EM LUZIA ALTINA DA SILVA	196,8	255,9	59,1	0,30030488	30,0304878	261,6	258,2	-3,4	-0,013	-1,29969419
GUIRICEMA	EM LAMARTINE MIRANDA REIS	269,3					280,1				
PIRAÚBA	EM DONA MARIA DUARTE BRAGA	224,1	231,8	7,7	0,03435966	3,43596609	245,3	246,9	1,6	0,006523	0,65226254
PIRAÚBA	EM MONS IBRAHIM GOMES CAPUTO	206,9	209,3	2,4	0,01159981	1,15998067	223,6	223,9	0,3	0,001342	0,13416816
PIRAÚBA	EE AURÉLIO BENTO SALGADO	225	208,9	-16,1	-0,0715556	-7,1555556	240,9	207,1	-33,8	-0,14031	-14,0307181
RIO POMBA	EM SAO JOSE	210,1	219,8	9,7	0,04616849	4,61684912	231,8	231,4	-0,4	-0,00173	-0,17256255
RIO POMBA	EE PADRE MANOEL DE JESUS MARIA	185,2	211,3	26,1	0,14092873	14,0928726	192,4	224,6	32,2	0,16736	16,7359667
RODEIRO	EM PROF ARTHUR NUNES DE MEDEIROS	225,9	218,5	-7,4	-0,0327579	-3,2757857	252,6	240,3	-12,3	-0,04869	-4,86935867
RODEIRO	EE MÁRCIO NICOLATO	232,5	245,3	12,8	0,05505376	5,50537634	267,3	239,8	-27,5	-0,10288	-10,2880658
SÃO GERALDO	EE MINISTRO ALOÍSIO COSTA	190,5	222,9	32,4	0,17007874	17,007874	214,4	274,4	60	0,279851	27,9850746
SÃO GERALDO	EE PROFESSOR ORMINDO DE SOUZA LIMA	259,1	220,6	-38,5	-0,1485913	-14,859128	234,6	243,6	9	0,038363	3,83631714

SÃO GERALDO	EM ANGELO BENHAME	279,4	285	5,6	0,02004295	2,00429492	262,9	300,1	37,2	0,141499	14,1498669
SÃO GERALDO	EM PADRE GERALDO BREYER	235,2	239,2	4	0,0170068	1,70068027	250,2	239,2	-11	-0,04396	-4,39648281
TABULEIRO	EM JOAO XXIII	225,1	205,6	-19,5	-0,0866282	-8,6628165	255,1	216,1	-39	-0,15288	-15,2881223
TOCANTINS	EM DESEMBARGADOR JOSE LOYOLA	205,8	229,4	23,6	0,11467444	11,4674441	204,6	250,5	45,9	0,22434	22,4340176
TOCANTINS	ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO CORRADO ROBERTI	223,7	195,9	-27,8	-0,1242736	-12,427358	258	215,3	-42,7	-0,1655	-16,5503876
TOCANTINS	EE CAPITAO ANTONIO PINTO DE MIRANDA	226	236,5	10,5	0,04646018	4,6460177	245,2	250,5	5,3	0,021615	2,16150082
SILVERANIA	EM PIO XII	241,2	226,8	-14,4	-0,0597015	-5,9701493	275,6	247,3	-28,3	-0,10269	-10,2685051
SILVERANIA	EM PE NELSON MAROTTA	221,9	211,4	-10,5	-0,0473186	-4,7318612	300,6	280,3	-20,3	-0,06753	-6,75316035
SENADOR FIRMINO	EM CIPRIANO LAGE	239,7	271,3	31,6	0,13183146	13,1831456	263,7	295,7	32	0,12135	12,1350019
SENADOR FIRMINO	EM CUSTODIO FERNANDES CABRAL	198,6					218,4				
SENADOR FIRMINO	EM JANDIRA GALINDO	240	214,3	-25,7	-0,1070833	-10,708333	272,9	237,7	-35,2	-0,12898	-12,8984976
SENADOR FIRMINO	EM PE JACINTO TROMBERT	237,4	229,3	-8,1	-0,0341196	-3,4119629	267,2	259,4	-7,8	-0,02919	-2,91916168
UBÁ	EM CORONEL ADOLFO PEIXOTO DE MELLO	199,6	222,9	23,3	0,11673347	11,6733467	213,4	244,6	31,2	0,146204	14,6204311
