

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Madeleine Aparecida Lafeté Aguiar Rabelo

**Análise da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o
caso dos anos iniciais do ensino
fundamental na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista**

JUIZ DE FORA
Janeiro 2021

Madeleine Aparecida Lafetá Aguiar Rabelo

**Análise da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o
caso dos anos iniciais do ensino
fundamental na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rabelo, Madeleine Aparecida Lafeté Aguiar.

ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE: O CASO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO ARISTIDES BATISTA / Madeleine Aparecida Lafeté Aguiar Rabelo. -- 2020.

178 f.

Orientador: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

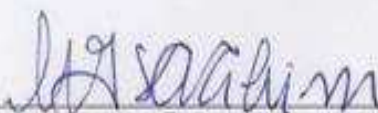
1. Avaliação Externa . 2. Apropriação de resultados. 3. Educação.
4. Qualidade. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo , orient. II.
Título.

Análise da apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade: o caso dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 20 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Lourival Batista de Oliveira Júnior e Neto
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Daiana Pereira
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Dedico este estudo Àquele que em mim confiou, ao meu Deus e Criador. A Ele toda honra e toda glória para sempre.

AGRADECIMENTOS

A educação compreende uma prática dinâmica que envolve vários ramos da ciência e que exige constante aprofundamento do tema. A possibilidade de compreender melhor os rumos da educação me foi apresentada pela participação do Mestrado do PPGP/UFJF. Desde o início, recebi o apoio da minha família, o marido Gilberto, filhos Gabriel, Ana Luiza e Araci. Recebi ainda o carinho das crianças Ivi e Iago, meus netos queridos. Na escola em que atuo e sob a qual o estudo focou, o apoio foi irrestrito. Assim, agradeço a toda equipe pedagógica e administrativa que me incentivou.

Minha motivação veio de todos aqueles que atuam e acreditam no poder da educação em fortalecer pessoas, de abrir os olhos e instrumentalizá-las na construção de uma realidade em que as regressejam discutidas e compreendidas entre os seus pares.

Agradeço ainda aos meus colegas do mestrado, em especial a Arlete, Bruno, Rosane, Wandra e Lélia.

De modo especial, destaco a atuação do ASA/ Suporte, Daniel Eveling, que me ofereceu apoio e assistência irrestrita. Me fez olhar aos detalhes e descrever uma realidade que pode oferecer subsídios e reflexão tanto à instituição de ensino como também aqueles que se interessarem pelo tema.

Verifico que, na minha jornada de vida, recebi dádivas valiosas e a oportunidade de realizar sonhos. Assim, tenho em mim, que tudo aquilo vem de Deus e por isso devo aproveitar para compartilhar e aplicar os conhecimentos em benefício de uma coletividade. Dou assim, glória a Deus por essa experiência do mestrado!

“A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo” (**Edgar Morin**)

Assim,

“Quando o jogo e a estratégia mudam rapidamente, não basta se contentar com o possível. É preciso fazer o seu melhor.”(**Mario Sérgio Cortella**)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado buscou analisar e identificar como a apropriação de resultados do Simave (Proalfa e Proeb) na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista tem sido entendida e praticada na escola. Para isso, os objetivos definidos para este estudo foram: descrever a Escola Estadual Prefeito Aristides Batista e os seus resultados nas avaliações externas do SIMAVE; analisar como os diferentes sujeitos educacionais, professores e especialista em educação, têm compreendido os dados do Simave na escola para, por fim, propor um plano de ação educacional que estimule, organize e otimize a apropriação dos resultados das avaliações do Simave. Os atores envolvidos no presente estudo foram as Especialistas em Educação Básica - supervisoras pedagógicas - e os Docentes. Assumimos como hipótese que a escola ainda não estabeleceu uma cultura de apropriação de resultados que forneça indícios para pensar os processos educacionais. Buscamos compreender como os docentes da escola compreendem as avaliações em larga escala e as utilizam em suas práticas. Utilizamos as obras de Brooke (2006), Gatti (2007; 2013; 2015), Machado e Alavarse (2014); Lück (2009; 2010; 2011) entre outros como referencial bibliográfico. Escolhemos como metodologia a abordagem de pesquisa qualitativa e como instrumentos de pesquisa a análise documental por meio do exame das atas de reunião da escola, dos informes dos resultados da avaliação do Simave. Além de tais elementos, realizamos a aplicação de questionários com os professores e entrevistas com as especialistas da escola. A partir desses elementos e da verificação de dificuldades no cotidiano escolar relativos à rotatividade e às dificuldades de compreensão dos dados das avaliações externas, propomos um plano de ação fundamentado na discussão dos dados das avaliações externas e seus registros juntos à gestão escolar para a resolução dos problemas.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Apropriação de resultados. Educação. Qualidade.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education at the Center for Public Policy and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The studied management case aimed to analyze and to identify how the results appropriation from Simave (Proalfa e Proeb) in the Prefeito Aristides Batista State School has been understood and put to practice. To achieve that, the objectives defined for this study were: to describe Prefeito Aristides Batista State School and its results in Simave's external evaluations; to analyze how the different educational subjects, teachers and specialists have been understanding Simave's data in the school to, at last, propose an educational action plan which stimulates, organizes and optimizes the results appropriation of Simave's evaluations. The agents involved in this study were the Specialists in Basic Education – Pedagogical Supervisors – and the Teachers. We assumed as an hypothesis that the school has not yet stabilised a results appropriation culture that provides clues to think about the educational processes. We aim to comprehend how the school's teachers understand the large scale evaluations and how they use them in their practices. We used the works of Brooke (2006), Gatti (2007; 2013; 2015), Machado and Alavarse (2014); Lück (2009; 2010; 2011); among others as bibliographic referential. We chose the qualitative research approach as methodology and the documental analysis of the minutes of school meetings that discussed the reports of Simave's evaluation results as research instrument. Besides these elements, we applied questionnaires to the teachers and performed interviews with the school's specialists. From these elements and from the verification of difficulties in the school's daily routine related to teachers' turnover and the comprehension difficulties related to the external evaluation data, we proposed an action plan based on the external evaluation data discussion and its records with the school management to solve the problems.

Keywords: External Evaluation. Results appropriation. Education. Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de Desempenho do Proalfa	42
Figura 2 – Escala do Nível de Baixo Desempenho -Proalfa44	
Figura 3 – Escala do Nível Recomendado - Prolfa	45
Figura 4 – Escala do Nível Intermediário - Prolfa	46
Figura 5 – Escala do Nível Recomendado - Prolfa	47
Figura 6 – Escala do Nível Avançado - Prolfa	48
Figura 7 - Escala de Proficiência – Língua Portuguesa – Proeb 5º ano	49
Figura 8 - Entrada Principal da escola	51
Figura 9 - Formatura do Proerd 201857	
Figura 10 – Ideb da Escola nos anos 2007 a 2017 e Metas Projetadas	68
Figura 11 – Diagrama de causa e efeito	119
Figura 12 – Fluxograma de Processo	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Acadêmica e situação de serviço dos docentes da E.E. Prefeito Aristides Batista - Período de 2015 a 2018	56
Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa Simave /Proeb (2016-2018)	71
Gráfico 3 - Proficiência em Matemática do 5º ano no Simave /Proeb (2016-2018)	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Alterações realizadas a partir de 2015 no Proalfa	39
Quadro 2- Alterações realizadas a partir de 2015 no Proeb	40
Quadro 3- Vulnerabilidade Social - Município - Coração de Jesus/Minas Gerais	50
Quadro 4 - Matrículas anuais da E.E. Prefeito Aristides Batista	53
Quadro 5 – Situação Funcional dos Professores da E.E. Prefeito Aristides Batista	54
Quadro 6 - Caracterização dos docentes anos 2016 – 2018	55
Quadro 7 - Projetos Facultativos e Complementares Desenvolvidos na Escola	59
Quadro 8 - Projetos e Ações de Iniciativa da Escola	62
Quadro 9 - Projetos Previstos no PIP da Escola nos anos 2011 - 2016	66
Quadro 10 - Apropriação dos Resultados	95
Quadro 11 - Gestão Interna da Apropriação dos Resultados	100
Quadro 12 - Ações e Práticas docentes a partir dos dados da avaliação do Simave	109
Quadro 13 - Plano de Ação Educacional para Implementar a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas na Escola	121
Quadro 14 - Temas para Oficinas de Formação da Equipe Pedagógica	124
Quadro 15 – Temas para debate	127

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Resultados Comparativos da Proficiência Apurada nos testes de Língua Portuguesa e Matemática pelo Proeb/Simave - 5º Ano - Ensino Fundamental 73
- Tabela 2 - Resultados Comparativos da Proficiência Apurada nos testes de Língua Portuguesa e Matemática pelo Proalfa/Simave - 3º Ano - Ensino Fundamental 74

LISTA DE ABREVIATURAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
AALE	Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
EEB	Especialista em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice Sócio Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Peub	Professores de Uso da Biblioteca
Pmalfa	Programa Mais Alfabetização
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Proerd	Programa de Prevenção às Drogas
Proeti	Programa de Educação de Tempo Integral

QESE	Quota parte Estadual do Salário Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SER	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO.	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS	23
2.1	A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL	23
2.1.1	A Avaliação externa como recurso para monitoramento da qualidade da educação	31
2.2	O SIMAVE	34
2.3	A ESCOLA: LÓCUS DA PESQUISA	50
2.3.1	Projetos e Ações de Iniciativa Da Escola	62
2.4	A AVALIAÇÃO EXTERNA DO SIMAVE NA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO ARISTIDES BATISTA: ELEMENTOS DE SUA APLICAÇÃO E COMPREENSÃO	64
3	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS – ARTICULANDO IDEIAS E POSICIONAMENTOS	76
3.1	ESCOLHA E EMPREGO DE METODOLOGIA	77
3.2	APROPRIAÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA	81
3.3	DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS ÀS ESCOLAS: A REAÇÃO AO DESEMPENHO APURADO E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS	86
3.4	GESTÃO DE RESULTADOS	88
3.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	90
3.5.1	Considerações sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa	91
3.5.2	Aspectos da apropriação de resultados: a apresentação dos resultados da escola.	94
3.5.3	Aspectos da gestão escolar: o uso dos dados das avaliações externas.	99
3.5.4	Ações e Práticas docentes a partir dos dados da avaliação do Simave	108
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPONDO AÇÕES PARA EFETIVA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE	118
4.1	AÇÕES PLANEJADAS PELA ESCOLA.	123
4.1.1	Ação de estudos de aprofundamento de conhecimento	123
4.1.2	Sensibilização da equipe escolar	125
4.1.3	Padronização de procedimentos básicos e pré-estabelecidos pela equipe para a rotina da escola	126

4.1.5	Divulgação de resultados por turma	129
4.1.6	Análise dos dados dos resultados das avaliações do Simave Proalfa/Proeb	131
4.1.6.1.	<i>Oficinas</i>	131
4.1.6.2	<i>Debates</i>	126
4.1.7	Monitoramento	128
4.1.7.1	<i>Monitoramento pela Equipe Gestora</i>	129
4.1.7.2	<i>Monitoramento do desempenho da turma</i>	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	135	
		143
	147 - Modelo de roteiro de entrevista aplicado aos Supervisores Pedagógicos que atuaram na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista	147

1 INTRODUÇÃO

A avaliação externa é uma política pública fruto do movimento em busca da qualidade da educação e foi influenciada pelo movimento internacional de reforma da educação e atendimento de demandas sociais como ampliação das vagas nas escolas, definição de currículo e ênfase nos objetivos de ensino. Tais avaliações alcançaram destaque na política educacional, como aponta Castro (1998), passando de ação à política pública por estabelecer não apenas o objetivo instrucional da educação, mas de uma estratégia para estimular a competição, qualificar a mão de obra do trabalhador e permitir ao país acompanhar a competição econômica internacional.

Essas avaliações são organizadas para envolver um grande número de alunos, por isso também são conhecidas como “Avaliação em Larga Escala”. Seus procedimentos são orientados a iniciar-se pela definição de habilidades específicas a serem avaliadas. Além disso, possuem a importante tarefa de fornecer dados para tornar o ensino de maior qualidade. Como processo, a avaliação externa, desde o princípio, vem sofrendo modificações, expansões e alterações para atender melhor às demandas atuais determinadas pelos órgãos governamentais.

Neste contexto, a escola é vista como espaço de convivência entre indivíduos de diferentes olhares e concepções, precisa ser conhecida pela realidade que a cerca e pelo resultado de seus esforços. A valorização da avaliação externa reflete o esforço para que a educação seja reconhecida como prioridade de governos e de toda sociedade. Assim, verificamos que, para vivenciarmos em sociedade uma política pública que exige comprometimento e clama por responsividade é necessário que essa política seja compreendida e diferenciada de outros instrumentos de ensino. Dessa maneira, entendemos a avaliação externa como um instrumento que apresenta possibilidades para mapear a realidade da educação, apontando fragilidades e favorecendo uma intervenção pontual. No entanto, não sendo um fim em si mesma, a avaliação não tem o “condão” para transformar a realidade da escola. Ela precisa ser realizada com disposição para que os resultados possibilitem um novo padrão de análise, oferecendo dados para refletir sobre o sistema de ensino e favorecer a propositura de investimentos para implementar práticas que favoreçam a educação.

Sob esse entendimento, numa esfera macro, a política pública de avaliação educacional em larga escala, com vistas ao diagnóstico, monitoramento e adoção de ações que estimulem melhorias da educação, integra as políticas de prestação de contas e de recursos financeiros, sociais e de participação da comunidade. Portanto, não se limita apenas à aplicação de testes, coletas de dados e análises. Parte integrante do processo da avaliação em larga escala é a apropriação dos resultados junto à escola. Etapa que contempla a esfera micro da política de

avaliação institucional, na qual os resultados são refletidos pela comunidade escolar com vistas a compreender os resultados e a buscar alternativas para fortalecer a prática do ensino.

Nesse contexto, o presente caso de gestão se propôs a analisar a apropriação dos resultados da avaliação externa do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (Simave)¹: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, localizada no município de Coração de Jesus, norte de Minas Gerais, no período de 2016 a 2018.

Segundo Antunes (1994, p. 75):

[...] a avaliação sistemática das escolas impõe-se, inicialmente, como condição indispensável à conquista da sua autonomia, sobretudo pedagógica, na medida em que, a partir do conhecimento de sua realidade educacional, terão as escolas que assumir responsabilidade e compromisso pelo ensino que ministram e pela prestação de contas à sociedade que servem.

Com efeito, a política de avaliação externa contempla, segundo a autora, os objetivos de realizar diagnósticos do ensino das escolas públicas, fornecer dados e informações a respeitadas escolas que ainda não compõem o acervo dos sistemas. Os resultados das avaliações possibilitam realizar comparações no tempo (período de aplicação) como também de uma instituição escolar, rede de ensino ou regionais, de forma a analisar se a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro está melhorando ou não. Começando da compreensão dessas informações, podemos definir planos de melhoria do ensino para superar os desempenhos baixos e reduzir retenções e a evasão dos alunos, além de implementar ações para estimular a elevação dos índices de desempenho dos alunos.

Associando como fatores externos a “escolaridade dos pais, acesso a livros e bens culturais, situação socioeconômica, carreira, salários e formação dos professores” e como fatores internos à escola “gestão da escola e aos sistemas de ensino, clima escolar, efeitos da repetência, formação continuada e em serviço dos professores, tempo de permanência na escola, uso do tempo em sala de aula [...]” (CASTRO, 2009, p. 12) entre outros.

Frente a essas questões, realizei esta pesquisa enquanto no exercício da função de diretora da escola analisada. Neste sentido, cabe aqui a apresentação da pesquisadora² que

1 Até 2015, o Simave era Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, a partir de 2015 a sigla passou a significar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade, como veremos mais detalhadamente no capítulo 2 deste trabalho.

2 Em alguns momentos do trabalho, o papel de pesquisadora e gestora escolar se misturam, pois não há como separar a temática pesquisada e a vivência da pesquisadora como gestora da escola pesquisada. Nestes momentos será usada a primeira pessoa do singular, nos demais optamos pela primeira pessoa do plural.

possui formação em Pedagogia. Estudei, em toda minha escolarização, em instituições públicas. Minha família ofereceu às primeiras professoras do lugar onde resido, as mestras antigas que trouxeram para a “Vila da Inconfidência” (denominação antiga do município de Coração de Jesus, anterior à sua emancipação política), as primeiras instruções em meados do final do século XVIII. Desde então, minha família tem se dedicado à educação. Ainda como estudante, percebia que a escola era um espaço para ensinar, mas que pouca oportunidade era oferecida àqueles que apresentavam maiores dificuldades em aprender. Minha trajetória profissional se inicia no cargo de Especialista em Educação na Rede Estadual de Minas Gerais no ano de 1999 na mesma escola em que hoje sou gestora e na qual a pesquisa foi realizada.

No ano de 2002 eu adquirei estabilidade por meio de concurso público. Iniciei meu trabalho como supervisora pedagógica após um longo período em que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) havia deixado de contratar o Supervisor para compor o quadro de funcionários das escolas. O supervisor foi, por formação universitária e por tradição, tido como uma figura que observava e cobrava o trabalho da equipe. Portanto, figura que pouco acrescentava na equipe de trabalho. A proposta deste profissional foi ganhando nova dimensão nos cursos de Pedagogia, mas nas escolas a falta de empatia pelo profissional permaneceu resultando em resistência dos professores nas tentativas de contribuição do supervisor pedagógico. Assim, nesse contexto inicial, além da inexperiência profissional, tive o desafio de conquistar a confiança dos professores. Cabe ressaltar que a equipe de professores e funcionários da escola, na época, era composta de 100% de servidores efetivos com mais de 18 anos de atuação. Iniciando a minha atuação como supervisora escolar, comecei a perceber a importância dos anos iniciais na formação e desenvolvimento da aprendizagem do aluno ao longo da sua escolaridade.

Ao observar a importância dos anos iniciais conjuntamente com os dados do Censo Escolar compreendemos que os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) contribuíam com o afunilamento para a distorção idade-série e até mesmo da evasão escolar. Percebemos esta etapa como essencial para alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem escolar, pois nela os estudantes começam a desenvolver suas experiências escolares, como bem aponta Piaget (1970) em sua teoria Psicogênese do Conhecimento. Pelos estudos piagetianos é possível compreender que a fase que vai dos seis aos dez anos é aquela em que a criança assimila conhecimentos através do concreto ocorrendo, geralmente, após os 10 anos a abstração da informação. Em vista disso, os anos iniciais do EF são uma etapa especial no desenvolvimento de habilidades cognitivas do sujeito. A aprendizagem vista como um processo que acompanha o desenvolvimento e a existência da pessoa, a aquisição de habilidades vai ocorrendo por todo o tempo, no entanto, num ritmo mais lento do que na etapa dos seis aos dez anos. Por isso mesmo,

esse período da infância, fértil para a aprendizagem deve ser valorizado com diversos estímulos. Discorreremos sobre a Psicogênese do Desenvolvimento para esclarecer a necessidade de investir esforços nos primeiros anos da etapa estudantil, para que seja oportunizada experiências ricas e produtivas a todos os estudantes.

O avanço dos estudos científicos sobre o funcionamento do cérebro e a capacidade de assimilação representou uma revolução nos paradigmas de aprendizagem ao descrever tantos comportamentos diferenciados nos seres humanos que os destaca dos demais em diversas áreas. Pelos estudos de Gardner (2000), que apresentam tipos diferentes de inteligências: sinestésica, linguística, interpessoal, espiritual, moral, musical, lógica matemática, visual e, acrescentando ainda, a inteligência emocional, pela teoria de Goleman (1996). Até então, a concepção da aprendizagem que estava ligada a capacidade inata em aprender foi superada pela concepção de inteligência como uma capacidade passível de ser estimulada. A determinação dos momentos e o disparo dos “gatilhos neurais”³ reforça a importância do planejamento na escola focado na multiplicidade de atividades, em dinâmicas de interação social, emocional e de estímulos aos estudantes. Superando, portanto, a concepção de reprodução de conhecimento e mera repetição como aprendizagem.

Na Conferência de Jomtien (1990) foi incorporada a ideia de que “todos podem aprender” a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A ocasião destacou também o direito à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. No contexto, a instituição escolar foi reconhecida como “O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental.” (UNICEF, 1990, recurso online). O espaço escolar passa a contemplar a inclusão de alunos considerados, até então, pertencentes a escolas especiais. Como signatário do Tratado de Direito Internacional, o Brasil aderiu às decisões e as implementou nas redes de ensino. No entanto, tais modificações precisam ser discutidas e amadurecidas, pois não ocorrem de maneira natural. A resistência dos professores em lidar com a situação que foi imposta, representou um desafio. A prática levou à conclusão de que todos não aprendem tudo, mas podem aprender algo, imprimindo uma nova etapa ao trabalho escolar: inclusão, acolhida e planejamentos diferenciados.

No decorrer do trabalho profissional, verifiquei que a organização das atividades da equipe pedagógica necessitava de maior sistematização. Notava que os professores não tinham o hábito de se atualizar com as teorias da educação e que as avaliações externas que a escola participava não motivava uma reflexão sobre a realidade. Ela era um instrumento externo e “estranho” à equipe pedagógica, pois não fazia parte nem emergiu de nossa realidade de

3O gatilho aqui é uma analogia ao gatilho de uma arma. Entendendo assim estímulos para acionar os neurônios na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

atuação. Mas também me deparei com a resistência dos professores em mudar a prática de ensino que realizavam, encarando as sugestões pedagógicas como “intromissões indesejadas” e não havia o hábito de estudos entre a equipe. Com o Projeto Veredas o governo estadual ofereceu oportunidade para a graduação dos professores alfabetizadores e comecei a perceber uma abertura maior na equipe docente para as inovações do fazer pedagógico.

Diante dessa trajetória e perspectiva de compreensão dos anos iniciais, suas teorias de aprendizagem e minha atuação como supervisora pedagógica, percebi que a proposta das avaliações externas poderia oferecer um conjunto sistematizado de ações e análises de dados que possibilitaria a compreensão mais ampla da educação. A primeira experiência com as avaliações externas foi com a avaliação estadual em 1999. Tal experiência despertou o interesse em compreender o trabalho pedagógico dentro da dinâmica que foi destacada na avaliação evidenciando, ainda, a forma em que as questões eram apresentadas em contraponto com a metodologia de ensino e a ênfase curricular. Logo, percebi que a escola poderia atualizar a prática de ensino adotando questões semelhantes às apresentadas e esmiuçando-as para maior compreensão dos alunos. Ponto importante foi estudar o glossário que foi oferecido por meio de livreto enviado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais que reunia os termos adotados na linguagem empregada para analisar as avaliações. O estudo desse material visava facilitar a compreensão da equipe. Notava que a equipe percebia a novidade, mas não compreendia totalmente a relevância das informações na prática pedagógica.

No ano de 2008 vislumbrei uma nova perspectiva escolar decorrente da proposta de alfabetização que verificou as capacidades e as habilidades a serem estimuladas nos alunos. A partir da percepção de organização e diretrizes para a alfabetização foi possível selecionar as habilidades e as competências que deveriam ser estimuladas nos três anos de alfabetização e consolidada, preferencialmente, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. Foi uma proposta mais sistematizada e que exigia que toda escola se mobilizasse para acompanhar aquela demanda. Alguns anos aplicando a proposta e amadurecendo a prática, constatei o quanto as atividades ganharam maior direcionamento e sistematização. No período de 2011 a 2015 fui indicada para assumir a vice-direção da escola. Na sequência concorri a eleição para direção, sendo eleita em 2015 através do voto da comunidade para o triênio 2016-2018.

Ao longo de minha trajetória profissional venho destacando algumas preocupações em minhas atividades, por isso busco atuar como gestora entendendo que o ensino oferecido na escola pública representa uma oportunidade de valorização das diferentes experiências dos estudantes. Vejo nos alunos um forte potencial de crescimento e atuação na sociedade, diversas habilidades e talentos a serem cultivados.

Atualmente, no cargo de gestora escolar, percebi que algumas posturas adotadas na escola não contribuem para o bom aproveitamento dos dados ofertados pelas avaliações do Simave, o que requer a análise e comprometimento da equipe pedagógica. Expresso aqui que a minha atuação como supervisora influenciou a escolha e a proposta do presente caso de gestão. Portanto, entre as questões que levantamos para desenvolvimento desta pesquisa estão: a equipe gestora e pedagógica da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista utiliza os resultados das avaliações do Simave? Reconhece que as variações nos resultados da escola podem ocorrer por haver um desconhecimento ou conhecimento parcial da proposta da avaliação externa em larga escala? Será que na equipe predomina o sentimento de não pertencimento à instituição e, em vista disso, prevalece o descompromisso com o trabalho da instituição? Tais questionamentos nos conduzem a buscar compreender como os dados das avaliações externas têm sido utilizados dentro da instituição de ensino pesquisada.

Com efeito, propomos como questão de pesquisa, cujo foco recai sobre os anos iniciais do EF por toda relevância que a fase representa e que foi anteriormente exposta: De que maneira os docentes da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista têm utilizado os dados da avaliação do Simave (Proeb e Proalfa) para pensar as suas práticas pedagógicas?

Partindo do exposto o objetivo definido para este estudo é analisar e identificar como a apropriação de resultados do Simave (Proalfa e Proeb), na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, tem sido entendida e praticada na escola. Intencionamos, subsidiados pelos dados obtidos, apresentar um Plano de Ação Educacional que possa auxiliar na otimização das ações e práticas pedagógicas já desenvolvidas e que contribua para solidificar uma *práxis* escolar de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.

Como um processo, a aplicação da avaliação em larga escala na escola por si só não basta. Dessa forma, é necessário desenvolver uma prática de pensar nos dados da realidade escolar que os resultados revelam, analisar os dados do desempenho dos alunos no Simave e refletir sobre possibilidades e formas de empregar os indicadores e escores resultantes dessas avaliações externas para produzir diagnósticos nas áreas de conhecimento avaliadas. Possibilitando, ainda, identificar pontos frágeis e a implementação de ações para aperfeiçoar a prática escolar.

Assim, o presente estudo adota como objetivos específicos:

1. Descrever a Escola Estadual Prefeito Aristides Batista e os seus resultados nas avaliações externas do SIMAVE;
2. Analisar como os diferentes sujeitos educacionais, professores e especialista em educação, têm compreendido os dados do Simave na escola,

3. Propor um plano de ação que estimule, organize e otimize a apropriação dos resultados das avaliações do Simave.

Neste estudo, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa por meio dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental dos resultados das avaliações do Simave, especificamente para compor o terceiro capítulo.

A organização desta dissertação estrutura-se em cinco capítulos que se propõem a elucidar a realidade investigada, de onde se origina o caso de gestão e o contexto histórico e político que envolve a política de avaliação em larga escala.

O primeiro capítulo, destinado à introdução, apresenta o tema, a justificativa e os motivos de escolha do tema de estudo, destacando a percepção da autora a respeito das condições pedagógicas na escola.

No segundo capítulo é descrita, em linhas gerais, a evolução da política de avaliação em larga escala da educação no Brasil e a criação do sistema mineiro de avaliação. Será apresentada a instituição escolar que deu origem ao estudo do caso de gestão, sua estrutura e composição funcional, contexto geográfico, clientela atendida, projetos desenvolvidos, participação em avaliações externas e resultados obtidos.

No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. É destacada a discussão que aponta a relevância da apropriação dos resultados das avaliações externas, a qual propomos expor diferentes perspectivas de uma seleção de autores especialistas em educação, tais como: Machado e Alavarse (2014) e Brooke e Cunha (2011), expondo as dificuldades que os professores demonstram em inserir os dados da avaliação em larga escala na sua prática pedagógica que pressupõe a necessidade da formação em serviço constante; Vianna (2003), que aponta o objetivo primordial da avaliação educacional de superação de dificuldades; Santos, Gimenes et al. (2014) e outros que destacam a necessidade da problematização do Sistema Mineiro de Avaliação, Lück (2009), que vem destacar a relevância de uma eficiente apropriação de resultados da avaliação em larga escala na promoção de escolas com ensino eficaz. Apoiados no referencial teórico de autores, e sob a percepção que apresentam para os temas suscitados, tentamos realizar a exposição da relevância do tema e compreender a pertinência da gestão de resultados da avaliação externa. Outrossim, buscaremos destacar a realidade da escola selecionada para este estudo.

Em prosseguimento, no terceiro capítulo, também é abordada a apropriação de resultados das avaliações externas – articulando ideias e posicionamentos. Naquele momento do texto serão apresentados os argumentos usados no debate acerca dos processos da avaliação externa. Destacamos posicionamentos dos estudiosos assim como os dados coletados na pesquisa com professores e supervisores pedagógicos da escola investigada. Nesse movimento

será realizada, ainda, a análise dos dados da pesquisa de campo realizada que envolveu entrevistas, aplicação de questionários, registros em atas de reuniões, e depoimentos de professores e Supervisores Pedagógicos que atuaram na escola no período de 2015 a 2018.

No penúltimo capítulo é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE) como uma proposta a ser utilizada na escola para propiciar o desenvolvimento de ações que favoreçam uma prática de apropriação de resultados de modo sistemático, que estimule a responsabilização das ações e que possa favorecer o comprometimento dos agentes educativos com os resultados alcançados nas avaliações externas. De modo geral, podemos expressar que o PAE visa, sobretudo, estimular à construção de uma cultura de apropriação dos resultados da avaliação externa.

No quinto capítulo serão apresentadas as impressões gerais da pesquisa, considerando aspectos novos que surgiram e as perspectivas que se anunciam da realidade investigada. Esse último capítulo fecha a transcrição textual da pesquisa, mas não encerra a discussão ao qual se propõe aqui ser construída, pois, este estudo será entregue à escola estudada na qual pretendemos suscitar novas reflexões e atuações. A dinâmica temporal pressupõe a ação contínua em busca de uma realidade mais adequada, assim também a escola, influenciada por tantas inovações tecnológicas e posturas sociais, enfrenta o desafio em se adequar às novas demandas. Neste sentido, a informação e o conhecimento de suas atribuições e a assunção de compromissos coletivos e individuais de cada profissional podem contribuir de forma positiva para o enfrentamento de adversidades, sem perder de vista a função primordial que é garantir a aprendizagem de conhecimento, desenvolvimento das habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

A seguir, abordaremos a implantação dos sistemas de avaliação externa em nível nacional, destacando os contextos políticos, as influências, a evolução e os propósitos. Será também apresentada a implementação do sistema mineiro de avaliação, que segue os moldes do sistema nacional, mas se propõe a apresentar informações mais apuradas e minuciosas sobre as escolas das redes públicas de ensino do estado.

2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO ESTADO DE MINASGERAIS

Para possibilitar melhor compreensão sobre o tema da apropriação de resultados das avaliações externas do Simave pela escola selecionada, o texto deste capítulo está organizado por seções. A primeira aborda, de modo sucinto, a implementação do sistema de avaliação da educação no Brasil e as influências internacionais. Nesse contexto, verificaremos a implementação do direito ao acesso à escola, o que deve vir acompanhado da garantia de uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos de todos os níveis de ensino. Os resultados obtidos pelas avaliações em larga escala oferecem informações para mensurar a qualidade do que é aprendido e ensinado na escola e, ainda, podem embasar a tomada de decisões e o estabelecimento de políticas públicas que favoreçam a educação.

A seção seguinte aborda a avaliação como monitoramento da educação e a implementação do Simave, sua evolução e suas perspectivas. Nesse momento, será apresentado o Sistema Mineiro de Avaliação: sua implementação, objetivos, matriz de referência, elaboração dos itens, instrumentos, metodologia de análise dos testes, devolutivas às escolas, debates, pontos favoráveis e evolução.

Por fim, a terceira seção contextualiza a escola que suscitou o presente caso de gestão. Serão apresentados os aspectos materiais da escola, a realidade dos alunos atendidos, os resultados obtidos nas avaliações do Simave, projetos de impactos desenvolvidos, assim como outras características para apresentação da realidade que compõe a escola.

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

As políticas públicas educacionais brasileiras, movidas por influência internacional, especialmente dos países anglo-americanos, vêm fortalecendo a implementação das avaliações em larga escala em todo país. Segundo Coelho (2008) este movimento, que foi gerado para a organização de sistemas de avaliação da educação e responsabilização, adquiriu centralidade nos Estados Unidos ao final dos anos de 1960.

Esse primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de

construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. (COELHO, 2008, p. 233).

Vemos, então, que a influência da política educacional norte americana deixou o legado da criação de indicadores de qualidade que foi absorvido como técnica para medição da qualidade da educação.

Marcos na investigação acerca de desigualdades sociais e educacionais, as pesquisas de Coleman e outros (1966) e de Jencks e outros (1972) analisaram a “função de produção da escola” (modelo de input-output), aplicando análise de regressão a amostras de estudantes da escola elementar e secundária e avaliando se os recursos humanos, materiais e financeiros (despesas por aluno) e as características dos alunos (as entradas) estavam associados aos resultados escolares dos alunos (a saída). Esses estudos enfraqueceram substancialmente a esperança liberal de que o acesso à escolarização pode criar igualdade de oportunidades. (COELHO, 2008, p. 233).

Por sua vez, na Europa, as ideias sobre avaliação externa começaram a adquirir primazia nas discussões nos anos de 1970, reforçado pelas pesquisas que apresentaram dados sistematizados e que desmistificam a teoria da educação como uma ponte para melhorar a condição social e econômica do povo. Por outro lado, aqueles estudos reforçaram a tendência sociológica de compreender a escola como aparelho de reprodução social, que é utilizada para manter a estrutura vigente.

A eles se juntaram, em 1967, o Relatório Plowden na Grã Bretanha e os estudos internacionais do IEA. Apesar das polêmicas em torno de aspectos metodológicos dessas pesquisas, a conclusão é a de que as escolas não se mostraram efetivas, como se supunha, para eliminar déficit de aprendizagem que derivaram de desigualdades econômicas, sociais e culturais nas famílias dos estudantes. Na análise sociológica, esses resultados fundamentaram o ceticismo quanto ao papel da escola. Convergiam com as teorias de reprodução social e cultural de que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva como até reforça e legitima a estrutura social existente. (COELHO, 2008, p. 233).

No final dos anos de 1980, de acordo com Gatti (2015), os debates sobre a educação no Brasil destacaram os escopos que demonstravam alto índice de fracasso escolar expresso pelas elevadas taxas de repetência e evasão escolar nas escolas básicas do Brasil. Além disso, não haviam dados sistematizados sobre o rendimento dos alunos e os fatores que poderiam agravar os resultados ou favorecê-los.

Cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, os estudos dos anos de 1980 não foram os primeiros. Nas décadas anteriores realizaram-se estudos esparsos para avaliar a educação

pública. Em 1960, por exemplo, segundo Vianna (2014) pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas, Secretaria Municipal de São Paulo e Centro de Pesquisas Educacionais – Ministério da Educação efetuaram estudos nesses quesitos. Para Brooke e Cunha (2011), o “Projeto Edurural” foi a primeira iniciativa de avaliação da educação que utilizou instrumentos padronizados para acompanhar o trabalho das escolas. Segundo os autores, os dados foram coletados em escolas de três estados – Piauí, Ceará e Pernambuco -, durante os anos de 1982 a 1986. Esse projeto recebeu financiamento do Banco Mundial e desenvolveu seu trabalho tendo em vista a zona rural dos três estados nordestinos. A iniciativa buscou comparar o desempenho de alunos que eram atendidos pelo projeto com outras crianças do mesmo contexto, mas que não participaram.

Por conseguinte, sob a influência dos elementos internacionais e das esporádicas iniciativas nacionais, ocorreu a decisão de criar um sistema que fornecesse dados sobre o ensino no país ao final dos anos de 1980, movido pela promulgação da nova Constituição Federal que inaugurou a possibilidade de ser definido um cenário novo na estrutura política.

Contando, pois, com pesquisadores da área da educação do Instituto Anísio Teixeira e Fundação Getúlio Vargas, o Ministério da Educação criou pesquisas para conhecer melhor a realidade no país. Em 1987, foi realizada uma avaliação para levantar dados a respeito das condições da educação brasileira. Gatti (2015) ainda nos relata que tal avaliação foi aplicada em capitais de estados em turmas da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Redação das escolas públicas. Sendo considerado um “estudo piloto para verificar a viabilidade do processo” (GATTI, 2015, p. 43). Nos anos seguintes, o Ministério da Educação (MEC) expandiu a avaliação para o 2^o e 4^o anos e até para o 3^o ano do Ensino Médio. Desse modo, para a autora:

As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério como na Secretarias de educação e na mídia, criando na administração pública interesse pelos processos avaliativos (GATTI, 2015, p. 78).

Nesse contexto, a educação nacional foi estabelecida como um direito fundamental do cidadão a ser ofertada pelo Estado e encontrou sua garantia na Constituição Federal Brasileira de 1988. Em seu Título II, a Carta Magna versa sobre os direitos e garantias fundamentais garantidos e protegidos pelo Estado e tem aplicação imediata. Trata-se, portanto, de um dever do Estado propiciar condições para garantir a dignidade da pessoa humana, combatendo o analfabetismo e ofertando condições de expressão, comunicação, defesa de seus direitos e expressão de identidade, pensamentos e ideias.

Desde tais pressupostos e da dinâmica no cenário mundial na década de 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos 1980 para que fosse produzido um “retrato” sistemático da educação ofertada no país. Sua primeira aplicação ocorreu em 1990.

Os estudos empreendidos por Gatti (2013) nos documentos do SAEB, ao final da década de 1990, destacam duas ênfases: a primeira, o acesso ao ensino básico, “no qual se verificava o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna)” (GATTI, 2013, p. 52). A segunda dizia respeito à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas:

- 1) **ao produto** – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) **ao contexto** – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudos, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3) **ao processo** – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4) **aos insumos** – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta eram provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre a condição da escola (GATTI, 2013, p. 56, grifos nosso.).

Definidos os propósitos, as ações dos Saeb delinearão o sistema de coletas e informações sobre a educação nacional. Segundo Horta Neto (2013), em dezembro de 1994, nos últimos dias do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação, Murilo Hingel, assinou a Portaria nº 1.792, que institucionalizou o Saeb como um processo nacional de avaliação, garantindo um caráter mais perene dentro do Ministério da Educação (BRASIL, 1994). O Saeb, então, destinava-se à produção de informações e resultados diagnósticos da educação ofertada pelos diferentes entes federativos e propunha a adoção de “de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p.464).

Em 1995, a metodologia estatística da Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi incorporada à correção das avaliações. Nesse mesmo ano foram avaliados, de forma amostral, alunos das turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

É factível observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 destaca as avaliações externas.

Art.9º.A União incumbir-se-á de:

- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - 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;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1996, recurso online).

Movida pela proposição de agregar maior qualidade ao ensino, as políticas educacionais, em especial a avaliação externa no Brasil, seguiram as recomendações de instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que as definiram como institutos de verificação para constatar se o currículo oficial era cumprido (VIDAL, 2003). Apesar de que, no ínterim desse estudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não ter sido implementada na prática escolar, o que se espera é que as escolas ofereçam um ensino que estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências tidas como essenciais.

As Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala (AALE), realizadas com testes padronizados, têm como objetivo principal o monitoramento da educação e implicam no gerenciamento dos resultados apurados. Essas avaliações representam a legitimação da opção do Estado por um processo avaliativo exterior às escolas e geridas segundo princípios inerentes à administração gerencial e à competição. Verifica-se a introdução da lógica da *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado. Esse termo, escrito em inglês para preservar sua característica e origem de ideia, designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas (AFONSO, 2013). Pelo valor adquirido do termo *accountability* no contexto das avaliações externas da educação, buscamos apoio no entendimento de Brooke e Cunha (2011) que define o termo utilizado para justificar a adoção dessa política:

[...] expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 22).

A definição do termo *accountability*, informado por Brooke (2006), aponta para dois aspectos: a informação sobre os bens do erário e, ainda, para a responsabilização que deve ser

realizada para apontar evidências dos resultados dos programas ou políticas onde os recursos foram investidos. Assim, a avaliação externa nacional foi implementada e continua sendo, nos dias atuais, um importante mecanismo de pensar as políticas públicas educacionais. Avalia, de forma geral, a qualidade da educação das escolas públicas e privadas nas turmas de 2º (amostral em 2019), 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ou 4º ano do ensino médio, que possuam até 10 ou mais alunos matriculados, ocorrendo a cada dois anos. As escolas que serão avaliadas deverão, obrigatoriamente, ter declarado no Censo Escolar as matrículas dos alunos nas turmas que serão avaliadas, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), a quantidade dos testes é baseada na informação do quantitativo de matrículas. Utilizando da mesma informação é calculada a quantidade de questionários emitidos para alunos e professores.

