**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**

**Lília Borges Rêgo**

# **As práticas de divulgação do SIMAVE pela Secretaria de Educação de Minas Gerais:** investigação da apropriação de resultados pelos Burocratas de Médio Escalão no contexto de três Superintendências Regionais de Ensino

Juiz de Fora
2025

**Lília Borges Rêgo**

# **As práticas de divulgação do SIMAVE pela Secretaria de Educação de Minas Gerais:** investigação da apropriação de resultados pelos Burocratas de Médio Escalão no contexto de três Superintendências Regionais de Ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2025

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

Rêgo, Lília Borges.
As práticas de divulgação do SIMAVE pela Secretaria de Educação de Minas Gerais : investigação da apropriação de resultados pelos Burocratas de Médio Escalão no contexto de três Superintendências Regionais de Ensino / Lília Borges Rêgo. -- 2025.
150 p. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação Externa. 2. Divulgação de Resultados . 3. Burocratas de Médio Escalão. I. Rezende, Wagner Silveira, orient. II. Título.

**Lília Borges Rêgo**

**As práticas de divulgação do SIMAVE pela Secretaria de Educação de Minas Gerais:** investigação da apropriação de resultados pelos Burocratas de Médio Escalão no contexto de três Superintendências Regionais de Ensino

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

Aprovada em 12 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.(a) Dr.(a) Wagner Silveira Rezende** - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Marcos Tanure Sanabio**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Adolfo Ignacio Calderón**

PUC-Campinas

Juiz de Fora, 21/02/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende**, **Professor(a)**, em 17/03/2025, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Marcos Tanure Sanabio**, **Professor(a)**, em 28/03/2025, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Adolfo Ignacio Calderón Flores**, **Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2260240** e o código CRC **26759384**.

Dedico à minha mãe Lídia, pois sua força e sabedoria continuam a me guiar, mesmo na sua ausência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir cursar o Mestrado.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação/Minas Gerais, pela oportunidade de participar desse Mestrado, ao incentivar a formação continuada de seus profissionais.

Agradeço à minha família, pai, irmãs e irmãos, pelo apoio. Ao Mano, por cuidar das gatas nos períodos presenciais.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos conhecimentos compartilhados, permitindo ampliar a percepção sobre as avaliações externas em larga escala, e a gestão das políticas educacionais.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Wagner Rezende pela confiança e pelo interesse no meu trabalho. Às ASAs Mônica da Motta e Vanely Andressa, pelo acompanhamento e pela dedicação nos momentos de dúvidas e nas orientações efetuadas.

Agradeço aos colegas da Superintendência de Avaliação Educacional e suas Diretorias, pelo fornecimento das informações solicitadas e pelo incentivo. Aos colegas que iniciaram o percurso do Mestrado juntos, ainda que em instituições diferentes, que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço aos burocratas das Superintendências Regionais de Ensino selecionadas, que gentilmente participaram e contribuíram com essa pesquisa, compartilhando suas percepções.

Por fim, aos colegas do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos momentos de trocas, descontração e apoio nos momentos presenciais. Agradecimento especial à Júlia e à Luana, pela parceria, pela paciência, pelo auxílio, pela dedicação, pelo apoio e pela compreensão, fundamentais nesses anos de estudos.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida a partir do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), uma política pública que disponibiliza dados que representam o desempenho do sistema educacional e o aprendizado dos estudantes. O caso de gestão avalia as práticas de divulgação dos resultados adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a partir da percepção de servidores das equipes regionais, considerados burocratas de médio escalão. Trazemos a seguinte questão de pesquisa: as ações de divulgação executadas pela SEE/MG capacitam e instrumentalizam de forma efetiva os gestores e as equipes regionais para a apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE? Este trabalho tem como objetivo geral compreender como o instrumental disponibilizado pela SEE/MG subsidia as equipes regionais no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE. Os objetivos específicos estabelecidos são: i) Descrever as atribuições das equipes envolvidas nos processos das avaliações externas do SIMAVE e as ferramentas institucionais da SEE/MG disponibilizadas aos profissionais para apropriação dos resultados das avaliações; ii) Analisar como as equipes regionais se apropriam dos resultados das avaliações por meio do instrumental disponibilizado pela Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), e como os dados são utilizados no planejamento de intervenções nas escolas estaduais; e iii) Propor ações direcionadas à divulgação de resultados a fim de atenuar as dificuldades apontadas pelas equipes regionais no processo de apropriação dos resultados das avaliações. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois se utiliza dos procedimentos metodológicos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas com analistas das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). As referências teóricas apresentadas contemplam a discussão sobre avaliação, sistemas de avaliação e qualidade, divulgação dos resultados e *accountability* e o papel dos Burocratas de Médio Escalão. Adotamos os apontamentos de Brooke e Cunha (2011), Horta Neto (2010), Machado (2012), Fontanive (2013), Gimenes *et al.* (2013), Sousa (2014), Gatti (2014), Franco e Calderón (2017), Pestana (2021), Fernandes (2013), Fernandes e Gremaud (2009), Bonamino e Sousa (2012), Tavares Júnior e Neubert (2014), e a perspectiva de Cavalcante e Lotta (2015); Novato, Najberg e Lotta (2020), e Pires e Oliveira (2015). A pesquisa evidenciou a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos disponibilizados, como forma de fortalecer as práticas adotadas junto aos profissionais da SEE/MG. O Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado nesta dissertação propõe ações voltadas ao aperfeiçoamento da

divulgação de resultados para as equipes regionais que favoreçam o processo de apropriação dos resultados das avaliações.
**Palavras-chave**: avaliação externa; divulgação de resultados; burocratas de médio escalão.

## ABSTRACT

This dissertation was developed based on the Minas Gerais Public Education Evaluation and Equity System (SIMAVE), a public policy providing data on educational performance and student learning. The management case evaluates the results dissemination practices adopted by the Minas Gerais State Department of Education (SEE/MG), based on the perception of employees of regional teams, considered mid-level bureaucrats. We raise the following research question: do the dissemination actions carried out by SEE/MG effectively train and equip managers and regional teams to appropriate the results of SIMAVE's external assessments? This work's general objective is to understand how the instruments provided by SEE/MG support regional teams in the work of appropriating the results of SIMAVE's external assessments. The specific objectives established are: i) Describe the duties of the teams involved in Simave's external evaluation processes and the SEE/MG institutional tools made available to professionals to appropriate the evaluation results; ii) Analyze how regional teams appropriate the results of evaluations through the instruments provided by the Superintendency of Educational Evaluation (SAE), and how the data are used in planning interventions in state schools; and iii) Propose actions aimed at disseminating results in order to mitigate the difficulties highlighted by regional teams in the process of appropriating evaluation results. We raise the following question: Do the dissemination actions carried out by SEE/MG effectively train and equip managers and regional teams to appropriate the results of SIMAVE's external evaluations? The research has a qualitative approach, as it uses methodological procedures: bibliographical research, documentary research and data collection through semi-structured interviews with analysts from the Regional Education Superintendencies (SRE). The theoretical references presented include the discussion on evaluation, evaluation and quality systems, dissemination of results and accountability and the role of Mid-Level Bureaucrats. We adopted the notes of Brooke and Cunha (2011), Horta Neto (2010), Machado (2012), Fontanive (2013), Gimenes et al. (2013), Sousa (2014), Gatti (2014), Franco and Calderón (2017), Pestana (2021), Fernandes (2013), Fernandes and Gremaud (2009), Bonamino and Sousa (2012), Tavares Júnior and Neubert (2014), and the perspective of Cavalcante and Lotta (2015); Novato, Najberg and Lotta (2020), and Pires and Oliveira (2015). The research highlighted the need to improve the instruments available, as a way of strengthening the practices adopted by SEE/MG professionals. The Educational Action Plan (PAE) developed in this dissertation proposes actions aimed at improving the dissemination of results to regional teams that favor the process of appropriation of assessment results.