UBÁ	EM DR HEITOR PEIXOTO TOLEDO	204,8	184,7	-20,1	-0,0981445	-9,8144531	228,8	216,2	-12,6	-0,05507	-5,50699301
UBÁ	EM DR JOSE CAMPOMIZZI FILHO	235,2	234,9	-0,3	-0,0012755	-0,127551	253,2	244,7	-8,5	-0,03357	-3,35703002
UBÁ	EM DR TANUS FERES DE ANDRADE	233,2	230	-3,2	-0,0137221	-1,3722127	254,8	258	3,2	0,012559	1,25588697
UBÁ	EM IRMA ANA MARIA TEIXEIRA COSTA	240,3	245,8	5,5	0,02288806	2,28880566	250,8	261,1	10,3	0,041069	4,10685805
UBÁ	EM MERE MARIA D AQUINO	226,3	225,8	-0,5	-0,0022095	-0,2209456	257,3	233,3	-24	-0,09328	-9,32763311
UBÁ	EM N SRA APARECIDA	235,8	221,9	-13,9	-0,0589483	-5,8948261	296	251,7	-44,3	-0,14966	-14,9662162

UBÁ	EM PROF ANTONIO ARAUJO ANDRADE	200,1	224,3	24,2	0,12093953	12,093953	205,6	226,6	21	0,10214	10,2140078
UBÁ	EM PROFESSORA ROSALINA BRANDAO	250,3	283,7	33,4	0,13343987	13,3439872	293,8	306,2	12,4	0,042206	4,2205582
UBÁ	EM PROFA CONCEICAO GOMES CAPUTO	210	230	20	0,0952381	9,52380952	223,3	240,8	17,5	0,07837	7,8369906
UBÁ	ESCOLA MUNICIPAL PEDRO PERON	249,9	271,9	22	0,08803521	8,80352141	294	271,7	-22,3	-0,07585	-7,58503401
UBÁ	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MANOEL ARTHIDORO DE CASTRO	235,9	228,1	-7,8	-0,0330649	-3,3064858	133,3	252,2	118,9	0,891973	89,1972993
UBÁ	EM PROFA D ROSINHA	248,4	262,7	14,3	0,05756844	5,7568438	270,3	269	-1,3	-0,00481	-0,4809471
UBÁ	EE BARÃO DO RIO BRANCO	215,3	242,1	26,8	0,12447747	12,4477473	263,9	250,7	-13,2	-0,05002	-5,00189466
UBÁ	EE CÂNDIDO MARTINS DE OLIVEIRA	181,3	239,8	58,5	0,32266961	32,2669608	181,3	219,2	37,9	0,209046	20,904578
UBÁ	EE CESÁRIO ALVIM	199,2	186,5	-12,7	-0,063755	-6,375502	205,3	211,2	5,9	0,028738	2,87384316
UBÁ	EE CORONEL CAMILO SOARES	245,5	253,1	7,6	0,03095723	3,09572301	267,9	265,7	-2,2	-0,00821	-0,82120194
UBÁ	EE CORONEL JOÃO FERREIRA DE ANDRADE	206,7	221,3	14,6	0,07063377	7,06337687	225	238,5	13,5	0,06	6
UBÁ	EE CORONEL TEIXEIRA ERVILHA	300,4	216	-84,4	-0,2809587	-28,095872	282,3	216,2	-66,1	-0,23415	-23,4148069
UBÁ	EE DOUTOR JOSÉ JANUÁRIO CARNEIRO	238,3	211,5	-26,8	-0,1124633	-11,246328	224,2	222,7	-1,5	-0,00669	-0,6690455
UBÁ	EE DOUTOR LEVINDO COELHO	225,5	231,1	5,6	0,0248337	2,48337029	249,3	251	1,7	0,006819	0,68190935
UBÁ	EE GOVERNADOR VALADARES	225,5	228	2,5	0,01108647	1,10864745	237,9	241,1	3,2	0,013451	1,34510298
UBÁ	EE PROFESSOR FRANCISCO ARTHIDORO COSTA	209,2	228,4	19,2	0,0917782	9,17782027	213,9	225,4	11,5	0,053763	5,37634409
UBÁ	EE PROFESSOR LÍVIO DE CASTRO CARNEIRO	226	238,8	12,8	0,05663717	5,66371681	240	256,7	16,7	0,069583	6,95833333

UBÁ	EE PROFESSORA MARIA LUZIA ANTUNES CALÇADO	232,7	237,9	5,2	0,02234637	2,23463687	296,3	257,2	-39,1	-0,13196	-13,196085
UBÁ	EE SÃO JOSÉ	238,2	227,5	-10,7	-0,0449202	-4,4920235	257,9	240,3	-17,6	-0,06824	-6,82435052