Como instrumentos de avaliação são utilizados testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos e os questionários com perguntas sobre o padrão de vida da família e outros detalhes socioeconômicos. Em 2019 os alunos do 9º ano do EF realizaram provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por sua vez, gestores e professores respondem aos questionários para atualizar dados. Aos professores são questionados temas relacionados às características sócio demográficas, hábitos culturais, condições de trabalho, gestão, clima escolar, concepções, formação profissional e prática pedagógica. Os gestores, por sua vez, respondem sobre a prática escolar e características sócio demográficas, titulação e característica do exercício profissional, avaliação das condições da escola e do trabalho dos professores (Fernandes; Silva, 2009 apud FRANCO; CALDERÓN, 2017).

Cabe destacar que, a partir de 1997, os testes passaram a basear-se na matriz de referência que, segundo o MEC, “estabelecem competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação” (INEP, 2019, p. 21). Tal inovação permitiu a adoção de uma Escala de Proficiência única para cada disciplina avaliada. Esse padrão de referência foi fruto do trabalho realizado por diversas equipes do Ministério da Educação por meio de consulta nacional dos conteúdos trabalhados nas escolas. Associada à consulta nacional dos conteúdos, aliou-se a análise de especialistas, pesquisadores e professores em consonância com as orientações das respectivas secretarias estaduais de educação. Num processo dinâmico e ativo, em que o sistema de avaliação vem sendo inovado, a matriz de referência vem se atualizando. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), adotados pelo MEC a iniciar do ano de 1997 com o objetivo de uniformizar o currículo

nacional, estabeleceram o currículo mínimo a ser trabalhado nas escolas, estimulando a renovação das Matrizes de Referência (GALIAN, 2014).

A referência que a matriz do Saeb oferece é utilizada em todo o Brasil, sem adaptações. Importante destacar que a Matriz de Referência não é o currículo a ser ensinado nas escolas. Trata-se de um recorte de habilidades selecionadas que se espera que os alunos da etapa avaliada tenham desenvolvido. Como orienta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE⁴/Saeb):

As matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, pois é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2011, p. 17).

As informações obtidas pelo Saeb, permitem acompanhar a trajetória da educação ao longo dos anos, sendo utilizada pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para identificarem problemas, direcionar recursos para áreas prioritárias, organizar ações e políticas públicas que favoreçam a melhoria da qualidade e reduzam as desigualdades do sistema de educação. Partindo da ideia de que a educação é obrigação do Estado, como prescreve o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), deve haver investimentos na sua oferta e os esforços devem ser direcionados para alcançar resultados satisfatórios dentro do padrão de qualidade determinado.

Dentro da perspectiva de um Estado de Direito, ou seja, aquele Estado regido por leis, a educação é entendida como direito fundamental de segunda dimensão (BONAVIDES, 2006). Reforçando esse entendimento, vemos que:

[...] os direitos de segunda dimensão podem ser considerados *uma densificação do princípio da justiça social*, além de corresponderem a reivindicações das classes menos favorecidas, de modo especial da classe operária, a título de compensação, em virtude da extrema desigualdade que caracterizava (e, de certa forma, ainda caracteriza) as relações com a classe empregadora, notadamente detentora de um maior ou menor grau de poder econômico (SARLET, 2001, p. 189).

⁴ PDE introduz mudanças que expandem o papel das avaliações em larga escala para além do seu objetivo diagnóstico tradicional. As avaliações são colocadas como um dos pilares da política educacional do MEC. As informações coletadas nos exames são, também ou em tese, utilizadas para traçar um panorama nacional da Educação Básica e apontam como referência para a formulação de novas políticas públicas e execução de programas na área da educação, como: transferência de recursos públicos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); merenda e transporte escolar; distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas; instalação de energia elétrica; e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>

Os elementos resguardados pelo Princípio da Justiça Social possibilitam mobilizar reflexões e gerar ações de políticas públicas. Tem-se, pois, o investimento na educação advindos a partir dos dados contextuais.

Segundo a Unesco (2019) o paradigma de qualidade na educação adquiriu nova perspectiva.

As abordagens tradicionais para avaliar a qualidade da educação se baseiam em indicadores indiretos da provisão da educação e insumos que afetavam o progresso do ensino e da aprendizagem, como razão estudante-professor, porcentagem de professores capacitados ou gasto por estudantes como porcentagem do PIB. Mais recentemente, os resultados da aprendizagem vêm ganhando destaque como um indicador essencial para medir a qualidade da educação. (UNESCO, 2019, p. 41).

Quanto aos resultados satisfatórios, critérios são estabelecidos pelo sistema de avaliação que utilizam padrões e medidas. A intenção é o estabelecimento de competências gerais para todos os avaliados, sendo excluída a possibilidade diferenciada, mesmo para grupos de alunos diferentes, como informa o Inep (2007). Para a fixação de metas de qualidade, é necessário que sejam estabelecidos padrões de clareza e eficácia. Nesse intuito, o Inep criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), após assinar o compromisso proposto no Termo de adesão do movimento “Todos pela Educação”, movimento da sociedade civil cuja pretensão é estimular a prática e a inovação da educação no Brasil, aderindo ainda às perspectivas de monitoramento da educação proposta pela Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Ideb foi criado para estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir. Junto ao índice nacional padrão, foi criado o PDE, um documento que expunha e discutia as necessidades de organização da educação no Brasil. O Ideb prevê dois elementos para avaliar as escolas em todo território nacional: o fluxo escolar, informado pelo Censo Escolar, e os resultados da Avaliação externa promovida pelo Saeb – Prova Brasil. Embora seja reconhecida pelos pesquisadores da educação a limitação do Ideb para definir a qualidade da educação no Brasil, a criação do indicador ofereceu critérios de compreensão e avaliação que podem ser empregados para fins de análise e comparação. Considerando a realidade variada do país, Machado e Alavarse (2014) destacam que:

Embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da

aprovação e o aumento do desempenho. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 422).

Com efeito, cabe reconhecer a validade do Ideb, visto também como um índice dinâmico que vem sendo construído e aperfeiçoado. Ele ainda possibilita estabelecer metas e serve de parâmetro para a construção de indicadores utilizados por estados e municípios. Na seção seguinte apresentamos a avaliação externa e as características de monitoramento dessa política pública.

2.1.1 A Avaliação externa como recurso para monitoramento da qualidade da educação

Além do objetivo exposto de monitorar a educação, permanecia a necessidade de um mecanismo que fosse utilizado para que o Estado brasileiro prestasse contas à sociedade sobre a aplicação dos recursos financeiros nas políticas públicas e programas educacionais que adotavam. Em âmbito estadual, inclusive, foram desenvolvidos Sistemas de monitoramento por meio da aplicação de avaliações, como se verificará nas próximas seções.

Machado e Alavarse ao citar Gusmão para clarear o entendimento de que o aperfeiçoamento dos padrões de qualidade são valores perseguidos e reconhecidos pela sociedade e expõem, portanto, que:

Todos convergem ao defender uma educação que de fato proporcione boa formação aos estudantes, orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa e da sociedade como um todo e combatendo uma escolarização que passe ‘em branco’ na vida das crianças e adolescentes. Para uns, isso se traduz em garantir aprendizagem capaz de ser medida pelas provas padronizadas; para outros, em priorizar processos, condições e uma aprendizagem mais ampla, que envolve os ‘conteúdos’ disciplinares e a cidadania. (Gusmão, 2013 apud MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416).

A avaliação externa que, inicialmente, correspondia ao propósito de diagnosticar ganhou novas dimensões e alcances: rendição de contas, credenciamento e certificação. Nesse movimento, a instituição da avaliação externa apontou elementos para melhorar a eficiência e inovação das políticas que se dispunham a agregar mais qualidade ao ensino.

Como direito garantido constitucionalmente, vê-se a necessidade de mobilizar todos os agentes envolvidos na educação: gestores, diretores e funcionários da escola, pais de alunos, meios de comunicação de massa, para que compreendam que a função da avaliação externa não é apenas medir conhecimentos, mas é um instrumento que auxilia a implementação de ações para melhorar a qualidade da educação. Logo, a conscientização coletiva da proposta da avaliação externa como ferramenta diagnóstica é importante para que a escola pública

permaneça em contínuo processo de aperfeiçoamento. Sendo uma instituição onde o direito de aprender pode e deve ser consolidado, também na escola se exercita o dever de cada um.

Pensando, pois, na perspectiva do direito responsivo como atuação colaborativa de entes do poder público e sociedade civil, a qualidade da educação pode ser compreendida como resultado de empreendimentos e esforços que culminam no resultado de um trabalho coletivo e não apenas da instituição escolar ou da iniciativa governamental.

Segundo o entendimento de Nonet e Selznic (2010):

O direito responsivo pressupõe uma sociedade dotada de capacidade política suficiente para enfrentar seus problemas, definir prioridades e estabelecer os compromissos necessários. [...] Sua grande contribuição é promover um sentido de bem público e inserir no processo de governar um espírito de autocorreção. (NONET; SELZNIC, 2010, p. 170)

Partindo da compreensão exposta sobre o direito, como uma responsabilidade compartilhada, percebo a possibilidade desta ideia sendo estendida à política da avaliação da educação nacional. Nessa perspectiva todos os reflexos produzidos, seriam da responsabilidade compartilhada, especialmente, nos sistemas de base e na própria relação pedagógica de cada escola. Como um processo que tem a possibilidade de ajustes e evolução, que deve possibilitar os avanços em seus resultados. Assim, entendemos que, para o alcance dessa finalidade, há que se atuar no sentido de unir esforços para alcançar as expectativas almejadas. Sob uma perspectiva do direito responsivo, é necessário que haja o envolvimento de diferentes agentes para assumir sua parcela de responsabilidade a fim de que os resultados possam ser mais satisfatórios, uma vez que, na escola, pais, professores, funcionários, sociedade civil organizada, instituições do serviço de saúde, assistência social e jurídica, entre outras, podem somar esforços pela melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, firmado o compromisso com ações específicas para melhoria do desempenho dos estudantes e do trabalho da escola, nos deparamos com a responsabilização coletiva pelos resultados do trabalho. Essa propositura indica incentivos para vivenciar a prática do exercício de direitos (aprender) e assunção de deveres (responsabilização), inerentes às atitudes próprias da cidadania.

Entre várias possibilidades, a dinâmica da educação possibilita compreender que não há um momento específico, estratificado para cada etapa do ensino ocorrer. Atendendo ao movimento intrínseco à educação, verificamos a concepção de uma educação como processo, que segundo Brooke e Bonamino apud (CUNHA; NUNES, 2016) é compreendido em sua dinâmica

[...] um processo que se desenvolve ao longo do tempo. A medição exata da contribuição de diversas características e práticas escolares na promoção do aprendizado requer o acompanhamento contínuo do aprendizado dos alunos e, simultaneamente, de suas condições de escolarização (Brooke; Bonamino, 2016 apud CUNHA; NUNES, 2016, p. 399).

Sob a ótica da educação, partindo da discussão realizada, vemos que a avaliação serve como um dos instrumentos do processo maior, que é a educação contínua, estímulo permanente ao avanço e aprendizagem. Colocada como formação educativa oferecida em instituições escolares, a educação vista na ótica dos pressupostos da avaliação externa, constitui-se um processo mais amplo que abarca fatores sociais, estruturais, físicos, condições de ensino, atuação dos profissionais da escola e das redes de ensino, currículo e as políticas públicas que gerem o ensino. Nesse sentido, entendemos, como Leite (2005), que os resultados das avaliações internas, cognitivas, que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, verificando o processo da aprendizagem. Essa aprendizagem é colocada como “Capacidade Consolidada”, pois verifica-se a aprendizagem não apenas como um momento específico de assimilação de conhecimento, mas como um processo *continuum* em que os indícios apresentados na avaliação aplicada demonstram o momento em que a criança se encontra naquela habilidade avaliada. Podendo ser:

- (i) Capacidade não desenvolvida;
- (ii) Capacidade em desenvolvimento;
- (iii) Capacidade desenvolvida.

Na proposta de avaliação apresentada por Leite (2005), analisada segundo Batista (2018), as dificuldades diagnosticadas ao longo do processo de alfabetização serviam como fonte de informações para as decisões relativas ao trabalho do professor e da escola. A consideração das capacidades desenvolvidas pelos alunos, registradas em relatórios ou fichas, indicava que o professor deveria se regular pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas em sua turma, à luz do trabalho didático implementado. Enquanto, por sua vez, as avaliações externas visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. Entendimento ratificado por Soares (2008, p. 67) ao expor: “por ser externa à dinâmica professor-aluno, ela (avaliação externa) é independente e avalia de maneira uniforme os alunos que possuem diferentes professores”. Assim, todos os alunos avaliados são colocados em mesma situação de teste, não havendo distinção ou questões diferenciadas nem mesmo para aqueles com necessidades especiais.

Por sua vez, grande distinção da avaliação externa em comparação à avaliação interna reside no enfoque, uma vez que a Avaliação externa não verifica o aluno individualmente. Daí

ser essencial a avaliação interna, que permita saber o desempenho de cada um, e também analisar as práticas pedagógicas e as condições gerais da escola. Portanto, a avaliação externa retira a centralidade do aluno e foca na escola ou na rede de ensino ou no ente federado (município, estado, Distrito Federal, União).

A AALE apresenta variedades de informações que são decorrentes da realidade, do contexto e das políticas públicas adotadas, o que permite comparações ao longo do tempo e entre realidades semelhantes. Ao demarcar a necessidade de atingir os objetivos estabelecidos, a avaliação externa deve preencher alguns critérios, a saber: o objeto a ser avaliado deve ser estabelecido de forma clara; permitir que as informações coletadas possam ser comparadas ao longo do percurso temporal e, ainda, a utilização de determinados indicadores em tomada de decisões subsidiadas pelos

dados coletados. Nesse sentido, Minas Gerais criou seu sistema de avaliação, que será melhor compreendido na seção seguinte.

2.2 O SIMAVE

Reconhece-se as múltiplas realidades presentes no estado de Minas Gerais e a necessidade de “obter informações específicas de sua rede de ensino”, o referido estado criou um sistema de avaliação próprio. O sistema de avaliação de Minas Gerais, conhecido como Simave, foi criado com o propósito de:

[...] conhecer e atender o nosso sistema público da educação em toda a sua dimensão servindo-se ainda para “apontar as prioridades educacionais, tanto para professores, especialistas e diretores, como para os gestores dos sistemas, sendo fundamental na definição de ações para uma educação eficaz. (MINAS GERAIS, 2007a, p.08).

No Estado de Minas Gerais o histórico de avaliação educacional remonta ao final dos anos de 1990. Segundo estudos de Calderón e Franco (2017), as iniciativas para avaliar a educação em Minas Gerais surgiram no ano de 1988. Em tal época, o ensino fundamental era organizado por ciclos de estudos, sendo que, na ocasião da avaliação, apenas o Ciclo Básico da Alfabetização (anos iniciais) era avaliado. Nesse sentido, Bonamino e Franco (1999) relatam aspectos que justificaram a criação do Simave:

Em Minas Gerais, ao longo da década de 90, desenvolveu-se um sistema de avaliação que objetivava impulsionar a própria reforma educacional proposta (...) conclusões obtidas em outros contextos é um caminho a ser evitado, já que eles não dão conta das mediações políticas e sociais que

contribuem para assegurar, no interior de cada realidade nacional, uma configuração diferenciada na implementação da política nacional de avaliação. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 111)

A iniciativa da criação do sistema de avaliação do estado mineiro, pela perspectiva dos autores, poderia possibilitar a coleta de informações para dinamizar as políticas públicas e suas ações na educação oferecida pelo estado.

As avaliações em larga escala mineiras se repetiram no ano de 1991, quando o estado realizou um programa de reformas. Naquele contexto, foi originado, ainda segundo as pesquisadoras, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O programa tinha o objetivo de “criar uma cultura avaliativa de desempenho escolar para identificar possíveis falhas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e avaliar o desempenho de professores” (Souza, 2012 apud FRANCO; CALDERON, 2017, p. 85).

No ano de 1999, com a mudança do governo do estado ocorreu a implantação da política educacional “Escola Sagarana”⁵. A origem do Simave deriva de uma proposta piloto desenvolvida na região de Juiz de Fora – Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental.

O Simave foi criado no ano de 2000 e contempla o Proeb que avalia turmas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ºano do Ensino Médio e o Proalfa, que avaliou até o ano 2018, o 3º ano do ensino Fundamental por meio de aplicações de provas anuais censitárias, de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2005, foi criado o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), cujo objetivo era “instrumentalizar o professor das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a avaliar a aprendizagem dos seus alunos em relação aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC)” (MINAS GERAIS, 2020a, recurso online). Portanto, com esse programa, as provas de avaliação eram elaboradas automaticamente por um sistema informatizado que utilizava itens de avaliação disponibilizados na *web* em um banco de itens (único no Brasil) especialmente elaborado pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013). Atualmente, o programa é conhecido como “Banco de Itens”⁶ e pode ser acessado por gestores, especialistas e professores de qualquer etapa de ensino.

5 Pelo então Governador Itamar Franco. Por meio da união de esforços entre SEE/MG, Superintendências Regionais de Ensino, Ministério da Educação e outros órgãos oficiais em conjunto com professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi criado o Simave. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/franco_e_calderon_2017_o_simave_a_luz_das_tres_geracoes_de_avaliacao_da_educacao_basica.pdf.

6 Disponível em: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/>.

No ano de 2015, a SEE/MG alterou a nomenclatura do sistema para Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (MINAS GERAIS, 2016). A mudança, segundo o órgão oficial, se deu pela adesão ao Princípio da Equidade, que prevê oportunidades diferentes às pessoas diversas, a fim de que todos tenham seus direitos garantidos.

No ano 2018, a SEE/MG introduziu uma modalidade de avaliação interna da escola. Os testes são produzidos pela secretaria e enviados para as escolas por meio digital. Após a aplicação, os resultados dos alunos são lançados no sistema permitindo o monitoramento pelas regionais e Secretaria de Educação. Os resultados das avaliações são monitorados pela Regional que juntamente ao Especialista, busca alternativas para suprir as necessidades detectadas de cada aluno. Então, tem-se na atualidade as avaliações internas e avaliações externas do Simave.

A avaliação interna permite o fortalecimento da autonomia pedagógica das escolas das redes públicas de Minas Gerais com vistas à melhoria da qualidade das escolas públicas. Integra o planejamento, promoção da participação e aprimoramento das potencialidades dos sujeitos à luz do compromisso com o fortalecimento da escola como um ambiente construído coletiva e socialmente. Tem na equidade um pressuposto, já que orienta o trabalho escolar para a promoção do direito à educação pública para todos com vistas à garantia da aprendizagem e superação das desigualdades educacionais (MINAS GERAIS, 2018, p. 23).

Os resultados das avaliações internas não são publicizados. Servem de referência para o acompanhamento pedagógico e possibilitam intervenções para auxiliar os alunos no decorrer do ano.

Para os alunos avaliados pelo Proeb são aplicados questionários contextuais com temas, tais como: perfil socioeconômico, acesso a bens públicos e culturais, perfil da escola e rotina da instituição e, inclusive, a percepção a respeito de professores e colegas. Por sua vez, os professores realizam o preenchimento de questionários com questões a respeito da formação, ação pedagógica, perfil demográfico e ambiente institucional. Para os diretores os questionários destacavam indagações a respeito do perfil demográfico e profissional dos diretores, a percepção sobre a gestão escolar, sobre vizinhança e gestão comunitária⁷.

O Proalfa, que avalia turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, traz uma inovação, pois busca diagnosticar o que as crianças conhecem, aqueles aspectos do saber que já foram bem assimilados, mas também o que elas ainda não consolidaram como conhecimento, ressaltando as dificuldades detectadas na alfabetização.

⁷Os resultados do Proeb no período foram divulgados por meio dos instrumentos: Revista do Gestor – para diretores e Boletim Pedagógico – para professores, até o ano 2013 impressa e nos anos posteriores no endereço eletrônico do Simave.

Em linhas breves, o propósito do Simave, segundo a SEE/MG, é permitir aos gestores educacionais a análise do desempenho das unidades de ensino e do sistema educacional e propor ações com vistas à garantia de uma educação mais equânime e de qualidade (MINAS GERAIS, 2020c). Possibilita, assim, que as escolas avaliadas reflitam sobre o trabalho desenvolvido à luz de seus próprios resultados e elaborem estratégias e ações para melhoria do atendimento e do desempenho dos alunos.

Destacamos como objetivos deste sistema de avaliação:

- a) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica.
- b) Criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública.
- c) Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública.
- d) Desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais pautadas em princípios de equidade.
- e) Fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidade para todos os mineiros (MINAS GERAIS, 2018, p.9)

As matrizes de referência do Proalfa e do Proeb têm como base o Currículo Básico Comum (CBC) e as matrizes de referência para as avaliações do Saeb e contemplam o que é básico, essencial e possível de ser aferido por meio de testes de múltipla escolha. A SEE/MG mantém uma proposta curricular para a coleção dos CBC. Eles foram regulamentados por meio da Resolução 666/2005 (MINAS GERAIS, 2005). O documento organiza aquilo que o aluno deve aprender, explicitando “o que deve ser ensinado e construído no campo das competências cognitivas e socioemocionais, garantindo a formação integral do aluno: ética, estética e política” (MINAS GERAIS, 2007a, p.13).

Brooke e Cunha (2011, p.33) ressaltam a relevância de se estabelecer um currículo unificado que funcione como elo para estabelecer com o professor “um diálogo a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação”. Esse entendimento foi assimilado pelo Ministério da Educação com a implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). À respeito do monitoramento da educação em Minas Gerais, realizado pelo Simave, a SEE/MG adota “políticas complementares de tais proposições, diminuindo as diversidades e contribuindo para uma padronização do sistema mineiro. (MINAS GERAIS, 2018, p.11). Logo, o Proalfa é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o CAEd/UFJF. O Proeb, por sua vez, conta com a parceria do CAEd, sendo ainda, parceiro do Simave o Instituto Avaliar.

Para compreender os dados do Simave é preciso observar que eles se baseiam em uma matriz de referência entendida como “um recorte do currículo e é formada por um conjunto de descritores que apresentam as habilidades mínimas esperadas para a aprendizagem dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 11). As matrizes não abarcam todos os CBC da rede

estadual de Minas Gerais, ou seja, mesmo as diretrizes das redes municipais não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Segundo informam Araújo et al. (2012) as Matrizes de Referência são compostas por:

- Tópico ou tema: representa uma subdivisão de acordo com conteúdo, competência de área e habilidades;
- Descritores: apresentam as habilidades esperadas (para o desenvolvimento dos estudantes) em etapas importantes da educação Básica. Associam o conteúdo curricular às operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item.
- Item questões utilizadas nos testes de uma avaliação em larga escala (ARAÚJO et al., 2012, p. 18).

Os itens dos testes do Proalfa e do Proeb são construídos com base nas matrizes de referência, pois cada item avalia apenas uma habilidade. A matriz de referência, por sua vez, orienta a avaliação, elegendo alguns objetivos educacionais.

A **proficiência** é a medida do desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas pelos testes. A Escala de Proficiência, por sua vez, agrega valores contínuos, pré-estabelecidos, que se iniciam em zero (valor mínimo) indo ao valor colocado como máximo. A Escala de Proficiência é uma expressão da medida de uma grandeza (MINAS GERAIS, 2007a), ela permite que os resultados dos testes sejam traduzidos em diagnósticos qualitativos acerca do desempenho escolar. Por meio dela, o professor pode orientar seu trabalho pedagógico no que diz respeito às competências que já foram desenvolvidas pelos alunos, bem como ao grau em que estão.

A Escala de Proficiência é representada como uma régua, permitindo visualizar os resultados pelos valores ordenados e categorizados. Apresenta resultados na linha horizontal, quando estabelece pontuações numéricas do resultado alcançado. Os números são “Níveis de Proficiência da Escala”, sendo cada um definido de acordo com as habilidades demonstradas pelos alunos ao responderem o teste. Para isso, descreve-se o que eles são capazes de realizar pela resposta escolhida a cada item avaliado. O desempenho representa o resultado acumulado. É necessário que se entenda que o aluno posicionado na Escala de Proficiência alcançou os resultados demarcados e os anteriores a ela, inclusive. Por sua vez, a leitura na linha vertical, que é demarcada com cores de tons mais fracos para tons mais fortes, demonstra que, na escala, há níveis de aprendizagens diferentes, conforme ressaltam as legendas que acompanham as escalas.

O Simave apresenta uma particularidade introduzida no Proalfa, de devolver os resultados para as escolas, com resultados gerais da escola no ano e de cada estudante, além da

proficiência e do nível em que se encontram. Desde o ano de 2005, quando foi implementado, as devolutivas nominiais de resultados por alunos favorecem o objetivo do programa, qual seja: “indicar intervenções pedagógicas necessárias para a correção dos problemas identificados” (MINAS GERAIS, 2016, recurso online). Os resultados gerais das escolas da rede estadual mineira são de acesso público, os nominiais por sua vez, são restritos à escola. Cada escola recebe uma senha para acessar o Portal do Simave e conferir as informações.

Segundo o informativo do Simave (MINAS GERAIS, 2018), a contar do ano 2015 na avaliação do Proalfa, foram considerados, nas médias gerais, os resultados de todos os alunos (escola indígena e alunos com deficiência, inclusive). Para as avaliações do Proalfa não são contempladas todas as habilidades da matriz curricular do Simave, tendo em vista a fase de escolarização avaliada. No entanto, como há pouca concentração no nível máximo da Escala de Proficiência, são apresentadas as faixas compreendidas entre 200 a 700 no Quadro 1.

Quadro 1- Alterações realizadas a partir de 2015 no Proalfa

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 20 itens cada caderno 80 itens na composição total dos cadernos
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Itens parcialmente lido pelo (a) professor(a) aplicador (a)	Autonomia de respondente, ou seja, itens não lidos pela pessoa aplicadora
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: Elaborado pela autora, adaptado de Minas Gerais (2015).

Interessa aqui destacar que, os programas de avaliações mineiro passou por modificações em sua organização, o que permitiu verificar a variação dos resultados em modelos de testes e procedimentos de aplicação.

Segundo informações da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2020b) todas as escolas e turmas de ensino regular participam do Proalfa e do Proeb. Quanto aos alunos dos centros socioeducativos, esses participam apenas do Proeb. Sendo que, as instituições de escolas de educação especial, turmas e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e unidades prisionais não participam do Proalfa nem do Proeb.

Outra inovação ocorrida a partir de 2015 foi a adoção de 16 modelos de cadernos diferentes, sendo que cada um apresenta 20 itens de avaliação. Quanto à aplicação das

avaliações, nos anos anteriores, o professor aplicador podia realizar a leitura para os alunos. A partir de 2015, os alunos deveriam demonstrar autonomia na leitura e compreender os enunciados sozinhos. Outro destaque foi a utilização de 80 itens na composição dos cadernos de testes. Uma diferença deve ser registrada quanto à Escala de Proficiência, pois a do Proeb é até 500 e a do Proalfa vai até 1.000, de forma a conter de forma detalhada habilidades avaliadas nos 2º, 3º e 4º anos. O Quadro 2 retrata estas alterações:

Quadro 2- Alterações realizadas a partir de 2015 no Proeb

AS MUDANÇAS DO PROEB	
Até 2014	A partir de 2015
ETAPAS E PERIODICIDADE	
5º e 9º anos do Ensino fundamental 3º ano do Ensino Médio avaliados anualmente	5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental 1º e 3º anos do Ensino Médio Quando houver aplicação da Prova Brasil o 5º e 9º ano 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 dos 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: Elaborado pela autora, adaptado de Minas Gerais (2016).

Pelas modificações apresentadas é possível perceber adequações da aplicação dos testes que foram introduzidas no sistema de avaliação. Assim, desde o ano de 2015, a avaliação do Proeb não foi aplicada no mesmo ano que ocorreria a aplicação da Prova Brasil; os modelos de provas foram reduzidos e assim também a quantidade de questões em cada caderno. Compreendo que essa alteração ocorreu pois até o ano de 2014 as provas de Língua Portuguesa eram aplicadas em um dia e as de Matemática em outro. No ano seguinte verificou-se a aplicação dos testes dos dois conteúdos no mesmo dia. Quanto à divulgação dos resultados, a partir do ano 2015 todos os resultados obtidos pelos testes começaram a ser divulgados compondo a média geral. O Proeb avalia todos os alunos da rede, incluindo escolas em estabelecimentos e atendimento socioeducativo, escolas indígenas e os alunos participantes da escola inclusiva. A média considerada desde então, leva em conta os resultados de todos os alunos que participaram das avaliações, sem distinção.

Importante destacar que o Simave utilizou, até 2015, três níveis de desempenho e, no ano de 2016, foi incluído mais um nível, ficando da seguinte maneira: baixo, intermediário, recomendável e avançado. Essa ampliação dos níveis se propõe a permitir uma análise mais apurada, visto que classifica a turma e a escola por desempenho.

Cabe destacar que, na avaliação do Proalfa, além dos valores para serem reconhecidos na Escala de Proficiência, a escola recebe a classificação das turmas por quatro níveis, conforme destacado na Figura 2. Os testes do Simave são compostos por itens que são construídos avaliando as habilidades mínimas referentes ao período escolar avaliado.

O Proalfa avalia dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Esclarecemos a especificidade da Língua Portuguesa em avaliar separadamente os eixos: escrita e leitura. A avaliação da alfabetização se embasa em dois conceitos teóricos: alfabetização e letramento, que são considerados processos distintos, mas que interagem. De acordo com Soares (2020, p.27) a Alfabetização é um processo de compreensão da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. Por sua vez, o Letramento é apontado pela autora como “capacidades de uso da escrita para inserir-se em práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita,” Assim, no Simave, é adotado o entendimento de que “ao apropriar das regras do sistema linguísticos, o alfabetizando deve também aprender a aplicá-las a situações de uso social em que a escrita acontece”. (MINAS GERAIS, 2020a, recurso online).

A justificativa para avaliar os primeiros anos da alfabetização é que os resultados do SAEB apontaram baixos índices na leitura dos alunos do 5º e 9º anos, demonstrando que não haviam sido desenvolvidas as habilidades básicas para o período, o que compromete o restante da escolaridade. Outra questão foi o estabelecimento, pelo Governo Federal no Plano Nacional de Educação, que toda criança esteja lendo até os oito anos. Deste modo, a avaliação da alfabetização pode verificar os efeitos da ampliação do tempo de escolaridade na aprendizagem dos alunos. Além disso, pode antecipar intervenções pedagógicas que auxiliem os estudantes a prosseguirem sua escolaridade com maior proveito.

Na Escala de Proficiência a escrita apresenta a proficiência de 0 até 1000, enquanto para leitura ela vai de 200 a 700. Sendo que em Matemática mantém-se de 200 a 700.

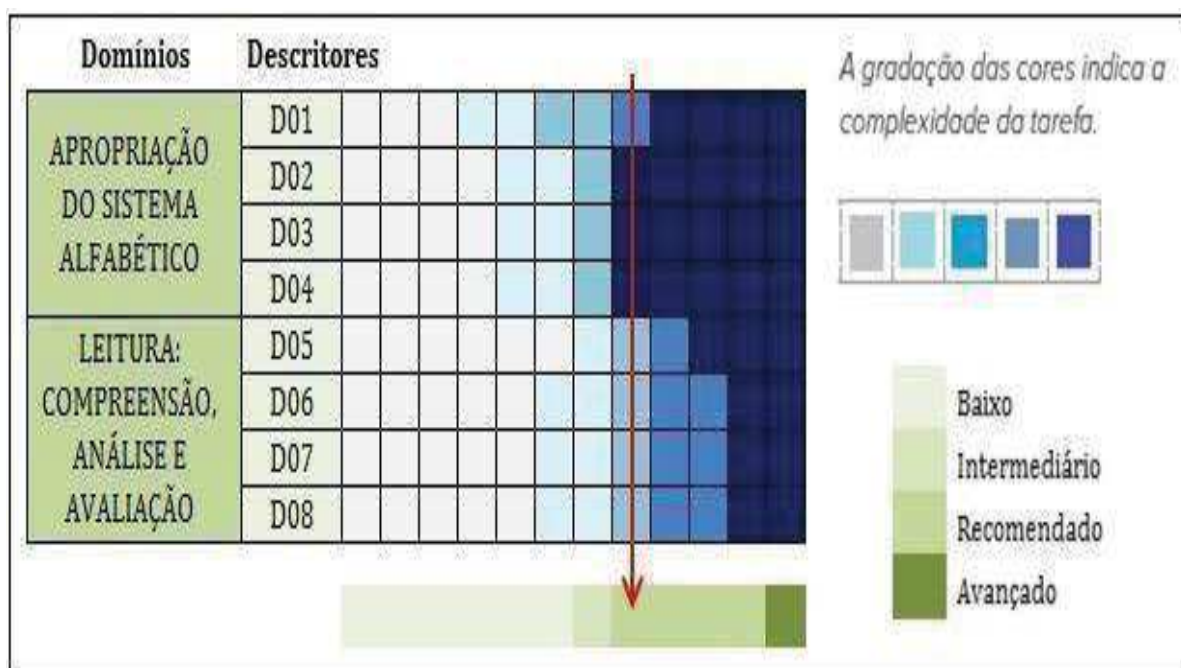
Ao serem considerados os resultados extremos (baixo e avançado), a recomendação oferecida através dos boletins de resultados da SEE/MG é que seja oferecida atenção e oportunidades especiais para que haja avanço dos alunos. Destacando o direito do tratamento isonômico, deve ser considerado, ainda, o princípio da equidade, adotado pelo Simave, que prevê que a escola deve ofertar oportunidades diferentes aos diversos tipos de necessidade dos alunos. Nesse sentido, a escola ao usar sua autonomia, deve selecionar atividades que

proporcionem aos alunos, enquadrados em níveis extremos, oportunidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Apresentamos, a seguir, a ilustração que exemplifica como as informações são organizadas segundo o desempenho da escola, tendo como referência os grandes eixos de conhecimento das disciplinas, suas habilidades e competências, que vão do elementar e se graduam até o nível mais avançado para a etapa.

Conforme demonstrado na Figura 1, pode-se verificar como são escalonados os níveis de desempenho apurados pela Avaliação do Proalfa. Organizados em domínios ou categorias próprias do período escolar de alfabetização em Língua Portuguesa, o gráfico mostra ainda os descritores, que são habilidades esmiuçadas dos domínios elencados.

Figura 1 - Níveis de Desempenho do Proalfa



Fonte: Minas Gerais (2015).

A Figura 1 é aqui utilizada para ilustrar os níveis de desempenho utilizados para definir o estágio em que a escola, a turma e o aluno se encontram. Ela apresenta os domínios que são discriminados para a disciplina avaliada. E, a partir de cada domínio, são apresentados os descritores que o compõem. Os descritores, por sua vez, compreendem as capacidades que o aluno deve ter para ser considerado eficiente naquela proficiência. Na figura 1, as cores passam por uma graduação que sugere o nível de desenvolvimento mais complexo, expresso pela tonalidade mais forte, sendo desvanecido de acordo com a redução da complexidade da competência. Na legenda há quatro níveis: avançado, recomendado, intermediário e baixo.

Na Figura 1 a seta descendente vermelha aponta para o resultado que, na avaliação dos dois domínios de Língua Portuguesa, os alunos da escola avaliada estão no nível intermediário. Importante refletir sobre os descritores do domínio Leitura, compreensão, análise e avaliação, no qual os descritores alcançados não foram consolidados e estão apenas no início do desenvolvimento de determinada competência. Com esses dados é possível compreender as necessidades das turmas e implementar o planejamento para que ações pontuais favoreçam o desenvolvimento dos alunos, daquelas habilidades.

Na Revista do Sistema constam as seguintes informações a respeito dos padrões de desempenho e os seus desdobramentos, os níveis de desempenho:

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 demonstraram nos testes. São referência para a interpretação dos resultados do Simave. Sendo o nível baixo aquele em que representa grande dificuldade detectada pela avaliação externa, de acordo com os descritores selecionados. O nível intermediário destaca que há um processo de aprendizagem sendo construído, mas que não está consolidado. Por sua vez, o nível recomendado é aquele no qual os estudantes consolidaram as habilidades necessárias para a etapa avaliada. (MINAS GERAIS, 2013, p. 49)

O nível avançado foi introduzido, no ano de 2016, conforme mencionado, para dar oportunidade aos estudantes que conseguem expressar habilidade e competências superiores às esperadas para a etapa avaliada.

Ao descrever um sistema de avaliação, nem sempre os aspectos determinantes são bem compreendidos pelo leitor. Por esse motivo, apresentamos as Figuras 2,3,4,5 e 6 que ilustram e descrevem os padrões de desempenhos apurados pelo Proalfa. Optamos por utilizar imagens retiradas dos boletins informativos do Proalfa/Simave por entender que o instrumento de informação oficial, apresentado dentro da análise de questão inerente ao sistema, possibilita uma visão mais aproximada ao leitor dos recursos e linguagem recorrente. Lembrando que, trata-se da avaliação em Língua Portuguesa em questões básicas, pertinentes ao uso do alfabeto, suas convenções gráficas, leitura e interpretação elementar. O texto que acompanha a ilustração, associa os resultados alcançados ao tipo de desempenho apurado pelos testes. Essa informação permite aos envolvidos na educação, em sobremaneira à rede de ensino, verificar o nível do desenvolvimento das habilidades elementares dos estudantes e em quais aspectos as ações da secretaria de educação devem contribuir para a melhoria dos resultados. Para a escola avaliada, os resultados permitem observar pontos frágeis do desempenho e articular ações para fortalecer a prática do ensino com estratégias reforçadas.

Figura 2 – Escala do Nível de Baixo Desempenho -Proalfa



- Os estudantes que se encontram no padrão de desempenho **Baixo** apresentam as primeiras manifestações de habilidades relacionadas ao sistema alfabético. Essas habilidades dizem respeito tanto a aspectos gráficos quanto sonoros (consciência fonológica). Dado o caráter inicial do processo, as habilidades de leitura são ainda incipientes neste padrão.
- Os estudantes que se encontram em níveis abaixo dos **300 pontos** desenvolveram apenas habilidades elementares relacionadas à apropriação do sistema alfabético, como reconhecer letras do alfabeto e diferenciá-las de outros sinais gráficos. Aqueles estudantes que se encontram no limite da passagem deste padrão ao seguinte – entre **300 e 350 pontos** – reconhecem uma mesma letra, sequência de letras ou palavra, grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva).

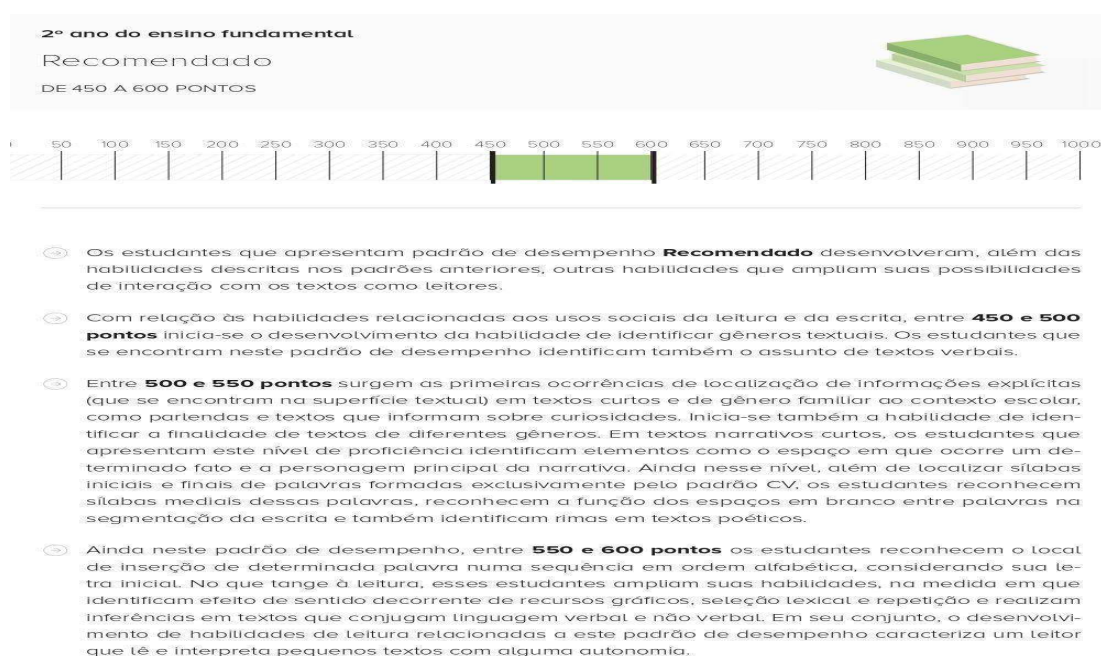
Fonte: Portal do Simave (MINAS GERAIS, 2020b).