**Keywords:** external assessment; dissemination of results; mid-level bureaucrats.

## LISTA DE FIGURAS


| | | |
|---|---|---|
| Figura 1 – | Logomarcas do SIMAVE ..... | 37 |
| Figura 2 – | Tela da plataforma Portal SIMAVE e *links* disponíveis ..... | 41 |
| Figura 3 – | Tela da plataforma Portal SIMAVE ..... | 42 |
| Figura 4 – | Tela da plataforma Portal SIMAVE ..... | 44 |
| Figura 5 – | Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano Ensino Fundamental ..... | 47 |
| Figura 6 – | Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano Ensino Fundamental ..... | 49 |
| Figura 7 – | Organograma da Secretaria de Estado de Educação /Minas Gerais .. | 61 |
| Figura 8 – | Superintendências Regionais de Ensino ..... | 66 |
| Figura 9 – | Respostas da pesquisa 2021 – Avaliações Educacionais ..... | 73 |
| Figura 10 – | Formação em Avaliação Educacional – Guia do Participante ..... | 74 |

## LISTA DE GRÁFICOS


Gráfico 1 – Proficiência Média da Superintendência Regional de Ensino por turno – PROEB 2019 – Língua Portuguesa..... 53

Gráfico 2 – Proficiência Média da Superintendência Regional de Ensino por turno – PROEB 2019 – Matemática ..... 54

Gráfico 3 – Escolas com diminuição contínua na proficiência no PROALFA ..... 55

Gráfico 4 – Escolas com elevação contínua na proficiência no PROALFA ..... 57

Gráfico 5 – Quantitativo de servidores atuantes nas Equipes Regionais de avaliação ..... 69

Gráfico 6 – Participantes no curso Avaliação Escolar em Benefício da Aprendizagem ..... 76

Gráfico 7 – Nuvem de palavras – Respostas dos entrevistados ..... 111

## LISTA DE QUADROS


Quadro 1 – Revistas de resultados do SIMAVE ..... 45
Quadro 2 – Padrões de desempenho em Língua Portuguesa ..... 51
Quadro 3 – Padrões de desempenho em Matemática ..... 51
Quadro 4 – Superintendências Regionais Porte I ..... 67
Quadro 5 – Superintendências Regionais Porte II ..... 67
Quadro 6 – Codificação Inicial e Codificação Intermediária ..... 98
Quadro 7 – Codificação Intermediária e Categorias ..... 101
Quadro 8 – Objetivos da pesquisa e evidências ..... 118
Quadro 9 – Resumo das propostas do plano de ação ..... 123
Quadro 10 – Revisão da Formação em Avaliação Educacional ..... 124
Quadro 11 – Divulgação dos cursos para os servidores ..... 125
Quadro 12 – Portal SIMAVE e Devolutivas Pedagógicas ..... 126
Quadro 13 – Discutir os fatores contextuais ..... 127
Quadro 14 – Divulgação dos Resultados ..... 128
Quadro 15 – Organização em grupos de Regionais ..... 129
Quadro 16 – Monitoramento e Avaliação do Plano de Ação Educacional (PAE) ..... 130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de servidores na Superintendência de Avaliação Educacional ..... 63
Tabela 2 – Tempo de atuação dos entrevistados na Equipe de Avaliação ..... 103
Tabela 3 – Percepção do resultado da Superintendência Regional ..... 116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANE | Analista Educacional |
| Anresc | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BME | Burocratas de Médio Escalão |
| BNR | Burocrata de Nível de Rua |
| CAEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| CEALE | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| DAAP | Diretoria de Avaliação da Aprendizagem |
| DAVE | Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais |
| DIRE | Diretoria Educacional |
| EDURURAL | Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste Brasileiro |
| IGC | Indicador de complexidade de gestão |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PAAE | Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PAE | Plano de Ação Educacional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGP | Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| PROEB | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| SAE | Superintendência de Avaliação Educacional |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Saep | Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau |
| SB | Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| TDE | Técnico da Educação |

| | |
|---|---|
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO ..... 17**

**2 CONSOLIDAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE) ..... 24**

2.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) ..... 24

2.2 SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)..... 29

**2.2.1 A Divulgação dos Resultados na plataforma Portal SIMAVE ..... 39**

**2.2.2 As Revistas de Resultados ..... 43**

**2.2.3 Matriz de Referência, Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho ..... 46**

**2.2.4 Devolutivas Pedagógicas da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE) ..... 52**

2.3 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ÓRGÃO CENTRAL E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO ..... 59

2.4 O QUE DIZEM AS REGIONAIS SOBRE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: EVIDÊNCIAS DO PROCESSO ..... 70

**3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS AVALIAÇÕES E OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ..... 78**

3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE QUALIDADE, RESULTADOS E RESPONSABILIZAÇÃO ..... 78

3.2 DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS E OS DADOS ..... 88

3.3 OS BUROCRATAS DE MÉDIO ESCALÃO ..... 90

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO ..... 94

3.5 ANÁLISE DOS DADOS ..... 97

**3.5.1 Considerações sobre os principais achados da pesquisa ..... 118**

**4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL ..... 122**

4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES ..... 124
4.2 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES 130
**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 132**
**REFERÊNCIAS ..... 134**
**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista..... 145**
**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 147**

A avaliação não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. Note-se que as medidas são indispensáveis para se obterem boas descrições das realidades educacionais, mas não são boas para descrever tudo porque não é possível, ou é extremamente difícil, medir tudo (Fernandes, 2013, p. 30).

# 1 INTRODUÇÃO

Neste texto introdutório, apresentamos o tema central da pesquisa desenvolvida neste Mestrado Profissional. A pesquisa busca analisar e avaliar as práticas de divulgação de resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), através da investigação do processo de apropriação dos resultados pelas equipes de avaliação das Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Desde sua criação no ano 2000, o SIMAVE desenvolve programas de avaliação externa em larga escala integrados, cujos resultados permitem à SEE/MG diagnosticar as necessidades, problemas e demandas do sistema educacional mineiro, e planejar ações em todos os seus níveis.

A divulgação dos resultados das avaliações em larga escala favorece a discussão sobre uma dimensão da qualidade da educação e subsidia, por meio dos dados e informações, a tomada de decisões nas instâncias educacionais e institucionais. A divulgação dos resultados é vista como uma prática que promove transparência, evidenciando como as instituições operam e utilizam os recursos públicos (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). Para Bonamino e Sousa (2012), a divulgação de resultados de avaliações externas tem como objetivo principal fornecer informações que permitam a reflexão sobre o desempenho escolar.

A plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) tem representado, a partir da edição 2015, a principal ferramenta de divulgação e publicização dos resultados de suas avaliações externas para os profissionais da educação e conta com um conjunto de recursos digitais. Juntamente às capacitações ofertadas pela SEE/MG, constituem os instrumentos substanciais para promover a apropriação de resultados pelas equipes técnicas das SRE. A divulgação dos resultados e sua apropriação pretendem, entre outros objetivos, tornar essas equipes aptas e preparadas para planejar estratégias e propor intervenções pedagógicas para/com as escolas estaduais sob sua responsabilidade, diante dos desafios que se apresentam.