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE CORONEL AVELINO CARDOSO	296,3	206,8	-89,5	-0,3020587	-30,205872	311,6	208,1	-103,5	-0,33216	-33,2156611
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE DR JOÃO BATISTA DE ALMEIDA	246,2	218,8	-27,4	-0,1112916	-11,129163	279,6	237,2	-42,4	-0,15165	-15,1645207
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE LAUDELINA BARANDIER ESMERALDO	253,4	261,2	7,8	0,03078137	3,07813733	273,7	264,1	-9,6	-0,03507	-3,50748995
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE PADRE ANTÔNIO CORREA	261,5	254,7	-6,8	-0,0260038	-2,6003824	288,7	288,9	0,2	0,000693	0,06927607
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE PREFEITO RUY BOUCHARDET	191,7	188,6	-3,1	-0,0161711	-1,6171101	202,2	209,8	7,6	0,037587	3,7586548
VISCONDE DO RIO BRANCO	EE TENENTE ROBERTO SOARES DE SOUZA LIMA	243,2	206,2	-37	-0,1521382	-15,213816	260	215,2	-44,8	-0,17231	-17,2307692
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM ALEXANDRE DA SILVA FERAZ	199,3	260,7	61,4	0,30807827	30,8078274	216,6	271	54,4	0,251154	25,1154201
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM ANTONIO DE SOUZA LIMA	201,9	210,1	8,2	0,04061417	4,06141654	237,1	196,2	-40,9	-0,1725	-17,2501054
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM FRANCISCA CAROLINA DA SILVA	210,1	211,1	1	0,00475964	0,47596383	243,9	212,1	-31,8	-0,13038	-13,0381304
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM GABRIEL DE CARVALHO	212,3	216,4	4,1	0,01931229	1,93122939	218,6	224,9	6,3	0,02882	2,88197621
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM CAP MACHADO	204,2	238	33,8	0,165524	16,5523996	242,6	240,6	-2	-0,00824	-0,82440231
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM MARIO BOUCHARDET	225,7	192,1	-33,6	-0,1488702	-14,887018	226,5	202,6	-23,9	-0,10552	-10,5518764
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM PORFIRIO SARAIVA	266,4	179,4	-87	-0,3265766	-32,657658	232,7	201	-31,7	-0,13623	-13,6226902
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM STA JULIANA	240,2	179,8	-60,4	-0,2514571	-25,145712	220,7	208,4	-12,3	-0,05573	-5,57317626
VISCONDE DO RIO BRANCO	ESCOLA MUNICIPAL DR CARLOS SOARES	223,6	229,6	6	0,02683363	2,68336315	250,3	256,3	6	0,023971	2,39712345

VISCONDE DO RIO BRANCO	EM MARTA SERGIO FERREIRA	194	227,4	33,4	0,17216495	17,2164948	180,3	189,2	8,9	0,049362	4,93621742
VISCONDE DO RIO BRANCO	EM CEL JOAQUIM LOPES	204,3	187,7	-16,6	-0,0812531	-8,1253059	253,5	209,1	-44,4	-0,17515	-17,5147929
	Média da MRU _b (Síntese)	227,7631	228,257	0,8062	0,01194235	1,19423531	246,75	242,4	-2,95556	0,000374	0,0373758