A figura 2 foi retirada dos boletins de resultados que compõe o material de devolutiva do Simave às escolas. Essa figura inicia apresentando o “Baixo Desempenho”, etapa em que os estudantes demonstraram que, no período avaliado, as competências e habilidades em Língua Portuguesa foram insuficientes. Trata-se, portanto, do nível mais baixo de resultados da avaliação do Proalfa. Quanto aos aspectos que envolvem cada uma das crianças, esses serão analisados em outro momento, pela equipe escolar. Importante destacar que, as orientações dos boletins do Simave indicam que as ações da escola se voltem para oferecer ao estudante, no

Baixo Desempenho, contato com textos diferenciados e o trabalho com diferentes suportes, ressaltando o uso desses suportes textuais no uso social e no cotidiano da escola e na sala de aula. A compreensão da realidade em que a criança e sua família vivem também é relevante para a alfabetização inicial, uma vez que há a possibilidade da comunicação acontecer de modo informal ou com traços marcantes de regionalismos e dialetos.

A Figura 3 apresenta o segundo nível considerado na correção dos testes do Proalfa, o Recomendado, que apresenta o resultado esperado no desempenho dos estudantes, segundo a sua etapa de alfabetização.

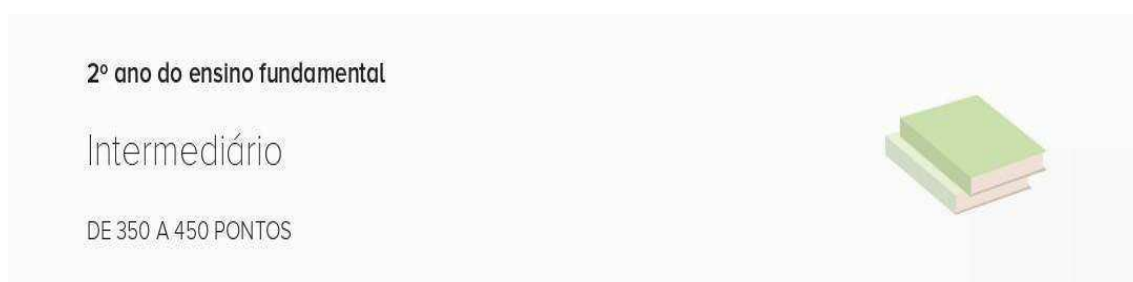
Figura 3 – Escala do Nível Recomendado - Proalfa



Fonte: Portal do Simave (MINAS GERAIS, 2020b).

A seguir, na Figura 4, serão apresentados os dados da avaliação considerando o **Nível Intermediário**. Os estudantes neste nível apresentam habilidades de alfabetização, porém essas precisam ser ampliadas para que se consolide o processo de alfabetização elementar.

Figura 4 – Escala do Nível Intermediário - Proalfa

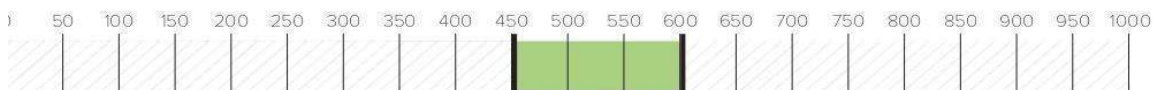
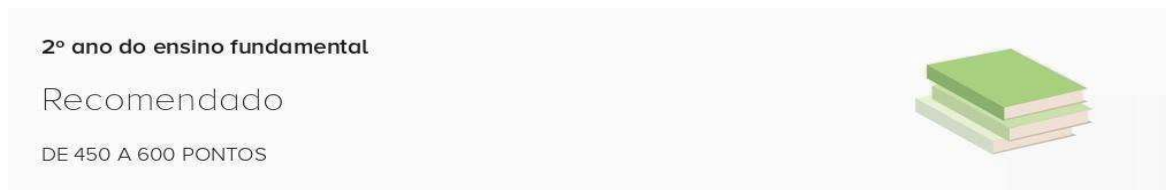


- Os estudantes que apresentam o padrão de desempenho **Intermediário** desenvolveram as habilidades descritas no padrão de desempenho **Baixo**. Além dessas habilidades, os estudantes com nível de proficiência entre **350 e 400 pontos** consolidaram habilidades relacionadas à consciência fonológica, como a de identificar sons iniciais e/ou finais de palavras formadas sílabas no padrão CV (consoante/vogal) e também as relativas à leitura de palavras dissílabas ou trissílabas, formadas por diferentes estruturas silábicas (sílabas no padrão CV – consoante/vogal –, CVC – consoante/vogal/consoante, ditongo). Tal constatação indica que esses estudantes desenvolveram habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo esse um marco importante de seu processo de alfabetização. Além dessa habilidade, os estudantes identificam também o número de sílabas de palavras de diferentes extensões e formadas por padrões silábicos diversos.
- Aqueles estudantes que estão entre **400 e 450 pontos** identificam a sílaba inicial de uma palavra, especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal). Esse fato indica que os estudantes que se encontram nesse nível de proficiência percebem as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática. Surgem, nesse nível, as primeiras ocorrências da habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto). Além disso, os estudantes reconhecem uma mesma frase grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva).

Fonte: Portal do Simave (MINAS GERAIS, 2020b).

A seguir, o **Nível Recomendável**, traz a informação do padrão de desempenho de estudantes que adquiriram consciência fonológica e apresentam habilidades complexas da alfabetização em Língua Portuguesa. Há habilidade de reconhecer os usos sociais da língua, a identificação de suportes e gêneros textuais utilizados na etapa de ensino.

Figura 5 – Escala do Nível Recomendado - Proalfa



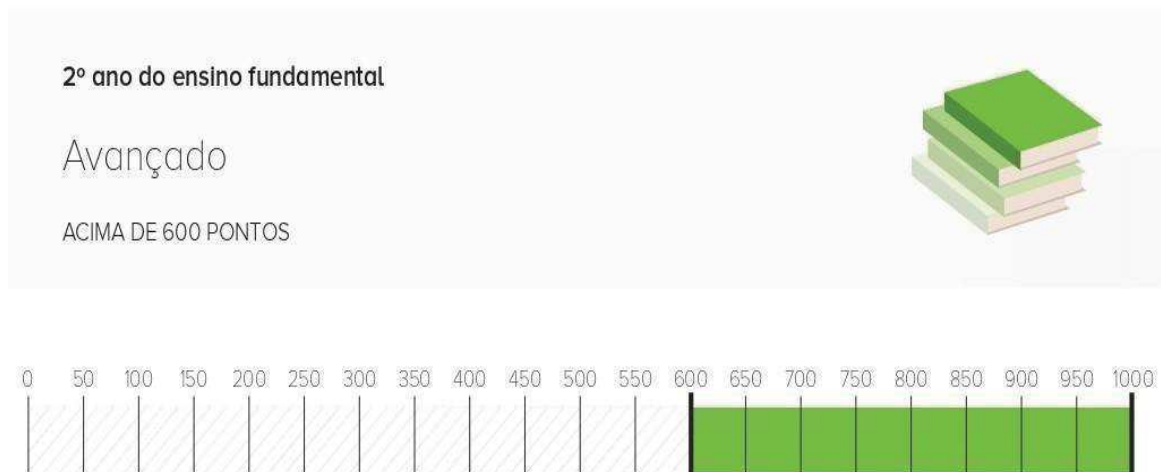
- Os estudantes que apresentam padrão de desempenho **Recomendado** desenvolveram, além das habilidades descritas nos padrões anteriores, outras habilidades que ampliam suas possibilidades de interação com os textos como leitores.
- Com relação às habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, entre **450 e 500 pontos** inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros textuais. Os estudantes que se encontram neste padrão de desempenho identificam também o assunto de textos verbais.
- Entre **500 e 550 pontos** surgem as primeiras ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parlendas e textos que informam sobre curiosidades. Inicia-se também a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Em textos narrativos curtos, os estudantes que apresentam este nível de proficiência identificam elementos como o espaço em que ocorre um determinado fato e a personagem principal da narrativa. Ainda nesse nível, além de localizar sílabas iniciais e finais de palavras formadas exclusivamente pelo padrão CV, os estudantes reconhecem sílabas mediais dessas palavras, reconhecem a função dos espaços em branco entre palavras na segmentação da escrita e também identificam rimas em textos poéticos.
- Ainda neste padrão de desempenho, entre **550 e 600 pontos** os estudantes reconhecem o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética, considerando sua letra inicial. No que tange à leitura, esses estudantes ampliam suas habilidades, na medida em que identificam efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição e realizam inferências em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Em seu conjunto, o desenvolvimento de habilidades de leitura relacionadas a este padrão de desempenho caracteriza um leitor que lê e interpreta pequenos textos com alguma autonomia.

Fonte: Portal do Simave (MINAS GERAIS, 2020b).

O Nível Avançado ilustrado pela figura 6, compreende o desempenho de estudantes que conseguem ultrapassar o esperado para a etapa de ensino. Entendo a necessidade de apresentar estímulos para que essas crianças possam prosseguir em seu processo de aprendizagem.

Figura 6 – Escala do Nível Avançado - Proalfa

LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA)

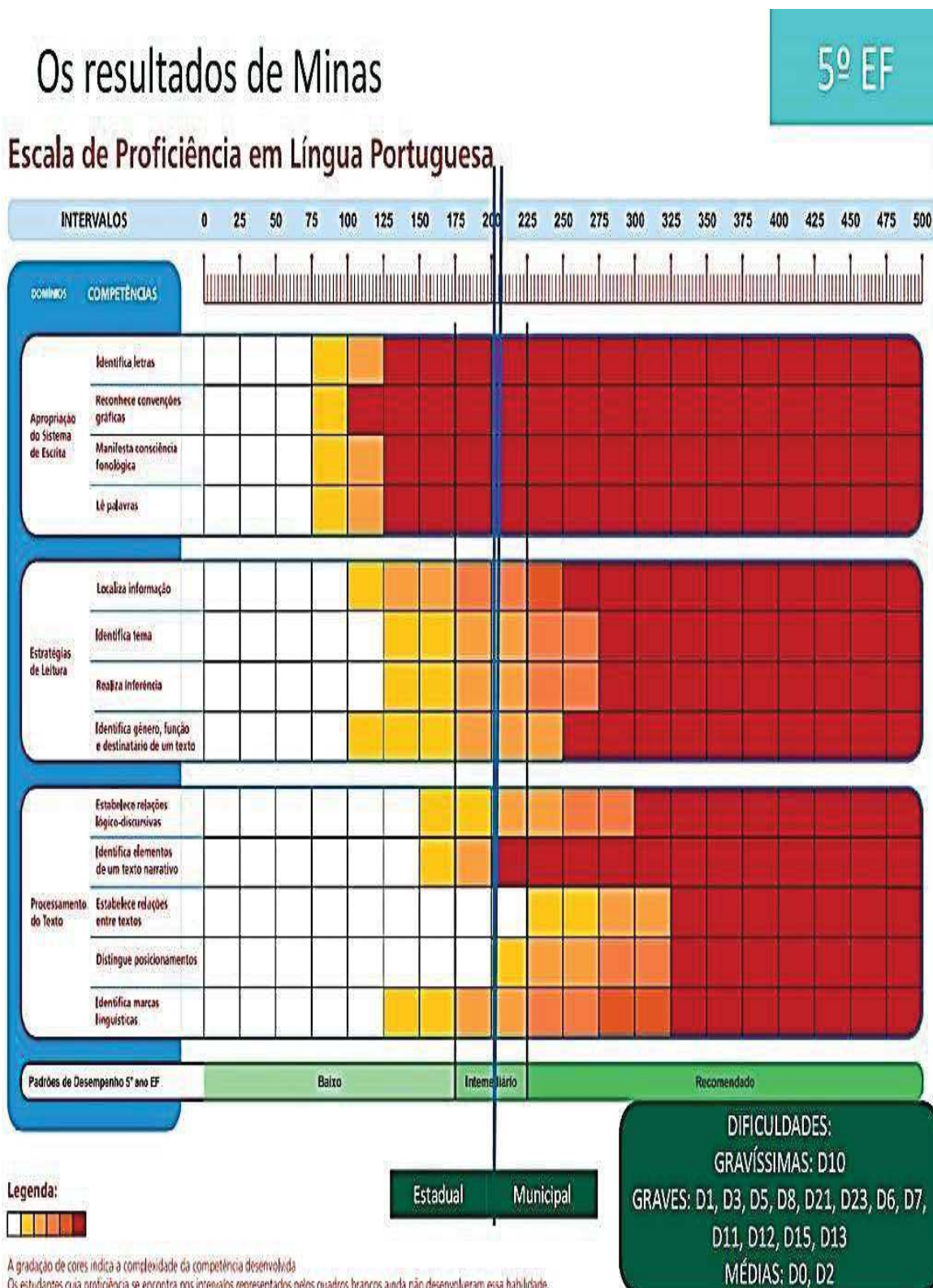


- A principal característica dos estudantes que apresentam proficiência compatível com o padrão de desempenho **Avançado** é o fato de terem desenvolvido habilidades de leitura além daquelas esperadas para a etapa de escolarização em que se encontram. Este padrão abriga vários níveis de desempenho; portanto, as habilidades descritas apresentam diferentes níveis de complexidade, a depender da proficiência dos estudantes.
- A partir dos **600 pontos** de proficiência, constata-se a ampliação das habilidades de leitura dos padrões anteriores. Além disso, esses estudantes reconhecem o sentido das relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos, como relações de causa e consequência e relações lógico-discursivas marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo.
- Observa-se, portanto, que as principais conquistas, a partir deste nível de proficiência, dizem respeito à capacidade de interagir com os textos percebendo as relações existentes entre as diferentes partes que os constituem.

Fonte: Portal do Simave (MINAS GERAIS, 2020b).

A seguir, a Figura 7, desempenha a mesma função ilustrativa para os instrumentos utilizados para apresentar os resultados da avaliação do Proeb.

Figura 7 - Escala de Proficiência – Língua Portuguesa – Proeb 5º ano



Fonte: Minas Gerais (2016).

A Escala de Proficiência do Simave/Proeb em Língua Portuguesa e em Matemática é uma métrica de proficiência, medida de zero a quinhentos, que determina as habilidades avaliadas e o nível em que os alunos se encontram. Os dados oferecidos pelos gráficos e tabelas

da SEE/MG, além de expressar os dados oficiais coletados nas avaliações do Simave, constituem ferramentas para impulsionar o debate nas escolas, possibilitando o pensar e o agir sobre sua realidade. Os resultados obtidos pela escola são demarcados por uma linha vertical azul que traça a tabela e permite localizar onde os alunos avaliados se encontram, as habilidades desenvolvidas e aquelas que ainda não foram alcançadas.

A seguir apresentamos a escola na qual a pesquisa é realizada.

2.3 A ESCOLA: LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Estadual Prefeito Aristides Batista integra a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros MG. Foi fundada no ano de 1970 e passou por três endereços diferentes até ter sua sede própria inaugurada, no ano de 1982, sua sede própria. É uma escola da esfera estadual, localizada na zona urbana da sede do município de Coração de Jesus.

O município de Coração de Jesus está localizado no norte de Minas Gerais, considerada uma região do polígono da seca pelos prolongados períodos de estiagem. Segundo dados do Censo do IBGE (2018), concentra uma população de 26.033 habitantes. Desse total 13.959 pessoas (52,89%) residem na zona urbana e 12.434 (47,11%) residem na zona rural do município.

A carência econômica da região é reconhecida nacionalmente pelos dados expostos no Quadro 3, que apresenta os dados da população e retrata as condições sociais da população do município de Coração de Jesus entre 1991 a 2010.

Quadro 3- Vulnerabilidade Social - Município - Coração de Jesus/Minas Gerais

Índice		Ano			
		1991	2000	2010	2019
Crianças e jovens	Mortalidade infantil	41,28	31,93	17,80	15,33
	% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	85,25	64,00		
	% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	30,20	4,88	3,27	
	% de pessoas de 5 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis na população dessa faixa etária		27,36	17,21	
	% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	2,43	2,94	2,89	
	Taxa de atividade – 10 a 14 anos		13,70	18,22	
Família	% de mães chefes de família sem ensino fundamental e com filho menor	18,34	20,97	11,86	
	% de crianças extremamente pobres	59,26	43,21	21,65	
	Beneficiários do Bolsa Família				15,30

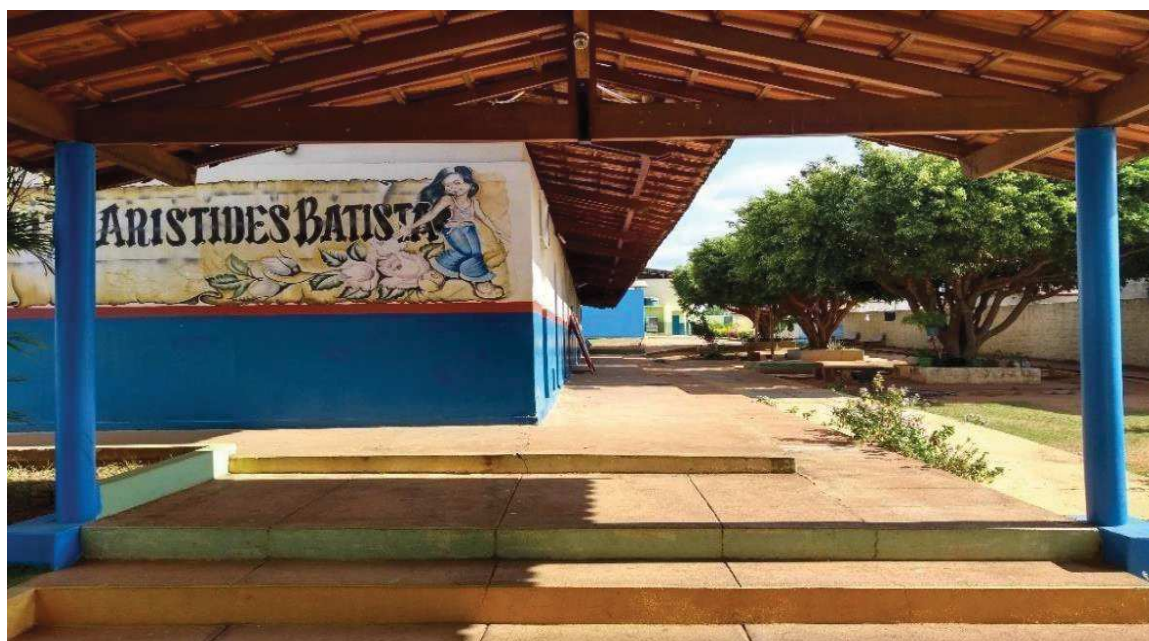
Trabalho e Renda	Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário				49,9
	% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal		72,97	58,15	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Pnud (2010) e IBGE (2018).

No comparativo aparecem três destaques: crianças e jovens, família, trabalho e renda em três décadas. Pelos dados apresentados é possível perceber que as condições de vida e subsistência das famílias podem interferir no desempenho dos estudantes. É necessário que se entenda que os fatores extraescolares (como os do quadro supracitado) exercem influência na escolarização dos alunos, porém, esses fatos não exime a escola de promover condições de aprendizagem.

A região em que a escola se localiza faz parte do perímetro urbano que mais se desenvolveu nas últimas décadas, pela abertura de loteamentos com novos bairros residenciais, segundo dados da Secretaria Municipal de Obras. A escola está localizada próximo aos serviços públicos do bairro e do Parque de Vaquejada, onde ocorrem festividades diversas e a Vaquejada que é tradicional e é a maior atração festiva da cidade.

Figura 8 -- Entrada Principal da escola



Fonte: Acervo da autora (2019).

A Escola Estadual Prefeito Aristides Batista atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma média de 300 alunos, de idade entre 06 a 11 anos em 10 turmas do 1º ao 5º ano. A instituição está localizada no bairro Sagrada Família, região noroeste da cidade de Coração de Jesus, de fácil acesso da população, atendendo a alunos do bairro e adjacências.

A escola conta com espaços educativos que podem ser utilizados, além das salas de aula como, por exemplo, área verde, pequenos jardins verticais, uma quadra coberta, biblioteca com recursos audiovisuais, dois pátios e um quiosque coberto que dispõe de duas mesas e quatro bancos de alvenaria. Há, ainda, refeitório coberto, banheiros feminino e masculino (inclusive com chuveiro), sala de diretor, sala de professores e sala para funcionamento das atividades da Educação Integral.

Quanto ao perfil da população atendida, verificamos que se trata de um público tipicamente carente, com 80% dos pais com renda de até um salário mínimo, de acordo com as informações nas fichas de matrículas dos alunos. Nota-se a predominância de alunos pertencentes às famílias de classe baixa com condições de moradias populares. A escola foi classificada no Nível 3 de Índice Socioeconômico (INSE) o que significa que:

Nível III - Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio (INEP, 2015, recurso online).

A maioria dos pais dos alunos da escola Prefeito Aristides Batista possui empregos autônomos e temporários, sendo que 70% das mães possuem atividades fora do lar, segundo informações concedidas na ficha de matrícula dos alunos. Observamos, no levantamento de dados na escola, que 90% das crianças matriculadas são oriundas da educação infantil ofertada pela rede municipal. As demais provêm de pequenas escolas particulares da educação infantil. O corpo discente está distribuído em 10 turmas que ocupam 5 salas nos turnos vespertino e matutino. A região na qual se insere a escola possui famílias de pequenos comerciantes, trabalhadores autônomos braçais e comerciários. Próximo à escola há uma praça pública com espaços de lazer e recreação, um clube de recreação municipal e o clube da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB).

Nota-se que o bairro é carente de espaços culturais, pois a biblioteca municipal e a fundação cultural estão distantes da unidade escolar. A carência de oportunidades de lazer e de atividades culturais é um dos fatores que motiva a escola a realizar eventos culturais abertos à comunidade e não apenas aos pais de alunos. Realiza-se a festa junina anual, Show de Talentos, momento destinado a apresentações preparadas por alunos; e outras atividades como festival folclórico. Além de promover os talentos e habilidades de comunicação e expressão dos alunos, esses eventos ajudam na divulgação do trabalho escolar tornando-o de conhecimento público.

O ingresso para o 1º ano de escolarização das crianças na escola segue as determinações oficiais da SEE/MG de Cadastro Escolar que visa selecionar os alunos pela proximidade de sua residência à escola. No entanto, o que se percebe é que, quando a lista de crianças cadastradas é divulgada, as famílias matriculam seus filhos nas escolas de sua preferência. Notadamente, é verificado que as famílias da cidade com melhor poder aquisitivo têm dado preferência à outra escola localizada no centro da cidade.

No ano de 2015 a 2018 houve uma oscilação no número de matrículas conforme dados do Quadro 4.

Quadro 4 - Matrículas anuais da E.E. Prefeito Aristides Batista

Ano	Número de matrículas
2015	295
2016	316
2017	315
2018	304
2019	300

Fonte: Fundação Lemann e Meritt (2019).

As turmas de alunos são formadas com uma média de 31 alunos que, no decorrer do ano, sofrem alterações em função das transferências a pedido das famílias e de novas matrículas que são efetuadas. Embora haja a previsão de 25 alunos por turma, as salas dos anos iniciais do EF podem receber até 39 alunos. No caso da escola, no período em análise, nenhuma turma foi formada com o número máximo de alunos, mas houve turma de segundo ano em 2018, formada com 24 alunos. Quanto à enturmação de alunos, no 1º ano não se agrupam os alunos por competência, mas desde o 2º ano, ocorre uma seleção. Essa seleção é realizada pela reunião de informações dos professores das turmas.

No decorrer do ano, se houver necessidade, é realizada a remoção de alunos de uma turma para outra, levando-se em conta a apreciação da equipe pedagógica, que aponta como justificativa: algum tipo de conflito entre alunos, indisciplina dos alunos em grupos ou a pedido da família, por motivos particulares. A solicitação da família, quando se refere à remoção do aluno para uma turma com desempenho mais avançado, ocorre se houver comprovação de bom rendimento e está condicionada à vaga na turma. A escola entende que a remoção de um aluno por indisciplina para outra turma pode favorecer à mudança de comportamento e melhoria do rendimento escolar da criança. Além disso, tendo em vista a atuação do professor, entende-se que, se há duas turmas de cada ano escolar ofertado, é possível dividir os alunos que necessitam de mais assistência pedagógica entre dois profissionais. A intenção é não extenuar excessivamente a atuação do professor.

Em relação ao corpo docente cabe mencionar que, nos anos 2007 e 2015, prevaleceu em Minas Gerais a estabilidade de servidores públicos estaduais, promovida pela Lei nº100/2007. Este benefício atingiu 98 mil servidores que estavam, em 2007, contratados temporariamente e que adquiriram, sem concurso público, a condição similar a do servidor efetivo. Com isso, dentre várias consequências e discussões, as escolas puderam contar com um quadro de funcionários com menor rotatividade. No dia 31 de dezembro de 2015 houve a revogação da Lei nº 100/2007 (MINAS GERAIS, 2007b). Assim, a organização do quadro de funcionários da escola contou com 40% de funcionários efetivos e que estavam na unidade escolar há pelo menos 5 anos. Os demais servidores foram selecionados por contrato temporário, sem garantia de permanência ao final do prazo. Todos os docentes, efetivos e designados, possuíam graduação e pós-graduação lato sensu na área da educação. O restante da composição do quadro de funcionários foi realizado por designação para os cargos vagos ou em substituição.

Nos anos de 2011 e 2014 a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais promoveu concursos para preenchimento de vagas em diversos cargos. Na ocasião, três professoras foram lotadas na escola, compondo a equipe pedagógica da escola. A escola tem, desde 2016, o seguinte quadro de professores, de acordo com o *comporta**⁸

Quadro 5 – Situação Funcional dos Professores da E.E. Prefeito Aristides Batista

Turma/Aulas	Situação Funcional	
	Designado	Efetivo
1º ano	02	-
2º ano	01	01
3º ano	01	01
4º ano	01	01
5º ano	01	01
Educação Física	02	-
Professora Eventual	-	01
Professora de Uso de Biblioteca	02	-
Professores de Apoio	06	-
Professora em Ajustamento Funcional	-	01
Total	16	06

Fonte: Elaborado pela autora, subsidiado pelos dados da secretaria da escola (2020).

Como se pode averiguar, a equipe docente da escola é composta por, aproximadamente, 73% de professores designados, o que se apresenta como um desafio para a proposta de

⁸ De acordo com as previsões legais, o *comporta* diz respeito à capacidade de profissionais que poderão atuar na escola no ano em curso. Os fatores considerados são número de alunos, nº de turmas, nível de ensino, quantidade de turnos de funcionamento.

organizar um trabalho contínuo de aperfeiçoamento dentro da realidade da instituição escolar. Sobre essa questão, abordaremos a sua influência no trabalho escolar, nos capítulos seguintes.

O tempo de atuação na escola e a formação dos docentes estão expressos no Quadro 6. Os dados do Quadro 6 apontam que todos os professores são graduados na área de educação e a maioria possui de 1 a 7 anos de tempo de serviço na escola.

Quadro 6 - Caracterização dos docentes anos 2016 – 2018

Professores		Formação	Tempo de serviço na escola			
Efetivo	Designado		Normal Superior	Outra graduação na área de educação	01 a 03 anos	04 a 07 anos
06	16	14	08	12	12	02

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

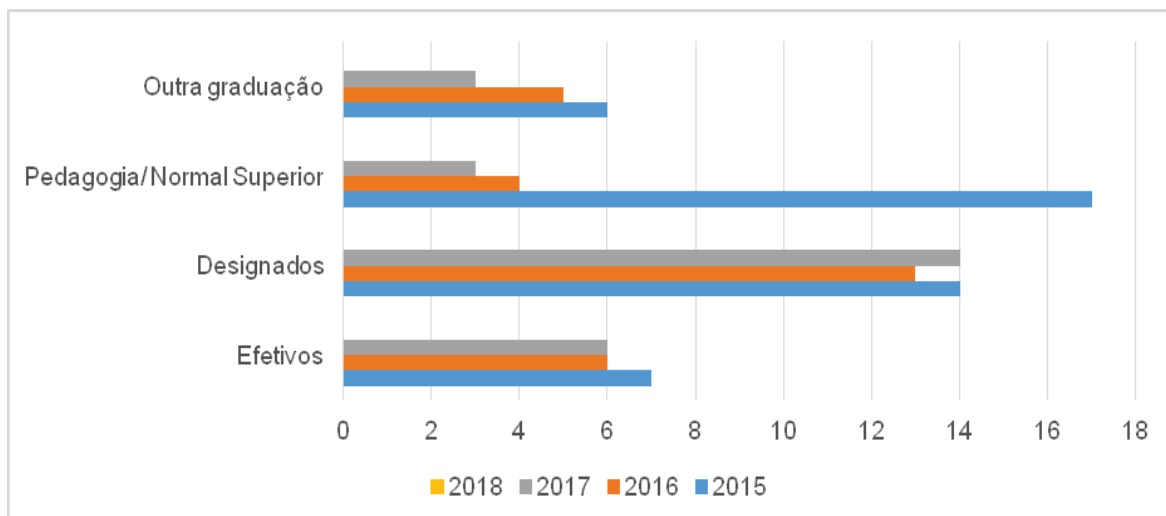
Outro fato a ser considerado é o quantitativo de professores designados que corresponde a um valor superior a 70% do corpo docente. Ao considerar que a formação dos professores é um fator de desenvolvimento profissional, Gatti (2015) afirma que:

Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores. Avaliações sistêmicas, por si, não mudam o desempenho dos estudantes. Elas podem informar. Mas o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho educacional qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula. (GATTI, 2015, p.43)

Isso posto, vemos que a formação dos professores alfabetizadores gera impacto na sua atuação profissional em sala de aula e em sua perspectiva em relação ao ensino. Por sua vez, a qualificação dos professores e demais profissionais que atuam na educação é, nesse contexto, entendida como condição essencial para a oferta de um ensino que alcance uma boa aprendizagem e propicie bons resultados, tanto nas avaliações externas como nas avaliações internas.

O Gráfico 1 apresenta a variação da situação funcional dos professores no período de 2015 a 2018 e a formação acadêmica dos docentes da escola analisada. A formação do corpo docente da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista segue os critérios legais estabelecidos pela SEE/MG.

Gráfico 1 - Formação Acadêmica e situação de serviço dos docentes da E.E. Prefeito Aristides Batista - Período de 2015 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A escola participou, até o ano 2018, dos seguintes programas: Educação Integral e Integrada, mantido pelos governos federal e estadual, com duas turmas formadas por 25 crianças cada uma, desde o ano de 2006. O Programa Mais Alfabetização, de iniciativa do Ministério da Educação, visa oferecer aos alunos do 1º e 2º anos oportunidades diferenciadas no início do processo de alfabetização. Nessa iniciativa estavam envolvidas quatro turmas: 2 de primeiro ano e 2 de segundo ano, iniciado no ano de 2018. Outro importante projeto a se destacar é o Programa de Prevenção às Drogas e Vícios (Proerd), que desde o ano de 2004, a Polícia Militar desenvolve, anualmente, nas turmas do 3º e 5º anos. Além das lições em sala de aula, o Proerd realiza uma formatura formal ao final das etapas de estudos. Também busca sensibilizar as famílias dos alunos para os riscos do envolvimento com as drogas. Na ocasião da formatura dos alunos do Proerd, as famílias compareceram para prestigiar os seus filhos durante o evento.

Figura 9 - Formatura do Proerd 2018



Fonte: Acervo da autora (2018).

Apresentamos, a seguir, alguns detalhes dos projetos desenvolvidos na escola que abordam pontos de melhoria na educação, mas que guardam a especificidade de serem facultativos. Dois desses projetos: Proerd e Projeto Escola de Tempo Integral são ações realizadas na escola desde o ano 2004, portanto, já se encontram no planejamento do ano letivo, incorporado à rotina da escola. Por sua vez, o projeto *Mais Alfabetização* iniciou em 2018, estendendo sua repercussão na atuação dos alfabetizadores através de orientações e atualização de metodologia, prática e avaliação.

A participação dos alunos nos projetos não foi condicionada ao resultado de aprendizagem dos mesmos. No Proerd todos os alunos das turmas do 5º ano e, posteriormente, do 3º ano participam. O Mais Alfabetização é desenvolvido pela verificação da aprendizagem dos alunos nas turmas do 1º e 2º anos. Por sua vez, o Projeto Escola em Tempo Integral tinha preenchidas as vagas através do interesse e demanda das famílias dos alunos. O Projeto Proerd aborda questões sociais que impactam a vida dos alunos, auxiliando na prevenção de vícios e destacando o valor da preservação da vida com a prática de hábitos saudáveis.

O Projeto Escola em Tempo Integral é “uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. (BRASIL, 2010, recurso online). Oferece a oportunidade de o aluno permanecer por mais 4 horas na escola, desenvolvendo atividades diferenciadas daquelas praticadas nas turmas regulares. No período em que foi ofertado, o projeto favoreceu os estudantes em aspectos formativos e sociais. A proposta estimulou a socialização dos alunos, a reflexão de valores humanos, assistência pedagógica de Língua Portuguesa e Matemática, prática de esportes, artesanato e cultivo de horta/jardinagem.

O Mais Alfabetização propiciou aos professores, especialistas e gestores a possibilidade de incrementar a alfabetização com mais recursos nas salas de aula, pessoal auxiliar ao professor, monitoramento da aprendizagem e reflexão sobre os resultados de aprendizagem dos alunos nas avaliações aplicadas pelo programa.

Os projetos destacados trazem propostas de trabalho que oferecem aos alunos contemplados possibilidades de desenvolvimento para além dos que são oferecidos para todas as turmas. O projeto *Pmalfa* em especial, vem favorecendo uma prática mais sistematizada da avaliação no 1º e 2º anos da escola, além de favorecer a formação em serviço da equipe gestora e pedagógica, pois atualiza informações, metodologias e práticas de ensino. O Quadro 7 apresenta informações mais detalhadas sobre os projetos mencionados.

Quadro 7 - Projetos Facultativos e Complementares Desenvolvidos na Escola

(continua)

Projeto	Participantes	Definição	Objetivos	Duração
Proerd – Programa Educacional de Resistência às Drogas	Alunos do 3º e 5º ano	O Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) consiste num esforço cooperativo da Polícia Militar, Escola e Família, visando preparar crianças e adolescentes para fazerem escolhas seguras e responsáveis na auto condução de suas vidas, a partir de um modelo de tomada de decisão. Por meio de atividades educacionais em sala de aula, o policial militar devidamente capacitado, fornece aos jovens as estratégias adequadas para tornarem-se bons cidadãos, resistir à oferta de drogas e ao apelo da violência.	-Desenvolver nos jovens estudantes habilidades que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas às drogas e violência, promovendo os fatores de proteção. - Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar. -Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização. - Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e os jovens estudantes (Fonte: Polícia Militar de Minas Gerais)	4 meses (10 lições) turma 5º ano 1 mês (4 lições) turmas do 3º ano
Pmalfa - Programa Mais Alfabetização	1º e 2º anos	O Programa Mais Alfabetização surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Saeb, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). Fundamentalmente, o Pmalfa cumpre a determinação da Base BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando diz que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se	O Programa Mais Alfabetização adota como suas diretrizes: - Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano; - Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; - Integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - da rede e das unidades escolares; - Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; - Estipular metas do Programa entre o - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; - Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; promover o	Em 2018 o projeto durou 7 meses. 2019 autorizado em setembro.

Quadro 7 - Projetos Facultativos e Complementares Desenvolvidos na Escola

(continua)

Projeto	Participantes	Definição	Objetivos	Duração
Pmalfa - Programa Mais Alfabetização	1º e 2º anos	apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.	acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; - Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; - Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e X- Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento	Em 2018 o projeto durou 7 meses. 2019 autorizado em setembro.
Pmalfa - Programa Mais Alfabetização	1º e 2º anos	O Programa Mais Alfabetização surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Saeb, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).	O Programa Mais Alfabetização adota como suas diretrizes: - Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano; - Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; - Integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - da rede e das unidades escolares; - Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; - Estipular metas do Programa entre o - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; - Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; - Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios;	Em 2018 o projeto durou 7 meses. 2019 autorizado em setembro.

Projetos Facultativos e Complementares Desenvolvidos na Escola

(continua)

Projeto	Participantes	Definição	Objetivos	Duração
Pmalfa - Programa Mais Alfabetização	1º e 2º anos	Fundamentalmente, o Pmalfa cumpre a determinação da Base BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), quando diz que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.	- Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e - Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento	Em 2018 o projeto durou 7 meses. 2019 autorizado em setembro.
Proeti/ Novo Mais Educação: Escola de Tempo Integral	Alunos do 1º ao 5º ano	Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e Interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.	O Programa é implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Os demais objetivos do Programa são: I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II- Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III- Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;	Desenvolvido no decorrer do ano letivo ou assim que aprovado o início da execução pela Secretaria Estadual de Educação

Quadro 7 - Projetos Facultativos e Complementares Desenvolvidos na Escola

(continua)

Projeto	Participantes	Definição	Objetivos	Duração
Proeti/ Novo Mais Educação: Escola de Tempo Integral	Alunos do 1º ao 5º ano		IV- Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; V- Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. O Programa Novo Mais Educação é implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC (Fonte: MEC,2019).	Desenvolvido no decorrer do ano letivo ou assim que aprovado o início da execução pela Secretaria Estadual de Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

2.3.1 Projetos e Ações de Iniciativa Da Escola

Durante o período de 2016 a 2018 foi realizado o levantamento de ações da gestão da aprendizagem escolar. A ênfase atual é o favorecimento de situações de aprendizagem com destaque para os momentos de recuperação, específicos para todos os conteúdos, após a aplicação das avaliações bimestrais.

Os temas dos projetos são organizados e desenvolvidos na escola de acordo com a perspectiva definida pelo MEC e pela SEE/MG, mas adquirem perspectivas dentro da autonomia da escola, para que sejam direcionados de acordo com a seleção de atividades definidas pela equipe da escola. Alguns projetos surgem da troca de experiências bem-sucedidas entre profissionais de outras escolas. Ao abordar os temas transversais, a escola busca aproximar o tema estudado à realidade dos alunos para, em seguida, associá-lo à realidade mais distante. No Quadro 8 expomos algumas ações da escola, seus objetivos e os responsáveis pelas mesmas.

Quadro 8 - Projetos e Ações de Iniciativa da Escola

(continua)

AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSABILIDADE
Avaliação Diagnóstica inicial	Propiciar o melhor conhecimento dos professores sobre as turmas de alunos, realizando o levantamento das habilidades dos alunos, detectando suas principais dificuldades, a fim de favorecer o planejamento anual eficiente.	Especialista e professores regentes
Projetos de Literatura em Casa	Incentivar hábitos de leitura compromissada, interpretação e pontos de vista.	Especialista, Professores Regentes, Direção e Professores de Uso da Biblioteca (Peub)
Projeto Meio ambiente	Destacar a necessidade da valorização e preservação dos recursos naturais do planeta	Professores Regentes, Especialista, Direção, Professor da Biblioteca, Professor Eventual e Professores de Apoio.
Projeto de Leitura de Gibis	Estimular a leitura como passatempo.	Professores Regentes
Projeto Soletrando	Reconhecer a grafia das palavras	Professores Regentes
Projeto Notícias e Atualidades	Propiciar o debate de temas atuais e que causam algum impacto significativo na sociedade.	Professores Regentes
Projeto “O que cabe e o que não cabe no meu mundo”	Propiciar integração e vivência de diferentes culturas, respeito ao autoconhecimento, à diversidade, e reconhecimento do ambiente em que vive.	Diretora, Especialistas e Professores Regentes

Quadro 8 - Projetos e Ações de Iniciativa da Escola

(Conclusão)

AÇÃO	OBJETIVO	RESPONSABILIDADE
Projeto “Tirando de letra”	Desenvolver habilidades de leitura e escrita através de gêneros textuais diferentes.	Peub
Diversidade Cultural Brasileira	O objetivo deste projeto de pesquisa é conscientizar os nossos alunos da importância dos negros e índios e brancos na formação do povo brasileiro, superando assim toda ação de discriminação que envolvem olhar, gestos, fala, raça e classe social.	Professores Regentes, Especialista, Direção, Professor da Biblioteca, Professor Eventual e Professores de Apoio.
Show de Talentos	Incentivar talentos e habilidades de expressão dos estudantes.	Diretora, Peub e Especialista
Intervenções Pedagógicas	Auxiliar na recuperação da aprendizagem.	Especialista, Professor Eventual, Professores da Biblioteca, Diretora
Em sala de aula	Estimular pequenas dificuldades detectadas pelo professor	Especialistas e Professores Regentes
Extraclasse em grupos	Trabalhar com métodos e recursos diferenciados as dificuldades detectadas nas avaliações diagnósticas.	Especialistas e Peub
Extraclasse em dupla	Trabalhar com alunos que demonstram maiores dificuldades em assimilar conteúdos e apresentam dificuldades de memorização e compreensão.	Especialista. Diretora, Professora Eventual
Testes simulados	Auxiliar o aluno a se familiarizar com a dinâmica da realização das avaliações externas	Especialistas e Professores Regentes
Recuperação Bimestral	Oferecer aos estudantes nova oportunidade de aprendizagem de conteúdos avaliados.	Professores regentes
Diálogo com Pais	Propiciar aos pais e responsáveis pelos alunos a oportunidade de conhecer a proposta de trabalho e regras de funcionamento da escola.	Diretora, Professores

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A fim de atender às diretrizes da política de avaliações externas, a escola estabelece reuniões de estudos com a equipe pedagógica. Também reúne com a comunidade para dar conhecimentos dos resultados. As reuniões com a equipe pedagógica para apropriação dos resultados não produzem ações eficazes ou responsabilização dos participantes. Por sua vez, os encontros para divulgação dos resultados das avaliações às famílias de alunos ocorrem anualmente, porém, conforme consulta às listas de presença de pais, o comparecimento é baixo, havendo pouco comprometimento com ações que poderiam contribuir com a melhor compreensão da proposta de trabalho da escola, sensibilização para o apoio e para a melhoria do desempenho dos estudantes, dados que serão apresentados na seção seguinte.