Na percepção de Burgos (2020), a avaliação externa é um instrumento útil para decisões baseadas em evidências, legitimando ações tanto na rede de ensino quanto nas escolas. Para o autor, a simples divulgação de resultados, embora necessária, mostra-se insuficiente para promover a desejada mudança na qualidade da educação com o uso de instrumentos de avaliação. Dessa forma, a apropriação desses resultados passou a exigir uma capacitação contínua dos atores escolares para trabalhar com essas informações.

Machado e Alavarse (2015) ressaltam a importância de promover a melhoria da qualidade educacional por meio da apropriação crítica e reflexiva dos dados e das informações geradas no processo das avaliações. Dessa forma, a análise, a apropriação e a utilização dos resultados são consideradas etapas intrínsecas, ou seja, a divulgação e a apropriação são etapas distintas, mas, ao mesmo tempo, articuladas.

Ao tornar públicas as informações sobre o trabalho das escolas, expressas nos resultados das avaliações em larga escala, as políticas de *accountability*, de prestação de contas, atendem à necessidade e às exigências por essas informações. Nesse contexto, o desempenho dos estudantes é corresponsabilidade dos governos, profissionais da educação e comunidade escolar, onde a avaliação desempenha um papel fundamental ao fornecer elementos para a análise de como o ensino pode ser aprimorado (Brooke, 2006; Horta Neto, 2010). A apropriação de resultados representa o desafio mais urgente para as redes de ensino e "só faz sentido quando ocorre, efetivamente, a interpretação dos dados e o uso dos seus resultados no cotidiano" (Paula, 2014, p. 18).

A produção acadêmica na temática da avaliação de sistemas educacionais é vasta, podendo ser exemplificada pelos levantamentos bibliográficos realizados por Bauer (2012) e Arcas e Borges (2020), destacando diferentes enfoques. Bauer (2012) analisou a produção acadêmica sobre a avaliação de sistemas educacionais, na qual foram identificados quatro grupos de interesse nos estudos pesquisados. O primeiro grupo contempla os trabalhos que discutem as políticas de avaliação e sua inserção nas reformas educacionais. O segundo grupo se refere aos estudos sobre as implicações das avaliações na dinâmica escolar e no sistema educacional. O terceiro reúne a discussão dos procedimentos estatísticos utilizados, o desenho ou a metodologia da avaliação. Por fim, o quarto grupo identificado está centrado nos estudos que tratam da apropriação das informações geradas pelas avaliações, para propiciar discussões e análises.

No mapeamento realizado por Arcas e Borges (2020) quanto à produção acadêmica brasileira sobre o SIMAVE e/ou seus programas de avaliação, no período do ano 2000 a 2019, revelou-se uma diversidade de focos. Os trabalhos ocorreram em áreas de conhecimento, tais como Educação, Linguística, Política Social, Administração, Economia. A Educação foi a área

que contemplou a maioria desses trabalhos. No entanto, a categorização[1] realizada pelos autores aponta que a Gestão Educacional, cujos "estudos que apresentam como foco o uso dos resultados da avaliação na gestão do sistema de ensino — Secretarias e Superintendências Regionais de Ensino" (Arcas; Borges, 2020, p. 8), ocorreu em menor quantidade.

Ainda, de acordo com os autores, essa heterogeneidade na realização de pesquisas sobre avaliação externa para além do campo educacional representa a sua importância no meio acadêmico e a relevância como política educacional mineira (Arcas; Borges, 2020). Os estudos sobre a apropriação dos resultados pelos atores educacionais que envolvem professores e gestores escolares, agregados às pesquisas voltadas para as equipes técnicas centrais e regionais das Secretarias de Educação, podem contribuir e enriquecer os trabalhos que debruçam sobre as avaliações dos sistemas educacionais.

O meu interesse pelo tema da avaliação externa e apropriação de resultados advém da trajetória profissional, tendo em vista minha atuação e experiência profissional na Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), enquanto servidora no cargo de Analista Educacional (ANE), e responsável pela execução de ações para a realização das avaliações do SIMAVE, em nível central na SEE/MG.

Diante disso, a pesquisa pretende avaliar se as práticas de divulgação dos resultados adotadas pela SEE/MG são suficientes para capacitar as equipes regionais para sua apropriação e desenvolvimento do trabalho que lhes é atribuído. Portanto, direcionamos nosso olhar às ações institucionais executadas pela SEE/MG e à plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), este por ser a principal ferramenta de divulgação e publicização dos resultados das avaliações externas, e buscamos verificar sua eficácia para promover a apropriação de resultados pelas equipes regionais.

A questão central da pesquisa vai ao encontro de dois apontamentos identificados na literatura. Sousa e Oliveira (2010) afirmam que os sistemas de avaliação apresentam, nos documentos oficiais, que seus objetivos pretendem subsidiar os diversos níveis do sistema educacional na "tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 803). Fontanive (2013) em estudo sobre o impacto dos resultados das avaliações na prática docente, propõe investigar se os resultados têm sido compreendidos pelos

---

[1] Arcas e Borges (2020) apresentam a seguinte categorização: 1- Gestão escolar; 2- Gestão educacional; 3- Avaliação institucional da escola; 4- Implementação de políticas, programas e projetos; 5- Currículo e práticas de ensino; 6- Formação dos professores; 7- Trabalho docente e identidade profissional; 8- Outros.

professores, considerando as formas em que lhes são apresentados. Assim, emergiu a necessidade de analisar as formas de apresentação e divulgação dos resultados das avaliações às equipes regionais, se são efetivamente compreendidos e capazes de mediar estratégias e propostas de intervenções pedagógicas para/com as escolas estaduais sob sua responsabilidade.

As SREs atuam como intermediárias na implementação das ações das avaliações educacionais entre SEE/MG e escolas estaduais, e, conforme aponta Lotta (2014), na análise das ações do Estado, novos atores têm sido incluídos na literatura. Além disso, a burocracia intermediária constitui o elo entre os formuladores e os implementadores das políticas públicas, e foi pouco contemplada nos estudos que buscam compreendê-la. Dessa forma, tomamos como relevante a oportunidade de verificar as percepções das equipes técnicas regionais, que fazem parte dessa burocracia intermediária. Novato, Najberg e Lotta (2020) indicam a importância de se estudar a atuação desses agentes intermediários sob a perspectiva de uma política já implementada, e ressaltam que esses são atores essenciais, na medida em que traduzem as decisões dos formuladores das políticas públicas em ações.

Além disso, de acordo com Cotta (2001), pode-se afirmar que os atores envolvidos na organização dos processos das avaliações não se limitam apenas aos gestores educacionais, que são diretamente impactados pela divulgação dos resultados da avaliação. Também é importante considerar os atores mobilizados durante a implementação do sistema, como a equipe técnica das Secretarias Estaduais de Educação, que deveriam ser reconhecidos como interlocutores privilegiados, uma vez que o apoio dessa equipe é essencial nas etapas de amostragem e levantamento de campo.

A questão central proposta na pesquisa é: as ações de divulgação executadas pela SEE/MG capacitam e instrumentalizam de forma efetiva os gestores e equipes pedagógicas regionais para a apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE?

Para o desenvolvimento deste trabalho, propomos analisar as ações que envolvem as edições nos ciclos de 2019 a 2023, em torno do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). De acordo com Cavalcante e Lotta (2015), os burocratas de médio escalão (BMEs) são um dos principais responsáveis por estabelecer conexões entre as fases de formulação e implementação das políticas públicas. A importância do BME se justifica devido ao lugar que ocupa na estrutura burocrática, e a partir desse olhar, selecionamos para investigação da presente pesquisa a especificidade de três Superintendências Regionais que possuem sede no município de Belo

Horizonte. Diferentemente das demais SREs, um único município-sede é compartilhado pelo trio de regionais.

A proposta de investigação tem como objetivo geral compreender como o instrumental disponibilizado pela SEE/MG subsidia as equipes regionais no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE.

Foram estabelecidos como objetivos específicos: i) descrever as atribuições das equipes envolvidas nos processos das avaliações externas do SIMAVE e as ferramentas institucionais da SEE/MG disponibilizadas aos profissionais para apropriação dos resultados dessas avaliações; ii) analisar como as equipes regionais se apropriam dos resultados das avaliações, por meio do instrumental disponibilizado pela SAE, e como os dados das avaliações são utilizados no planejamento de intervenções nas escolas estaduais; e, iii) propor ações direcionadas à divulgação de resultados, a fim de atenuar as dificuldades apontadas pelas equipes regionais no processo de apropriação dos resultados das avaliações.

De acordo com Burgos (2020), a produção e o uso da avaliação externa no Brasil já apresentam um significativo nível de continuidade e aprimoramento nas diversas redes de ensino. O presente trabalho justifica-se na medida em que toma o SIMAVE como uma política educacional que disponibiliza dados essenciais para a rede pública de ensino, em todos os níveis do sistema educacional de Minas Gerais. Nesse sistema de avaliação permanente, as ferramentas de divulgação e capacitação oferecidas pela SEE/MG necessitam de avaliação aprofundada e de análises quanto à sua efetividade.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, contando com esta Introdução, que apresenta o caso de gestão e aponta a necessidade da pesquisa, e mais dois capítulos. No segundo capítulo, são abordados os sistemas de avaliação educacional, sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) o sistema nacional que influenciou e se tornou referência para a criação dos sistemas nos estados. Esses sistemas de avaliação constituem elementos importantes nas políticas educacionais no país. Ainda no segundo capítulo, abordamos o SIMAVE, suas características, a estrutura organizacional da SEE/MG e das SRE, e o processo que envolve a divulgação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE.

No terceiro capítulo, propomos um levantamento teórico com os autores que discutem avaliação: Horta Neto (2010); avaliação externa e sistemas de avaliação: Horta Neto (2010), Machado (2012), Fontanive (2013); Gimenes *et al.* (2013), Sousa (2014), Gatti (2014), Soares (2016), Franco e Calderón (2017) e Pestana (2021); qualidade e sistemas de avaliação: Fernandes (2013), Fernandes e Gremaud (2009), Bonamino e Sousa (2012), Tavares Júnior e

Neubert (2014); divulgação dos resultados e *accountability*: Fernandes e Gremaud (2020), e o uso das avaliações externas, por Brooke e Cunha (2011). Além disso, apresentamos uma discussão sobre os burocratas de médio escalão sob a perspectiva de Cavalcante e Lotta (2015); Novato, Najberg e Lotta, (2020); Pires (2018) e Pires e Oliveira (2015). Como parte integrante da seção final, apresentamos o percurso metodológico, onde adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando ferramentas como revisão bibliográfica, pesquisa documental, além de entrevistas semiestruturadas com analistas das SRE para coleta de dados. O percurso metodológico e a análise do material coletado produziram dados que nortearam a construção de um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo fomentar ações de divulgação que viabilizem a apropriação de dados educacionais de uma maneira cada vez mais eficaz e significativa. Finalizamos a dissertação com um capítulo destinado às considerações finais e pós-textos, referências e apêndices.

Passa, passado passa
presente passa
futuro também há de passar
passa, não passa
passa, repassa
éter, eternidade (Simões, 2019, p.45)

# 2 CONSOLIDAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Neste capítulo, abordamos os sistemas de avaliação educacional em larga escala, a criação, em nível nacional, do Saeb e principais características das avaliações, e a influência na criação dos sistemas de avaliação nos estados da federação. Em nível estadual, apresentamos o sistema de Minas Gerais, o SIMAVE.

Tal contextualização e abordagem histórica se faz necessária para que alcancemos o objetivo descritivo da presente pesquisa, cuja finalidade é descrever as atribuições das equipes envolvidas nos processos das avaliações externas do SIMAVE e as ferramentas institucionais da SEE/MG disponibilizadas aos profissionais para apropriação dos resultados das avaliações externas.

Assim, o capítulo está dividido em quatro subseções. Iniciamos abordando o sistema de avaliação nacional, o Saeb, que influenciou a criação dos sistemas dos estados, com destaque para o SIMAVE. Esse sistema é explorado na próxima subseção, onde investigamos sua trajetória e histórico em Minas Gerais. A terceira subseção está voltada para a descrição das equipes que atuam na SEE/MG com as ações dos programas de avaliação do SIMAVE.

Encerramos o capítulo com uma subseção dedicada à apropriação dos resultados pelas equipes das SREs, identificando as principais iniciativas direcionadas à apropriação dos dados provenientes das avaliações em larga escala.

## 2.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Nesta subseção, é feita a contextualização do sistema de avaliação nacional, o Saeb, que influenciou a criação de outros sistemas nos estados brasileiros, com destaque para o sistema mineiro, o SIMAVE.

Como parte da agenda mundial, as avaliações educacionais vêm ganhando destaque, em especial no Brasil, no contexto de implementação das políticas educacionais. Essas avaliações em larga escala possuem características centradas em mensurar o desempenho estudantil através de referenciais curriculares que consideram, em termos de aprendizagem, o que os estudantes deveriam saber em determinada etapa da escolarização. De acordo com Bonamino

e Souza (2012), “Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais” (Bonamino; Souza, 2012, p. 375). E, quanto ao currículo, Bonamino e Souza, 2012) afirmam ainda,

> que na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (Bonamino; Souza, 2012, p. 375).

Os sistemas de avaliação de desempenho dos estudantes desenvolvidos nas últimas duas décadas, a partir dos anos 1990, assumiram um caráter diagnóstico, e vêm oferecendo aos gestores educacionais dados sobre a qualidade da educação oferecida pelas redes ou sistemas educacionais. Esses sistemas de avaliação, que geralmente utilizam testes cognitivos externos às escolas, e aplicados a muitos estudantes, diferem bastante das avaliações adotadas pelos professores nas escolas (Fontanive, 2013). Pestana (2016) afirma que

> O projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Saep), primeira designação do Saeb, foi realizado em 1988, em meio ao processo de redemocratização do País e em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, de reconfiguração do pacto federativo e de incorporação de novos atores e de novas demandas sociais. Havia, naquele momento, uma necessidade de modificação do processo de formulação, implantação e gerenciamento de políticas públicas, entre elas as educacionais (Pestana, 2016, p. 73).

Havia, à época, a necessidade de informações sobre as diversas realidades educacionais e, apenas através de um sistema de dados mais abrangente, seria possível conhecer amplamente essas realidades e melhorar a capacidade de proposição e implementação de políticas educacionais (Pestana, 2016, p. 74).