2.4 A AVALIAÇÃO EXTERNA DO SIMAVE NA ESCOLA ESTADUAL PREFEITO ARISTIDES BATISTA: ELEMENTOS DE SUA APLICAÇÃO E COMPREENSÃO

O acompanhamento oferecido pela SEE/MG às escolas, até o ano de 2014, ocorria por meio da atuação dos analistas pedagógicos da Superintendência Regional de Ensino (SRE) que davam suporte ao trabalho executado e contribuíram para estabelecer uma rotina de trabalho intencional e sistematizado. Era exigido que as escolas, após a aplicação das avaliações diagnósticas e bimestrais, enviassem os dados consolidados de resultados das turmas, atualização anual do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Brooke e Cunha (2011) definiram o instrumento da seguinte forma:

O Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, da Secretaria de educação de Minas Gerais - com base nos resultados das avaliações do Proalfa, educadores e gestores elaboram um plano de intervenção pedagógica cuja finalidade reside na construção de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. O objetivo de fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 361)

O PIP teve início em 2008 com a implantação do programa chamado Alfabetização no Tempo Certo, cuja meta era garantir as competências de leitura e escrita de toda criança até os 8 anos de idade até 2010.

Segundo a SEE/MG, o PIP iniciou em 2008 para atender o acompanhamento e permitir a análise dos resultados das avaliações pela equipe pedagógica. Compunha o monitoramento proposto pelo programa Alfabetização no Tempo Certo, cujo objetivo era garantir as competências de leitura e escrita de toda criança até os 8 anos de idade até 2010. Esse era um documento com registros da realidade da escola que possibilitou determinar responsabilidades, prazos, ações e alvos específicos das ações, no caso, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, disciplina, infrequência ou outro aspecto relevante. A Secretaria de Educação determinava que, em um dia, fosse realizada essa ação e que na ocasião fossem verificadas as fragilidades, os pontos fortes e selecionadas estratégias para superação dos problemas e para fortalecimento do trabalho da escola. Para isso, a direção e equipe pedagógica, além de selecionar ações, atribuíam os responsáveis pela sua realização. Em um segundo momento, a comunidade escolar era convidada para participar de uma reunião em evento denominado Dia D da Educação. Na ocasião eram apresentados os resultados da escola nas avaliações externas e as ações definidas para o PIP da escola.

A direção da escola, nesse período, dedicou-se em promover níveis mínimos nas avaliações internas, dando a entender que a alfabetização dos alunos já seria suficiente para a etapa de ensino ofertado na escola. Quanto às avaliações externas, por sua vez, os esforços eram para atender as exigências legais da aplicação: organização de turmas, formação de equipe de acompanhamento, registro de presença, armazenamento e sigilo das provas, respostas de questionários e envio de malotes com provas e questionários.

Para a divulgação dos resultados, até o ano de 2015, ocorria o Dia D, geralmente no mês de setembro, pois a equipe entendeu que poderia haver atualização no início do ano letivo para dar prosseguimento às ações e revisão na data determinada pela SEE/MG. No ano de 2016, as escolas começaram a implementar a proposta do governo do estado com a Semana Escola em Movimento, que propunha que ocorresse, durante a semana na escola, momentos de reflexões entre professores, funcionários e estudantes. No sábado, o evento seria com a participação dos pais de alunos ou responsáveis, funcionários e alunos. Na ocasião a escola expunha os resultados das avaliações externas, apresentava as ações definidas e propunha reflexão a respeito de assuntos concernentes à escola democrática e participativa e a outros temas sugeridos. Também eram desenvolvidas palestras, rodas de conversa e oficinas de artesanato com pais e alunos presentes.

A proposta do PIP foi demarcada pela elaboração, por cada escola, de documento que destaca pontos relevantes, discutidos coletivamente. Considerava-se para essa elaboração seis pontos: ***O quê?*** (Capacidades); ***Quem?*** (Alunos); ***Como?*** (Estratégias); ***Para quê?*** (Meta); ***Quando?*** (Período); ***Por Quem?*** (Responsável). Tais pontos eram organizados em uma tabela que era completada após as reflexões e eram frutos de decisão coletiva da equipe pedagógica da escola.

Durante o período de 2011 a 2016 a escola organizou o PIP e realizou as seguintes ações, conforme quadro que se segue abaixo.

Quadro 9 - Projetos Previstos no PIP da Escola nos anos 2011 - 2016

O quê	Quem	Para Quê	Quando	Por Quem
<i>Textoteca</i>	Todas as turmas	Conhecer diferentes gêneros textuais	2013-2015	Professores de uso da Biblioteca e Professores Regentes
Diário de Bordo	3º ao 5º ano	Estimular a escrita coerente.	2012-2016	Professores Regentes
<i>Projeto Pequeno Príncipe</i> Bullying Não!	Todas as turmas	Estimular a autoestima; Estimular boa convivência entre alunos e funcionários	2016	Professores de uso da Biblioteca, Professor Eventual, Especialista e Direção, Professores do Tempo Integral
<i>-Atividades Extras classe</i>	Todas as turmas	Consolidar a alfabetização	2015-2016	Professor Eventual e Especialistas
Cine Escola	Todas as turmas	Estimular a atenção e criatividade	2015-2016	Professor de Uso de biblioteca
<i>Atendimento individual</i>	Todas as turmas	Consolidar a alfabetização	2011-2016	Professor Eventual e Especialista
Sacola Mágica	Todas as turmas	Estimular a leitura e interpretação	2012-2016	Professores Regentes
Projeto Conto de Fadas	Todas as turmas	Estimular a criatividade	2014-2016	Professor de Uso de Biblioteca e Especialista
<i>Jornal Aristidão</i>	Turmas do 4º e 5º anos	Estimular a escrita de textos jornalísticos	2013-2014	Professores Regentes
Rádio Escolar	Todas as Turmas	Estimular a oralidade e atenção	2012-2014	Especialista

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O acompanhamento do desenvolvimento dos projetos foi realizado pela Especialista de Educação da escola, com monitoramento nas salas de aula, durante o módulo II ou nos encontros de atendimento individualizado aos professores. Durante a realização do Módulo II⁹, são refletidas situações gerais da escola, repassadas orientações da SEE/MG ou da Regional. A direção ocasionalmente utiliza desse tempo para realizar reuniões administrativas. Os elementos presentes e que são apontados pelas avaliações externas também são tema de discussão e análise nas reuniões de Módulo II na qual as dúvidas, sugestões e escolhas das ações são realizadas.

Atualmente a escola participa das avaliações externas do Saeb: Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), promovidas pelo Saeb, que avaliam os componentes Língua Portuguesa e Matemática.

⁹ O Módulo II são reuniões periódicas que ocorrem na escola com todos os professores e fazem parte de sua carga horária.

Mesmo não sendo o foco deste trabalho de pesquisa, importa apresentar aqui os resultados observados e as metas projetadas pelo Ideb/Inep para a escola. A Figura 7 apresenta a série histórica do Ideb da escola entre 2007 e 2017.

Figura 10 – Ideb da Escola nos anos 2007 a 2017 e Metas Projetadas



Fonte: Inep (2018, recurso online).

A Figura 5, retirada do site no Inep, mostra que, desde o início do monitoramento, os resultados da escola foram superiores às metas projetadas. No ano de 2013 a escola atingiu o

seu melhor resultado que foi, nos anos seguintes, reduzido de forma sucessiva. Mesmo com essa queda de resultados a escola manteve os resultados superiores às projeções para o período.

Segundo informativo do Inep (2007), as metas foram projetadas na expectativa de que os sistemas de ensino no país alcançariam a nota 6 até o ano 2022, média considerada como padrão de qualidade, comparável a dos países desenvolvidos.

Pelo sistema de avaliação mineiro, o Simave, são realizadas as avaliações do Proeb nas turmas de 5º ano e do Proalfa nas turmas 2º e 3º e 4º anos (incluídos no ano de 2018) Língua Portuguesa e Matemática.

A aplicação das avaliações externas do Simave, até a finalização desta pesquisa, não possui calendário fixo. Elas ocorrem entre os meses de outubro a novembro. As devolutivas dos resultados e análise demoram até oito meses para chegar à escola. Quando os resultados do Simave chegam à escola, Diretores de escola e Especialistas em Educação são convocados para reunirem-se com analistas da Regional que atendem à escola para acompanharem os resultados gerais do estado. Se houver alguma novidade de critério ou de organização dos resultados, nessa ocasião elas são apresentadas.

Em suas atribuições, o Especialista de Educação da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista se atenta para a organização do planejamento anual, pela seleção de atividades pedagógicas e projetos gerais que envolvam toda a escola. A ênfase, no entanto, é o desempenho dos alunos.

Ressalta-se que, a partir do ano 2016, a SEE MG determinou uma semana no mês de setembro para que fossem discutidos temas pertinentes à escola e às relações com a comunidade: gestão, projetos de trabalho e resultados da escola nas avaliações externas. Assim, no período investigado, a divulgação de resultados na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista aconteceu em dois momentos: no primeiro momento no horário de módulo II, com professores e especialista em educação, assim que a escola recebeu os resultados em duas horas de reflexão. Em reunião de duas horas e trinta minutos, a equipe da escola analisou os dados obtidos nas avaliações externas. As discussões foram anotadas e registradas em ata, que foi lida e assinada pelos presentes. Após esse primeiro movimento, foram expostas em mural as atribuições e iniciadas a implementação, acompanhamento e avaliação das ações.

De maneira mais específica, verificamos, pela observação do desempenho, que a responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações da escola pesquisada era atribuída aos professores das turmas avaliadas de 3º e 5º anos. A preocupação dos demais docentes mantinha-se nas avaliações internas.

Denotando uma dualidade na aferição de resultados, sem que as especificidades da avaliação em larga escala pudessem acrescentar ou favorecer a tomada de atitudes diferentes

no cotidiano da sala de aula. O segundo momento ocorreu no último dia da programação da “Escola em Movimento”, quando a equipe pedagógica expôs os resultados das avaliações externas para a comunidade. Os índices obtidos pela escola através das avaliações externas do Simave não representavam critério depreciativo, desde o ano 2005, pois estavam acima da meta prevista para o período.

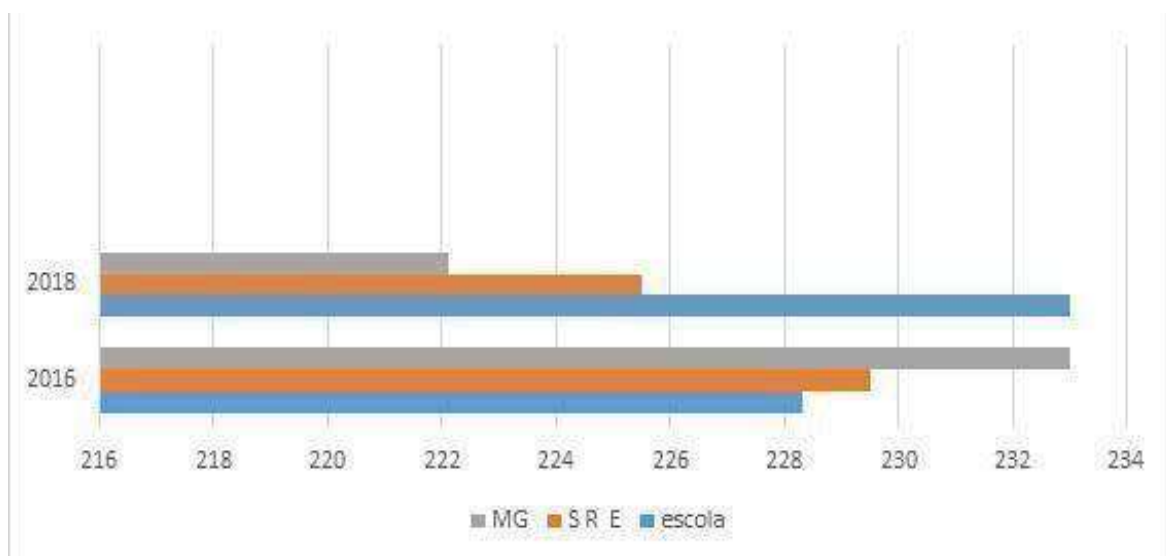
A queda nos resultados da escola nas avaliações do Simave, observada no ano de 2016, provocou uma reação de inquietude e indagação na equipe pedagógica da escola e também no grupo de educadores da sede do município. Aquela reação nos levou a indagar os aspectos observáveis e avaliados que contribuíram de modo negativo para os resultados das avaliações e serão investigadas no capítulo seguinte. Parte da reação foi percebida, compreendendo, pois, a expectativa da confirmação dos resultados das avaliações do Simave serviria para ratificar a eficiência do trabalho pedagógico da escola. Em discussões que se seguiram na escola, foram verificados que aspectos externos ao trabalho pedagógico influenciaram nos resultados como falta de assistência dos pais na realização de atividades extraclasse, o não comparecimento dos responsáveis pelas crianças com desempenhos baixos, foram alguns fatores apontados pela equipe. O levantamento de situações frágeis na escola, realizado em reuniões pedagógicas e confirmado em registro nos Diários de Classe, apresentou a questão da infrequência dos estudantes nos dias de segunda-feira e de sexta-feira, como uma das possíveis causas dos resultados. Atentou-se que diversos estudantes têm origem ou parentes na zona rural e costumam visitar com frequência, especialmente em finais de semana, retornando na segunda-feira, mas costumando também, ausentar-se nesse dia à escola. No entanto, também foi constatado que os esforços demandados no período não foram suficientes para elevar os resultados da avaliação externa. E que, não bastava encontrar os erros e problemas, mas que deveriam ser apontadas possibilidades de superação.

Pela leitura dos Gráficos 2 e 3 é possível perceber que o resultado obtido pela escola na avaliação do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática foi superior à média do estado e da regional, porém o resultado ainda se encontra em nível inferior aos obtidos em 2014. Nesse sentido, chama-nos a atenção a respeito das mudanças ocorridas a partir do ano de 2015 nas avaliações do Simave. Seriam esses fatores que contribuíram negativamente para o desempenho dos alunos nos testes? Algumas práticas da aplicação anterior às mudanças teriam influenciado nos resultados? Essas questões sem dúvida podem sim, ter causado estranheza, mas deveria ter sido motivo de maior estudo e compreensão por parte da escola como pelo acompanhamento da Regional no favorecimento de uma adaptação aos novos moldes do Proeb e Proalfa.

Nos gráficos a seguir é possível comparar os resultados obtidos pela escola, pela Superintendência Regional Montes Claros e pelo Estado de Minas Gerais nos anos de 2016,

2017 e 2018. Os dados foram retirados dos informes do Simave. Apresentamos, ainda, gráfico por disciplina avaliada, conforme título.

Gráfico 2 - Proficiência em Língua Portuguesa Simave /Proeb (2016-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda na análise de dados é necessário perceber algumas variações que ocorreram no período destacado. Até 2016 a escola contou com uma equipe fixa de professores e especialista em educação, tanto em condição de efetivos por concurso público como em decorrência da Lei nº100/2007. A baixa rotatividade de funcionários possibilita o amadurecimento profissional da equipe e o alinhamento de ações. Por outro lado, com o fim da Lei nº100/2007 em 2015, aumentou a quantidade de servidores designados e novatos na escola que precisavam de determinado espaço de tempo para adaptar-se à rotina de trabalho da escola.

Também, no período, foram realizadas ações de ofertas de atividades extras aos alunos com baixo desempenho, conferido na avaliação do Proalfa no ano anterior. Mas o efeito dessa ação não foi conforme a expectativa, devido à situação apresentada pelas famílias dos alunos em não propiciar assistência escolar em casa.

Conferidas as situações de desempenho dos alunos, a equipe pedagógica optou por oferecer atividades de reforço escolar durante as aulas, em outro espaço da escola. Essa decisão levou em conta a dificuldade do estudante em retornar à escola no contra turno. Assim, mesmo que o estudante não estivesse participando com sua turma das atividades em sala de aula, no período de 50 minutos, ele estaria recebendo atividades de reforço de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

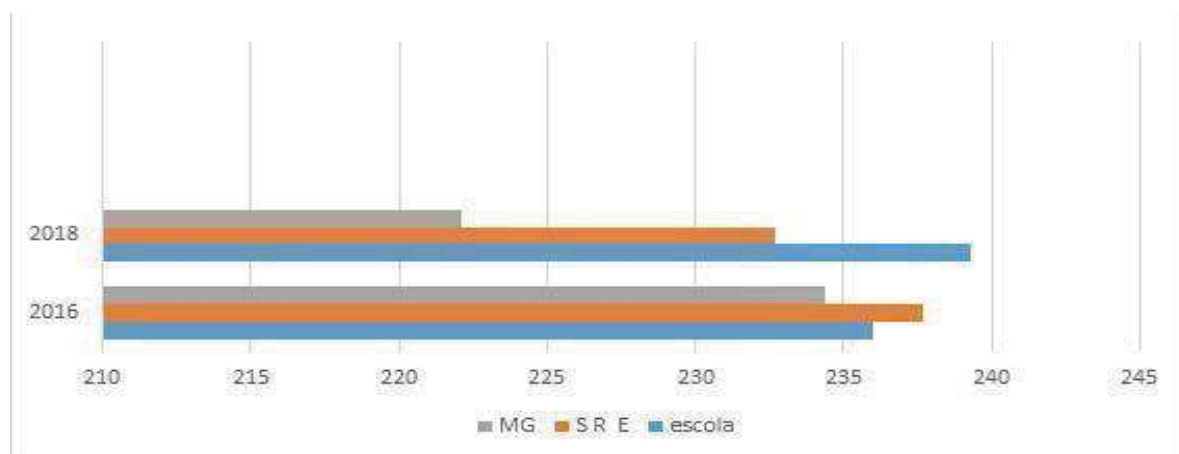
O gráfico 3, mostra os resultados obtidos em Matemática pelas turmas de 5º ano da escola. Nessa etapa do ensino, as turmas seguem com diferenças de resultados bem demarcados. Duas turmas são formadas de maneira homogênea, uma turma consegue apresentar resultados satisfatórios, guardadas as exceções. Enquanto a segunda turma apresenta dificuldades acumuladas em anos anteriores e tem resultado de aprendizagem inferior à primeira turma.

As professoras regentes trabalham durante o ano letivo com planejamento e atividades que contemplam as matrizes das avaliações externas. A intenção, além da aprendizagem, é possibilitar que os alunos se sintam familiarizados com a forma que as questões são apresentadas nos testes.

Para os dias da aplicação dos testes, a equipe da escola estimula a participação, serve um lanche diferenciado aos alunos que realizam as provas e reorganiza os horários de recreio para que não haja distração.

Apresentamos no gráfico 3 o comparativo dos resultados da escola no biênio 2016-2018.

Gráfico 3 - Proficiência em Matemática do 5º ano no Simave /Proeb (2016-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Gráfico 3 demonstra o desempenho em Matemática nos anos 2016 e 2018 na disciplina Matemática no 5º ano do ensino fundamental. Foram identificados os resultados obtidos pela E.E.Prefeito Aristides Batista (legenda azul), Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (legenda laranja); Média geral das escolas de Minas Gerais (cinza). Os resultados da escola estão acima das outras duas categorias avaliadas no ano de 2018. Em 2016 ocorreu uma redução da média, podendo ser interpretada como uma variação comum e aceitável. A Tabela 1 apresenta os resultados comparativos da proficiência apurada nos testes de Língua Portuguesa e Matemática pelo Proeb entre 2013 e 2018.

Tabela 1 - Resultados Comparativos da Proficiência Apurada nos testes de Língua Portuguesa e Matemática pelo Proeb/Simave - 5º Ano - Ensino Fundamental

	2013	2014	2016	2017	2018
Resultado MG (média Geral)					
Língua Portuguesa	218,7	224,2	225,3		222,1
Matemática	239,4	238,3	234,4	-	230,9
Resultados da Regional					
Língua Portuguesa	219,8	229,0	228,5	-	221,1
Matemática	239,7	244	237,7	-	232,7
Resultados da Escola					
Língua Portuguesa		262,8		-	225,5
	265,6		228,3		
Matemática		280		-	239,3
	276,4		236,0		

* A avaliação foi aplicada neste ano, apenas para turmas do 1º e 3º ano do ensino médio
 Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em comparação aos resultados obtidos pela SRE geral do Estado, é fato que houve uma queda nos resultados das duas categorias. Podemos, então, inferir que ocorreu um fenômeno que afetou as três instâncias. Destaco aqui que, mesmo que fatores prejudiciais¹⁰ tenham afetado os resultados da avaliação do Proalfa, em comparação ao último resultado, a escola teve uma redução muito maior e significativa que os demais avaliados.

No Proeb, por sua vez, a variação dos resultados foi menor, em comparação ao Proalfa. Ao comparar a escola, estado e regional os resultados se aproximaram. Uma observação para o fato de que os alunos, em sua maioria, foram avaliados pelo Proalfa no 3º ano, sendo responsáveis por obter bons resultados que se repetiram em 2018.

Ao verificar a classificação dos alunos do Proalfa (Tabela 2) pelos níveis de resultados foi constatado que, se nos anos de 2015 e 2016 não houve nenhum aluno no nível baixo, nos anos de 2017 e 2018 esse nível contemplou percentual de alunos. Na última avaliação, o nível baixo da escola alcançou 8,9% de 50 alunos avaliados.

¹⁰ Fatores prejudiciais aqui entendidos como fatos que contribuem de forma negativa com os resultados das avaliações: ausência de alunos, desmotivação dos alunos, falta da contribuição dos pais, intempéries da natureza, entre outros.

Tabela 2 - Resultados Comparativos da Proficiência Apurada nos testes de Língua Portuguesa e Matemática pelo Proalfa/Simave - 3º Ano - Ensino Fundamental

Resultados do Estado de Minas Gerais	Anos			
	2015	2016	2017	2018*
Língua Portuguesa/ Escrita	604,5	600,3	600,1	590,9 / 590,9
Matemática		595,8		
Resultados da Regional Língua Portuguesa/ Escrita	621,3	612,6	611,6	598,5 / 734,2
Matemática			595,8	
Resultados da Escola Língua Portuguesa Leitura/ Escrita*	650	678,7		572,3/ 711,8
Matemática		603,6**		

* Em 2018 foi incluída avaliação da escrita dos alunos

** Apenas em 2016 o componente curricular Matemática foi avaliado no 3º ano EF.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível observar, nos resultados do Proalfa, temos condições de realizar comparação apenas no componente Língua Portuguesa, pois não houve avaliação anterior da Escrita e, em Matemática, ocorreu apenas no ano de 2017. Em Língua Portuguesa, no período de 2015 a 2018, houve oscilações sucessivas nos resultados, mas no ano de 2016 a escola obteve sua melhor nota. Em contrapartida, na última avaliação, ocorrida em 2018, o resultado sofreu decréscimo de 106,4 pontos da Escala de Proficiência. Portanto, exposta a situação, temos a evidência de um problema que impediu a escola de atingir melhores resultados no Proalfa, em especial.

De posse dos elementos quantitativos será abordado, no próximo capítulo, qual a relevância que há na apropriação dos resultados que a avaliação externa oferece, possíveis causas que dificultaram a escola em melhorar seus resultados no Proalfa e, até mesmo, no Proeb. Verificamos, em análise inicial, que a oscilação de resultados pode ser entendida como ocasional ou decorrente de fatores externos ao trabalho da escola. No entanto, compreendemos que os resultados das avaliações do Simave expressam as habilidades dos alunos que foram desenvolvidas no ano de avaliação. Contudo, as alterações apresentadas nos resultados da avaliação externa podem deixar de apresentar outros detalhes que seriam melhores compreendidos através de um estudo qualitativo. Mesmo que haja falhas nos instrumentos e no processo de avaliação externa, entendemos que existem deficiências no ensino e nos aspectos analisados pelo Simave. Aqui vamos apontar a apropriação dos resultados realizada pela escola pesquisada, que pode estar ignorando dados expressivos apontados pela avaliação externa.

Vemos em Gimenes et al. (2014) que diversos fatores estão presentes causando impacto na organização do trabalho da escola. Assim os autores nos apontam que “não basta analisarmos os números, convém que investiguemos o que se encontra por trás deles”. (GIMENES et al 2014, p. 145) para que possamos conhecer a realidade dos alunos e escola.

Nessa perspectiva, interessa-nos compreender o quanto a apropriação dos dados da avaliação se constitui como realidade na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista. O empenho criterioso de análise pode favorecer, em nosso entendimento, a reflexão proativa em função de melhorias da informação dos professores a respeito dos sistemas de avaliação. Destacamos aqui que a pesquisa pode suscitar o interesse e a motivação para estudos e conhecimentos mais aprofundados por parte da equipe pedagógica, das informações que são oferecidas nas devolutivas dos resultados da avaliação do Simave.

Após realizarmos a aplicação dos instrumentos de pesquisa, confrontamos os dados coletados à luz dos estudos sobre o tema da apropriação dos resultados da avaliação. Em seguida, após análise crítica, propomos apresentar como devolutiva da pesquisa, um Plano de Ação para que a escola possa utilizar como instrumento de reflexão e ação. Quiçá seja também uma iniciativa que fortaleça (ou estabeleça) uma cultura de apropriação dos resultados da avaliação externa e adote ações práticas e efetivas que possam melhorar a situação aqui descrita.

3 APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS – ARTICULANDO IDEIAS E POSICIONAMENTOS

Neste capítulo serão apresentados, em primeiro momento, o entendimento dos estudiosos e teóricos da área da educação sobre os sistemas e processos que envolvem a avaliação externa em larga escala. Essa predileção foi intencional para permitir que as ideias se alinhem para compor uma análise razoável às informações coletadas na escola, objeto desta pesquisa.

Assim posto, temos o tema deste capítulo organizado em três seções: a primeira destaca a seleção de assertivas e conclusões realizadas pelos pesquisadores selecionados para compor o referencial teórico. A segunda seção aborda a metodologia de pesquisa utilizada. E fechando a unidade, na terceira seção, são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo. Nessa última seção poderá ser conferida se as ideias dos autores selecionados estão condizentes com as informações coletadas junto à equipe pedagógica da escola investigada.

Machado (2012) conceitua a avaliação externa como um instrumento que motiva os educadores e gestores a investirem esforços para otimizar sua prática educativa. Por sua vez, Bonamino e Souza (2012) destacam a relevância dos dados gerados pelas avaliações externas, que possibilitam identificar quais as maiores dificuldades dos alunos nas avaliações para, posteriormente, pensar estratégias educacionais voltadas para a superação dessas fragilidades. Por sua vez, Fernandes (2014) se opõe à ideia de que os resultados das avaliações externas contribuam para a melhoria da aprendizagem, pois, segundo o autor, aquelas não se dispõem a alcançar esse objetivo.

Vianna (2014) argumenta que, apesar da divulgação pública dos resultados das avaliações e das devolutivas realizadas pelos sistemas avaliadores oficiais, a linguagem necessita de um conhecimento que ainda pertence às expertises da área de estatística. Esse linguajar excessivamente técnico dos boletins de resultados representa, pois, na visão do autor, um “elemento dificultador” para a compreensão dos professores dos aspectos analisados pela avaliação externa. Esse entendimento é compartilhado por Brooke e Cunha (2011) que ainda garantem ser essa questão de conhecimento dos órgãos de governo. Com base nos conceitos até aqui apresentados e na sequência do trabalho de revisão da literatura, combinado com os desdobramentos propostos por Gimenes et al. (2014), verificamos que é reconhecida a possibilidade da avaliação externa de realizar impactos substantivos na realidade. Todavia, esbarramos em abordagens com jargões técnicos que dificultam sua compreensão e estimulam o desinteresse dos agentes educativos, o que corrobora para o entendimento apontado anteriormente pelos demais autores. Gimenes et al. (2014) ainda levantam a discussão de que

tais dificuldades se tornam empecilhos, sendo premente a necessidade de impulsionar a comunidade escolar para assumir o protagonismo de uma educação de maior qualidade.

A apresentação dos dados obtidos pela aplicação dos instrumentos de pesquisa constitui a terceira parte do capítulo. Será realizado com o intuito de que sejam explicitadas as práticas vivenciadas e percebidas pelos atores envolvidos na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista na apropriação dos resultados das avaliações externas do Simave. Nesse ponto são expostas as opiniões coletadas em questionários e entrevistas aos professores e especialistas que trabalharam na escola no período de 2015 a 2018. A proposta é evidenciar os seguintes pontos de análise pesquisa:

- 1 – Informação sobre o sistema mineiro de avaliação;
- 2 – Expectativas da equipe pedagógica escolar dos resultados da avaliação externa;
- 3 - Monitoramento e apoio pedagógico oferecido pela gestão à equipe pedagógica na divulgação, interpretação de resultados e tomada de decisões;
- 4 – Práticas adotadas para a apropriação dos resultados da avaliação do Simave.

Para isso serão discutidos os diferentes pontos de vista focados na apropriação de resultados das avaliações externas. A temática será o enfoque teórico a respeito das implicações da avaliação externa, riscos, críticas e aspectos polêmicos. Por outro lado, também serão apresentadas opiniões que justificam a adoção e permanência da avaliação externa como instrumento que favorece a melhoria da qualidade do ensino no país em todas as instâncias avaliadas.

As análises apresentadas são sustentadas pelas perspectivas dos estudiosos em educação que se aprofundam com olhar científico e metodológico no tema da avaliação externa e em suas implicâncias na realidade da apropriação dos resultados nas escolas.

3.1 ESCOLHA E EMPREGO DE METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia empregada na pesquisa verificamos, primeiramente, que o foco deste estudo tem um tema situado em uma determinada realidade na qual se constata uma ação dinâmica dos fatos e, por isso, é entremeado de pontos de vistas, compreensões e sentimentos que exercem influências sobre o seu escopo. Desse modo, a possibilidade de quantificar elementos essenciais fica comprometida, restando-nos a interpretação das respostas obtidas à luz da compreensão favorecida pela pesquisa bibliográfica. Por isso, selecionamos uma pesquisa qualitativa para coleta dos dados na escola.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas, além de análise de depoimentos, registros de ações, boletins de resultados das avaliações da escola e do material teórico que embasam o entendimento aqui apontado.

De acordo com Goldenberg (2014, 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”. Portanto, escolhemos a abordagem qualitativa pela possibilidade de conhecer e revelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos específicos e ainda propiciar a construção de novas abordagens (MINAYO, 2009).

Segundo Yin (1986, p. 23), este tipo de estudo:

(...) é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utilizam múltiplas fontes de evidência.

Verificamos, por intermédio de Yin (1986) que o estudo de caso tem se tornado uma estratégia que atende ao interesse dos pesquisadores que se dispõem a responder às questões sobre "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Assumimos alguns desafios nessa proposta de estudo. Um deles diz respeito à incerteza da conclusão a que chegamos, outro diz respeito à atuação profissional atual da pesquisadora por estar no cargo de gestão da escola. Entendemos, ainda, que existe a possibilidade de ter como refutada a hipótese levantada neste estudo. Diante das possibilidades que apenas vislumbramos, assumimos o compromisso de respeitar as opiniões e pontos de vista mesmos contrários ou polêmicos. Nos dispomos a realizar, nos moldes do programa e pelos modelos éticos de pesquisa, o compromisso com a devolutiva da análise da pesquisa aos sujeitos pesquisados antes mesmo da sua publicação.

Esperamos que, nesta pesquisa, a abordagem metodológica escolhida possa favorecer a compreensão das percepções dos professores e especialistas de uma escola, 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).

Esta pesquisa foi realizada nas 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 da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, participante do Simave, com a finalidade de compreender o processo de apropriação

dos resultados da escola, sob a ótica da análise qualitativa dos resultados do Simave e análise descritiva e qualitativa dos dados produzidos no trabalho.

Os participantes selecionados para participar da pesquisa foram¹¹:

- Especialistas em Educação que atuaram na escola no período em análise;
- Professores que compuseram o corpo docente da escola e que ainda se encontram atuando.

No contexto em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, nos deparamos com um cenário mundial da pandemia pelo Covid 19, com alto risco de contaminação e, por isso, vivenciamos o contingenciamento e isolamento social. Por conta disso, foi apresentada a possibilidade de utilização de entrevista online, por meio do aplicativo *Google Meet*, para as entrevistas com as Especialistas em Educação Básica e do *Google Forms* para questionários ao corpo docente.

O material selecionado para a entrevista com a Especialista em Educação Básica, que atuou na escola no período analisado, e as assertivas dos questionários para os professores regentes foram organizados na tentativa de compreender a prática e a utilização dos resultados das avaliações do Simave. Mantivemos o foco em confrontar os testemunhos dos entrevistados com os estudos teóricos apresentados.

Entendemos que não será obtida a verdade absoluta sobre a realidade investigada, nem tampouco a descrição real da situação. Mas, certamente teremos um recorte aproximado da realidade investigada. Quanto à responsabilização, não há pretensão de apontar culpados, visto que muitos esforços convergem para o alcance dos objetivos da escola. Por outro lado, vemos a oportunidade de (re)conhecer falhas que, uma vez diagnosticadas, podem ser corrigidas já que, em defesa da autonomia e da capacidade de regulação conferida à escola, ela pode gerir suas ações. Em conformidade com Lück (2009):

Na medida em que a gestão da escola passa a representar maior autonomia para decidir sobre os melhores meios de operacionalizar políticas, criar sua própria normatização, definir metas e os meios para alcançá-las, ela também assume a responsabilidade pelo desempenho e os resultados apresentados pela escola (LÜCK, 2009, p. 98).

Diversos fatores contribuem para as respostas: distanciamento temporal dos fatos, incômodos pessoais vivenciados no período e questões de foro pessoal. Por sua vez, o

11 Destacamos que os roteiros de entrevista e questionários se encontram nos apêndices do trabalho.

distanciamento do contexto pesquisado pode, também, favorecer um olhar mais crítico sobre a situação.

Com a finalidade de conhecer a realidade investigada partindo da percepção de outros agentes envolvidos, aplicamos dois instrumentos de pesquisa. O primeiro foi o questionário composto de quatro questões de múltipla escolha, 41 assertivas diretas e duas questões abertas. O recurso utilizado para a aplicação do instrumento foi o Formulário do Google, enviado para 17 pessoas que atuaram como professores na escola Prefeito Aristides Batista no período de 2016 a 2018. As respostas enviadas foram de 12 pessoas, o que correspondeu a 71% dos envolvidos no trabalho da regência de aulas nas salas de aula no ensino regular. Informamos que os instrumentos utilizados na pesquisa estão no apêndice A e B deste documento.

Para apresentar as respostas dos questionados em 37 assertivas, recolhemos a impressão de 12 professores que atuaram na escola no período investigado. Os participantes do questionário tiveram quatro opções de respostas para cada questão apresentada: 1 – Não concordo; 2- Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 – Concordo muito.

A disposição das respostas nas tabelas seguirá a quantidade de respostas (1,2,3,4) a cada pergunta, sendo a última coluna utilizada para contabilizar o nível de concordância. Atribuímos como concordância as respostas 1 e 2, consideradas como discordância ou dúvida. Sendo as opções 3 e 4 entendidas como concordância com os itens.

1 – Não concordo

2 – Concordo pouco

3 – Concordo

4 – Concordo muito

Realizamos entrevista semiestruturada com três Especialistas em Educação Básica que atuaram na escola. Para fins de otimizar a compreensão das respostas dos respondentes do questionário organizamos três tópicos de ideias:

Tópico 1: Apropriação dos Resultados, que reúne as assertivas de 5 a 14;

Tópico 2: Atuação da Gestão, assertivas 15 a 30 e

Tópico 3: assertivas 31 a 37 - Ações dos professores a partir dos dados da avaliação do Simave.

A expectativa final é de que os dados apontem para pontos que necessitam de revisão na prática da apropriação dos resultados e que sejam explicitadas as falhas nas atuações da gestão ou nas condições de trabalho, ou que elucidem, por fim, questões que foram ignoradas na rotina escolar. Nesse sentido, ao final das análises devemos construir e propor um Plano de

Ação focado em melhorias para o conhecimento dos resultados, possibilitando análises e a busca consciente por ações e alternativas que melhorem as condições do ensino da escola.

3.2 APROPRIAÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A *Apropriação* é um termo utilizado em textos cujo tema é a avaliação em larga escala.

No entanto, ela também é empregada em outras áreas do conhecimento. Para fins de proporcionar melhor entendimento, buscamos conhecer os significados atribuídos a esse termo.

Encontramos no estudo de Batista (2018) uma elucidação sobre o que nos dispomos a empreender nessa etapa. A autora aponta que, de acordo com o sentido etimológico, o termo *apropriação* tem origem latina (*appropriationem*) e significa “[...] apoderação, apoderamento, posse de alguma coisa, tornar alguma coisa sua, de sua propriedade.” (BUENO, 1974 apud BATISTA, 2018).

Segmentando o termo, chegamos ao prefixo *a-*, em latim *ad-*, que, como preposição, significa “aproximação, direção para (geralmente com ideia de movimento)” (FARIA, apud BATISTA). Também há a raiz *próprio*, em latim *proprius*, que significa “[...] o que é propriedade de, que pertence a, particular, especial, característico [...]”; e também, “[...] permanente, duradouro, sólido, estável” [...], conforme Faria (1956, p. 781). O termo termina com o sufixo *ação*, *-tionem* em latim, um pospositivo que, de acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001), é formador de substantivos verbais de ação. (BATISTA, 2018, p. 224)

Verificado os radicais da palavra *apropriação*, adotaremos a compreensão de que se trata de um processo, um movimento constante de informações que se renovam. Na concepção de Leontiev (1978 apud BATISTA, 2018), a *apropriação* é um processo educativo. Pois, as capacidades de aprender do ser humano, influenciadas pelo trabalho e relações sociais e o estabelecimento de relações sociais, instiga no ser humano a sensação de pertencimento ao grupo. Dessa forma, através da mediação de outros homens, da natureza e da sua existência o sujeito estabelece uma comunicação com seu meio.

Para Batista (2018, p 218), citando Serfaty-Garzon, a *apropriação* refere-se a uma tomada do objeto do humano para torná-lo próprio de si mesmo. Nesse sentido expõe: “a *apropriação* é, desse modo, ao mesmo tempo, uma tomada do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social com uma intenção de construto do sujeito.”. Entendendo a necessidade de completar o nosso intento, a *apropriação*, inclusive, pressupõe a identificação. Então, parafraseando à Lá Soudière e Feidel (2001 apud BATISTA, 2018, p.29) podemos

compreender que o sujeito se apropria com mais facilidade daquilo que se lhe apresenta mais familiar, do que gosta de identificar, do que está disposto a reconhecer como seu.

Nessa pesquisa, a apropriação dos resultados das avaliações externas faz parte de uma etapa posterior à aplicação das provas e sua correção. Compreendemos que a organização de dados verificados de uma realidade deve ser devolvida a quem de direito, ou seja, para aqueles que escrevem ou compõem esse contexto, a fim de possibilitar a eles se apropriarem desses dados. Em outras palavras, tomar para si o resultado de um exame que lhe diz respeito.