De acordo com Horta Neto (2007), foi por meio do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL) que surgiram os primeiros estudos a fim de se instituir um sistema de avaliação no Brasil. O programa foi lançado na década de 1980 e implantado em mais de 400 municípios entre os anos de 1981 e 1987. Como parte das ações previstas para esse programa, foi realizada uma avaliação para medir seu impacto em sessenta cidades nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. Nesse processo, os estudantes da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental foram avaliados em Português e Matemática, bem como ocorreram estudos de caso para identificar outras dimensões e fatores que operavam no processo de ensino.

A esse respeito, Gatti (2014) aponta que a avaliação do programa EDURURAL contemplou além da implementação, o seu desenvolvimento. Dessa maneira,

> Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, dados sobre os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas (Gatti, 2014, p. 15).

O EDURURAL foi um programa planejado pelo Ministério da Educação (MEC), e teve parte dos seus recursos financiados pelo Banco Mundial. Destaca-se que, concomitantemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) já estudava a criação de um programa de avaliação externa que pudesse fornecer informações sobre fatores relativos à aprendizagem dos estudantes para as secretarias de educação dos estados. Em 1987, ocorreu um estudo em 15 capitais e 24 cidades do país por meio de um convênio entre secretarias de educação dos estados e MEC. A Fundação Carlos Chagas foi a responsável pelo estudo denominado "Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública. A experiência adquirida com o EDURURAL e o estudo realizado em 1987, possibilitou ao MEC a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) em 1988. Considerando que havia a intenção de se criar mecanismos de avaliação da educação a serem aplicados em todo o Brasil (Horta Neto, 2007).

Conforme aponta Horta Neto (2007), o teste piloto dessa avaliação contemplou os estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, cuja aplicação ocorreu nos estados brasileiros

> [...] do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Por problemas orçamentários, a SENEB só retomou os trabalhos em agosto de 1990, ano em que ocorreu a primeira avaliação em nível nacional (Horta Neto, 2007, p. 7).

Em 1992, a coordenação, a organização e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica foi assumida pelo INEP (BRASIL, 2014). Pestana (2016) divide a trajetória do Saeb em dois períodos, a saber, o período de desenvolvimento e o período de institucionalização.

O período de desenvolvimento contempla a construção e a concepção do sistema, a construção dos instrumentos, a coleta de dados, que compreende o final dos anos 1980 até 1994, quando o Saeb foi institucionalizado por meio da Portaria MEC nº 1.795/94, como um processo

nacional de avaliação. Na sequência, o período de institucionalização, ocorre a partir de 1995, com as diversas mudanças e inovações.

De início, o Saeb foi aplicado de forma amostral aos estudantes do ensino fundamental, utilizando provas objetivas no modelo clássico (ou Teoria Clássica dos Testes), e passou a ser realizado anualmente. À época, também já eram aplicados questionários para estudos sobre os fatores intervenientes nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Em 1995, sua metodologia foi aprimorada e aperfeiçoada, considerando as tendências observadas nos sistemas de avaliação de outros países.

O Saeb adotou, então, os procedimentos da Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com Castro (2016), a reformulação do sistema de avaliação ofereceria:

> a) introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em substituição à Teoria Clássica dos Testes, de modo a permitir a comparação temporal dos resultados e a construção de uma escala de proficiência que medisse a evolução dos estudantes ao longo do tempo; b) um novo desenho de amostra representativa do sistema; c) aplicação de testes aos alunos das séries finais dos ciclos com o objetivo de avaliar as competências e habilidades que os alunos aprendiam ao final de cada um (Castro, 2016, p. 91-92).

Assim, a adoção da TRI passou a permitir a comparabilidade entre os resultados das avaliações de uma edição para outra, possibilitando o monitoramento do desempenho dos estudantes de diferentes séries ou anos escolares e sua evolução ao longo do tempo. Neste mesmo ano de 1995, ocorreu a inclusão do terceiro ano do ensino médio na avaliação amostral.

Acrescenta-se a esse processo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que fortaleceu a tendência da descentralização dos sistemas educacionais e as competências entre os três níveis de governo (federal, estadual e municipal). De acordo com Castro (2016), a LDB "teve uma influência decisiva ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, que passou a constituir uma responsabilidade da União, com a colaboração de estados e municípios" (p. 87).

Nesse sentido, a referida Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) dispõe que

> 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;
> § 2° 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).

Adicionalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 2001, ao estabelecer as metas para o ensino fundamental, indica a necessidade de:

> Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (Brasil, 2001).

Como expõe Horta Neto (2007), os dispositivos legais passaram a indicar a coleta de informações e a avaliação como instrumentos da gestão da educação. Ainda, a legislação estabeleceu que os programas de avaliação de desempenho da educação precisariam ser dispersados pelos estados brasileiros, reforçando o caráter descentralizador da avaliação.

Destacamos que, no decorrer de sua trajetória, o Saeb passou por inovações e mudanças em seu formato e abrangência. Conforme apresenta Castro (2016),

> o conceito de Matriz de Referência da Avaliação; a elaboração de um conjunto de itens para cobrir conteúdos e habilidades e o planejamento de itens em blocos e cadernos distintos, mas com itens comuns na mesma série e entre séries e entre anos; e a construção de uma escala de proficiência para cada disciplina" (Castro, 2016, p. 92).

As modificações nos instrumentos e nas técnicas decorrem de estudo encomendado pelo INEP, que também incluiu, a partir do ciclo de 1995, os estudantes do 3º ano do ensino médio e as escolas privadas (Horta Neto, 2007). Pestana (2016) aponta ter sido por meio da Portaria MEC nº 931/2005 que o sistema foi alterado, e englobou os seguintes processos de avaliação: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil, com aplicação censitária do ensino fundamental da rede pública; e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), também chamado por Saeb amostral.

Soares (2016) defende que uma das dimensões do direito à educação, conforme previsto no texto constitucional brasileiro, é o aprendizado. Logo, o direito de aprender expressa o direito à educação. Nesse sentido, as escolas representam as instituições responsáveis pelo atendimento ao direito à educação. E, sobre esse aspecto, Soares (2016) indica que o "monitoramento do direito à educação, materializado no direito de aprender frequentando-se uma escola, consiste no acompanhamento de indicadores globais referentes aos estudantes e às instituições escolares" (Soares, 2016, p. 143). Em seu ponto de vista, o "monitoramento dos aprendizados é muito mais complexo. Hoje só pode ser feito com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado, entretanto, com outras finalidades" (Soares, 2016, p. 144).

Nesse sentido, Franco e Calderón (2017), afirmam que o Saeb

> representa a primeira iniciativa brasileira de estruturação sistemática da avaliação do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM), promovida com vistas ao conhecimento dos problemas e deficiências do sistema educacional, com intenção de orientar políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (Franco; Calderón, 2017, p. 134).

Desse modo, Fontanive (2013) define os sistemas de avaliação em larga escala como

> sistemas de informações consistentes, confiáveis, válidos e comparáveis, voltados, em uma primeira instância, para fornecer às autoridades educacionais e aos demais interessados respostas sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos pelas nações, estados, municípios ou determinada rede escolar. (Fontanive, 2013, p. 85).

A implementação de um sistema de informações educacionais que abrange todos os níveis de ensino foi um evento significativo no contexto da educação no Brasil, pode-se afirmar que, a consolidação do Saeb, enquanto sistema de avaliação, influenciou a implementação de uma cultura de avaliação e estimulou as propostas de avaliação em âmbito de governos estaduais, bem como a articulação das respectivas escalas de proficiência com as escalas nacionais (Cotta, 2001). É importante assinalar que o fortalecimento da cultura de avaliação externa ocorre na medida em que seus processos “passaram a fazer parte da rotina nas redes de ensino” (Gatti, 2014, p. 23).

Logo, após esta apresentação sobre o sistema nacional de avaliação, apresentamos o sistema de avaliação desenvolvido pelo estado de Minas Gerais, o SIMAVE.

## 2.2 SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Nesta subseção, abordamos a iniciativa de Minas Gerais na criação de um sistema próprio de avaliação educacional. Apresentamos o SIMAVE, a legislação pertinente, suas características, programas de avaliação externa existentes, etapas avaliadas, periodicidade de aplicação, e disponibilização dos resultados das avaliações para os profissionais da rede estadual.

Abordamos, com mais detalhes, os principais instrumentos e recursos disponibilizados (plataforma Portal SIMAVE, revistas de resultados) pelos quais os resultados são divulgados aos profissionais da rede estadual de ensino e a relevância deste material para o presente trabalho.

Vimos na subseção anterior que a criação do Saeb, com seus ciclos de avaliação, as inovações metodológicas introduzidas possibilitaram a comparabilidade dos resultados entre as edições. Além disso, a regularidade dos ciclos de avaliação fortaleceu a cultura de avaliação e isso tem ocorrido também na medida em que os resultados são considerados como referência da qualidade educacional (Sousa, 2014). No contexto, o ciclo de avaliação envolve as etapas e todo o trabalho de "elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados, e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados" (Horta Neto, 2007, p. 8).

Horta Neto (2007) aponta que, nesse período, sistemas estaduais de avaliação foram instituídos. Entre os quais, o autor destaca o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, de 1992, que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Ao fazermos um retrospecto da experiência da avaliação da educação básica em Minas Gerais, identificamos que a primeira avaliação ocorreu em 1988, envolvendo somente o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Posteriormente, em 1990, esta iniciativa se desdobrou num estudo mais amplo, por meio da pesquisa denominada Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização, cujos testes foram aplicados em março de 1991 (Franco; Calderón, 2017).

Antunes e Souza (1998) afirmam que o estabelecimento de um programa de avaliação no estado se situa dentro das prioridades estabelecidas no programa do governo de Hélio Garcia (1991-1994). O Programa Mineiro da Educação apresentava quatro pilares: autonomia da escola; fortalecimento da direção da escola; desenvolvimento dos profissionais da Educação; e integração dos municípios. De acordo com as autoras, a implantação de um programa de avaliação da escola pública foi o mecanismo que a SEE/MG adotou para realizar o diagnóstico de seu sistema educacional. Dessa forma, a política pública passava a contemplar a exigência estabelecida na Constituição do Estado (Antunes; Souza, 1998).

Sobre o programa de avaliação em Minas Gerais, Gatti (2009) destaca que a inciativa fazia parte de uma "proposta mais ampla do governo do estado para a educação" (Gatti, 2009, p. 14), além de constituir um referencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 1992, foi instituído o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, pela SEE/MG, por meio da Resolução nº 6.908/92. Dentro desse contexto, Minas Gerais foi um dos estados pioneiros na implantação de políticas de avaliação sistêmica em suas escolas (Sousa; Oliveira, 2010). O referido Programa de Avaliação, segundo Franco e Calderón (2017), apresentava os seguintes objetivos "diagnosticar e compor acervo de dados e informações,

fornecendo base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos" (Franco; Calderón, 2017, p. 138).

Conforme aponta Mello (1996) *apud* Antunes e Souza (1998), na educação pública brasileira, apresenta-se "o consenso de que criar mecanismos de avaliação e de prestação de contas, ou seja, começarmos a construir uma cultura avaliativa" (p. 22). De outro modo, além disso, a cultura de avaliação se expressa na "expectativa de que o contato com as práticas e instrumentos de avaliação externa influenciasse a avaliação no interior da escola" (Franco; Calderón, 2017, p. 138).

O Programa de Avaliação de Minas Gerais realizou, até 1998, avaliações censitárias dos alunos da 3ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio, além da 4ª série do curso de habilitação para o Magistério. No entanto, os estudantes realizavam testes de apenas uma das disciplinas avaliadas. Um detalhe importante que distinguia as avaliações desse Programa dos atuais é a prova de redação e a avaliação de séries intermediárias. O Programa foi planejado para a realização em ciclos de dois anos, conforme Franco e Calderón (2017):

> Nos anos pares, era efetuada a avaliação do CBA e das quintas séries do EF, assim como feitos pré-testes das avaliações que seriam aplicadas nos anos ímpares e vice-versa. Nos anos ímpares, eram avaliadas as oitavas séries do EF, as segundas séries do EM e as terceiras e quartas séries do curso de habilitação do magistério (Franco; Calderón, 2017, p. 138-139).

A aplicação das avaliações se iniciou em 1992, no período de março de 1992 a dezembro de 1993; no segundo ciclo, ocorreu de março de 1994 a novembro de 1995. No terceiro ciclo, ocorreu no biênio 1996-1997. Dessa forma, os dados eram coletados por meio de Provas de Rendimento, Questionário do Aluno e Questionário da Escola.

O Questionário do Aluno abordava suas características pessoais e familiares, a vida escolar e as atitudes e opiniões sobre o conteúdo curricular. Por sua vez, o Questionário da Escola era respondido pelo Diretor, Especialista e Professores das séries avaliadas, abordava questões sobre o contexto escolar, práticas pedagógicas, bem como as experiências da avaliação nas edições anteriores (Minas Gerais, 1996; Antunes; Souza, 1998). Gatti (2009) sinaliza que nas primeiras edições, "As avaliações foram planejadas e realizadas em ciclos, a cada dois anos, eram avaliações censitárias, incorporando outras informações através de questionários" (Gatti, 2009, p.14).

Sobre os aspectos operacionais do Programa de Avaliação, o Relatório Circunstanciado (Minas Gerais, 2010b) indica que

> A metodologia adotada não permitia a comparação dos resultados das sucessivas avaliações, as quais eram realizadas diretamente pela SEE por meio da Diretoria de Avaliação do Ensino e do Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional. As avaliações tinham caráter diagnóstico e sistêmico, utilizavam como instrumentos testes, redação e questionários. Os itens eram testados numa amostra de 3 mil alunos e eram produzidas quatro versões de testes com 50 itens cada. A redação era corrigida descentralizadamente com orientação da SEE. O objeto da avaliação era a aprendizagem de conteúdos curriculares segundo três níveis de comportamento: conhecimento, compreensão e aplicabilidade. A aplicação dos testes envolvia a participação dos pais, professores, especialistas, diretores de escola e diretores e técnicos das Superintendências Regionais de Ensino [–] SRE. Reuniões eram feitas com a comunidade antes (para explicar o processo) e após cada avaliação (para divulgar resultados). [...] Dos 853 municípios mineiros, 616 chegaram a participar desse Programa de Avaliação, tendo recebido todo o suporte da SEE: testes e questionários, manuais de orientação, treinamentos, correção dos testes, processamento eletrônico dos dados e acompanhamento do processo em cada município pelas SRE (Minas Gerais, 2010b, p. 9).