A apropriação é uma etapa em que se espera que ocorra no sistema ou na escola que foi avaliada. Nessa etapa, o ato de apropriar-se dos resultados sugere uma ação, diferente da aceitação passiva, ela é reflexiva. Verificamos então, a descrição do ato de apropriação, na concepção de Batista.

[...] a apropriação (...) é um fato tanto individual quanto social e revela um processo de construção de sentido, resultado de reflexões críticas sobre experiências passadas. Contudo, o aspecto que merece maior atenção nesse processo é a capacidade de transformação recíproca na relação sujeito-objeto, ou seja, a potencialidade de o sujeito se transformar, modificando seu meio e suas relações, com o uso da ferramenta e de transformar a funcionalidade da ferramenta, atribuindo-a diferentes usos, de acordo com sua maneira de perceber e de estar no mundo. (BATISTA, 2018, p. 226.)

Assim posto, a apropriação dos resultados não se refere a opinião ou preferência de outrem, mas da construção de um pensamento e ideia sob a perspectiva de resultados medidos e quantificados. Esses dados são frutos do empenho e da combinação de circunstâncias positivas e negativas da realidade e dos sujeitos avaliados. O ato de refletir sobre os resultados, suas causas, fatores internos e externos que contribuíram para formá-lo ultrapassa a metodologia das avaliações externas, mas se inclui na política que as constituiu.

Por sua vez, a avaliação externa que promove a busca de uma qualidade da educação deve ser compreendida em sua distinção com a avaliação escolar. Segundo publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO, 2019, p.31) é necessário que seja evidenciada a distinção entre a “avaliação para aprendizagem e a avaliação da aprendizagem”. A primeira diz respeito ao ato de avaliar pelo professor, as atividades trabalhadas em classe ou com os alunos. Essa avaliação possibilita ao docente refletir sobre a assimilação do aprendiz e as metodologias utilizadas e, ao final, expressar o resultado em nota individual. A segunda ou a avaliação da aprendizagem refere-se aos exames ou as avaliações para certificar ou selecionar os estudantes em um determinado período. ” (UNESCO, 2019, p.29)

As avaliações em larga escala, igualmente reconhecidas como AALES, são conceituadas pela UNESCO como:

Um conjunto específico de sistemas de avaliação de aprendizagem. São avaliações no âmbito do sistema que fornecem um retrato do rendimento da aprendizagem de um determinado grupo de estudantes (com base em idade ou ano) em um determinado ano acadêmico e em um número limitado de disciplinas. (UNESCO, 2019, p.20)

Ademais, por meio das orientações fornecidas pela SEE/MG na Revista Pedagógica (MINAS GERAIS, 2018), é possível compreender o paralelo entre avaliação escolar e avaliação externa. As avaliações externas são geralmente, em larga escala (aplicadas a um grande número de pessoas); essas avaliações são organizadas segundo padrões preestabelecidos que definem as habilidades cognitivas a serem avaliadas; a aplicação ocorre de forma padronizada, ou seja, da mesma maneira, com os mesmos instrumentos e orientações. Além disso, como também destaca tal Revista Pedagógica, os resultados obtidos por tais avaliações cumprem o objetivo de “subsidiar medidas que visem ao progresso do sistema de ensino e atendam aos propósitos de: prestação de contas à sociedade da eficácia dos serviços educacionais oferecidos à população e implementar ações que promovam a equidade e qualidade da educação” (MINAS GERAIS, 2018, p. 13). Por sua vez, a avaliação escolar diz respeito ao processo de verificação e diagnóstico do aprendizado dos alunos.

A avaliação externa visa contemplar em seu processo um momento para a devolutiva e publicidade dos seus resultados. Ocorre por meio de publicações físicas em boletins ou nos sítios eletrônicos. Completando o processo de avaliação da instituição, os dados deveriam ser divulgados e compreendidos pelos atores escolares, assumindo ali, a função de fundamentar a seleção de ações necessárias na escola.

Tendo em vista uma definição mais precisa, podemos dizer que a avaliação educacional compreende três níveis que deveriam ocorrer de forma articulada para possibilitar a avaliação da qualidade do ensino: a *avaliação da aprendizagem* em sala de aula, realizada pelo professor; a *avaliação institucional*, avaliação da instituição escolar, feita em cada escola pelo seu coletivo e que pode ocorrer com apoio ou não de sujeitos externos; e a *avaliação externa em larga escala* das redes de ensino (FREITAS et al., 2011)

Sobre a apropriação de resultados, Machado (2012, p. 73), ao abordar a respeito da importância de haver momentos dedicados à apropriação dos resultados como instrumento auxiliador na gestão pedagógica escolar, afirma que os dados obtidos e divulgados são ferramentas “[...] imprescindíveis para a gestão da educação [...], porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a

interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas”. Nesse contínuo, ressalta o autor:

É importante observar que as informações coletadas a partir das avaliações só têm relevância se trabalhadas pela escola, uma vez que trazem subsídios suficientes para conhecer, diagnosticar e analisar o contexto escolar a partir dos resultados, oportunizando, com isso, o aprimoramento da prática escolar de modo a alavancar ainda mais o seu desempenho frente às avaliações externas (MACHADO, 2012, p. 73).

Ainda segundo Machado (2012) a discussão a respeito do impacto causado pela apropriação de resultados das avaliações externas são iniciativas recentes, desenvolvidas no sentido de analisar a postura do gestor escolar na administração dos resultados das avaliações externas.

No caso das redes públicas de ensino, urge repercutir os resultados das avaliações externas de forma a alavancar o desenvolvimento de processos subsequentes por parte de professores e equipes gestoras de unidades educacionais, configurando impactos desejáveis na escola (...) avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar (MACHADO, 2012, p. 71).

Exposto o entendimento de Machado (2012) ratificamos a compreensão da avaliação como parte de um processo maior do que ela mesma. Sendo a análise e compreensão dos dados fases essenciais para que os dados suscitados pela avaliação possam fazer sentido. Assim, tanto em âmbito macro, na implementação de políticas públicas, como no nível micro, que envolve escola e sua especificidade, a reflexão deve ser privilegiada em momentos específicos.

Como parte do processo de aprendizagem, a avaliação, na percepção de Fernandes (2014), não consegue realizar a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes que seria, em termos finais, um dos propósitos que justificam sua adoção. Segundo o autor:

A investigação das últimas décadas têm mostrado que é difícil estabelecer relações de causa e efeito ou mesmo estabelecer correlações significativas, entre os sistemas de avaliação externa (exames) e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, por uma variedade de razões (políticas, simbólicas, sociais), tais sistemas continuam a integrar as políticas públicas de Educação [...] (FERNANDES, 2014, p. 35).

O autor ainda aponta a causa possível pela preferência da adoção e permanência da avaliação externa do ensino como estratégia das políticas públicas adotadas pelos Estados:

Talvez porque as “teorias” que fundamentam a sua utilização são socialmente persuasivas e politicamente poderosas. Mas também porque é francamente mais barato investir em avaliações externas do que em programas mais profundos, abrangentes e participados, destinados a melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens (FERNANDES 2014, p. 36).

Por sua vez, vemos na perspectiva de Afonso (2001), que o Estado assume uma posição de “avaliador” e promove na educação promove um “*ethos* competitivo pelas avaliações externas e pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educativos específicos”. Como consequência da postura definida pelo autor, é apontado o “aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores”. (AFONSO, 2001, p.22). Outro efeito seria que os objetivos da escola são colocados para atender às regras do mercado, fortalecido pela “pressão” da sociedade e das famílias.

Constatando como válida a interpretação de Afonso (2013), que oportuniza ampliação do debate, verificamos, no entanto, que, pelo contexto histórico, o autor analisou a avaliação externa sob a ótica das avaliações externas de primeira e segunda geração, que é apresentada por Bonamino e Souza (2012, p.45). Não sendo o que ocorre na “terceira geração” da avaliação, que é marcada pela criação da Prova Brasil no ano 2005. A nomenclatura classificativa de “geração” utilizada pelas autoras revela as mudanças ocorridas, principalmente, no enfoque da avaliação externa e na utilização dos seus resultados.

Publicação do Instituto Unibanco informa que a realidade observada nas escolas que são consideradas bem-sucedidas nas avaliações externas, conta com a atuação do gestor escolar para impulsionar as ações e o ânimo da equipe da escola:

[...] por exemplo, realizada pela Universidade de Nottingham em parceria com a Universidade Federal Fluminense, concluiu que diretores de escolas bem-sucedidas costumam incentivar toda a equipe a utilizar os dados da avaliação externa no planejamento e gerenciam e discutem os dados das avaliações internas e externas com os professores (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, recurso online).

Assim, se faz necessária a atuação do gestor escolar na motivação da comunidade para compreender o propósito da avaliação externa como a liderança que promove ações coletivas e pontuais para a otimizar os resultados da escola.

3.3 DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS ÀS ESCOLAS: A REAÇÃO AO DESEMPENHO APURADO E A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação externa contempla em seu processo o momento para a devolutiva e publicidade dos seus resultados. Ocorre por meio de publicações físicas em boletins ou nos sítios eletrônicos. Completando o processo de avaliação da instituição, os dados deveriam ser divulgados e compreendidos pelos atores escolares, assumindo ali, a função de fundamentar a seleção de ações necessárias na escola. No entanto, o momento de apropriação dos resultados das avaliações se depara com as dificuldades que o próprio sistema de avaliação proporciona. Como apontou Machado (2012, p. 87), “a interpretação dos dados resultantes das avaliações externas precisa de momentos para assimilação e aprofundamento”. Brooke e Cunha (2011, p.123) revelam que as secretarias entendem que o “problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos educadores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula.”

No caso do Estado de Minas Gerais, a determinação de um momento (ou um dia) para conhecer e realizar a apropriação dos resultados pela equipe escolar pode levar ao conhecimento preliminar e superficial das informações. Para os pais e comunidade escolar o momento foi durante a programação da “Virada Educação”, em um período de 4 horas, que previa uma pauta com outros temas e enfoques.

Em seus apontamentos, Brooke e Cunha (2011) dizem que não é viável que, em um momento apenas, ocorra a apropriação dos resultados da escola pela equipe pedagógica, nem tampouco pela comunidade de pais ou responsáveis por alunos:

Mesmo com a evolução na qualidade dos boletins Pedagógicos e em alguns casos da criação de um dia específico para estudo coletivo do material devolutivo pela escola, a divulgação dos resultados não redundou automaticamente na sua apropriação por parte dos professores. As críticas dos professores sugerem, que os resultados não são imediatamente consumidos pela comunidade escolar, não obstante todo o empenho das Secretarias na apresentação de um material com cunho mais didático e instrutivo. Além disso, os Boletins Pedagógicos costumam chegar às escolas com certo atraso, dificultando a conexão com os resultados apresentados e o tipo de intervenção necessária (BROOKE; CUNHA 2011, p. 360).

Outro aspecto destacado, desta vez por Gimenes et al. (2014), é de que o tipo de apropriação de resultados proposto causa a fragilização do protagonismo da comunidade escolar, uma vez que:

[...] os moldes em que ocorre a divulgação dos resultados, os termos utilizados, bem como a complexidade que envolve os cálculos dos índices, acaba por dificultar a apropriação e o ‘consumo’ das informações advindas dessas avaliações pela comunidade escolar e também pela sociedade como um todo (GIMENES et al., 2014, p. 164).

Os autores ainda chamam a atenção para os seguintes aspectos observados na proposição da divulgação dos resultados das avaliações do Simave:

Assim, no âmbito das avaliações externas é importante destacar que o sistema educacional de Minas Gerais ao assumir o monitoramento da qualidade da educação desenvolvida em suas instituições caminha ao encontro do exercício do controle social, contudo, faz-se necessário que o resultado dos processos avaliativos seja analisado à luz dos diversos elementos que interferem diretamente nos resultados. Trata-se, portanto, da necessária ampliação dessas análises, uma vez que “problematizadas” isoladamente não representam qualquer possibilidade de melhoria na qualidade educacional (GIMENES et al., 2014, p. 164).

Diante dos fatores que podem ocasionar uma apropriação de resultados precária, encontramos em Vianna (2003) o argumento da prática da apropriação dos resultados como aspecto “decisivo” na tomada de decisões da escola que pode fomentar “mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema”.

Dados de estudos realizados por instituições privadas a respeito das escolas públicas que obtém bons resultados, também contribuem para formação de opinião sobre a aplicação de testes das avaliações externas:

Foram investigadas por Pesquisa realizada em 2015 pela Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo em profundidade as escolas públicas que vêm alcançando bons resultados nos anos finais do Ensino Fundamental e identificadas sete práticas recorrentes entre elas. O relatório destaca que “todas as seis escolas realizam, além da Prova Brasil, avaliações externas estaduais e/ou municipais, que têm periodicidade mais frequente é uma devolutiva dos resultados muito mais ágil”, subsidiando “revisão de planejamentos de aulas, aspectos metodológicos e avaliações internas (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, recurso online).

Compreendemos a questão do destaque das escolas consideradas eficientes, com uma finalidade de incentivar e recompensar o trabalho escolar desenvolvido. Pode-se ainda compreender a possibilidade das demais instituições conhecerem a organização daquelas escolas destacadas. No entanto, mais uma vez é primordial reconhecer a realidade de cada educandário para que sejam promovidas ações na melhoria do seu trabalho.

Lück (2009) aponta que uma apropriação efetiva dos resultados das avaliações é importante para: “Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes” (LÜCK, 2009, p. 56).

Por conta disso, há necessidade de desenvolver momentos pontuais para que os professores adquiram o domínio conceitual da avaliação, dos procedimentos e técnicas que lhe são associadas e ainda cheguem a realizar a análise e apropriação dos resultados revelados pela avaliação externa. A apropriação dos resultados da avaliação externa representa uma validação de todo o trabalho realizado. Ela precisa ocorrer de maneira eficiente para que, a escola como um dos agentes responsáveis pela educação, se planeje para realizar intervenções pontuais e eficientes. Pois, para que uma escola seja considerada eficaz, para que faça diferença prática na vida dos alunos, ela deve oferecer altos padrões de aprendizagem a todos.

O desempenho escolar é considerado satisfatório e de qualidade quando os objetivos curriculares são alcançados. Porém, não há como pensar em melhoria da oferta do ensino sem passar pelo professor. Assim sendo, preparar o professor para realizar uma interpretação pedagógica eficiente dos resultados das avaliações externas poderá influenciar mais decisivamente na qualidade do ensino. No entanto, por mais relevante que seja a figura do professor, o trabalho na escola deve ter na pessoa do gestor a atribuição de gerir as diversas dimensões da escola, dentre elas a gestão de resultados. Entendemos que cabe ao gestor escolar, assim como a todos os agentes envolvidos, promover ações para que a prática de estudos e atualizações com os resultados das avaliações externas se tornem rotineiros e introjetados na prática da escola.

Até aqui expomos a relevância da apropriação dos resultados da avaliação e as dificuldades apontadas pelos autores para que o bom entendimento sobre os resultados das avaliações possa suscitar práticas pedagógicas. Na próxima seção, abordaremos o tema geral da pesquisa, começando pelas informações coletadas junto aos professores e especialistas em educação da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista.

3.4 GESTÃO DE RESULTADOS

A figura do gestor escolar vem sendo destacada nos anais de estudos e pesquisas realizadas na última década. A ação da gestão, portanto, faz-se fundamental para promoção da apropriação dos resultados das avaliações externas e para garantir que os planejamentos dos professores contemplem ações. De acordo com Marques (2017), a figura do gestor como agente

escolar desempenha um papel fundamental de mediação de conflitos, já que eles podem dificultar a consolidação de uma cultura de apropriação de resultados na rotina escolar. Marques (2017) entende ser necessário ao gestor apresentar um conhecimento mais profundo a respeito dos objetivos e diretrizes das avaliações externas e que tenha base para articular com o supervisor pedagógico uma forma de conduzir e efetuar a interpretação pedagógica dos resultados, para que a interpretação direcione a equipe a tomar as avaliações externas e seus resultados como um ponto de partida e subsídio capaz de orientar a ação e não como instrumento de comparação e de cobrança (MARQUES, 2017).

Os estudos e a pesquisa bibliográfica realizadas neste estudo apontam para o fato de que a eficácia escolar tem a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária. Barbosa e Vieira (2013 apud CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 397) compreendem que parcela significativa das escolas vêm se prendendo à matriz curricular das avaliações externas. Outro aspecto que tem sido impactado pela divulgação de resultados é a divulgação dos resultados das avaliações externas. Esses fatores, na compreensão dos autores, causam “frustração e demanda para a modificação das práticas com vistas a obter melhoria no desempenho” (BARBOSA; VIEIRA, 2013 apud CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015, p. 397).

Os aspectos destacados pelos autores, realizam uma função motivadora quando se busca por melhorias nas condições do ensino oferecido pelas escolas avaliadas. Essa compreensão é assumida por Vianna (2003):

O impacto de um programa de avaliação está diretamente ligado ao sucesso da disseminação dos resultados. Uma política de divulgação dos resultados precisa considerar os diferentes grupos para que, em função de suas características, as informações que correspondem à diversidade dos interesses possam ser selecionadas. Assim, a validade de uma avaliação depende grandemente da disseminação criteriosa das informações para as várias audiências (VIANNA, 2003, p. 12).

Com efeito, como apontado por Vianna (2003), a divulgação dos resultados não deve ser a simples divulgação de informações e dados. Pois a avaliação abrange a diversidade de grupos e suas peculiaridades nem sempre são destacadas. Por este entendimento, é imprescindível que sejam organizados momentos variados para divulgação das informações e dados, seus avanços, expansões e retrações. Seguindo a compreensão de que os resultados das avaliações externas podem produzir melhorias nas escolas, Machado (2012) sugere que as reuniões pedagógicas sejam as ocasiões mais convenientes para estimular a apropriação dos resultados das avaliações externas. Considerando ainda, que as turmas de último ano são igualmente avaliadas, como no presente estudo que destaca a avaliação do Simave/ Proeb do 5º

ano, o que poderia ser realizado a partir dos dados colhidos? Afinal, qual pode ser a finalidade desses dados, uma vez que quando são enviados os alunos do 5º ano avaliado já não pertencem à escola?

É indispensável que a gestão escolar pautasse as reuniões pedagógicas para provocar os profissionais da escola, principalmente os professores, no sentido de estabelecer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que explicam a dinâmica do desempenho dos alunos nas três aferições. É uma interpretação pretérita. Não há mais condições de ensinar o que os alunos não aprenderam porque eles, em muitos casos, não são mais alunos da escola, mas é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos (MACHADO 2012, p. 77).

Faz-se imprescindível a organização de reuniões para a apresentação e reflexão dos dados informados pela Avaliação Externa. A sequência de reuniões favorece o amadurecimento do olhar e compreensão da equipe. Atenção também precisa ser dada no registro e sistematização de informações, dados e ações adotadas pela escola. Com um trabalho comprometido com resultados a prática pedagógica deve se pautar pela organização propositiva e não pela improvisação. Portanto, ações discutidas e selecionadas para atender a um determinado objetivo devem pautar o trabalho escolar. Deste modo, a deferência até precisa ser dada no registro e sistematização de informações, dados e ações adotadas pela escola. Como é um exercício sobre o que “foi” trabalhado, retomar registros, anotações, atas e documentos é essencial.

Nesse sentido, “estamos concebendo as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição” (VASCONCELOS, 2009 apud MACHADO, 2012, p. 77). Na concepção do autor apresentado, verificamos que é essencial que o gestor escolar mobilize e oriente esforços a fim de permitir que seja facilitada a compreensão da avaliação externa. Para que se realize uma leitura eficiente dos resultados da escola nas avaliações externas. Essa proposta deve ser entendida como ação que favorece a construção de uma cultura escolar que precisa de tempo e oportunidades para amadurecer e solidificar. As reverberações de uma prática de uso dos resultados das avaliações externas devem concretizar práticas que possibilitem cotejar resultados mais elevados nas avaliações, mas que reflitam inclusive a realidade do processo de ensino aprendizagem oferecido na escola.

3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Antes de discorrermos sobre a devolutiva dos questionários, cumpre-nos informar que a análise dos resultados das assertivas de 1 a 4 não constaram na escala Likert, pois as destacamos para apresentar o perfil dos professores respondentes. Quanto à última questão, ela foi colocada como proposta para que as pessoas pudessem apresentar suas impressões sobre algo que desejassem e que não tivesse sido abordado na pesquisa. Neste caso, apenas 5 professores responderam, sendo que quatro respostas com frases curtas, dentro do proposto e uma resposta apenas negativa em se pronunciar.

Na pesquisa de campo, os dados foram obtidos pelos instrumentos de pesquisa que são apresentados nesta seção. Agrupamos as respostas por subtema de interesse. Optamos por utilizar a metodologia da escala Likert.¹², pois permite aos respondentes se posicionarem de acordo com uma medida de concordância (COSTA, 2011). As assertivas evidenciam as ideias sobre as políticas de avaliações externas, sua dinâmica e metodologia, assim como seus propósitos. Segue-se ainda, a sondagem a respeito da publicidade dada aos resultados da escola aos professores. A seguir passamos a apresentar os resultados da pesquisa

3.5.1 Considerações sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa

Podemos verificar algumas implicações relevantes para a pesquisa ao considerar o perfil geral dos professores da E.E. Prefeito Aristides Batista. Segundo os dados fornecidos pela secretaria da instituição, nos anos de 2016 a 2018, prevaleceu nas turmas do Ensino Regular o gênero feminino, com a presença de apenas 2 (dois) professores sendo 1 alfabetizador e outro professor de Educação Física. O provimento ao cargo de professor na rede estadual de educação segue as seguintes premissas legais: 1 – concurso público (regra geral) e 2 – Designação (contrato) por tempo determinado à critério e interesse da administração pública.

A primeira questão foi destinada à situação funcional dos respondentes da pesquisa. Dos 12 professores participantes dessa pesquisa, 8 declararam ser efetivos no cargo; enquanto 4 disseram ter sido contratados temporariamente. Entretanto, ao consultar os registros escolares, notamos que no ano de 2017 quatro professoras tomaram posse em cargo público na escola, sendo que duas já atuavam nos anos anteriores como designadas e outras duas advindas de cidade vizinha. Destacamos duas professoras não terem participado da pesquisa, pois uma pediu exoneração e a outra atuou apenas por quatro meses e solicitou remoção da escola.

12 Escala de Likert é o nome técnico dado a escala de resposta usada neste tipo de questão. Criada em 1932 pelo norte-americano Rensis Likert, a escala de Likert mede as atitudes e o grau de conformidade do respondente com uma questão ou afirmação. Ao contrário de responder apenas “sim” ou “não”, a cada uma nota em uma escala, o respondente **mostra mais especificamente o quanto ele concorda ou discorda** de uma atitude ou ação, ou o quanto ele está satisfeito ou insatisfeito com um produto.

A equipe da escola contava no período com seis professoras efetivas - quatro regentes, uma professora em ajustamento funcional, atuando como suporte de atividades e uma professora eventual; e seis professoras designadas como regente de turma. Tal característica nos permite compreender que, possivelmente, essas profissionais não eram efetivas no ano de 2016 o que ocasionava uma rotatividade de professores no período até 2018. Para a Especialista 1 essa troca de professores é um complicador da situação escolar, pois a

[...] cada ano tem professores diferentes atuando nas turmas, nem sempre tem uma sequência aquela turma que tem um professor efetivo ela tem uma boa sequência até os resultados a gente vê que eles estão melhores. Mas quando muda, a cada ano muda de pessoa nas turmas e dá uma diferença em resultado na prática de habilitação mesmo que seja um profissional bom, mas é uma sequência que quebra, não é aquele conhecimento de um ano e da sequência no outro ano. E, muitas vezes chega professor que trabalha em outra escola e então, fica difícil, cansativo... assim eu acredito que tem que talvez dificulte também os resultados e a melhoria dos resultados. (ESPECIALISTA 1, entrevista concedida em 19 de agosto de 2020)

A especialista em educação destacou que a rotatividade acarreta prejuízos nas rotinas escolares e no desenvolvimento de ações. Isso, pode ser um fator que dificulta os processos de apropriação de resultados, devido a perda de determinado conhecimento adquirido pelos docentes em suas práticas cotidianas. Entretanto, não há que se pensar em uma escola com equipe de trabalho fixa e imutável, pois fatores como a mudança da família para novo endereço, interesses pessoais, mudanças de cidade, deslocamentos, a aposentadoria, tendem a produzir razões para a rotatividade (Ingersoll, 2001 apud CUNHA, 2019). Essa rotatividade dos docentes pode ocasionar alterações no corpo de profissionais da escola e a gestão deve saber lidar com esses elementos ao estabelecer rotinas e práticas para a consolidação dos processos escolares, uma vez que deve zelar pela organização e rotina da escola.

A existência de rotatividade de professores nas escolas não é considerada um problema em si, visto que todas as instituições de ensino convivem com esse fato em certa proporção. ” No entanto, a existência de alguma rotatividade é normal e esperada, altas taxas podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores e a interrupção do planejamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos. (CUNHA, 2019, p.1)

É necessário, nesse contexto, o estabelecimento de formas de ação da equipe diretiva para minimizar os problemas que podem advir de tal rotatividade. O desafio está em sensibilizar o professor temporário a fim de que ele adquira um sentimento de pertencimento ao grupo que atuará durante determinado período temporal. Neste propósito, o professor deve

ainda, ser orientado das suas atribuições e compromisso com a prática de ensino no qual foi encarregado de desenvolver. Essa sensibilização faz parte da proposta e posicionamento que o gestor escolar pode optar para conduzir o trabalho da escola. No entanto, tendo em vista as condições de trabalho dos professores contratados para atuar na escola e, sendo diversas vezes novatos na instituição, a escola precisa ter definida uma estratégia de engajamento desse profissional nas expectativas definidas pela equipe diretiva. Assim, entendemos que a acolhida e orientação nesse tipo de situação, pode contribuir tanto para que a proposta de trabalho da escola seja compreendida e assimilada, como para reforçar a organização efetiva das ações.

A segunda questão foi direcionada para compreender por quanto tempo as professoras atuam na escola. Responderam que atuaram apenas 1 ano, uma professora; atuaram por dois ou três anos, duas professoras, por 4 ou 5 anos, três professoras, e por 6 anos ou mais, doze professoras. Levando em consideração o tempo de serviço do professor, compreendemos as implicações da experiência profissional em sala de aula com os resultados obtidos por aquele educador. Estudo de Paul e Barbosa (2008) indica que:

[...] fica evidente a relação entre maior experiência docente e melhor resultado dos alunos. Por outro lado, professores com menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos com melhores resultados nos testes aplicados. (PAUL; BARBOSA, 2008, p.123)

Apoiados no estudo acima citado colocamos a condição da experiência profissional do professor como um facilitador para ocorrer uma apropriação dos resultados da avaliação mais eficiente, tendo em vista que, no percurso do tempo, o professor conseguiu verificar a trajetória de implementação e etapas da política da avaliação externa. Tendo mais facilidade de associar os termos técnicos e conceitos chaves, elementares para uma assimilação da análise dos resultados das avaliações externas.

Considerando a formação acadêmica, a pergunta seguinte indagou sobre o nível de escolaridade dos professores. Para essa questão, 1 professora respondeu possuir curso Superior sem licenciatura; outra professora afirmou ter o curso de Doutorado, 8 docentes afirmaram ter curso Superior com Licenciatura, e uma respondeu ter curso Superior incompleto. Essa última resposta não corresponde aos dados consultados na secretaria da escola. Consultados os arquivos da escola foi confirmado que, desde o início do ano 2005, a escola dispõe de um quadro, mesmo que temporário, de professores com formação em curso superior. Conferindo a exigência para atuação do professor, desde a LDB (BRASIL, 1996), todo professor dos anos iniciais de escolarização deve ser formado, em nível superior em curso de Pedagogia ou em curso Normal Superior.

Questionados a respeito da área de sua formação acadêmica profissional, todos responderam ser da educação. Nesse sentido, verificamos como conveniente detalhar o perfil dos professores que atuaram na escola no período deste estudo. Os perfis dos professores, a sua situação funcional, formação e nível de estudos, permitiram delinear a predisposição em apropriar-se do resultado do trabalho coletivo.

Nesse sentido, vemos nos estudos de Tardiff e Raymond (2000) uma explicação sobre a relevância da carreira do professor

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p.14)

Tanto a formação acadêmica como a formação em serviço podem possibilitar ao professor compreender as análises dos resultados das avaliações externas e discutir as causas, propor novas práticas de ensino e assumir o compromisso com uma proposta de trabalho diferenciada. Tendo em mente esses aspectos sobre a formação dos docentes e seus vínculos com a escola passamos, a seguir, para a análise dos dados específicos das avaliações externas do Simave.

3.5.2 Aspectos da apropriação de resultados: a apresentação dos resultados da escola.

No percurso desta pesquisa reunimos informações para possibilitar a compreensão da prática da equipe de uma escola na apropriação dos resultados das avaliações do Simave. Uma das principais características da consolidação dos processos de apropriação de resultados diz respeito ao acesso dos dados e as formas pelas quais os profissionais da escola e das redes tomam conhecimento das informações da escola e dos dados em geral.

O quadro 10 apresenta a quantificação das respostas relativas às formas de acessos aos dados das avaliações externas.

Quadro 10 - Apropriação dos Resultados

ASSERTIVAS	1	2	3	4
5 - Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SEE aos professores da escola.		1	8	3
6 - Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SRE aos professores da escola			11	1
7 - Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela gestão da escola aos professores da escola			7	5
8 - Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa pela SEE aos professores da escola			9	3
9 - Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa pela SRE aos professores da escola		1	8	3
10 - Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa pela gestão da escola aos professores			5	6
11 - As avaliações do Simave proporcionam a obtenção de um diagnóstico da educação ofertada aos alunos			8	4
12 - Os resultados do Simave são divulgados na minha escola pela diretora.			1	11
13 - Os resultados do Simave são divulgados na minha escola pela vice-diretora.	3	1	7	1
14 - Os resultados do Simave são divulgados na minha escola pela especialista.			6	6

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As respostas fornecidas pelos professores mostram que tanto a metodologia e objetivos, quanto a política das avaliações externas foram apresentadas para os professores pelos três órgãos destacados: Secretaria de Educação do Estado, Superintendência Regional de Ensino e Gestão Escolar. Compreendemos que a ação conjunta dos órgãos da administração pública com a escola representa uma atuação engajada que visa fortalecer a política das avaliações externas das escolas mineiras. Também verificamos o entendimento de Freitas et al. (2011, p.74), que postula que a “articulação entre a escola e os demais órgãos externos da administração pública, possibilita a efetividade da avaliação externa com foco na qualidade do ensino realizado”.

Verificamos que os professores confirmaram o entendimento da avaliação externa como instrumento para diagnosticar a educação pública. Ao serem questionados sobre a função diagnóstica da avaliação do Simave os respondentes foram consensuais em afirmar que reconhecem suas características e funções. É necessário destacar que o objetivo principal da avaliação externa é a de orientar as políticas públicas, como expusemos no capítulo 2. Vemos que para uma ação suscitar a relevância da avaliação externa enquanto política que pode agregar mais investimentos de melhoria nas escolas públicas, devem ser desenvolvidas junto aos funcionários da escola.

Quando questionados sobre as informações a respeito da política de avaliação externa de Minas Gerais, foi possível perceber que a equipe de respondentes destacou que a gestora da escola apresentou mais informações do que a Regional. No entanto, ambas realizaram a função de transmitir a intenção da política de governo. Neste sentido, verificamos que as três instâncias gestoras se articularam para cumprir uma etapa da implementação da política pública da avaliação externa, que é mobilizar o contexto de prática da política, ou seja, a escola. Ao compreendermos essa informação verificamos que a equipe docente, assim como as EEB participantes das enquetes, sente que o apoio e monitoramento realizado pela SRE não ocorreu de forma relevante no período estudado.

A interação e assunção de responsabilidade entre escolas e superintendência deveria ser realizada e assumida mais efetivamente, uma vez que conforme Nonet e Selznick (2010) deveria ser um compromisso compartilhado e assumido pelos diferentes sujeitos educacionais. Sobre tal afirmativa ainda encontramos respaldo na interpretação de Machado (2012, p.78) ao apontar que o acompanhamento da Regional na escola, em conjunto com a equipe gestora e professores representam esforços conjuntos e se apresenta como ferramenta útil para a melhoria na qualidade da educação.

Quanto às especialistas em educação, ao serem questionadas sobre os meios como os resultados das avaliações do Simave chegam à escola, responderam o seguinte: “Foi no sistema de resultado, no e-mail da escola também”. (ESPECIALISTA 1, entrevista concedida em 19 de agosto de 2020); “Eles chegam através das avaliações diagnósticas esse aí chega do Simave, né? Sim, através de gráficos que são gráficos que estão feitos é tanto na escola, na Superintendência na cidade...” (ESPECIALISTA 2, entrevista concedida em 13 de setembro de 2020); “Os resultados chegavam através de boletins, cadernos impressos e pelo site”. (ESPECIALISTA 3. Entrevista concedida em 25 de setembro de 2020.)

Pelas respostas nas entrevistas, cabe destacar que as Especialistas em Educação Básica (EEB) se referiram mais aos instrumentos da publicidade dos dados do que propriamente aos responsáveis por intermediar as informações junto à escola. Tal perspectiva assemelha-se às respostas dos docentes que demarcaram não ocorrer uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SRE aos professores da escola. Verificamos nessas respostas, em comparação à anterior, que a equipe não distingue muito a diferença entre a presença e proximidade dos técnicos da regional ou da secretaria de educação.

Constatamos, mediante os dados, a ação da gestão, a nível da escola responsável por apresentar e trabalhar com os dados das avaliações externas mais amíúde. A ausência da assistência técnica das regionais representou uma proposta da Administração estadual em promover a autonomia da escola. No entanto, como aqui exposto, para a escola em questão, o

acompanhamento da Regional acarretou dificuldades na análise dos dados da avaliação do Simave.

O corpo docente ainda destacou que a diretora foi a responsável central na apresentação dos dados existentes na avaliação do Simave. A atuação da gestora demarca a sua atribuição de informar e conscientizar a equipe da escola (e às famílias dos alunos) que os resultados obtidos pela escola geram oportunidades para suscitar ações para aumentar a qualidade do ensino. Também nesse sentido vemos a compreensão de Machado (2012) que assevera:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como a possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos. (MACHADO, 2012, p.79)

A figura do gestor escolar como líder da equipe, confere a ele a responsabilidade de mobilizar a comunidade escolar para engajar nas ações da escola. Este entendimento encontra amparo na percepção de Marques (2017):

Cabe ao gestor escolar exercer uma liderança capaz de estimular a participação e o envolvimento de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente positivo, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, objetivando sempre a qualidade de ensino. (MARQUES, 2017, p.137)

Dando continuidade a análise das respostas, os professores responderam afirmativamente sobre uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela SEE. No entanto, quando questionadas sobre o mesmo tipo de procedimento, dessa vez promovido pela regional, 1 respondente afirmou: *não concordar*. Segundo a Especialista em Educação 3, no período de sua atuação observou a mudança no trabalho oferecido pela Regional às escolas. Na ocasião, a Secretaria de Educação de Minas Gerais se organizou para oferecer um trabalho direto às escolas, sem que houvesse a intermediação dos analistas da SREs. Tal atitude foi oposta ao que vinha ocorrendo em anos anteriores, em que as equipes técnicas das Regionais foram ampliadas para garantir acompanhamento mais frequente à escola, tais elementos constituíam o PIP e foram apresentados anteriormente. Verificada a extensão e diversidade do estado mineiro, a prática provou que o trabalho mais próximo, com monitoramento e apoio oferecido pela equipe das regionais, garante maior confiança no desenvolvimento do trabalho das escolas. Segundo a Especialista 3.

Teve um tempo em que foi feito esse trabalho de oficina. No início do trabalho do CEALE... E aí a gente saiu sabendo montar qualquer atividade associada às habilidades e descritores. Mas aí depois eu não vi isso acontecer mais. Foi quando mudou o governo [...] No governo do ano 2017 houve uma proposta diferente de trabalho. Antes, os analistas das regionais faziam o trabalho de facilitar a compreensão da equipe da escola, a gente tinha analista das superintendências que acompanhavam. A gente tinha um direcionamento melhor. Sem esse trabalho a gente se sentiu sozinha, não deu muito certo. (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020).

Atentos à opinião da especialista 3, verificamos que as visitas regulares dos técnicos e analistas da Regional à escola permitem que se conheça, na prática, os avanços e desafios da instituição para alcançar as ações e metas definidas. Ao verificar a relevância da definição das metas, encontramos duas perspectivas: (i) como proposta de rendimento que gera pressão externa na equipe; e (ii) uma proposta idealizada para ser perseguida pelos esforços coletivos da escola. Para esta segunda visão de metas, vemos que deve e pode ser definida para auxiliar na organização do trabalho da equipe da escola. A meta deve ser desafiadora, mas possível de ser alcançada. Nessa proposição, os resultados do trabalho podem ser verificados pelo seu percurso, tendo ações que propiciem atingir resultados significativos dentro de um prazo determinado. Sendo definidas pela SEE/MG o alcance das metas são verificadas por esse órgão juntamente com os resultados da avaliação do Simave (Proeb/Proalfa).

O cumprimento das metas envolve o empenho coletivo da equipe da escola, família e órgãos de monitoramento e orientação à escola, como aponta informe do CAEd e da SEE/MG (2012):

[...] a definição de metas e de pessoas responsáveis pelo cumprimento delas; o estabelecimento de incentivos para que todos estejam envolvidos e, conseqüentemente, tenham um nível de desempenho apropriado; e o auxílio às escolas no seu esforço de oferecer o nível de educação esperado. Essas medidas devem ser associadas a uma cadeia de responsabilização, que prescinde do desenvolvimento de todos. (MINAS GERAIS, 2012, recurso online)

Ter as metas definidas, conhecidas e divulgadas permite à escola estabelecer em comum acordo com sua equipe ações e responsáveis. Essas ações devem ter responsáveis determinados e acompanhamento com períodos breves para avaliação dos alcances.

Diante disso, o acompanhamento da SRE é uma importante estratégia que permite aproximação e parceria propiciando ainda, aprofundar a cooperação com a gestão escolar. Essa parceria direciona, não apenas para discutir resultados, mas auxilia e, até mesmo, sugere ações para que a compreensão dos dados das avaliações externas seja efetivada. Pensar em ações em cadeia, exige o pressuposto de que é primordial que haja interação entre as instâncias macro

(Secretarias e Regionais) juntamente com as instâncias micro (escolas). Nessa direção Lück (2011) discorre sobre a ação conjunta para fortalecimento do sistema.

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010, p. 35).

Ratificamos aqui a relevância do acompanhamento dos técnicos da regional, não para fiscalizar ações, mas para auxiliar na promoção e orientações dos procedimentos à escola, o que proporciona um trabalho pautado na parceria, dentro de padrões objetivos. Ainda sobre a ação de monitoramento dos técnicos e analistas da SRE, importa entendê-los como “ aliados” que permite, não somente acompanhar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem da escola, mas também potencializar o uso dos resultados das avaliações externas. A seguir passaremos a analisar a gestão interna da escola para a apropriação de resultados.

3.5.3 Aspectos da gestão escolar: o uso dos dados das avaliações externas.

As ideias desta seção dizem respeito à equipe diretiva da escola. Faremos uma breve comparação, para efeito de compreensão entre os termos “Gestor Escolar” e “Gestão Escolar”. O primeiro termo diz respeito diretamente à pessoa física que ocupa o cargo diretivo da escola. A utilização do vocábulo “gestor” remete a administração gerencial. Nessa perspectiva prevalecem o pensamento e ações racionais, eficazes e eficientes, direcionadas para qualidade. Compreendemos, com Lück (2009, p.23) que o gestor escolar deve ter o compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico ofertado na instituição, empreendendo esforços para engajar toda a equipe escolar no propósito de elevar as expectativas do ensino. Partindo desse propósito, o gestor escolar deve obter o engajamento de todos para assumir com maior compromisso ações para o alcance dos objetivos da escola em assegurar maior qualidade ao ensino. As assertivas expostas na Tabela 4 destinaram-se a entender os processos de apropriação realizados no interior da escola e das práticas docentes.