O Programa contava com a participação dos profissionais das escolas, entre eles, Diretor Escolar, responsável pela coordenação, e Professores, Especialistas em Educação, vice-diretores e representantes de pais, envolvidos nas diversas etapas de realização das avaliações. Além da aplicação dos testes, exercida por professores da própria escola, a elaboração dos relatórios de resultados, num processo de coleta de dados e consolidação, era realizada, na primeira instância pela própria escola. Com o suporte do Manual de Orientações da SEE/MG, essa equipe era responsável pela produção do seu Relatório, que era encaminhado à respectiva SRE. Tomando por base os Relatórios das escolas, a SRE elaborava um relatório Regional que era enviado à SEE, responsável por construir o Relatório Geral do Estado (Minas Gerais, 1996; Antunes; Souza, 1998).

A fim de assegurar, aos segmentos envolvidos, as condições para a análise e a interpretação dos resultados, a SEE/MG os apresentava, por meio de relatórios, que, “expressos em porcentagens de respostas corretas, agrupadas em tabelas padronizadas, e por meio de treinamentos e manuais de orientações” (Antunes; Souza, 1998. p. 29). Os relatórios produzidos eram direcionados aos profissionais da educação e participantes do programa, tais como: Técnicos das Superintendências Regionais, Inspetores e Diretores Escolares, Especialistas em Educação e Professores (Minas Gerais, 1996). Ressaltamos que Antunes e Souza (1998) já sinalizam a premência de uma ação voltada para o treinamento em serviço para preenchimento de lacunas quanto à formação dos profissionais para a avaliação educacional.

Ao longo de sua realização, o Programa de Avaliação passou por mudanças metodológicas e estruturais. Em 1998, novas etapas de escolaridade passaram a ser avaliadas, como a 4ª e 8ª séries, nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Com a implantação do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental da rede estadual, as avaliações também passaram a ser anuais (Franco; Calderón, 2017).

Com a mudança do governo em Minas Gerais em 1999, a adoção da nova política educacional, por meio da Escola Sagarana, contemplava a avaliação da qualidade do ensino nos níveis e nas modalidades da educação básica. Dessa forma, a avaliação sofreu uma breve interrupção. Devido à complexidade exigida frente às metodologias de controle e acompanhamento, o processo foi aperfeiçoado e, em 2000, foi instituído o SIMAVE.

Inicialmente, a implantação do SIMAVE se deu através de um projeto piloto na região de Juiz de Fora e ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental. Esse movimento ocorreu por meio de parcerias entre a SEE, demais instituições educacionais (Ministério da Educação) e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (Franco; Calderón, 2017).

No ano 2000, ocorreu a regulamentação do SIMAVE com a publicação da Resolução SEE nº 14[2], com a SEE/MG na coordenação de suas ações. Desde a sua criação, o SIMAVE desenvolveu programas de avaliação externa em larga escala integrados, cujos resultados possibilitam à SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema educacional mineiro, auxiliando no planejamento de ações em todos os níveis de ensino. O SIMAVE foi criado considerando a necessidade de

- Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica do Estado.
- Criar novos (*sic*) instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da Educação na gestão da Escola Pública.
- Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública.
- Desenvolver procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade.
- Fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros (Minas Gerais, 2000a).

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) é o programa de avaliação mais antigo do SIMAVE e, na primeira edição, avaliou os conhecimentos

[2] A Resolução nº 14/2000 instituiu o SIMAVE, cuja sigla significava Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Em 14 de julho do mesmo ano, foi reeditada com a publicação da Resolução nº 104, em vigência. A partir do ano de 2015, o significado da sigla mudou para Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

desenvolvidos pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Entre 2001 e 2003, houve uma variação nas áreas avaliadas e, em 2004 e 2005, não ocorreu a aplicação do PROEB. E, desde o ano 2006, o PROEB "vem sendo aplicado regularmente todos os anos, avaliando língua portuguesa e matemática" (Franco; Calderón, 2017, p.142). Destacamos que, até o ano de 2003, o PROEB era aplicado somente nas escolas estaduais, e, a partir de 2006, "para subsidiar as políticas de intervenção pedagógicas, o PROEB passou a ser anual e foi expandido para a rede municipal de ensino" (Minas Gerais, 2010b, p. 10).

Com o passar do tempo, as necessidades de informações sobre o desempenho dos estudantes aumentaram e foram agregados novos programas e instrumentos de avaliação. Em 2005, foram criados dois programas, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Esses programas tiveram sua primeira edição numa aplicação piloto.

O PROALFA foi criado com objetivo de medir as habilidades de leitura e escrita dos alunos da rede pública no início do processo de alfabetização. Os primeiros testes foram elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e aplicados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)[3]. Nos primeiros ciclos, foram avaliados os estudantes do 3º ano do ensino fundamental de forma censitária e os estudantes do 2º e 4º anos de forma amostral (Franco; Calderón, 2017). Atualmente, a avaliação censitária do PROALFA é aplicada nos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

O terceiro programa de avaliação, o PAAE, foi caracterizado como um programa que operou na perspectiva de avaliação interna e de caráter formativo. Esse programa, atualmente descontinuado, tinha por objetivo realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem dos estudantes e foi pensado para oferecer aos professores a possibilidade de intervenção pedagógica ao longo do ano letivo. O PAAE contava com um sistema informatizado para geração e aplicação de provas, cujos itens eram disponibilizados por meio de um banco de itens da SEE.

As avaliações do PAAE foram planejadas para ocorrer em dois momentos distintos, sendo a primeira no início e a segunda no final do ano letivo. No primeiro momento, com a

---

[3] O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da UFJF, é a fundação contratada pela SEE/MG para elaboração de materiais administrativos e dos testes que são aplicados na rede pública de ensino. Além disso, é responsável pela correção dos testes e divulgação dos resultados.

aplicação da Avaliação Diagnóstica, o objetivo era identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao currículo da rede estadual. Com essa proposta, a escola e os professores tinham os subsídios para direcionar seu planejamento anual e as intervenções pedagógicas com fins à melhoria da aprendizagem ao longo do ano. No segundo momento, com a aplicação da Avaliação da Aprendizagem Anual, o objetivo era verificar a aprendizagem agregada pelo estudante durante o ano letivo, a partir do diagnóstico inicial (Minas Gerais, 2013b).

Além da Avaliação Diagnóstica e da Aprendizagem Anual, de aplicação obrigatória, o PAAE era composto pela Avaliação Contínua, de aplicação opcional. Essa, ocorria entre as outras duas avaliações para acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes. O PAAE foi aplicado inicialmente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio das escolas do Projeto "Escolas-Referência"[4] em todos os componentes curriculares. A partir de 2008, o PAAE foi expandido para todas as escolas estaduais que oferecem ensino médio (Minas Gerais, 2010b).

O PAAE atualmente não é implementado na rede estadual, mas o banco de itens permanece disponível, e pode ser acessado pelos professores e diretores escolares, no entanto, não está diretamente vinculado a algum programa de avaliação.

No ano de 2015, a SEE/MG introduziu algumas mudanças no SIMAVE, cuja nomenclatura teve o termo "equidade" incluído, mudando para Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, passando a apresentá-lo como:

> [...] um sistema de avaliação mais comprometido com a redução das desigualdades educacionais e com a ampliação do diálogo entre a avaliação externa - importante instrumento de diálogo diagnóstico para a tomada das decisões, seja no âmbito de políticas públicas de amplo espectro, seja no âmbito da própria escola — e as formas institucionais de autoavaliação e planejamento das atividades escolares. (Minas Gerais, 2016a, p. 5).