Quadro 11 - Gestão Interna da Apropriação dos Resultados

ASSERTIVAS	1	2	3	4
15- A análise dos resultados do Simave contribui para pensar práticas pedagógicas.			5	7
16 – Os boletins pedagógicos do Simave /Proeb Proalfa são utilizados como materiais de apoio para discussão dos dados das avaliações externas.			5	7
17 –Os dados das avaliações do Simave são utilizados para pensar estratégias de gestão na escola.			5	7
18 – Entendo o conceito de Escala de Proficiência adotado pelo Simave.	1		8	3
19 – Compreendo a média da proficiência obtida pela escola.			10	2
20 – Frente aos resultados do Simave me sinto motivado a pensar a gestão dos resultados na escola.			8	4
21 – O Simave é uma forma de avaliar os professores, objetivando o controle do estado sobre as ações educacionais.		3	7	2
22 – Com o Simave, a demanda de trabalho, quanto ao planejamento escolar aumentou devido a necessidade de utilização dos resultados nas disciplinas.			11	1
23–Há participação dos pais nas reuniões voltadas para a divulgação dos resultados		3	8	1
24 – Percebo o interesse dos pais pelos resultados da escola nas avaliações externas.		7	5	
25– Percebo que o maior interesse dos pais ainda é o resultado do desempenho dos filhos nas avaliações internas.,			9	3
26 – Existe uma ênfase muito acentuada por parte da escola nas avaliações do Simave.		1	8	3
27 – Nas avaliações internas da escola ocorre o uso dos dados provenientes do Simave.		1	7	4
28 – Faço uso das informações disponibilizadas no site do Simave nas minhas aulas.			7	5
29-As informações disponibilizadas pelo Simave norteiam as decisões da equipe sobre práticas pedagógicas.			8	4
30– Os resultados do Simave são debatidos entre os professores, mesmo de turmas não avaliadas.	1		8	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Prosseguindo com a análise das respostas dos professores abordamos a impressão do grupo sobre a possibilidade da análise dos resultados do Simave e promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para essa assertiva, houve concordância geral dos professores que poder ser verificada na fala da Especialista 1:

A gente trabalhou com os resultados: primeiro foi feito estudo dos resultados para observar como e onde ela precisaria atuar com maior intensidade e dentro dessa atuação foram criadas estratégias de atividades para conteúdo, ou seja, as habilidades que demonstraram resultados esperados pela entidade escolar... (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020)

A especialista destaca a verificação do desempenho dos estudantes. Sendo essa ação de monitoramento um importante instrumento para contar o nível de aprendizagem dos estudantes, ela auxilia ainda na construção e fortalecimento da autonomia da escola. Para Marques (2017):

A construção da autonomia da escola necessita dos resultados positivos que esta apresenta no sentido de promover uma educação adequada às demandas da sociedade. A conquista e extensão de sua autonomia estão atreladas à efetividade com que desempenha seu papel social. (MARQUES, 2017, p.78)

Essa dimensão autônoma aparece nas formas possíveis da escola usar os dados para produção de efeitos que minoram as dificuldades de desempenho dos estudantes. Para isso, os materiais de apoio ao sistema de avaliação em larga escala podem ser utilizados para fomentar o debate e a discussão entre os profissionais da educação. Em seguida, questionamos sobre a utilização dos boletins pedagógicos do Simave como material de apoio e os respondentes afirmaram que adotam esse procedimento. Em seguida confirmaram a utilização dos boletins pedagógicos e que os dados das avaliações do Simave promovem a reflexão sobre as estratégias de gestão na escola.

Para a assertiva que indagava a respeito da utilização dos dados da avaliação como oportunidade para pensar estratégias na escola, houve concordância dos respondentes. Ainda, sondando a percepção conceitual dos docentes sobre a Escala de Proficiência adotada pelo Simave, os participantes responderam entender o conceito adotado e a sua consequência.

Os docentes afirmaram compreender a média de proficiência obtida pela escola e sua implicância na compreensão desse fato, como revelador da realidade observada e qualificada pela avaliação do Simave. Apontamos que um procedimento da escola é identificar as questões nas quais os estudantes demonstraram maiores êxitos, assim como maior incidência de erros para pensar nos resultados. A reflexão dos resultados da escola deve ser o ponto inicial para se pensar ações que promovam maior eficiência ao ensino, no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos na fase escolar que se encontram. Para Machado (2012, p.73), “Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”.

Cabe ao gestor apoiar e estimular a utilização dos resultados das avaliações, participando ativamente das reflexões. Ao gestor escolar cabe a responsabilidade de garantir a realização de todas as atividades da escola – do planejamento escolar à avaliação. Apesar de não ser aquele que executa, deve assumir-se como o articulador da escola, organizando as ações e promovendo ainda a colaboração entre a equipe. Destacamos aqui, uma característica do Simave que apresenta para a escola os resultados nominais dos alunos avaliados. Enquanto os

dados gerais dos resultados são divulgados para domínio público, os dados de resultados identificados ou nominais são restritos ao acesso do gestor escolar. Entendemos como relevante essa verificação, tendo em conta que, para que seja possível realizar uma interpretação pedagógica dos resultados, os números expressos não conseguem informar por si apenas a complexidade de dados que representa. Assim, conhecer os níveis nos quais os alunos das escolas estão classificados é fundamental no processo de apropriação de resultados.

[...] a Escala de Proficiência possibilita a identificação das habilidades não desenvolvidas pelo aluno dentro das disciplinas avaliadas, o que a torna uma importante ferramenta à prática docente, pois possibilita ao professor o planejamento e a execução de ações que atendem mais precisamente a necessidade de cada aluno (MINAS GERAIS, 2016, p. 34).

Certificando o nível em que os alunos se encontram compreende-se o quanto ele conseguiu aprender e ainda aquilo que não conseguiu assimilar. Além disso, a proficiência obtida pela escola possibilita a comparação com as médias do estado de Minas Gerais como um todo, com a Superintendência Regional de Ensino e com os resultados do município. Ainda é possível a comparação com outras escolas do estado que possuem o mesmo nível de ensino e alunos com nível socioeconômico equivalente.

Perguntados a respeito das expectativas pelos resultados da avaliação do Simave, os respondentes disseram que sentiram motivação suscitada pelos resultados da avaliação externa mineira e que esses resultados promoveram o “pensar a gestão de resultados na escola”. Para Machado (2012, p. 75) os resultados das avaliações externas fornecem dados sistemáticos que podem impactar de forma muito positiva a escola, chegando até mesmo a direcionar a escola em uma “função social” que garanta ensino-aprendizagem a todos os alunos que atendem. Também destaca a autora que a utilização dos resultados da avaliação aponta para ações que devem ser assumidas na escola no sentido de transformar sua prática, para garantir a aprendizagem a todos. Este entendimento também é compartilhado por Brooke e Cunha (2011) quando a dificuldade do professor em compreender a matriz curricular e demais conhecimentos teóricos da avaliação é um problema reconhecido pelas instâncias gestoras superiores. Percebemos que essa situação se reflete como uma dificuldade do docente da escola investigada em aplicar os conhecimentos teóricos em sua prática de sala de aula.

Questionamos as especialistas, quanto à compreensão da avaliação como instrumento, se o material é de fácil compreensão das propostas de reflexão da SEE/MG, se os professores conseguiam ler e compreender com facilidade ou se eles apresentaram algumas dificuldades com as régua e tabelas. A Especialista 1 confirmou: “Sim, precisa estudar e ter atenção.” E que acrescentou:

É preciso estudo para que possa entender os resultados, porque ele é minucioso no meu ponto de vista. E é preciso entender cada tabela, cada gráfico. E observar com clareza os resultados para que eles possam ser entendidos de forma mais clara. Usa algumas palavras e termos que não são comuns. (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020)

Segundo Vianna (2003), um dos elementos essenciais da avaliação diz respeito à caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade da aprendizagem. O autor concorda que o impacto dos resultados pode ser considerado mínimo por inúmeros motivos, entre os quais está o linguajar demasiadamente técnico das planilhas, pleno de especificidades muitas vezes desconhecidas dos docentes e que poderiam ser evitados.

Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios (VIANNA, 2003, p. 45).

Contemplando o trabalho de monitoramento e apoio pedagógico oferecido pela gestão à equipe pedagógica na divulgação, análise, interpretação e reflexão dos resultados do Simave, foram verificadas algumas questões aos professores. Eles foram questionados sobre os profissionais da equipe gestora (Diretora, Vice-diretora e Especialista em Educação) que se responsabilizaram e empreenderam maiores esforços na divulgação dos resultados da escola no Simave.

Os participantes da pesquisa informaram que a Diretora e a Especialista em Educação assumiram o protagonismo nessa função. Em conformidade com a declaração da Especialista 1, ao ser questionada a respeito da postura da gestora, afirma que atuou motivando o engajamento da equipe:

Foi importante: muito trabalho de reuniões de informações, conversa diária ou nas reuniões com professores, reuniões com todos para engajamento e aperfeiçoamento do trabalho né, para a melhoria. (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020)

O depoimento da Especialista 1 enfatiza a dedicação da equipe e o propósito que se dispunha. Assim, se de modo geral o trabalho foi bem organizado, há que ser analisadas as minúcias que acarretaram impasses. Ressaltamos as falas e respostas dos docentes nos quais destacou-se o protagonismo da gestão, sendo uma dimensão central para o uso dos resultados,

pois, consoante a Lück (2011), que destaca a liderança do gestor escolar como elemento essencial para a promoção de um processo educativo com bons resultados. Para a autora, "o exercício da liderança é fundamental ao processo educacional, de modo que possa superar sua tendência *reprodutivista* que limita enormemente a qualidade do ensino" (LÜCK, 2011, p.145).

É importante e ideal pensarmos a conduta do gestor como liderança que mobiliza a sinergia do grupo com foco em desenvolver a gestão participativa, motivando os funcionários da escola a atuarem como colaboradores.

O líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar (LÜCK, 2011 p.145).

Percebemos de tal modo a liderança na escola, podendo ser na figura do diretor orientando, mobilizando e coordenando o trabalho da equipe escolar (internamente) e também junto à comunidade de pais, responsáveis (externamente) com a finalidade da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Diante de tais elementos é importante a promoção de situações que favoreçam a apropriação dos resultados da avaliação como reuniões de estudos, debates e reflexões. Compreendemos que essa também é uma função da gestão escolar, mas que deve haver compartilhamento de responsabilidade com os especialistas em Educação Básica, numa dinâmica de interação do trabalho.

Na realidade investigada nesta pesquisa, temos a declaração da entrevistada sobre a atuação da diretora da escola no ano 2016. A Especialista 2 diz que a postura da diretora foi "crucial" e que a boa informação da gestora sobre os resultados da escola nas avaliações externas possibilitou mobilizar e sensibilizar a equipe nos momentos dedicados à apropriação de resultados.(...) porque na época quando eu estava chegando [à escola] a direção da escola estava a par de todos os resultados e de todo o trabalho pedagógico da escola então tem uma participação muito ativa e muito necessária para que a escola melhorar também seus futuros resultados. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020)

Pela declaração da Especialista 2, é possível notar que a prática de análise e reflexão sobre os resultados das avaliações externas já estavam presentes na rotina da escola.

Eu acho que a relação é bem estruturada na escola estadual, então todo mundo assim já começa o ano e se organizam para trabalhar dentro do que é cobrado nas avaliações e essa preparação contribui na percepção de que os professores têm da avaliação como algo que auxilia o desenvolvimento dos estudantes. (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020)

A resposta da Especialista 3 refere-se, de modo geral, às escolas da rede estadual de ensino. Nesse caso, houve por parte da entrevistada duas acepções: 1 – a comparação com os procedimentos realizados na rede municipal de ensino e a realidade da prática das escolas estaduais e 2 – a constatação de que a organização e desenvolvimento de análise (mesmo incipiente) dos resultados das avaliações externas vêm ocorrendo nas escolas estaduais já há alguns anos, sendo incorporada na prática escolar. Porém, o que foi constatado é a análise que necessita de mais elementos e informações para que a equipe construa elementos substanciais para a compreensão dos dados.

Nesse movimento, a equipe poderia buscar ações que promovessem maiores efeitos imediatos ou a médio prazo no desempenho dos alunos. Para que seja promovida uma concepção mais completa da avaliação externa, é preciso que sejam previstos vários momentos de estudos, debates e análises. Ter alguns dias de reflexão não garante que a equipe escolar compreenda o que se espera sobre os resultados da escola no Simave ou exponha suas dúvidas tendo como marco a relação com a prática de ensino. Uma vez levantadas as incompreensões, cabe à equipe gestora providenciar um ambiente e calendário específico para que a equipe possa estudar e debater sobre o tema.

Quanto ao entendimento dos professores sobre o Simave como uma forma de avaliar os professores, objetivando o controle do estado sobre as ações educacionais, 9 dos respondentes afirmaram entender essa finalidade. Notamos ser essa informação um tanto incompreendida sobre a finalidade da avaliação externa mineira que pode ter sido adquirida no período em que o estado realizou pressão para que as escolas melhorem os resultados. Nesse sentido, vemos a exposição de Blasis (2013) que considera a abrangência do trabalho da avaliação externa como as que

[...] buscam explicitar um conceito claro de resultado e estabelecer um patamar objetivo para o debate sobre a qualidade do ensino e parâmetros para a aprendizagem. As informações produzidas pelos testes fornecem pistas para lançarmos o olhar avaliativos sobre os diversos âmbitos da organização educacional, uma e que apontam problemas e/ou necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação. (BLASIS, 2013, p.256)

Quanto à prática na rotina da escola, há cobrança direta entre os resultados dos alunos nas avaliações e o desempenho dos professores. Quando há uma análise com foco nos resultados, percebemos que, buscando compreender os fatores que contribuíram para resultados indesejados, o desempenho dos professores é discutido, pois “cada instituição deve desenvolver uma estrutura interna de avaliação de sua qualidade, mobilizando forças positivas presentes

nela e questionadora de suas forças desmobilizadoras que possam existir” (FREITAS, 2016, p. 143).

Interpelados quanto à demanda do trabalho, a resposta do grupo foi unânime em afirmar que houve aumento nas atividades já desenvolvidas, após as reflexões a respeito dos resultados das avaliações em larga escala. O que decorre de ações acrescentadas àquelas rotineiras da escola, que requer maior dedicação e tempo na seleção e aplicação aos estudantes. Quando verificada a opinião dos professores quanto à participação dos pais nas reuniões, 9 docentes afirmaram que ocorreu essa participação no período de 2015 à 2018 nos momentos para divulgação geral dos resultados das AALE.

Por outro lado, foi destacado por 7 respondentes que o interesse dos pais é tímido no sentido de ser corresponsável por um comprometimento com as ações de melhoria do desempenho dos estudantes. Podemos aqui ressaltar que, a expectativa dos professores em relação à participação da família dos alunos é alta. Tendo em vistas a compreensão de que o resultado no desempenho dos alunos deve ser compartilhado entre o empenho da escola e o compromisso da família. Na visão das Especialistas, os pais participavam das reuniões, no entanto não se importavam tanto em compreender ou se comprometer com postura diferenciada de apoio aos estudos dos filhos.

Os pais, (...) tem aqueles que tentam ajudar os seus filhos a consolidar as habilidades e competências. Tentam ajudar os filhos a vencer e realizar as atividades em casa. Por outro lado, existem famílias totalmente alheias, como se não houvesse nenhum sentido nessa avaliação. Que ela apenas escola quando ela lugares você pode descrever então assim como os professores né que tentam ajudar os seus procuram saber que um conhecimento maior comentar ajudando já tá como que eu posso dizer a estarem aí hein, faltou a palavra consolidar essa verdade essas competências né até a procuram ajudar a vencer as dificuldades. Trabalhando nas atividades as habilidades, o compromisso é do professor, mas também é de família. É como se isso não traz nenhuma vantagem, como se fosse só mais uma invenção do que de que não trouxesse nenhum benefício ao seu filho. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020).

Nesse ponto verificamos que tanto a comunidade de pais, pelo depoimento da Especialista, quanto dos docentes não consegue ainda compreender a relevância da avaliação externa da escola. Os professores apontam para o interesse maior dos pais nos resultados das avaliações internas, onde são apresentados os instrumentos das avaliações e as notas alcançadas pelos seus filhos. Sobre esse aspecto, a equipe gestora e pedagógica já havia realizado análise de que os conceitos que são postos pela legislação para classificar o nível de aprendizagem dos estudantes não eram compreendidos pelas famílias. Visto por uma perspectiva de escola democrática, compreendemos que a participação das famílias de alunos é indispensável. Para

que essa parceria se efetive a gestão precisa definir estratégias para melhorar o diálogo e o engajamento dos pais. Apoiamos na compreensão de Lück et al. (2002) que compreende a escola como um espaço ideal para o exercício da cidadania ativa¹³, que pressupõe a participação de todos os agentes.

(a escola) ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania” (LÜCK et al, 2002, p.18)

Importa destacar que à gestão cabe criar ações que sensibilizem os pais quanto ao compromisso com o desempenho escolar dos filhos e no acompanhamento do trabalho realizado pela escola. Diante disso, cabe ainda ao gestor escolar, expor de maneira clara, em diversas ocasiões, os resultados da escola nas avaliações externas e dar publicidade às ações que a escola organiza para melhorar o desempenho dos alunos. Esse aspecto emerge das declarações e constatações como um desafio à gestão para levar os pais até a escola, estreitando a parceria.

Para compreendermos a relevância da avaliação externa na escola verificamos que os professores concordaram que se trata de dedicação acentuada por parte da escola. No ponto de vista do corpo docente entrevistado, a escola demonstra um interesse diferenciado, destacando a utilização dos dados fornecidos pela avaliação externa do Simave. As Especialistas em Educação destacaram os projetos de intervenção da aprendizagem para grupos de alunos, projetos de leitura, projetos de escrita e os cadernos de atividades diferenciadas preparadas para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. *“A melhor ação e que consegui ver surtir efeito foram as intervenções.”* (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020).

No afã de entender melhor a influência dos dados do Simave na prática pedagógica da escola, questionamos aos docentes se aqueles eram utilizados na avaliação interna. Os respondentes concordaram com a afirmativa. Ao serem solicitados para dizer se faziam uso das informações disponibilizadas pelo site do Simave em suas aulas, todos os professores responderam que sim. Essa questão, aponta para premente necessidade de esclarecer aos docentes que a matriz de referência da avaliação externa contempla o currículo escolar, sendo uma parcela dele e, assim orientar para que não haja privilégios na abordagem dos conteúdos. Voltados para aspectos gerais do trabalho da escola, indagamos se as informações do Simave norteiam as decisões da equipe sobre a prática pedagógica da escola. Também para essa assertiva houve concordância geral dos respondentes.

13 **Cidadão ativo** é aquele que integra, se compromete e se envolve em todos os assuntos da comunidade em que vive.

Para compreendermos o envolvimento dos professores na reflexão sobre os resultados do Simave inquirimos para saber se todos os professores, mesmo de turmas não avaliadas, participavam do debate. Nesse ponto, 11 professores concordaram e 1 não concordou. Importa aqui destacar, que se faz necessária a compreensão de que toda a equipe é responsável pelo trabalho da escola, tanto dos resultados indesejados como das suas práticas exitosas. Percebemos que, de maneira geral, os docentes compreendem essa corresponsabilidade. Por essa disposição, o entendimento de que os alunos são da escola, a equipe representa e produz o trabalho pedagógico da instituição, que os esforços devem ser coletivos e não exclui nenhum professor da sua interação.

3.5.4 Ações e práticas docentes a partir dos dados da avaliação do Simave

Neste tópico buscaremos apresentar as ações e práticas docentes dos professores referentes aos resultados do Simave e a forma como a gestão está relacionada nessas questões. Recordamos que a acepção do termo *gestão* remete à compreensão de atitude, ação. Abordaremos as ações definidas coletivamente e desenvolvidas pelos professores utilizando tanto as respostas dos questionários como a validação realizada (ou contrariada) pelas especialistas entrevistadas.

Iniciaremos tentando compreender se as informações da avaliação são compreensíveis e a forma como elas chegam até os professores. Em seguida, propomos apresentar os indícios de influência dos resultados das avaliações na prática pedagógica adotada pela equipe da escola. Por fim, verificaremos as opiniões sobre a percepção formada a respeito do impacto da avaliação do Simave no desempenho dos alunos. O quadro 12 sistematiza as assertivas do bloco temática e as respostas.

De acordo com as respostas dos professores, compreendemos que a maioria dos professores concorda que as informações organizadas no material que compõem a devolutiva das avaliações do Simave são acessíveis. Neste ponto, destacamos a acessibilidade como termo central para as devolutivas dos resultados das avaliações do Simave e o trabalho com os dados, ao utilizar conceitos e expressões que os professores compreendam.

Indagados sobre a complexidade de compreensão das informações a respeito dos resultados obtidos nas avaliações do Simave, a maioria dos entrevistados, cerca de 80%, disseram ser de fácil compreensão, enquanto 20% disseram ter dificuldade para compreender os resultados. Como um processo que se organiza por etapa, a apropriação dos resultados requer uma compreensão efetiva da sua linguagem pela equipe escolar. O próximo passo será a reflexão e a seleção de ações para fortalecer as práticas de ensino e corrigir as distorções.

Quadro 12 - Ações e Práticas docentes a partir dos dados da avaliação do Simave

ASSERTIVAS	1	2	3	4
31 – As informações a respeito dos resultados obtidos nas avaliações do Simave são de fácil compreensão.	1	1	10	
32 – Os resultados das avaliações do Simave obtidos pela escola são discutidos pela equipe diretiva (diretor, vice-diretor e especialista) com os professores.		1	6	5
33- Os resultados das avaliações do Simave contribuem para que eu faça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizo no contexto escolar.			6	6
34 – Repenso minha prática docente a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Simave.			5	7
35 – A partir dos resultados do Simave, penso formas de intervenção no processo de ensino.			7	5
36 – A partir dos resultados do Simave, compreendo quais conteúdos devem receber atenção.			6	6
37 – O treinamento dos alunos e os testes simulados contribuem para o melhor desempenho do aluno nas avaliações externas.			6	6
38 – O treinamento e simulados auxiliam e contribuem para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.			6	6
39 - As avaliações externas enriquecem as práticas pedagógicas.		1	6	5
40 - Os resultados das avaliações externas refletem o processo pedagógico de ensino-aprendizagem na escola.	1		7	4
41 -O desempenho dos alunos tem melhorado em consequência dos usos dos resultados das avaliações do Simave.		1	10	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A comunicação dos conceitos e termos devem ser consolidados, pois garantem o bom andamento dos processos, a execução das atividades e o alcance de resultados satisfatórios. Esses termos são considerados como “pressupostos teóricos da avaliação” e fundamentam a aplicação prática da política. Embora os professores tenham declarado compreender com facilidade a nomenclatura dos termos e a linguagem utilizada, a prática observada pelas Especialistas, evidencia uma realidade em que há necessidade de trabalhar com mais acuidade para que sejam superadas algumas falhas basilares.

Atentando-nos para o ponto de vista das entrevistadas, verificamos que a Especialista 3 aponta: “(...) alguns professores têm dificuldade com os termos **habilidades e competências**, ainda mais com a mudança da nomenclatura eles não conseguiam associar com o que realizavam dentro da sala de aula e associar o que fazer com aquela habilidade. ” (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020). A especialista informa que notou que “alguns” professores não têm compreensão específica sobre as habilidades e competências. Ao cruzarmos essa fala da entrevistada e os dados de pesquisa identificamos que

a gestão pode ter deixado de suscitar ações para o conhecimento necessário da apropriação dos resultados.

A supervisora 3 destaca ter percebido as hesitações dos docentes no desenvolvimento de atividades do seu planejamento escolar.

Alguns professores tinham dificuldade de relacionar a prática trabalhada dentro da sala de aula com a teoria, ou a sistematização da prática de ensino. Conseguiram montar uma atividade cobrando aquela habilidade específica, mas não sabia identificar. Tinham dificuldade em identificar, reconhecer e relacionar. Faltava estudo para maior conhecimento. (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020)

Observando pela impressão de outra entrevistada, temos a seguinte declaração:

(...) eu acho que o professor às vezes ele não dá a importância que deve ser dado a esses dados né? Ele já tem uma conduta, vamos dizer que própria, tem um planejamento que ele faz e não se interessa em mudar e às vezes precisa haver um replanejamento né? E ele (**o professor**) é muito resistente a isso. Se eles (**boletins e informes dos resultados das avaliações**¹⁴) forem bem estudados poderá ser feito um trabalho muito melhor em sala de aula. Eu acho que dificuldade seria sensibilizar melhor esse professor. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020)

O conflito entre a compreensão da teoria e a sua aplicação prática vem à tona pelas observações das Especialistas. Nesse enfoque, nos apoiamos no entendimento de Placco e Almeida (2003):

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (PLACCO; ALMEIDA, 2003, p. 57-58)

A especialista 2 apresenta o seu olhar sobre um ponto que requer atenção – a resistência do professor em rever o seu planejamento como decorrência da reflexão sobre os resultados da avaliação externa. A verificação da supervisora aponta também para uma falha da compreensão dos docentes sobre os efeitos desejáveis da avaliação externa. A indicação da especialista 2, relativa a estudos, perpassa pela “sensibilização”. Mais um indício de que os professores não

14 Grifos e anotações completadas pela autora para fins de facilitar a compreensão da alusão realizada pela entrevistada, uma vez que o trecho não está acompanhado da questão proposta.

compartilharam, naquele período, do intuito coletivo de tomar para si os resultados da escola no Simave e nem atuar para concretizar as habilidades perceptíveis no diagnóstico dos boletins.

Apesar de o intuito da apresentação dos resultados ser baseado em informações esclarecedoras, somente fornecer informações a respeito do resultado não colabora com o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, com o dos gestores escolares. Faz-se necessário orientar a comunidade escolar sobre as ações que podem ser dirigidas a partir dos resultados, para que a aplicação dos exames externos possa gerar deslocamentos positivos em relação ao aprendizado dos alunos. (CORTEZ, 2016, p. 122)

Verificamos, frente aos aspectos delineados, que é preciso que a equipe gestora e pedagógica situem dentro do espaço da escola uma atuação coletiva para trocas de experiências. A apropriação dos resultados da avaliação deve ser uma empreitada assumida por todos, não como imposição, mas como uma provocação para a reflexão. A apropriação dos resultados da avaliação externa pode favorecer não apenas a reflexão, mas também propiciar novas oportunidades de ensinar, uma organização técnica mais apurada, ao monitoramento e apoio pedagógico mais eficiente. Assim, vislumbramos a atuação coletiva em prol de um mesmo objetivo que almeja a melhoria da qualidade do ensino público.

A especialista 1 revela sua compreensão a respeito da atuação dos docentes em relação aos dados da avaliação externa, apontando a sua sugestão de apoio.

Na verdade, eu acredito que é preciso de mais formação do professor, mesmo dentro da avaliação da instituição. É preciso de mais uma ação para que ele fique mais atento ao resultado, como ler cada item, cada tabela, compreender cada descritor, saber como lidar com trabalho com esses descritores, como aplicar no dia a dia do trabalho com uma sequência de trabalho. Afinal, que faça valer e entenda cada habilidade no desempenho do aluno e aplicando uma sequência de atividades que faça melhorar o conhecimento desse estudante. (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020)

Examinando a resposta acima, sob a perspectiva de Lück (2009), encontramos similaridades com a autora ao apontar para a compreensão da avaliação externa como uma condição indispensável para que a escola possa, de fato, adotar procedimentos para tornar seu trabalho mais eficaz. A formação continuada e estudos é aqui apontada como uma ação para que o professor interaja, compreenda e atue dentro da expectativa de apropriação de resultados produtiva, cotejando os resultados, refletindo e concretizando práticas para melhoria do seu desempenho.

Questionados sobre a influência dos resultados das avaliações do Simave para a reflexão sobre a prática pedagógica, os professores concordaram ser uma oportunidade de repensar as suas práticas de ensino, desde os dados discentes nas avaliações. Apesar das respostas serem

positivas e assinalarem para uma realidade em que a apropriação dos resultados ocorre de modo eficiente, verificamos um movimento superficial e a falta de engajamento dos agentes da escola, até mesmo pelo entendimento desencontrado da fala dos especialistas em contraponto às respostas dos professores. Verificamos que podem ter sido escolhidas as respostas mais “corretas” de acordo com a prática idealizada um tanto distanciada daquela que foi praticada. Não que estejamos valorizando mais as declarações das especialistas, mas o que essas profissionais declararam implica que houve falhas tanto na atuação dos docentes como no monitoramento e apoio da gestão escolar.

Questionados se houve intervenção pedagógica, os professores confirmaram que “*sim*”, ratificando a declaração das Especialistas.

-Sim o tempo todo. A partir dos resultados, as intervenções já são aliadas aos resultados. Para mim, ela acontecia com frequência (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020).

-Sim, e fez uma grande diferença para os estudantes essas intervenções de alfabetização e a de português e lembro que era três vezes por semana, tinha um grupo que era atendido pela bibliotecária, professora eventual e ainda uma professora que estava de ajustamento funcional. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro)

-Sim, foram divididos em grupos. Foi feito esse trabalho de intervenção E dividido em grupos, de acordo com o nível de necessidade dessa criança (ESPECIALISTA 3, entrevistada em 25 de setembro de 2020)

Além de confirmar a prática de intervenções, a Especialista 1 revela que esse tipo de ação era “frequente”. Por sua vez, a Especialista 3 também confirmou a realização de intervenções e mencionou o modo em que a assistência aos grupos de alunos ocorreu. Enquanto a Especialista 2 ratifica a resposta das entrevistadas e descreve seu procedimento de acompanhamento e orientação dada aos professores:

Quando eu recebo (resultados) procuro junto com o professor fazer uma análise e, a partir daí, traçar novos objetivos, metas e métodos de ensino. Fazer uma intervenção necessária para os alunos que precisam. De uma certa forma classificar a turma quanto aos seus alunos. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro).

Notamos, a partir das respostas, a intencionalidade de realizar a intervenção pedagógica como uma rotina da escola que promove melhores resultados. Esta ação poderia ser organizada a partir das análises dos resultados. Importa destacar que a efetivação da intervenção pedagógica é realizada de modo compartilhado entre professores regentes, professor de uso da biblioteca, professor eventual e, como mencionado pela Especialista 3, por professor em ajustamento funcional. Entretanto, para a mesma profissional ainda existem elementos que não

permitem a prática estar totalmente introjetada pelos os docentes com novas formas de entendimento dos processos de conteúdos já trabalhados em sala de aula e não assimilados pelos alunos. A mesma especialista ainda pontua

Eu acho que não, eu acho que não ficou só na intervenção não. Eles usaram para direcionar para “estar colocando” no planejamento as maiores dificuldades encontradas no modo geral. Trabalharam com os descritores e habilidades buscando o melhor resultado. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020)

Recordando as ações desenvolvidas pela escola após as análises dos resultados das avaliações externas, a Especialista 1 recordou: “Foram criados projetos de leitura e escrita, contação de história, atividades de acompanhamento, reforço. Utilizando o pessoal da escola como o bibliotecário, a professora eventual.” (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020). Importa-nos observar a mobilização da equipe de professores do quadro da escola como responsáveis em desenvolver ações pontuais para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Como exposto em Machado (2012, p.72), a avaliação externa propicia, desde que bem compreendida, “esforços” na melhoria do trabalho pedagógico oferecido. A Especialista 2 destaca mais duas práticas: a reflexão sobre os resultados e a aplicação de testes simulados seguidos de correção (*feedback*) para as turmas como práticas realizadas na escola a começar pelos dados das devolutivas do Simave.

Houve reflexão. O professor, ele aplicava o simulado em um dia no outro dia ele fazia a revisão. Nesse caso os professores sempre faziam o gráfico da turma também as atividades que tinha maior dificuldade e fazer a correção coletiva e individual. Então assim individual dava toda explicação, às vezes para quem tinha maior dificuldade. Além disso fazer a correção geral e explicar no quadro ele também ajudavam a turma quando havia essa necessidade na sala e individual. Eles treinam para conhecer o tipo de questão que é cobrada nas provas da avaliação externa. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020)

Autores como Marques (2017) destacam forte crítica em torno do treinamento dos alunos para a realização dos testes de avaliação externa. O simulado aplicado para as turmas do 5º ano é uma oportunidade para os professores realizarem explicações mais detalhadas do esperado em cada questão. Compreendemos essa prática, adotada pela escola, em contraste com os aspectos de valorização da matriz de referência das avaliações externas e a ausência de ação para que seja promovida a recuperação de conteúdos da grade curricular comum para a garantia do direito de aprender do aluno. No caso da escola em análise, pela vivência da autora, o uso dos dados segue um movimento de fornecer indícios para o trabalho docente contrastando com

o mau-uso dos resultados da avaliação no campo da gestão pedagógica. Segundo Bonamino e Souza (2012) o tratamento dado às informações pode favorecer modificações na abordagem do currículo escolar, reduzindo-o e empobrecendo-o. Nesse sentido, defendem que, dentre os riscos:

[...] um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. [...] essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 383-384)

No caso da escola não ocorria o treinamento para respostas mecânicas. As questões eram destrinchadas e a informação solicitada do estudante era destacada buscando explicar a proposta daquele item. As características mencionadas aparecem na fala da Especialista 2 ao mencionar o replanejamento tendo por base tais elementos:

Eu acho que talvez trabalhar com o replanejamento, além do planejamento aí fazer uma revisão do planejamento que foi feito e verificar se ele está de acordo com as habilidades e competências que serão abordadas e se não, fazer um novo planejamento. (ESPECIALISTA 2, entrevistada em 13 de setembro de 2020).

A fala da Especialista 2 diz que os professores planejavam atividades de acordo com as dificuldades dos alunos apontadas pela avaliação externa. A ideia é que o planejamento possa ser constantemente pensado e adaptado, tendo em vista a plasticidade do planejamento, movido pela necessidade de alterações ou inserções convenientes.

A situação do treino para os testes privilegia determinados pontos do currículo escolar, em específico aqueles que estão previstos na matriz de referência.

Recordamos que a avaliação externa aborda recortes do conteúdo e não tem a pretensão de redução da abordagem curricular mais ampla. A ênfase na matriz de referência da avaliação externa reduz as possibilidades de ampliar o conhecimento, uma vez que “desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.383).

Outra questão apontada por duas entrevistadas foi quanto à resistência dos professores em aceitar as sugestões do serviço pedagógico e reformularem suas práticas. De modo geral, a necessidade de dedicação e estudos, promovidos como formação em serviço, é indicada como uma alternativa para a superação das dificuldades percebidas pelas respostas da equipe docente.

Essa impressão também foi fornecida pelas supervisoras entrevistadas quando relataram perceber algumas dificuldades dos docentes, em especial de reconhecer o sentido de termos basais como habilidades, competências, descritores e relacionar atividades e práticas pedagógicas para desenvolverem na prática da sala de aula.

Na percepção das entrevistadas, os professores desenvolviam muitas ações e aplicavam metodologias apropriadas, no entanto, tinham dificuldade em sistematizar essas práticas, quando elas deveriam se embasar dentro da lógica da avaliação de desempenho, selecionando atividades para atender aquelas habilidades em que a turma de alunos demonstrou ter falhas. É primordial que seja conscientizado na equipe docente que a solidez do conhecimento pode gerar seleção racional de atividades pertinentes a cada necessidade expressa nos dados da devolutiva das avaliações do Simave.

A especialista 1, destacou sua percepção a respeito da abordagem das avaliações externas, na seguinte declaração:

Mesmo com as avaliações externas e a gente sabe que ela não avalia todas as habilidades trabalhadas dentro da escola, mas elas ajudam muito mesmo sabendo que ela é uma avaliação de larga escala. Ela traz pontos importantes que devem ser observados no dia a dia durante o ano da escola e às vezes a gente coloca muito no período do resultado. É claro, que a gente acompanha e está sempre atenta a cada resultado porque o objetivo da escola é melhorar. Cada ano a gente sabe que esses resultados ajudam muito, mas eu acredito que ele precisa ser melhorado no dia a dia apesar da dificuldade com a escola não de entender esses resultados. (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020)

Entendemos a fala da especialista 1 e a ênfase da função de monitoramento do desempenho dos alunos. Destacado nos apontamentos iniciais, conforme Batista (2018), vimos que ele destaca a relevância dos registros dos resultados dos alunos, apontados pela avaliação diagnóstica, tem como posterior fonte de informação. Os registros obtidos com as avaliações, as intervenções realizadas pela escola e a comparação com dados no decorrer do ano, apresentam-se como instrumentos úteis para favorecer a compreensão e reflexão do empenho dedicado à melhoria do trabalho da escola. Voltando-nos para a apropriação dos resultados das avaliações, é nítido perceber que há uma necessidade de propiciar melhores e mais completas informações à toda equipe pedagógica da escola. Cabe ao gestor propiciar situações em que seja favorecida a compreensão da avaliação externa, tendo visto que muitas são as dúvidas percebidas pela equipe pedagógica.

O questionário ainda permitiu verificar a percepção dos professores e suas expectativas sobre o que é aferido pelas avaliações externas, 11 respondentes afirmaram entender que os resultados da avaliação externa refletem o processo pedagógico de ensino-aprendizagem da

escola. Para esse entendimento, é necessária orientação pontual, pois a avaliação externa visa fornecer dados para diagnosticar deficiências na qualidade da rede estadual de ensino de Minas Gerais, oferecendo subsídios para a reflexão da prática de ensino das escolas, para Kellaghan, Greaney e Murray (2011)

[...] a avaliação da responsabilidade é uma questão complexa e não deve basear-se nas estatísticas limitadas fornecidas por uma avaliação nacional. No caso dos professores, a avaliação da responsabilidade exige um julgamento clínico que leve em conta uma variedade de fatores, incluindo as circunstâncias em que ensinam. Esses julgamentos são feitos de maneira mais adequada por um profissional (diretor, inspetor ou supervisor). (KELLAGHAN, GREANEY; MURRAY, 2011, p 16)

Na mesma direção do uso dos dados, 11 docentes responderam que o desempenho dos alunos melhorou em consequência do uso dos resultados das avaliações do Simave. Apesar dessas respostas observamos que não houve melhoria muito superior às anteriores. Ocorrendo uma leve oscilação nos resultados conforme os dados expressos nos gráficos abordados no capítulo 2. Isso pode significar respostas mais voltadas às práticas disciplinares das áreas em seu acompanhamento diário.

Ao serem questionadas sobre a expectativa dos professores, as entrevistadas apontaram que o professor avaliado tem maior interesse nos resultados, pois percebe que através dele poderá verificar se a sua atuação em sala de aula foi exitosa, nos padrões da AALE. Aqui também, percebemos uma compreensão distorcida sobre a função da avaliação externa, a verificação realizada pela avaliação externa recai nos efeitos das políticas públicas adotadas e as eventuais contribuições para o desempenho dos alunos.

As especialistas reconhecem que ocorrem oscilações nos resultados da escola, mas que o escopo está ligado não apenas ao trabalho da escola, mas sofrem influência de situações externas ao âmbito escolar “(...) tem índice que desce ou eleva nos resultados. Mas isso a gente sabe que é toda uma questão de participação, também da família que ajuda nesse acompanhamento da aprendizagem.” (ESPECIALISTA 1, entrevistada em 19 de agosto de 2020). Essa última declaração da Especialista aponta para uma percepção de aspectos externos à escola e que podem interferir no desempenho dos alunos. Assim, torna-se primordial compreender os fatores negativos que podem ser auxiliados à superação pela escola e aqueles que dependem da atitude da família ou de órgãos assistenciais. Entendemos que o incentivo e o auxílio dos pais são importantes para o desempenho da criança, porém não aprofundaremos aqui neste tema.

Empreendemos este estudo imbuídos em compreender se ocorria, na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, uma prática de Apropriação dos Resultados das Avaliações do

Simave. Recorrendo à pesquisa bibliográfica e levantamento de informações junto à equipe pedagógica que atuou na escola no período de 2016 a 2018, conseguimos perceber algumas situações que demarcam aquele exercício na escola. Verificamos possíveis causas relacionadas aos materiais utilizados como falha no acompanhamento sistemático das ações de intervenção; ausência da sistematização de dados (registros); falta de divulgação das decisões coletivas; boletins de resultados pouco utilizados pelos docentes.

Com respeito aos métodos utilizados, verificamos as seguintes dificuldades: análise rápida e superficial dos dados da avaliação do Simave; discussões sem atribuição de responsabilidade coletiva; dicotomia entre teoria e prática das informações da avaliação aplicadas ao planejamento; reuniões e reflexões insuficientes para que a equipe possa assimilar as informações dos boletins, gráficos e níveis de proficiência.

Analisando questões pertinentes à Gestão Participativa verificamos falhas como a centralização dos dados pela equipe gestora; o comprometimento apenas de professores de turmas avaliadas; e, em geral, a falta de engajamento da equipe docente em torno do objetivo comum da escola.

Aspecto que nos foi revelado pela análise minuciosa diz respeito às falhas na comunicação. Percebemos que o uso de termos e jargões técnicos dificulta a compreensão do material utilizado para devolutiva dos resultados da escola, ocorrendo falhas na comunicação e interação da escola com as famílias dos alunos.

Quanto às aferições, cálculos e medições utilizadas nas avaliações, percebemos algumas possíveis causas relacionadas: pouco acesso dos professores aos boletins e dados minuciosos (nominais) dos alunos; dificuldade em compreender a tabela de proficiência; dificuldade em estabelecer e cumprir metas coletivas.

Para essas situações nos propomos a organizar, no capítulo seguinte, ações que representem oportunidades da escola em fortalecer suas ações e superar práticas que não agregam valor à apropriação dos resultados da avaliação do Simave. Pensando nessa apropriação como atitude consciente e voltada para a autonomia que, pouco a pouco é firmada até alcançar a maturidade onde, oxalá, não se necessita do monitoramento.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPONDO AÇÕES PARA EFETIVA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE

Essa pesquisa teve o propósito de conhecer com mais profundidade os usos e as práticas utilizadas pela Escola Estadual Prefeito Aristides Batista dos resultados das avaliações do Simave. No seu desenvolvimento, apresentamos a nossa proposta e a expectativa de verificação da realidade selecionada. Iniciamos o texto destacando o surgimento das avaliações externas e a situação que gerou a sua implantação. Como um processo, os procedimentos da avaliação externa se tornaram políticas públicas que vêm sendo implementadas e aperfeiçoadas ao longo do tempo. Apresentamos a escola foco deste estudo, a sua organização interna e os dados obtidos dos resultados das avaliações do Simave (Proeb/ Proalfa) nos três anos em que este estudo investigou.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico selecionado, composto por autores que se debruçaram sobre o tema da avaliação externa e seus desdobramentos. Principiando desse panorama teórico analisamos as respostas obtidas na pesquisa de campo. Este estudo revelou que a equipe da escola apresenta motivação para empreender uma prática de ensino voltada para o aperfeiçoamento dos resultados. Por outro lado, verificamos que a escola precisa se organizar a fim de compreender e superar questões que não permitem que a apropriação dos resultados ocorra de maneira eficiente.

Devemos esclarecer que, a simples análise das devolutivas da avaliação externa não significa que ocorra a apropriação dos resultados, pois esta se efetua quando a equipe da escola tem conhecimento de sua proposta, interpreta os resultados, realiza comparações com outras instituições e consegue realizar a seleção adequada de ações para promover o desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos. Enfim, a compreensão de que a escola se apropria dos resultados da avaliação implica em perceber ações conscientes e autônomas da equipe escolar em utilizar os resultados das avaliações externas de modo organizado e assertivo. Não ter os resultados obtidos pela avaliação externa como únicos indicadores de sucesso escolar, mas usar os indicadores para perseguir metas mais altas no trabalho em equipe.

A partir desses elementos organizamos as dificuldades percebidas através de categorias e empregamos o diagrama Ishikawa, também conhecido como Diagrama Causa-Efeito, exposto na Figura 11 para ilustrar a situação colocada como um todo, além de visualizá-la de modo mais abrangente e sistematizado. Essa ferramenta, possibilitou demonstrar as causas apuradas na investigação e que apontam que o problema investigado seja uma realidade que necessita de medidas para ser superado. Temos assim:

Figura 11 – Diagrama de causa e efeito



O diagrama de causa-efeito coloca a ausência da prática de apropriação dos resultados da avaliação do Simave como consequência de alguns fatores (causas) que foram verificados na análise da investigação. Os seguintes aspectos contribuem para a realidade percebida: ausência de registros de monitoramento da aprendizagem; falta de engajamento e responsabilização da equipe como um todo organizado e ativo; informações elementares e dificuldade de interpretar elementos essenciais da avaliação externa; dificuldade em articular teoria com a prática docente; centralização de informações pela equipe gestora e análise superficial dos resultados da escola. Neste estudo, em específico, é preciso rever as ações de reflexão/ação da equipe escolar para gerar uma prática eficiente de apropriação dos resultados da avaliação externa, em especial a do Simave, para o contexto da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista.

Quanto às propostas de ação, fundamentamos na perspectiva processual da avaliação que ocorrerá de modo sistemático, com registros de acompanhamento seguido de relatório ao final de cada ação realizada. Nesse sentido, percebemos que é necessário um trabalho anterior ao da apresentação do PAE à equipe da escola. Por isso, indicamos as seguintes ações:

- I – Reunião da Gestora e Especialista para o estudo, seleção e organização das pautas, datas, preparação do local e recursos humanos e materiais necessários para a primeira reunião;
- II - Reunião para apresentação do PAE à equipe escolar e o estabelecimento de acordos;
- III - Divulgação do cronograma de ações.

No Quadro 13 apresentamos as ações que compõem o PAE. Elas estão organizadas segundo a ferramenta de planejamento 5W2H que foi selecionada por ter uma estrutura que expõe as questões primordiais do planejamento. Além de facilitar as informações, o quadro auxilia no controle e execução das ações.

Quadro 13 - Plano de Ação Educacional para Implementar a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas na Escola

(continua)

O quê	Por que	Quem	Onde	Quando	Como	Quanto
1. Realizar estudos de aprofundamento de conhecimento dos dados das avaliações externas	Assegurar a equipe da escola informações necessárias para operar com as informações e dados da avaliação do Simave	Gestora e Especialista	Escola	A cada 15 dias	Reuniões de Módulo 2 estudos da dissertação do PPGP e do material do Simave, Seminário sobre a Avaliação Externa.	R\$ 50,00
2. Promover a sensibilização da equipe escolar	Propiciar o engajamento, sentimento de pertencimento à escola e co-responsabilização da equipe da escola	Gestora e professores	Auditório da Câmara dos Vereadores ou Centro de Catequese	1º mês do ano escolar	Palestra Dinâmicas Vídeos Depoimento de professores	R\$ 300,00
3. Criar uma padronização de procedimentos básicos e pré-estabelecidos pela equipe para a rotina da escola.	Rotatividade dos Professores	Secretária Escolar	Escola	Quando o quadro de funcionários da escola estiver completo e sempre que ocorrer novo contrato ou posse/ exercício de professor	Estabelecer Protocolo de Procedimentos e Rotina da escola através da discussão coletiva. O protocolo será apresentado ao servidor no início do ano ou do início da sua atuação (em caso de designados)	R\$

Quadro 13 - Plano de Ação Educacional para Implementar a Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas na Escola

(conclusão)

O quê	Por que	Quem	Onde	Quando	Como	Quanto
4. Organizar a divulgação dos Resultados da avaliação do Simave	Tornar público os resultados e as necessidades de intervenções	Professoras de Uso da Biblioteca	Na escola, nas mídias sociais.	Todos os meses (uma vez por mês)	Panfletos, criação do Mural informativo da escola cartazes, gráficos.	R\$ 200,00
5. Organizar a divulgação do desempenho das turmas	Informar resultados da escola nas avaliações do Simave; Motivar a melhoria do desempenho dos alunos	Professores Regentes e Eventual, PEUB e professoras de Educação Física	Escola e nas entidades parceiras da escola e comunidade	Trimestral	Revitalizar o Jornal da escola	R\$500,00
6. Promover a análise dos dados dos resultados da escola no Simave	Aplicar conhecimentos para reflexão dos resultados da escola na avaliação	Especialista e Técnico da Regional	Salão de eventos da AABB	Trimestral	Oficinas, debates sobre o nível dos alunos e as habilidades devidas para a fase escolar; apreciação avaliativa das ações definidas para o ano; acesso ao Portal Simave e Revista Eletrônica	R\$ 0,00
7. Disponibilizar o monitoramento acurado do emprego da matriz de referência do Simave dentro do planejamento	Propiciar maior apoio e sistematização do trabalho pedagógico	Especialista e Gestora	Escola/sala de aula	Quinzenal	Acompanhamento e atendimento individual do professor com a utilização de planilha de acompanhamento; Visitas e acompanhamento das aulas.	R\$ 0,00

Fonte: Elaborado pela autora.

A utilização do quadro 5W2H proporciona uma compreensão da proposta do plano de ação e favorece a eficácia das ações e a clareza na comunicação. As ações elencadas serão apresentadas para a equipe da escola como fruto da pesquisa do Mestrado do PPGP cujo objetivo foi auxiliar na melhoria dos aspectos investigados com o propósito geral de promover a cultura de apropriação dos resultados da avaliação externa. A seguir passaremos ao detalhamento das ações expostas no Quadro 15.

4.1 AÇÕES PLANEJADAS PELA ESCOLA.

Nas seções que seguem iremos justificar os elementos constantes do Quadro 15. Iremos exemplificar, no desenvolvimento das ações, as justificativas de cunho teórico, metodológico e prático na tentativa de contornar os problemas identificados em nossa pesquisa.

4.1.1 Ação de estudos de aprofundamento de conhecimento

A ação de estudos de aprofundamento foi selecionada tendo em vista a necessidade de oferecer à equipe escolar oportunidade de obter informações sobre a avaliação externa e seus propósitos. Apresentar ações que possam convalidar o interesse com a necessidade da equipe escolar para fomentar maiores êxitos nos resultados

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, etc. (THURLER, 2002, p.89)

Além de favorecer a compreensão dos pressupostos teóricos da avaliação, a ação está alinhada à formação em serviço da equipe escolar, como um esforço para manter a atualização de informações. Essa ação será desenvolvida nas reuniões de módulo 2 e ocorrerão quinzenalmente. Assim, os professores utilizarão dos demais encontros para o planejamento em duplas, definições de projetos pedagógicos e outras estratégias que a escola desenvolver. Inicialmente, o material utilizado para os estudos será a dissertação do mestrado, que gerou o PAE.

Em seguida, serão analisadas as informações do Portal Simave e Revista do Sistema para conhecer como o Simave organiza os indicadores e as ferramentas que utiliza. Será oferecida à equipe a oportunidade de verificar os termos da avaliação externa em um glossário

técnico, que comporá o material de uso nos estudos propostos. A cada encontro, haverá a seleção de termos e conceitos para serem abordados, com intuito de compreensão e aplicação dentro do contexto da avaliação externa. Esta ação será de responsabilidade da Gestora e da Especialista em Educação Básica, que são os agentes constitutivos da Gestão Escolar, a qual cabe motivar a equipe para melhorar o desenvolvimento e desempenho nos processos pedagógicos. Constatamos que diretora e supervisora pedagógica devem unir esforços e trabalhar juntas, deverão organizar o cronograma de reuniões, num total de nove encontros, detalhando dias, recursos técnicos necessários, dinâmica de estudos e registros. Finalizando a ação, deverá ser promovido o Seminário da Avaliação do Simave, aberto para a comunidade escolar, demais escolas e rede de ensino (particular e municipal).

Esse seminário será apresentado pela equipe pedagógica com a finalidade de tornar conhecidas as medidas adotadas pela escola para favorecer o desenvolvimento das habilidades de seus estudantes. Através desta ação, esperamos que a equipe da escola obtenha informações importantes e se sinta instigada a manter-se atualizada a respeito da política pública de avaliação externa das escolas. E, mais do que isso, tenha condições de refletir sobre a atuação profissional comprometida com o sucesso dos alunos. A apropriação dos resultados da avaliação deve ser entendida como um instrumento que proporciona informações para estimular a reflexão sobre a prática pedagógica da escola e a contribuição para selecionar estratégias para tornar mais eficiente o ensino. O recurso financeiro, previsto para subsidiar essa ação, virá do Recurso Quota Parte Estadual do Salário Educação (QESE), justificando o seu emprego em função do aprimoramento do desempenho dos servidores.

O Salário-Educação, criado por meio da Lei nº 4.440/1964, tendo como objetivo a suplementação das despesas públicas com a educação elementar (ensino fundamental), O universo de contribuintes do salário-educação é formado pelas empresas vinculadas à Previdência Social. (BRASIL, 2020a, recurso online)

O QESE ou Salário Educação foi revisto por legislações posteriores à sua criação, vigorando para atender estados e municípios de acordo com o número de alunos atendidos pela seguinte maneira:

[...] quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), a qual é creditada, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (BRASIL, 1988, recurso online).

Os gastos provenientes da ação serão decorrentes do uso de material de papelaria que possui cobertura prevista pelo QESE. Assim, a escola aplica com critério o recurso para favorecer o melhor desempenho dos seus servidores do segmento pedagógico.

4.1.2 Sensibilização da equipe escolar

No decurso deste estudo, podemos averiguar que a informação por si mesma não é capaz de gerar mudanças no cenário escolar. Ela deve ser precedida do interesse e disposição dos agentes em se posicionar como responsáveis pelos efeitos produzidos dentro da escola. Assim, a equipe precisa ser motivada a se engajar nas ações e objetivos da escola. Também é necessário que se reconheça a função da escola pública em oferecer uma educação de qualidade.

Compreendendo a necessidade de sensibilização para os resultados, sugerimos a ação de sensibilização da equipe escolar para os resultados. Tal evento deverá acontecer no início do ano letivo, em ambiente externo à escola. Pensamos em utilizar para os encontros a Câmara Municipal, por ser um ambiente reservado, próximo à escola e que oferece um auditório que comporta todos os funcionários da escola com comodidade. Levar a equipe a ter um distanciamento físico da escola, também tem o objetivo de favorecer uma percepção do que se entende pela escola, da sua relevância para a comunidade, dos impactos que promove e do engajamento da equipe para alcançar bons resultados através da aprendizagem dos alunos.

Deverá ser destacada a importância de cada funcionário, de todos os segmentos da escola, a fim de que todos se sintam reconhecidos e valorizados por sua atuação. É fundamental esclarecer que os resultados obtidos pela escola devem ser compreendidos como de responsabilidade da escola como um todo e não apenas dos professores de turmas avaliadas. Assim, as práticas de planejamento coletivos, a promoção de eventos, as intervenções e o auxílio aos alunos mobilizam a escola e podem auxiliar no melhor desempenho dos estudantes.

A responsabilidade desta ação será da gestora escolar, uma vez que cabe a ela criar oportunidades para estimular o engajamento da equipe nos propósitos da escola, fomentar o diálogo e a responsabilização dos funcionários pelo trabalho da instituição de ensino. Neste intuito, deverão ser definidos: dinâmica inicial para aproximar as pessoas das temáticas, texto de reflexão: *“Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar”* de autoria de Valdecir Soligo (2017), disponibilizada em cópias aos participantes e que destaca o potencial da política da avaliação em contribuir com a qualidade da educação. Por outro ponto, destaca o distanciamento dos docentes com o processo de avaliação sistêmica, o que enfraquece o instituto avaliativo. Também será organizado momento de análise das ações da escola para favorecer a aprendizagem dos alunos e uma palestra

motivacional conduzida por profissional Psicopedagoga, parceira da escola, encorajando o engajamento dos pais; autoavaliação do desempenho dos servidores; apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e propostas de trabalho para o ano letivo e escolar.

O recurso financeiro, previsto para subsidiar essa ação, virá do Recurso Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), justificando o seu emprego em função do aprimoramento do desempenho dos servidores. O PDDE é um programa federal implantado, em 1995, pelo MEC e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PDDE segundo nos informa o manual de aplicação do recurso:

[...] é parte do conjunto de ações governamentais implementadas com o intuito de propiciar a elevação da qualidade do ensino e sua universalização, de modo que toda criança tenha acesso e possa permanecer em uma escola dotada de recursos didático-pedagógicos e humanos bem preparados, com vistas à promoção da equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania. (BRASIL, 2017, recurso online)

Ao atuar em conformidade às orientações do FNDE, a escola oferece, com essa ação, a oportunidade de repensar a prática do trabalho, visando seu fortalecimento e melhoria. Atendendo, portanto, aos ditames de aplicação do recurso PDDE.

4.1.3 Padronização de procedimentos básicos e pré-estabelecidos pela equipe para a rotina da escola

A proposta de uma ação que visa padronizar os procedimentos da escola surgiu para atender a situação do rodízio de funcionários da escola. Muitas vezes o servidor é designado e inicia o desenvolvimento de suas atribuições sem receber orientações claras ou, se recebe, na ansiedade pelo início do trabalho, pode vir a esquecer de detalhes importantes. Entendemos que a sistematização das informações proporciona melhor condição de atuação do funcionário, proporcionando mais segurança e organização ao trabalho escolar. Na perspectiva de uma escola com gestão democrática, a participação da equipe com sugestões propicia a valorização do trabalho em equipe e o fortalecimento do pertencimento, que é confirmada por Amaral (2006) como uma sensação promotora de maior comprometimento e responsabilidade da equipe de trabalho.

Por outro lado, esse sentimento de pertencimento tem relação com a noção de participação. Na medida em que o grupo se sente ator da ação em curso, o que for sendo construído de forma participativa desenvolverá a

corresponsabilidade, pertencendo os resultados a todos desse grupo, pois conterà um pouco de cada um. (AMARAL, 2006, recurso online)

Para introduzir essa ação, devemos apresentar a proposta à equipe e solicitar que ofereçam sugestões para criação do **Roteiro de Rotinas** da escola. Assim que tais sugestões sejam recolhidas, a equipe gestora junto com a Secretaria Escolar sistematizarão as informações. No roteiro, também deverão ser divulgadas as atribuições de cada cargo, horário e local de atendimento, acolhida das crianças e dos seus responsáveis. Prevemos que esse roteiro apresentem as seguintes informações básicas e que poderão ser ampliadas de acordo com o interesse ou conveniência da escola: Informação do horário de funcionamento, divulgação do calendário anual, organização por segmento de funcionários de cada setor, descrição da acolhida dos alunos, horário de aulas e disciplinas de cada turma, horário disponíveis de atividades na biblioteca, quadra, galpão, procedimentos de atendimento aos pais/responsáveis; procedimentos de planejamento pedagógico, reuniões administrativas, procedimento de uso e empréstimos dos recursos da escola; organização da vida funcional; instrumentos de avaliação; meios de comunicação com pais e funcionários utilizados na escola; postura da equipe escolar perante os estudantes; entre outros aspectos. Após a organização, ela será novamente apresentada aos funcionários em reunião administrativa.

A intenção é que todos tenham o roteiro como orientação da postura adotada pela escola em seu cotidiano para que sejam reduzidas as improvisações e conhecidos os procedimentos gerais por todos os funcionários. Esse roteiro visa informar, especialmente os funcionários novatos, para que se evite equívocos no desenvolvimento de suas atribuições.

4.1.4 Divulgação dos resultados da escola no Simave

Um dos fundamentos da avaliação externa é a divulgação dos resultados para a sociedade. Entendemos que juntamente com a escola, a comunidade de pais e responsáveis pelos alunos são os mais interessados em conhecer os níveis alcançados pela escola, as reflexões a respeito do desempenho e a propositura de ações para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim sendo, vemos que um dia para reunião, como ocorre na escola, não é suficiente para realizar a publicidade dos resultados junto com a comunidade. Ademais, verificamos, pelo depoimento das Especialistas, que a presença da família na escola não ocorre em número satisfatório.

Diversos podem ser os motivos alegados pelos pais/responsáveis para justificarem a ausência nas reuniões escolares. Assim, compreendemos que a escola deve gerar informações que cheguem aos pais. Propomos nesta ação, a produção de *folders* e panfletos que são veículos

informativos simples e acessíveis. Esses impressos (que serão digitalizados e divulgados também nas mídias sociais e grupos de WhatsApp das turmas) conterão nome da avaliação e do programa Proalfa/ Simave; Proeb/Simave; as turmas avaliadas, o nível de desempenho das turmas, resultado geral da escola. Acompanhamos a compreensão de Dourado, Oliveira e Santos (2007):

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11)

No empenho de oferecer informações claras e sólidas serão destacadas nos informes as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes como ponto de referência do que já foi alcançado. Importante salientar que essa estratégia servirá para tornar (re)conhecida as ações de intervenção que a escola adotar para melhorias do trabalho para alcançar avanços no desempenho escolar. Entendemos que para os disparos informativos no WhatsApp é necessária habilidade, e essa destreza foi desenvolvida pelos educadores da escola. Nesse sentido, caberá a escolha consensual da equipe, visto que, vários professores são contratados temporariamente. A escola adquiriu juntamente com a comunidade de pais e alunos habilidade em utilizar o recurso do WhatsApp sem que houvesse desvirtuamento do propósito específico. Em casos de assuntos particulares, é recomendado o contato privado por telefone ou perfil individual. Para evitarmos constrangimentos, encaminharemos as regras dos grupos sempre que necessário, destacando ainda a objetividade que deve prevalecer, não sendo recomendada a troca de mensagens com finalidades diferentes da proposta de comunicação da escola com as famílias de alunos.

Consideramos ainda que, o empenho para levar até a família informações constantes a respeito da avaliação externa pode contribuir para despertar maior interesse pelas avaliações e até mesmo estreitar a comunicação com a escola. Para otimizar a publicidade das informações, serão organizados murais da avaliação do Simave nos quais serão expostos informativos, gráficos de resultados e cartazes para serem fixados nas portas das salas. Entendemos que além do que já foi exposto para justificar a implementação desta ação, ela poderá propiciar a oportunidade de melhorar a comunicação entre a família e a escola. Já que a escola, segundo

Lück et al. (2002, p. 18) é aquele “ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. ”

Esses recursos informativos que sugerimos não dispensarão reuniões de encontro com os pais, que poderão ocorrer com maior frequência de forma presencial ou online. Os responsáveis pela organização dos informativos serão os professores de uso da biblioteca, que dispõem de carga horária na escola superior ao professor regente, além de atender a um turno da escola. O recurso financeiro para custear as ações terá a origem no PDDE, para fomentar a informação e divulgação de dados junto à comunidade escolar. Encontramos amparo para a aplicação do recurso embasando nos objetivos divulgados pelo FNDE sendo os seguintes a destacar:

O fortalecimento da participação social e da autogestão do estabelecimento de ensino públicos, como meio de consolidação da escola democrática: minorar as desigualdades sócio educacionais entre as regiões pela observância do princípio redistributivo dos recursos; a importância da escola como espaço no qual a vivência democrática pode ser exercida por meio de atividades educativas e recreativas(...) e o propósito de concorrer para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas de ensino fundamental nas regiões brasileiras. (BRASIL, 2017, recurso online)

No último ponto destacado, “conjunto de estratégias para melhoria do IDEB”, verificamos que, por analogia, a divulgação dos resultados do Simave, pode concorrer para auxiliar na conscientização tanto das avaliações a nível estadual como para as avaliações em larga escala nacional. Assim, por meio desta ação, levaremos às famílias informações que as coloquem atualizadas sobre os procedimentos adotados pelo governo para favorecer a educação pública e, por conseguinte, informá-los também das providências que a escola realiza para promover um ensino de qualidade.

4.1.5 Divulgação de resultados por turma

Entendemos que a divulgação dos resultados das turmas deve ser realizada, considerando avanços percentuais, utilizando-se de gráficos. O meio de socialização indicado é o jornal da escola, que já foi produzido em anos anteriores e proporciona a divulgação de

eventos escolares, produções de textos jornalísticos de docentes e alunos, além de favorecer aos estudantes o reconhecimento deste importante veículo de comunicação.

Os responsáveis por esse trabalho, de modo geral, devem ser os professores de sala de aula, PEUB, professor Eventual e também os regentes em Educação Física. Os PEUBs e Eventual ficarão encarregados de coletar os dados com professores de turmas, especialistas e demais segmentos da escola. Estes regentes possuem duas aulas semanais com as turmas e poderão diversificar suas atividades com a organização e edição do jornal escolar. Prevemos a edição do jornal da escola trimestralmente, pois esse prazo será importante para selecionar as publicações, produzir textos originais e revisá-los. Para este trabalho poderão ser realizadas entrevistas com as professoras das turmas para divulgação do progresso observado, das dificuldades enfrentadas e das expectativas de aprendizagem. Outro texto seria pequenos depoimentos dos alunos sobre a avaliação. Podendo envolver alunos de turmas que não serão avaliadas para que fiquem inteirados dessa prática de avaliação que ocorre no meio escolar. Também poderá ser veiculado pelo jornal, ações de reflexão e sugestões de procedimentos para a família estimular e acompanhar com maior proximidade os estudos dos filhos.

Importa destacar aos pais que o SIMAVE não avalia os alunos para que eles sejam aprovados de uma etapa para outra. Esses resultados apontam as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações e para subsidiar políticas públicas para uma educação eficaz. Sendo o Simave um sistema estadual, próprio de Minas Gerais, as avaliações externas realizadas nas escolas “possibilitam à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos regentes de sala de aula e dos alunos”. A proposta é que os dados sejam norteadores para que a SEE/MG concretize “ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais”.

Os recursos financeiros empregados para esta ação deverão ser originados do PDDE, utilizado no desenvolvimento do projeto de trabalho de escrita e leitura, através do jornal escolar.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. (BRASIL, 2020b, recurso online)

A proposta aqui apresentada está em conformidade com os critérios estabelecidos para utilização dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar. Assim, os resultados assinalam informações e ações importantes que devem compor o trabalho pedagógico, fortalecendo principalmente o que está proposto nos CBC e no PPP, para que, fossem estruturadas ações a favor da melhoria do ensino e aprendizagem. Uma vez que o foco é a divulgação de informações para a comunidade escolar, através de textos produzidos na escola, pelos professores e alunos. O foco na melhoria da aprendizagem deve ser entremeado de estratégias de ensino-aprendizagem variada e que faça sentido na vivência dos agentes escolares.

4.1.6 Análise dos dados dos resultados das avaliações do Simave Proalfa/Proeb

A ação de análise dos dados dos resultados da escola nas avaliações do Simave representa um momento crucial para a apropriação dos resultados que se deseja estimular. Posto que, a análise dos resultados da avaliação promove repensar o trabalho da escola e o empenho em buscar alternativas para melhoria contínua da qualidade do ensino. Apoiamos no entendimento de Gatti (2007) que expõe:

Percebemos que, no discurso oficial, a intenção é a praticidade, a interação e a efetividade no diálogo com as escolas para culminar em intervenções direcionadas aos problemas detectados. Mas percebemos também que na prática, pela própria natureza do instrumento e pela pouca familiaridade que os educadores têm com a área de estatística, há uma barreira para a interpretação e compreensão clara dos dados expostos. (GATTI, 2007, p. 248)

A compreensão da realidade deve gerar movimento, ação que promova a superação das dificuldades e atualização para o fortalecimento de boas práticas. Logo, pensamos em organizar duas atividades para levar a pleno desenvolvimento esta ação: (i) Oficinas; (ii) Debates. Detalharemos essas atividades a seguir.

4.1.6.1. Oficinas

A oficina é uma metodologia centrada na auto instrução que possui três eixos: a dialogicidade, a auto-organização e a não disciplinaridade. Então temos a dialogicidade como o resultado do diálogo, da comunicação; a auto-organização, compreendida como capacidade

do indivíduo se organizar; e a não disciplinaridade como uma proposta que transcende aos conhecimentos fragmentados.

Segundo Vieira e Volquid (2002, p.17) a oficina representa a “abertura e espaços de aprendizagem que buscam diálogos entre os participantes.”. Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre formadores e alunos. Cada integrante contribui com a sua experiência e aptidão. O dirigente também é um aprendiz. Assim, é sua atribuição realizar a avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos participantes e “promover o ir além do imediato”.

Encontramos ainda em Paviani e Fontana (2009) a apreciação da metodologia sugerida nesta ação:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivo pedagógico. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição) passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimento teóricos e práticas de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.70)

Assim posto, verificamos ser a oficina uma dinâmica interativa que proporciona ao participante construir a percepção do tema que foi proposto. Ao mesmo tempo, se prepara para colocar em prática em sua atuação profissional.

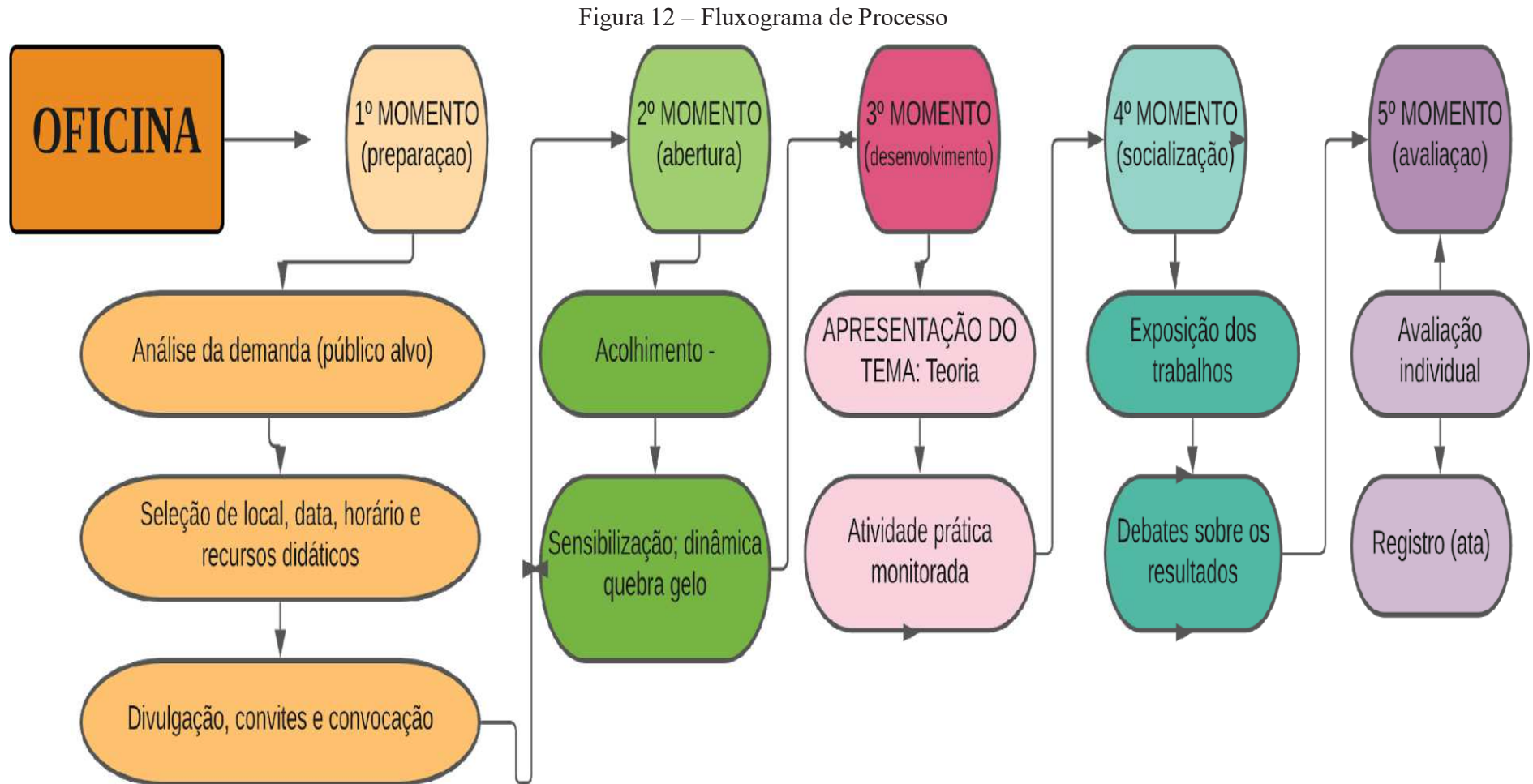
Portanto, a ação da Oficina de formação para a equipe pedagógica tem como finalidade propiciar orientações para compreensão das medições utilizadas pelo Simave, analisar os níveis de desempenho dos alunos e exercitar a seleção mais adequada de atividades para que favoreçam aos alunos avançarem em seus desempenhos.

Por sua vez, as oficinas promovem a aproximação entre a teoria e a prática docente. Justificamos a proposta desta ação, além do que já foi colocado, por entender que ela permite ao participante ficar ativo e interagir empregando a fundamentação teórica na prática.

Ao pensarmos na metodologia da oficina, compreendemos sua organização pela seguinte trajetória, dividida em cinco momentos.

O primeiro, contempla a fase de organização inicial no qual deverá ser conferido o público que participará das atividades, o espaço para uso e desenvolvimento das oficinas, o horário e data do evento, selecionar e testar os recursos didáticos necessários e também recursos tecnológicos como data show, aparelho de som, internet, notebook, pen drive, quadros de exposição, folhas em branco para anotações, cópias xerográficas entre outro. Esse momento ficará sob a responsabilidade das professoras de uso da biblioteca, que serão encarregadas de controlar os equipamentos tecnológicos, desempenhando este tipo de função na sua rotina de trabalho. Também ficarão incumbidas da distribuição do material a ser utilizado nas oficinas e

atendimento às eventuais demandas relacionadas aos recursos materiais. Por fim, na etapa de preparação, deverão selecionar e enviar os convites, fazer a convocação por escrito dos servidores e divulgação do evento com cartazes virtuais e impressos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O segundo momento, será a acolhida dos participantes, que precisam sentir-se num ambiente tranquilo, fora da escola, mas com perspectivas de encontrar uma novidade que favoreça ao seu próprio desempenho. Nesta etapa, será desenvolvida dinâmica de reflexão com o grupo participante, que deverá variar entre vídeos, dinâmicas ou brincadeiras, para efeito de quebra-gelo, deixando os participantes mais descontraídos, facilitando o entendimento e reduzindo, principalmente, a resistência. Serão responsáveis por essa etapa, os professores de educação física, pela afinidade com atividades lúdicas de socialização.

Em seguida, o terceiro momento, será dedicado à abordagem do tema na oficina pelos slides com as seguintes informações: tema, objetivos e justificativa. Essa parte teórica é imprescindível para que se passe para a fase seguinte, que será a atividade prática. Os coordenadores deste momento deverão circular nos grupos de trabalho, orientar e destacar o que deve ser recordado sobre as informações e a sua associação à proposta da atividade prática. Nesse momento, os grupos deverão preencher tabelas, selecionar atividades, descrever ações, relacionar os principais problemas notados, escrever sobre práticas adotadas e sua eficácia, realizar comparações entre escolas e turmas fictícias e acessar o Portal do Simave.

Ademais, os resultados das avaliações, por meio do debate dos boletins pedagógicos, possibilitam aos professores o acompanhamento do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, intervir com medidas que alavanquem melhoria no rendimento escolar deles, como, por exemplo, a produção de material didático aliado ao currículo escolar e aos resultados das avaliações. Desse modo, os resultados das avaliações externas podem trazer o fortalecimento do aprendizado do aluno e da própria instituição (BORGES, 2019, p. 86).

Esta ação será organizada pela Especialista da escola, juntamente com a Diretora. Para fortalecer o vínculo da escola com a Regional, será convidado um técnico da Superintendência (Analista ou Inspetor) para participar do trabalho das oficinas. Finalizadas as ações práticas, os grupos serão orientados a expor o que foi produzido e cada um terá um tempo determinado para realizar os comentários em plenário. Ao final das apresentações será promovido pelos organizadores o debate de ideias com questões previamente selecionadas, ou com algumas frases dos participantes que suscitarem dúvidas e necessitarão ser repensadas. No quinto momento, será realizada a avaliação da oficina, onde o participante registrará sua opinião, sugestão ou críticas. Essa etapa ficará sob a responsabilidade do Professor Eventual. Recomenda-se que na ocasião, a equipe organizadora tenha selecionado um redator para a Ata dos procedimentos, (preferencialmente a Secretária da escola) que, ao final do registro, será lida e apresentada para os presentes que desejarem assinar.

Como colocamos no capítulo 3, um momento apenas não é suficiente para alcançar resultados e posturas que por anos foram consolidadas. Nesse sentido, propomos que sejam realizadas cinco oficinas de quatro horas e meia de duração com os temas que destacamos no Quadro 14.

Devemos destacar que todos os temas apresentados para a realização das oficinas guardam estreita relação com as avaliações externas, sendo relevante a compreensão desses. No entanto, o último tema sugerido deve gerar mais do que análise. Ele deve suscitar a organização de ações que possam ser utilizadas pela escola para gerar melhorias no desempenho dos alunos. Salientamos a importância de ser estimulada uma postura de alta expectativa nos resultados para que não apenas se repitam ações e procedimentos conhecidos pela escola. Uma vez verificadas as necessidades de cada turma e aluno, as ações e atividades devem ser direcionadas ao desenvolvimento das habilidades e competência desses estudantes. O desafio é planejar ações para que os alunos com bom desempenho prossigam indo além.

A organização dos temas das oficinas, destacou as avaliações do Simave como primeira abordagem. Consideramos que a escola promoverá desde o início do ano ações previstas no PAE, então, já terá ocorrido tanto a sensibilização da equipe como os estudos e palestras a respeito do Simave e das avaliações externas. A oficina, nesse sentido, servirá para solidificar ainda mais as informações e orientar o procedimento de planejamento e seleção de atividades.

Elaboramos o quadro 16 sem definir datas e responsáveis, por entender que a escola fará uso do instrumento planejando para o ano 2021 e possivelmente 2022, em uma realidade diferenciada, tendo em vista o enfrentamento da pandemia e o retorno das atividades presenciais.

Quadro 14 - Temas para Oficinas de Formação da Equipe Pedagógica

(continua)

Tema	Objetivo	Proposições práticas finais
Avaliações externas do Simave Proeb e Proalfa: em busca de qualidade na educação.	Conhecer os critérios e as finalidades das avaliações externas e comparar com os da avaliação interna da escola.	Vídeo: “ <i>Avaliação prêmio ou punição?</i> ” reflexão conduzida. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=t9k2yi3O_6U . Apresentação comentada Prezi: Avaliação da aprendizagem mais uma vez, com Cipriano Luckesi, disponível em https://prezi.com/xbsjt08xtzgw/avaliacao-da-aprendizagem-mais-uma-vez-cipriano-luckesi/ . Traçar paralelo entre avaliação externa X avaliação interna (propósitos, foco, uso dos resultados, métrica utilizada, classificações e resultados finais)

Quadro 14 - Temas para Oficinas de Formação da Equipe Pedagógica

(continua)

Tema	Objetivo	Proposições práticas finais
Matrizes de Referência para a Avaliação X NBCC: reconhecendo habilidades e competências	Comparar os descritores da Matriz de Referência da avaliação do Simave Proalfa e Proeb do 2º e 5º anos, destacando semelhanças e diferenças, elaborando questões que atendam a cada descritor, exemplificando o que é cobrado dos alunos.	Construção de tabela destacando em tópicos as disciplinas avaliadas; matrizes de referência, BNCC e Planejamento Anual.
Os itens dos Testes de Proficiência: analisando descritores.	Analisar itens da avaliação e descrever os descritores e habilidades que contemplaram; Conhecer os resultados da Escola apresentando as habilidades já adquiridas e aquelas que precisam ser estimuladas.	Relacionar os resultados da Escola apresentando as habilidades já adquiridas, conhecimento prévio dos alunos e habilidades que precisam ser estimuladas. Definir perspectivas de desempenho década turma.
A Interpretação Pedagógica da Escala de Proficiência-	Conhecer detalhadamente a escala de proficiência.	Analisar os gráficos de acerto por descritor, fazer uma associação com a matriz de referência. Pedir que os grupos identifiquem o descritor na Matriz de referência, leiam os seus percentuais (lembrar que são percentuais estaduais). - Definir proficiência como o traço latente do indivíduo, a aptidão. - Na apresentação dos resultados, ressaltar que a média de proficiência da escola não é a média aritmética das proficiências dos alunos dessa escola. - Ler o resultado da escola fazendo uma relação com a escala, explicando os níveis de proficiência de 25 em 25 pontos, fazendo uma ligação com a construção da escala (altura de uma pessoa). - Fazer a leitura da escala na vertical (traçar a reta da proficiência e passar pelas habilidades que o aluno ainda não desenvolveu, já começou a desenvolver ou consolidou) e na horizontal (o desenvolvimento e o grau de complexidade da habilidade). - Ressaltar a necessidade de participação dos nos resultados, quanto maior a participação dos alunos, mais representativo será o resultado da escola. Acima de 85% é o ideal. - Explicar o que é o padrão de desempenho: agrupamento de níveis de proficiência. Cada série apresenta o seu padrão e os cortes de cada padrão são determinados por cada secretaria de educação. - Fazer o professor pensar nas práticas que poderiam servir de intervenção pedagógica nas escolas

Quadro 14 -Temas para Oficinas de Formação da Equipe Pedagógica

Tema	Objetivo	Proposições práticas finais
Resultados da escola nos três anos avaliados	Compreender os níveis de resultados expressos nas devolutivas do Simave.	Verificar o resultado nominal dos alunos e o nível de desempenho em que foram classificados, conhecer o que significa cada nível. - utilização do Portal do Simave. Elaborar atividades diferenciadas que venham a colaborar no processo ensino e aprendizagem, tendo como referência as capacidades e habilidades com nível insatisfatório. Definir através dos resultados da escola: “O que os alunos precisam aprender? Qual deve ser a ênfase do ensino? De quem é a responsabilidade dos resultados das avaliações?”

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.1.6.2 Debates

O desenvolvimento das oficinas, discutidas no item anterior, contempla um momento de debate. Porém, o que se apresenta naquele momento é uma fase da dinâmica, a apresentação sucinta de ideias e informações geradas desde o tema em destaque. Para o debate, como metodologia própria propomos como ação para a apropriação dos resultados da avaliação do Simave, que irá propiciar à equipe pedagógica a oportunidade de questionar e elaborar o pensamento coerente e analítico sobre a política de avaliação externa. Destacamos aqui o conceito sobre a técnica bastante tradicional:

O debate e a discussão mediada são formas de tratamento de problemas e de apreciação de possíveis resoluções. Trata-se, portanto, não apenas de um embate ideológico, mas sim de um esforço de construção de resoluções de problemas utilizado por sociedades democráticas para que seja possível chegar à conclusão mais adequada possível para todos os envolvidos. (ROBERT, 1915, p. 12)

Apesar da data da organização do conceito ser do início do século XX, asseveramos que ele ainda cumpre ao que se propôs ao definir uma dinâmica de apresentação de ideias sobre o mesmo tema. Verificamos também, que o debate pode apresentar questões relevantes ou pontos de vista que ainda não foram explorados.

Compreendemos que refletir sobre os resultados das avaliações externas é um procedimento importante ao corpo docente nas escolas, pois trazem o desempenho delas diante das políticas educacionais e sua efetivação na prática. Também seria a oportunidade de realizar apreciações a respeito do trabalho desenvolvido pela escola, das ações que apresentaram

resultados positivos, daquelas nas quais o resultado não foi imediato, mas conseguiu agregar esforços das famílias, da equipe e interesse dos estudantes e as ações que não foram bem desenvolvidas, que tiveram empecilhos e por isso não alcançou seu objetivo.

A discussão proposta para o debate deve ser organizada como uma metodologia didática. Portanto, as regras de participação devem ser explicitadas aos participantes: tempo de fala, argumentos, contra-argumentos, entre outros detalhes. Assim posto, entendemos que, em geral, a organização do debate deve primar pelas regras básicas:

- (a) Apresentação prévia do tema a ser discutido;
- (b) Organização de dois grupos antagônicos (defesa e oposição);
- (c) Os grupos deverão apresentar evidências de seus argumentos;
- (d) Definição de limite de tempo para os debatedores expor suas ideias;
- (e) Oportunidade para perguntas e respostas.

A seguir, no quadro 15, apresentamos nossas sugestões de temas para a propositura da dinâmica dos debates pela equipe da escola.

Quadro 15 – Temas para debate

TEMA	Objetivo	Meta	Responsável
1- Indicadores da qualidade na educação	Conhecer os pressupostos oficiais para alcançar a qualidade na educação	Registro de informações sobre aspectos positivos no ensino ofertado pela escola e dificuldades ainda não superadas	Diretora
2 – Como articular a avaliação externa e a avaliação interna	Entender o propósito da avaliação a partir do contexto de quem a propõe.	Relatório coletivo de possibilidades de interseção entre as avaliações.	Supervisora

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os debates devem ocorrer com frequência menor que as oficinas, mas podem entremear os temas abordados naquelas. Assim sugerimos que sejam organizados debates semestrais, podendo ocorrer o primeiro, ao final da primeira ação do PAE e o segundo no segundo semestre, no planejamento do retorno às aulas, após o recesso escolar ou até mesmo no módulo II.

O tempo previsto para os debates foi pensado para que sejam amadurecidas a concepção dos temas e coletadas mais informações na prática do ensino, o que enriquecerá a troca de ideias e a formação de argumentos. Os temas para o debate estarão previamente definidos, sendo sugeridos: 1º debate: “Indicadores da qualidade na educação”, com subsídios da publicação com mesmo título, organizado pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Inep,

cujo exemplar será colocado à disposição da escola pela pesquisadora. Para o 2º debate sugiro o tema: “Como articular a avaliação externa e a avaliação interna “ o grupo assistirá ao vídeo partindo em seguida para a reflexão serão apresentadas questões desafiadoras para serem respondidas, analisadas ou rechaçadas. O vídeo de abertura será “Como usar avaliações internas e externas”¹⁵, produzido pela Fundação Lemann, retoma as funções e objetivos da avaliação externa, expondo os seus efeitos na realidade escolar.

Nesse sentido, estamos pensando no amadurecimento do tema junto à equipe e numa maneira de diversificar as ações para promover a apropriação dos resultados da avaliação externa. Considerando que haverá necessidade de pesquisa, organização das ideias, algum material para exposição e ilustração dos argumentos, entendemos ser suficiente que seja realizado um debate semestral. Informamos que mais detalhes sobre a organização de debates foi inserido como anexo para eventuais consultas.

4.1.7 Monitoramento

Este tópico aborda uma função dos sistemas de avaliação externa, uma vez que a proposta inicial debruça-se sobre a organização de um instituto que possibilita descrever em dados reais e confiáveis a realidade da educação. Neste sentido tem-se o IDEB como o órgão que realiza o mapeamento e descreve a evolução do ensino no país.

Por sua vez, o Simave realiza ações para alcançar a finalidade semelhante, compreendendo que apresenta dados mais específicos da realidade do sistema de ensino de Minas Gerais.

Para este PAE, as estratégias que compõem o monitoramento, além de focar numa realidade micro, é compreendido como a ação da equipe gestora em parceria com os técnicos da Regional. Essa proposta se dispõe a acompanhar, avaliar, orientar, planejar as ações que são propostas no intuito de assessoramento aos professores.

O monitoramento das ações selecionadas pela equipe para fins de apropriação dos resultados da avaliação é essencial tanto para auxílio como para que sejam corrigidas distorções. A ausência do monitoramento foi uma situação percebida durante a pesquisa, trazida à tona por uma especialista que reconheceu ser essa uma modalidade de assistência que favorece o trabalho na escola. Em ocasiões anteriores ocorreram monitoramentos como acompanhamento realizados em comum acordo entre equipe gestora e docentes. As observações tinham o objetivo de direcionar o diálogo e as orientações do trabalho de sala de aula. Assim, dentro de uma

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6UvoxmMsZ0c> Acesso em: 15 nov. 2020.

prática de gestão democrática, o monitoramento aqui proposto, deve ser discutido e organizado de modo consensual entre os participantes. O monitoramento deve primar por ser sistematizado via registros de observações, para favorecer ao retorno, ao diálogo e *feedback* (devolutiva de informações e avaliação realizada). Enquanto é realizado o monitoramento, não deve haver intervenção na prática do regente. A ocasião é para observação e registro, primando-se pela discrição e ética profissional.

Pensamos o monitoramento em dois movimentos: (I) realizado pela equipe gestora; (II) realizado pelas professoras. Para cada modelo, apresentaremos a proposta de instrumento de registro.

4.1.7.1 Monitoramento pela Equipe Gestora

Após definidas as ações, prazos e seus responsáveis cabe à equipe gestora verificar o desenvolvimento dessas ações.

Entendemos que a equipe gestora formada pela Diretora e Especialista são as figuras mais apropriadas para realizar essa ação, vez que em suas atribuições funcionais contemplam o acompanhamento pedagógico das ações escolares.

A equipe deve estabelecer períodos para que ocorra a observação das atividades em sala de aula ou nos espaços selecionados para esse desenvolvimento. A postura deve ser a de oferecer suporte técnico e apoio. O sentimento a ser estimulado no professor é a da parceria, da responsabilidade compartilhada e não da fiscalização do trabalho.

O registro do que for observado deve ser utilizado para duas finalidades: registro sistematizado das ações promovidas pela escola e recurso direcionador das orientações pedagógicas. Esse monitoramento permite verificar a postura dos educadores frente às dificuldades da turma, o desempenho e interação dos estudantes no desenvolvimento das atividades, emprego de metodologias e recursos didáticos e tempo utilizado para a ação. Os encontros com os professores deverão ser individuais para que seja resguardada alguma situação que leve ao constrangimento. No entanto, há que ser expostas tanto os pontos positivos como os que forem considerados descontextualizados. Para esses, é importante que se dê oportunidade ao regente de aulas apresentar suas impressões e dificuldades, sendo oferecidas sugestões de metodologias e, caso necessite, correções. Ao realizar a assistência em todas as turmas, tanto o gestor como a especialista poderão verificar se cada turma apresentou realidade exclusiva ou se as falhas detectadas são recorrentes nas demais. A partir das conclusões, a equipe gestora decidirá qual melhor atitude a ser tomada. Essa decisão deve ser registrada.

Outra ferramenta para auxiliar no monitoramento será a avaliação das reuniões de módulo II, utilizadas para planejamento pedagógico. Sugerimos que o instrumento adotado seja o *Google Forms* pela sua praticidade, organização e apresentação sistematizada das respostas. Será enviado um link para que cada participante responda. Conhecendo os dados, a equipe gestora poderá organizar novos temas para futuras reuniões ou esclarecer pontos que não foram bem esclarecidos durante a reunião.

4.1.7.2 – Monitoramento do desempenho da turma

Para o monitoramento, o responsável será o professor de cada turma. Àqueles terão disponibilizadas fichas de acompanhamento do desempenho da turma, com início no planejamento das ações e das capacidades e habilidades previstas na BNCC, onde será anotado o nível em que o aluno está perante a competência avaliada. Essa ficha deve ser apresentada mensalmente ao Especialista de Educação que verificará o desempenho dos estudantes. As habilidades são desenvolvidas com o estímulo, mas não há garantia de que uma metodologia que favorece igualmente a todas as pessoas. Essa constatação induz à necessidade de que sejam aplicadas metodologias variadas que proporcionem aos alunos a oportunidade de aprender. Partindo então para exemplificar algumas metodologias como as aulas dialogadas, ilustrações, uso de mapas mentais, sala de aula invertida, debates, entre outros.

Essa análise e seleção de metodologias e atividades deve ser monitorada pelo especialista em educação. As atividades devem ser registradas com a organização de portfólio com descrição das atividades e dos resultados obtidos pelos alunos. A equipe da Regional também acompanha as turmas, através da avaliação diagnóstica. Em suas visitas, apresentam os gráficos de resultados, que poderão ser comparados com a ação que a escola irá desenvolver. As orientações da SRE representam valiosas indicações para a escola, pois são colocadas constatando a experiência de outras escolas, cujos procedimentos foram eficazes. Levados para um contexto específico, caberá adaptação dentro da realidade própria da escola.

As ações de monitoramento são essenciais para que se alcance as metas estabelecidas. Porém, há que se compreender que as consequências e resultados das ações não são efeitos imediatos, eles devem ser observados como um processo que ocorre em etapas, a médio e longo prazo.

Este capítulo atendeu a demanda percebida na análise dos dados obtidos junto aos professores e especialistas da escola. Foi proposta a organização de momentos para a sensibilização dos docentes, para despertar o sentimento de pertencimento e a responsabilização com os resultados do trabalho escolar. Compreendendo a necessidade de ser estabelecida uma

rotina sistematizada na escola, que ofereça aos funcionários, em especial aos regentes contratados temporariamente atuar sem improvisos, apresentamos a ação para construção de um roteiro informativo dos procedimentos diários da escola.

O estudo trouxe à tona a necessidade de viabilizar uma comunicação mais estreita com a família dos alunos. Neste sentido, incentivar maior participação e engajamento nas atividades escolares dos filhos, através de uma palestra motivacional. A divulgação dos resultados da avaliação externa para os pais, ganhará, pela proposição do PAE a utilização do veículo do periódico escolar e murais. Ainda foi sugerido a criação de um grupo de WhatsApp com finalidade informativa. Para garantir informações mais completas, que possibilitem à equipe conhecer aspectos da avaliação externa e do Simave, o PAE apresentou as ações de oficinas que propiciem a aproximação da discussão teórica com a prática, atendendo ao que foi percebido e apontado pelas especialistas como uma brecha no conhecimento dos professores. A todo tempo, as ações estarão impulsionando a participação ativa, o foco da educação, as melhorias nos procedimentos, o planejamento de atividades pontuais que atendam às necessidades dos alunos. Por fim, e como ponto definitivo, o PAE destaca o monitoramento das atividades em sala de aula pela equipe gestora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me propor desenvolver este estudo, selecionei um tema que é relevante em meu ambiente de trabalho e no qual me via envolvida. De início, o texto me parecia um estudo elementar, com informações variadas, mas que ainda não possuía uma personalidade própria. Era o pensamento dos estudiosos a respeito do tema e o seu desenrolar histórico.

Em seguida, para denotar especificidade, a descrição da escola, como lócus da pesquisa fui levando o tema para um cenário que eu conhecia bem, mas o momento decisivo foi o início do diálogo com a equipe docente e especialistas em educação que atuaram na escola no período que este estudo definiu. Com o desenvolvimento da pesquisa e conforme fomos coletando os dados, percebi como foram vastas as discussões oferecidas. Tivemos que selecionar aquelas que foram mais relevantes para o propósito definido. Outras, realizamos algumas considerações e outras não adentramos em detalhes. No percurso do estudo, vez ou outra, necessitei retomar os objetivos e problema da pesquisa para analisar os dados sob a perspectiva dos propósitos e questões de pesquisa.

A mesma dificuldade de foco encontrei no acompanhamento das respostas dos docentes que em alguns momentos contradizem a fala das especialistas e em outras ocasiões denotavam dúvidas. Apesar de ser meu objetivo analisar a apropriação dos resultados da avaliação do Simave, achava muito interessante as relações entre o trabalho desenvolvido na escola em busca de um aperfeiçoamento da qualidade da educação. Outra característica dos dados que coletei refere-se à complexidade que traziam diante de sua natureza. Por um lado, necessitaram ser isolados para que fossem compreendidos com profundidade sua existência; por outro, não podiam ser considerados isolados e independentes, sem contexto, sem ter uma razão de existir.

Constatei, assim, que os dados não eram simplesmente dados, ou retratos de um momento da fala dos meus depoentes ou de suas percepções, eles possuíam história e eram personificados. Partindo dessa constatação, em certos momentos, precisei invocá-la e mantê-la em mente, durante o processo de análise, porque, ao mesmo tempo em que necessitava conhecer cada caso em sua especificidade, precisava encontrar algumas concordâncias entre seus eventos. E também fundamentar a compreensão da análise a partir dos textos que foram sendo citados. Outra questão que surgiu dos dados desta pesquisa, foi a necessidade constante de releituras, seja da transcrição das entrevistas, seja da tabulação das respostas do questionário. E em cada releitura redescobrir (novos) dados e uma nova forma de relacioná-los.

Foi necessária uma meta e um prazo de conclusão das análises para acessar o processo de interpretação dos dados, caso contrário não conseguiria me desvencilhar dessa fase e partir para a discussão final. Por fim, a maior dificuldade que encontrei na análise dos dados foi

assumir uma interpretação compatível com a realidade em que foram produzidos. Para isso necessitei me distanciar de concepções e julgamentos, bem como diferenciar as intenções dos agentes da pesquisa para contrapor as respostas às postulações teóricas. No entanto, essa tarefa não foi fácil porque a prática declarada pelos professores foi algumas vezes diferente daquelas que praticava. Pareciam oferecer as respostas mais adequadas do que reais.

Deparei com compreensão enviesada dos propósitos da avaliação externa que ora era vista como diagnóstico de aprendizagem dos alunos, ora como monitora do trabalho realizado pelos professores. Contrastando com as respostas das especialistas, tive que me posicionar como elemento embasado nos estudos semelhantes e perceber detalhes que poderiam definir a realidade investigada. Em todo caso, a percepção da equipe da escola foi de que há um potencial de trabalho a ser estimulado, numa equipe que consegue trabalhar em conjunto. A compreensão da finalidade da avaliação externa, afinal, deve ser bem assimilada como aquela política pública que coleta dados para implementar novas ações, justificando os gastos e investimentos do erário.

É fundamental que a equipe pedagógica compreenda que a principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, e que elas incidem na rede como um todo, mas também podem gerar subsídios para a gestão das escolas e impactar até mesmo as práticas em sala de aula. E, nesse último ponto de impacto, verificamos que o propósito do Simave se distingue mais do SAEB, pois estando mais próximo, entende que o resultado da educação pública deve propiciar mecanismos de ação evidentes na escola. Assim, na dimensão micro, constatamos a possibilidade de a escola utilizar os resultados obtidos nas avaliações do Simave para adequar seu trabalho. Conseguimos confirmar o quanto a avaliação externa vem se destacando no cenário educacional.

A visão do instituto pelos educadores vem avançando no sentido de compreendê-lo como recurso pedagógico. Mesmo não sendo aquele o objetivo precípua da política de avaliação externa, os documentos do Simave apresentam o sistema como uma oportunidade de impulsionar a qualidade do ensino oferecido nas escolas mineiras, pelo uso de evidências a respeito do desenvolvimento das habilidades dos alunos avaliados. Os dados coletados e divulgados, suscitados pelos resultados das avaliações possibilitam o planejamento de ações específicas para atender as principais dificuldades dos estudantes. Foi ratificado por este estudo, o valor do gestor como líder e articulador principal das ações da escola. Trouxe à luz, a figura do especialista em educação, que exerce função preponderante na análise e uso da avaliação externa nos planejamentos da escola. Por sua vez, foi revelado o pouco acesso da equipe aos instrumentos de divulgação dos resultados da avaliação do Simave, especialmente, as revistas eletrônicas e suas orientações.

Importa destacar que para que haja eficiente apropriação de resultados, a equipe da escola deve ter a compreensão dos objetivos da avaliação, um direcionamento reflexivo que vise a construção de uma visão de responsabilidade partilhada em relação aos resultados da escola e quanto ao ensino oferecido, uma constante orientação e o apoio aos professores e uma clara vontade coletiva de agir para resolver os problemas e deficiências que a avaliação revela. Importa destacar que, as ações e empenho da equipe, por melhor que sejam, não mudarão a realidade em curto prazo. No entanto, as práticas aqui sugeridas, são possibilidades para auxiliar na apropriação dos resultados obtidos pela escola na avaliação externa mineira.

A realidade da escola contempla aspectos mais amplos e muitos não dependem apenas do trabalho que a escola oferece. No entanto, o esforço da equipe pode levar a superação de questões inerentes à escola e contribuir para a reflexão e valorização da escola pública e seus resultados. Percebo que não há necessidade de apontar erros, mas sim da escola definir suas prioridades, atuar com compromisso, selecionando e avaliando as práticas. Cabe a gestão propor o diálogo, fazendo conhecidas as propostas e práticas de ensino da escola pela comunidade, motivar o engajamento dos pais nas ações da escola e no acompanhamento da aprendizagem dos filhos. E, nesse sentido, apresentamos nossas sugestões no PAE, as ações propostas foram pensadas averiguando o contexto da escola e suas possibilidades.

Verificamos que os locais externos à escola são acessíveis e possíveis de utilização para a finalidade de formação em serviço de professores. Quanto à participação, excetuando-se questões imprevistas e urgentes, a equipe escolar atende com prontidão às convocações de reuniões e cursos. Sendo que, caso ocorra alguma infrequência, o material utilizado será disponibilizado para consultas e estudos. A principal adversidade ainda é a incerteza do retorno seguro às escolas para alunos e servidores devido a pandemia do Coronavírus. Destarte, esperamos que no tempo devido, onde a rotina escolar possa ser retomada, o PAE seja um instrumento útil para se repensar ações de melhoria na busca por uma escola que apresenta um trabalho eficiente e postula pela qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A J. Mudanças no Estado Avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, v.18, n 53 p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, A J Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 15-32, agosto 2001.
- AMARAL, A. L. Escola Superior do Ministério Público da União. **Pertencimento**. Dicionário de Direitos Humanos [online], Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso: 28 nov. 2020.
- ANTUNES, A.L. A prática educativa nas turmas da 8ª série do Ensino Fundamental em Minas Gerais – caracterização geral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.9, p. 68-82, jan./jun. 1994.
- ARAÚJO, C. P.; MELO, M. F. P.; OLIVEIRA, L.K.M.; REZENDE, W. S. **Revista Pedagógica- 5 ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Juiz de Fora, v.1, jan./dez. 2012.
- BATISTA, C. L. Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 210-234, maio/ago. 2018.
- BLASIS, E. de. Avaliações em larga escala: contribuições para melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, 251-268, 2013.
- BONAMINO, A.; SOUZA, 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/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Oliveira. Avaliação e Política. Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 108, p. 101 – 132, nov. 1999.
- BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BORGES, R. M. A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Salário-Educação. Entendendo o Salário-Educação. **Portal do FNDE**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario->

educacao#:~:text=Em%201964%20%C3%A9%20criado%20o,local%2C%20por%20empregado%2C%20mensalmente. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. Apresentação. **Portal do FNDE**, Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/616?Itemid=871>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Programa Dinheiro Direto na Escola. **Manual do PDDE**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_escola/manual_pdde.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE Prova Brasil**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/INTEGRAL**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº1.792, de 27 de dezembro de 1994**. Institui o Saeb. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20767-68, 28 de dezembro de 1994.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n.2, p. 17-80, nov.2011.

CALDERÓN, A.I.; FRANCO. C.O. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan. /abr. 2017.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009

CASTRO, M.H.G. Palestra inaugural. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, 1997. **Anais**. Brasília: MEC, 1998.

CHIRINEA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORTEZ, E. D. de S. **Repercussões da Avaliação Externa na Escola: a Prova Brasil na percepção de professores**. 2016. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação de Educação, Campinas, SP, 2016.

COSTA, F. J. Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

CUNHA, M.B. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p.1-21, jun.219. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192989>. Acesso em: 17 set. 2020.

CUNHA, M. A. de A. NUNES, C. M.F. Os desafios da avaliação na busca pela qualidade da Educação Básica. In: BORGES, E. M.; VILARDI, L.O.; VILARDI, L.G.A.; SANTOS, M. A. M. **Casos de Gestão** – Políticas e situações do cotidiano educacional. Projeto FADEPE-CAEd/UFJF: Juiz de Fora, 2016. p.397-403. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/BOOK-CASOS-DE-GEST%C3%83O-V3-2016.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. (Coord.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, D. Avaliações externas e melhoria da aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 120, p. 32-48, nov. /dez. 2014

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v.29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Dados do Censo Escolar da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista. **Portal Qedu**, 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/137194-ee-prefeito-aristides-batista/censo-escolar>. Acesso em: 30 set. 2019.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALIAN, C.V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curricular no Brasil. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v.44, n.153, p.648-669 jul. /set. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação de sistema educacional no Brasil. In: GATTI, B. A. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. BH: Fino Traço, 2015. p.39-45.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliação em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação no Brasil: origens e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013.p.45-68.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

GIMENES O. M.; SANTOS, A.O.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p.38-50, 2013.Disponível em <https://docplayer.com.br/44962920-Avaliacoes-externas-e-seusimpactos -nas -praticas -pedagogicas-percepcoes-e-visoes-preliminares.html>. Acesso em: 07 dez. 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva: Rio de Janeiro, 1996.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. São Paulo: Record, 2014.

HORTA NETO, J. L. **As Avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358f.Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Política Social, Brasília, DF, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. **Dados do município de Coração de Jesus**. Portal do IBGE, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/coracao-de-jesus.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/ view/boletim Desempenho/boletim Desempenho.seam>. Acesso em: 10 fev. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb escola. Resultados e metas da Escola**. Brasília, DF, Portal Inep, 2018. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/ 31079880>. Acesso em: 23 fev. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica - Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Brasília: MEC, [2007?]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V.; MURRAY, T. S. **O uso dos resultados da avaliação de desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011

LEITE, G. Glossário CEALE [online]. **Avaliação Externa**. UFMG: Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: <http://ceale,fae,ufmg.br/app/webroot/glossariocealee/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Positivo: Curitiba, 2009.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; KEITH, S.; GIRLING, R. (Org.). **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.5, n.1, p. 70-82, jan. /jun. 2012.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 04 fev. 2020.

MARQUES, M. V. de S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. Belo Horizonte, MG, 2020a. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RgHWoGCV748J:www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/lista/simave.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **Padrões de Desempenho**. Portal do Simave [online], Belo Horizonte, MG, 2020b. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 15 set. 2020

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **Conheça o Programa**. Belo Horizonte, MG, 2020c. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Revista Pedagógica. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, Faculdade de Educação, jan. /dez. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Revista Contextual. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, Faculdade de Educação, jan. /dez. 2016. Disponível em:<
[http:// www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-Simave-2015-RCWEB.pdf](http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-Simave-2015-RCWEB.pdf). Acesso em: 13 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Proalfa. Proeb **Revista da Gestão Escolar**. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, Faculdade de Educação, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Revista do Sistema de Avaliação**. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, Faculdade de Educação, jan. /dez. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Boletim Pedagógico da Avaliação da Educação do Simave/Proeb 2007: Matemática 3º ano do Ensino Médio**. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, Faculdade de Educação, jan. /dez. 2007. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-145 content/ uploads/ 2012/06/ BOLETIM_VOL1_Proeb_AE_2007.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007. Institui Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de Minas Gerais e do regime próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual De Previdência - Ceprev -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte, MF, 2007b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 666, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estadual que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 08 abr. 2005.

MINAYO, M. C.S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91, 2009.

NONET, P.; SELZNICK, P. **Direito e Sociedade**. A transição ao sistema jurídico responsivo. Revan: Rio de Janeiro, 2010.

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L.O. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133., 2008.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas Pedagógicas: relatos de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, p.77-88, maio/ago. 2009.

PIAGET. J. **Psicologia e Pedagogia**. Forense: Rio de Janeiro. 1970.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PNUD - Programa Das Nações Unidas Para o Desenvolvimento Humano. Atlas do Desenvolvimento Humano. Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/raning/idh-m>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ROBERT, M. H. **Regras de Ordem**. Tradução, Randyl Kent Plampin. New York, New York. Ed. 1915.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Papirus: São Paulo, 2001.

SOARES, M. **Boletim Pedagógico - Língua Portuguesa**, Rede Estadual de Minas Gerais, 2008.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v.9, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/0>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002. p. 89-111.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear as oportunidades**. Brasília, DF, 2019.

UNIBANCO, Instituto. Como utilizar os resultados das avaliações externas para melhorar a aprendizagem. **Aprendizagem em Foco** [online], n.8, p.01-04, abr.2016 Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-emfoco/8/>. Acesso em: 02 dez.2019.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 set. 2020.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.25, n. 60, p. 14-35, dez 2014.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: n. 27, p.23-38, jan. /jun. 2003.

VIEIRA, E.; VOLQUID, L. **Oficina de Ensino: o quê, para quê, como?** 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série Educação 3).

YIN, R. **Pesquisa de estudo de caso: desenho e métodos.** Londres: Sage, 1986.

**APÊNDICE A - Modelo de questionário aplicado aos professores da Escola Estadual
Prefeito Aristides Batista**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Prezado (a),

O presente questionário tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Esse questionário é um instrumento de uma pesquisa que visa coletar informações para identificar o uso dos dados provenientes dos resultados das avaliações externas, especificamente o Simave, pelos professores da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista, nos anos de 2016, 2017 e 2018 bem como analisar os sentidos atribuídos a essas avaliações, considerando como a apropriação dos resultados é compreendida pela equipe pedagógica. Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que o importante são as respostas dadas, de forma a compartilhar os possíveis usos feitos dos resultados das avaliações externas e as suas percepções sobre elas.

A sua colaboração será de grande valia para que possamos pensar maneiras para a operacionalização [ou não] dessa política pública em nossa escola.

Esclareço que os dados coletados neste questionário são confidenciais. Também informo que os nomes dos participantes da pesquisa não serão revelados.

Os resultados das análises serão utilizados para efeito de pesquisa.

Sendo assim, peço que seja o mais sincera possível.

Desde já, agradeço a sua participação.

BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO

1- Qual seu vínculo com a escola?

- Efetivo
 Contratado temporariamente

2- Há quanto tempo você leciona nesta escola?

- Até 1 ano
 De 2 a 3 anos
 De 4 a 5 anos
 6 anos ou mais

3- Qual seu nível de escolaridade? Ensino Médio*

- Superior completo com licenciatura

- () Superior completo sem licenciatura*
 () Superior incompleto
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

*Caso marque esse item, não precisa responder o próximo.

4- Qual a sua área de formação?

CONHECENDO SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES DO SIMAVE ¹⁶

No quadro, a seguir, marque as assertivas sobre suas percepções relacionadas à avaliação externa do Simave, considerando os anos de 2016, 2017 e 2018. Favor responder marcando um X nas respectivas colunas de acordo com a legenda a seguir:

- 1– Não concordo**
2– Concordo pouco
3– Concordo
4– Concordo muito

ASSERTIVAS	1	2	3	4
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SEE aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SRE aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela gestão da escola aos professores da escola.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela SEE aos professores.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela SRE aos professores.				
Houve uma apresentação prévia da política de avaliação externa estadual de Minas Gerais pela gestão da escola aos professores.				
As avaliações do Simave proporcionam a obtenção de um diagnóstico da educação ofertada aos alunos.				
Os resultados do Simave são divulgados na escola pela diretora.				
Os resultados do Simave são divulgados na minha escola pela vice diretora				

¹⁶ Questionário adaptado a partir do elaborado por Ronaldo Martins Borges para a pesquisa “A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA”. Ressaltamos ao leitor que retiramos e adequamos as assertivas da dissertação de Borges referentes aos usos e compreensões dos dados das avaliações pelos professores, sendo possível aplicar para os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados do Simave são divulgados na minha escola pela especialista				
A análise dos resultados do Simave contribui para pensar práticas pedagógicas.				
Os boletins pedagógicos do Simave/Proeb Proalfa são utilizados como materiais de apoio para discussão dos dados das avaliações externas.				
Os dados das avaliações do Simave são utilizados para pensar estratégias de gestão na escola.				
Entendo o conceito de Escala de Proficiência adotado pelo Simave.				
Compreendo a média da proficiência obtida pela escola.				
Compreendo a média da proficiência obtida pela escola.				
Frente aos resultados do Simave me sinto motivado a pensar gestão dos resultados na escola.				
O Simave é uma forma de avaliar os professores, objetivando o controle do estado sobre as ações educacionais.				
Com o Simave, a demanda de trabalho quanto ao planejamento escolar aumentou devido à necessidade de utilização dos resultados nas disciplinas.				
Há participação dos pais nas reuniões voltadas para a divulgação dos resultados.				
Percebo o interesse dos pais pelos resultados da escola nas avaliações externas.				
Percebo que o maior interesse dos pais ainda é o resultado do desempenho do filho nas avaliações internas				
Existe uma ênfase muita acentuada por parte da escola nas avaliações do Simave.				
Nas avaliações internas da escola ocorre o uso dos dados provenientes do Simave.				
Faço uso das informações disponibilizadas no site do Simave/Proeb nas minhas aulas.				
As informações disponibilizadas pelo Simave norteiam as decisões da equipe sobre práticas pedagógicas.				
Os resultados do Simave são debatidos entre os professores, mesmo de turmas não avaliadas.				
As informações a respeito dos resultados obtidos nas avaliações do Simave são de fácil compreensão.				
Os resultados das avaliações do Simave obtidos pela escola são discutidos pela equipe diretiva (diretor, vice-diretor e especialista) com os professores.				
Os resultados das avaliações do Simave contribuem para que eu faça uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que utilizo no contexto escolar.				

Repenso minha prática docente a partir dos resultados dos alunos nas avaliações do Simave.				
A partir das avaliações do Simave, compreendo quais conteúdos devem receber atenção.				
A partir dos resultados do Simave, penso formas de intervenção no processo de ensino.				
O treinamento dos alunos e os testes simulados contribuem para o melhor desempenho do aluno nas avaliações externas.				
O treinamento e simulados auxiliam e contribuem para o desenvolvimento de habilidades dos alunos				
As avaliações externas enriquecem as práticas pedagógicas				
Os resultados das avaliações externas refletem o processo pedagógico de ensino-aprendizagem da escola.				
Dedicamos um tempo na escola para analisar as avaliações do Simave.				
O desempenho dos alunos tem melhorado em consequência dos usos dos resultados das avaliações do Simave.				

Há algo que gostaria de falar sobre o Simave e que não foi abordado nas assertivas?

**APÊNDICE B - Modelo de roteiro de entrevista aplicado aos Supervisores Pedagógicos
que atuaram na Escola Estadual Prefeito Aristides Batista**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

Roteiro para realização de Entrevista com Especialista em Educação Básica, que atuaram na E. E. Prefeito Aristides Batista nos anos de 2016, 2017 e 2018.¹⁷

- ✓ Entregar TCLE
- ✓ Apresentação da entrevistadora (se necessário) e da pesquisa
- ✓ Pedir para o entrevistado/a se apresentar e dizer sobre:

Caracterização do Participante Formação acadêmica: Curso Superior/IES Pós-Graduação (tipo e área):

Formação Específica em gestão escolar:

Número de anos como coordenador pedagógico:

Número de anos como coordenador pedagógico na escola Prefeito Aristides Batista

Ocupou algum outro cargo antes de ser coordenador pedagógico? Possui experiência profissional fora do campo educacional?

Prezada Especialista,

Esta entrevista, tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Agradeço sua participação e colaboração e esclareço que objetivo do nosso encontro é identificar se e como nossa escola compreende os usos dos resultados das avaliações em larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a variação de resultados de desempenho divulgados nos últimos boletins. O importante aqui é colher as impressões a respeito da cultura de apropriação e os usos feitos com resultados das avaliações externas na

¹⁷ Roteiro adaptado in: BORGES, Ronaldo Martins. A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO (SIMAVE) NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA GESTÃO COLABORATIVA. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Caed /Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2019.

escola. Tomaremos como análise questões mais gerais e, com o passar da pesquisa, o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave).

Tentaremos utilizar de alguns acontecimentos que ocorrerão no período em que atuou na escola.

Esclareço que os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero possível.

Agradecemos a participação. Questões (introduzirei uma questão que auxilie o entrevistado a recordar do período em que deverá focar as respostas).

1- Informações Relevantes sobre a Avaliação externa

- 1.1 - A respeito das avaliações externas, o que conhece delas?
 - 1.2 - Em relação aos dados das avaliações externas, o que eles avaliam?
 - 1.3 - De qual maneira eles são estruturados?
 - 1.4 - Você percebeu sob quem recai a responsabilidade pelos resultados da escola nas avaliações externas?
 - 1.5 - Como você avaliou a reação dos professores quanto aos resultados da escola?
 - 1.6 - Percebeu a reação dos pais quanto aos resultados das avaliações externas da escola?
- Pode descrever?

2 - Compreensão do Simave

- 2.1- O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação foi relevante para sua prática enquanto Supervisor?
- 2.2- Como os resultados chegam à escola?
- 2.3- Em quantos momentos os resultados da escola foram estudados?
- 2.4- Qual a sua percepção sobre o uso dos dados dessa avaliação?
- 2.5- Quais dificuldades encontram no trabalho com essa avaliação junto aos docentes?
- 2.6- Como você interpreta os resultados dessa escola e como essa informação pode fundamentar o seu trabalho pedagógico?
- 2.7- Você considera que os resultados do Simave têm maior interesse para os professores das turmas avaliadas do que para os demais professores da escola? Por quê?

3- Monitoramento e Apoio Pedagógico/ Papel desempenhado pelo Gestor

- 3.1 Você utilizou algum tipo de instrumento para registrar o acompanhamento do planejamento dos professores? (qual?) Foi possível perceber se os dados do Simave ocasionaram mudanças no direcionamento da prática pedagógica dos professores?
- 3.2 Estruturaram o trabalho da escola pensando nos resultados?
- 3.3 Houve algum tipo de alteração no currículo trabalhado na escola?
- 3.4 Houve intervenções pedagógicas e reforço para os alunos em baixo desempenho? (como se organizaram?)
- 3.5 O que foi disponibilizado nos resultados foi apresentado trabalhado com os professores?
- 3.6 Qual papel a diretora da escola adota quanto a divulgação dos resultados das avaliações? Houve por parte da gestora estímulo à apropriação dos resultados?

4- Apropriação e uso dos resultados das avaliações

- 4.1- Como você trabalhou com os resultados das avaliações externas junto aos professores?
- 4.2- - Que ações/projetos você construiu na escola a partir dos dados do Simave?
- 4.3- Qual foi a postura do Gestor no trabalho de divulgação e estímulo à apropriação dos resultados da avaliação do Simave?
- 4.4- -No seu entendimento, os professores utilizaram os dados do Simave para o planejamento escolar? Como isso ocorreu? O que funcionou e o que não funcionou?
- 4.5- O que você acha, enquanto supervisor, que deve ser feito para amenizar as dificuldades quanto ao uso das informações do Simave?

5- Gostariam de deixar demarcada alguma opinião sobre a prática da apropriação dos resultados das avaliações do Simave?

ANEXO 1

ATA DA REUNIÃO DA SEMANA ESCOLA EM MOVIMENTO – 3º MOMENTO: ESCOLA E COMUNIDADE

Aos vinte e sete dias do mês de agosto do ano dois mil e dezesseis, reuniram-se no refeitório da Escola Estadual Prefeito Aristides Batista os funcionários da escola juntamente com a comunidade de pais e representantes de alunos sob a coordenação da diretora Madeleine Aparecida Lafeté Aguiar Rabelo para realizar o terceiro momento da "Escola em Movimento", que tem o objetivo de refletir sobre a escola que temos e o que poderá ser feito para que esta mesma escola consiga otimizar seu atendimento. Como abertura da reunião a diretora saudou os presentes e convidou a todos para uma oração. Em seguida, realizou uma dinâmica cujo pretexto é valorizar o esforço em comum. Prosseguindo, expôs o objetivo do encontro, ressaltando que quando a escola e a comunidade trabalham unidas pelo mesmo objetivo e se esforça por alcançá-lo os resultados são muito mais satisfatórios. A gestora apresentou ainda a proposta da Escola em movimento que ocorreu durante a semana, sendo o primeiro momento dedicado à reunião de reflexão com a equipe pedagógica, o segundo momento com os alunos e o terceiro momento com a comunidade. Na ocasião foram lidas as decisões mais importantes tomadas pela equipe pedagógica. A seguir a Supervisora Pedagógica Glaucia Souza Costa destacou as respostas dadas pelos alunos quando questionados. Também foram apresentados os resultados da escola no ano 2015 na avaliação censitária do PROALFA – que avaliou os alunos do terceiro ano em Língua Portuguesa, destacada a questão de que os resultados foram satisfatórios mas que podem ser melhorados. Ainda foi analisado os pontos fortes apresentados pelos alunos durante a avaliação e aqueles que necessitam serem reforçados. Em prosseguimento foi apresentado o vídeo "Vida Maria", e destacado o valor da educação para enriquecer a vida do cidadão, para que ela não seja uma repetição simples apenas das necessidades vitais e naturais do ser humano, mas uma possibilidade de crescimento e superação da realidade em que vive. A partir daí, foram divididos grupos pra reflexão, sendo que as propostas aos questionamentos foram as seguintes: 1- Trabalhar o senso crítico das crianças e valores de respeito; 2 – pedir colaboração dos pais quanto à merenda que os alunos levam para a escola; 3 –Organizar alunos monitores dos colegas; oferecer atividades extras para aqueles alunos que realizam as atividades regulares com mais rapidez; realizar rotatividade de alunos nas carteiras sempre que necessário 4 – Ponto de satisfação na relação (nada a sugerir). Foram observados quatro eixos: Direito a aprendizagem; Fortalecimento do Trabalho coletivo; Gestão democrática e participativa; Relação da Escola e comunidade. Expostas as sugestões, os presentes foram convidados para o lanche coletivo. A Diretora leu a Ata e convidou aos que quisessem a assiná-la. Agradeceu a presença de todos e completou dizendo que as propostas serão enviadas à Secretaria de Educação de Minas Gerais para ajudar a compor um documento que será analisado por todas as escolas mineiras no dia 17 de setembro do corrente ano. Assim, nada mais tendo a tratar, eu, Luciene Lima Gomes, que lavrei a presente ata, dou por encerrada. Coração de Jesus, 27 de agosto de 2016.

*Luciene Lima Gomes
Cristina Nequeira Campos*

*Luciene Lima Gomes * Maria Lúcia Ferro Neto
Sandra Moura dos Santos, Eli Alves dos Santos, Ingrid Rodrigues
Márcio Soares Nélere, Joice Bianca, Natália, Marcília Andrade Oliveira
Mara Aparecida Carvalho Nascimento, Maria Beatriz Lardes Gomes,
Janaína Ribeiro Ribeiro, Beatriz Santos Maciel, Darcilene Lardes
Kerla Restiz da S. Gomes, Albertina E. Queiroz Lima, Maria Soares
Lucélia Pereira Leite Gomes, Islene V. Rodrigues, Magda Regina Pereira Magalhães*