As principais novidades, à época, foram, segundo a SEE/MG: a) introdução da avaliação do 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, cujos resultados serviriam de diagnósticos para a elaboração de intervenções pedagógicas nas escolas, antes do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) adoção de novos indicadores de equidade, como o nível socioeconômico e os grupos étnico-raciais, permitindo analisar e monitorar as variações de desempenho; c) a aproximação entre as avaliações externas e internas, por meio da realização

[4] Escolas-Referência é uma política educacional do governo de Minas Gerais, visa contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas estaduais. Foi implantada a partir do ano de 2003.

dos Itinerários Avaliativos[5]; e, d) a adoção de quatro padrões de desempenho (Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado), permitindo maior precisão na distribuição dos estudantes (Minas Gerais, 2016a). Além disso, foi criada outra logomarca para o sistema mineiro de avaliação. As logomarcas adotadas no SIMAVE são apresentadas na Figura 1, a logomarca utilizada atualmente pela SEE é a que se encontra do lado direito. As logomarcas são apresentadas apenas com funções ilustrativas.

Figura 1 – Logomarcas do SIMAVE

Fonte: Minas Gerais, 2013a; Minas Gerais, 2016a.

Atualmente, o PROEB avalia os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, de forma censitária. O PROALFA avalia os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática (Minas Gerais, 2022a). Além desses programas de caráter somativo, o SIMAVE adotou, na rede estadual, implementando a partir de 2020, avaliações de caráter formativo, denominadas por Avaliações Diagnósticas, Trimestrais e Intermediárias. Nessas avaliações, são aplicados testes aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio em todos os componentes curriculares da **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC, de 2018 (Minas Gerais, 2020c, 2021b, 2021c, 2021d, 2022a, 2022e).

São tratadas por Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e têm por objetivo "diagnosticar as maiores fragilidades educacionais e as defasagens de aprendizagem, reveladas pelos estudantes, a tempo de mitigá-las ainda no decorrer do período letivo" (Minas Gerais,

[5] Os Itinerários Avaliativos contemplavam processos ou procedimentos para a realização da análise de dados, discussões e debates para a construção coletiva de uma avaliação interna nas escolas. Os Itinerários foram implementados na rede estadual em 2017, e estavam estruturados em quatro etapas: Preparação, Avaliação Interna, Plano de Ação e Avaliação e Monitoramento. Destacamos a etapa da Avaliação Interna que contemplava a discussão de temas ligados ao desempenho e frequência dos estudantes, acertos por descritor, o impacto da violência sobre as expectativas de aprendizagem e relações entre a escola, família e comunidade. Além desses processos, as atividades eram voltadas para a definição de um plano de ação da escola e seu monitoramento (Minas Gerais, 2016b).

2022a, p. 5). Logo, são avaliações que acompanham o processo de ensino e aprendizagem permitindo mapear, ao longo do ano, as habilidades desenvolvidas pelos estudantes e as que estão em desenvolvimento. As avaliações formativas, ainda que façam parte dos programas do SIMAVE, não serão foco nesta pesquisa, e não fazem parte do caso de gestão investigado, tendo em vista a necessidade de delimitação do objeto de pesquisa.

Como expõe Fontanive (2013), além dos testes cognitivos, os sistemas de avaliação em larga escala utilizam instrumentos que ajudam a identificar os contextos intra e extraescolares da educação. Nesse sentido, além de contemplar o desempenho dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades, o SIMAVE coleta informações sobre o contexto educacional, representado pelas condições de trabalho dos docentes e diretores, estratégias de ensino; informações relativas ao espaço físico, infraestrutura escolar, equipamentos e recursos didáticos, e as condições socioeconômica dos estudantes, atitudes e motivações, entre outros. As informações são coletadas através dos testes cognitivos aplicados aos estudantes e questionários contextuais são aplicados aos estudantes e aos professores e diretores das escolas participantes. De acordo com documento do SIMAVE (2013a), "por fim, a combinação dessas informações permite considerar como as características socioeconômicas, administrativas e pedagógicas das instituições escolares se relacionam com os resultados acadêmicos alcançados pelas escolas consideradas" (Minas Gerais, 2013a, p. 5).

As informações e os dados produzidos pelos sistemas de avaliação externa possibilitam e contribuem com os estudos no campo da eficácia escolar[6]. Estudos realizados por Mello (1994) *apud* Calderón e Borges (2020) apontam a utilização de indicadores de resultados voltados às medidas da aprendizagem dos estudantes entre os métodos para identificar escolas eficazes e não eficazes (Calderón e Borges, 2020).

Assim, o objetivo dos questionários contextuais é investigar os fatores associados ao desempenho dos estudantes, bem como mapear o perfil dos profissionais da educação, as práticas escolares e sua influência sobre a aprendizagem. Para o Brasil (2018), o levantamento desses dados possibilita a realização de estudos para identificar fatores que podem estar relacionados ao desempenho dos alunos, a fim de apoiar tanto o trabalho dos professores quanto o dos gestores na elaboração de ações e políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

---

[6] A eficácia escolar está relacionada à capacidade das escolas em promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, considerando a importância dos fatores internos que influenciam esse processo (Calderón; Borges, 2020).

É importante destacar que a realização das avaliações externas do SIMAVE ocorre por meio de uma parceria técnico-pedagógica entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Considerando o quantitativo de 8.394 escolas previstas (estaduais e municipais) para a edição do ano 2022 (Minas Gerais, 2022b), o número de escolas participantes é bem expressivo.

Para que a aplicação das avaliações ocorra, o processo logístico é organizado com etapas que iniciam no primeiro semestre do ano de aplicação. A primeira etapa envolve levantamento de base de dados das redes municipais, cujo trabalho é coordenado pelas equipes regionais, e, na sequência, a migração dos dados das escolas, turmas e estudantes da rede estadual. Após a etapa de aplicação das provas, é feito o processamento dos resultados, que posteriormente são divulgados para a rede estadual. Nesse sentido, para a instituição de um sistema de avaliação em larga escala, além de elevada complexidade técnica e capacidade de processamento dos dados e informações, é preciso significativos investimentos em pessoal e equipe para gerenciar a aplicação dos testes, os recursos financeiros e seus resultados (Cotta, 2001; Horta Neto, 2010).

Os resultados das avaliações do PROALFA e do PROEB são divulgados para a rede, considerando os segmentos do sistema educacional: Estado – Regional – Escola – Turma – Estudante. A publicação e disponibilização dos resultados dessas avaliações para conhecimento e uso pelas equipes pedagógicas do Órgão Central, das SRE e escolas ocorre através da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), uma plataforma de acesso pela internet. A comunicação da disponibilização desses resultados ocorre por meio de envio de memorandos às SRE, publicação de matéria no *site* oficial da SEE/MG, e postagem em suas redes sociais oficiais.

Como ação de divulgação desses resultados, podemos afirmar que a SAE realiza encontros presenciais ou virtuais, através de videoconferências, reunindo as equipes responsáveis pelas ações da avaliação educacional das 47 SRE. Nessas reuniões, que ocorrem no período que antecede a disponibilização dos resultados na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), a SAE apresenta os resultados das avaliações externas de modo generalizado. Contam com a participação de especialistas do CAEd, que promovem maiores esclarecimentos e estudos relacionados às avaliações e seus resultados.

Destacamos que na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) oferece um conjunto de recursos digitais e ferramentas que dão suporte à SEE/MG, SRE e às escolas, desde a aplicação dos testes até as devolutivas e apropriação dos resultados, com orientações pedagógicas que detalham os caminhos “que podem ser seguidos por gestores e professores no

ensino de habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes" (Minas Gerais, Portal SIMAVE, 2024e). Os recursos disponíveis na plataforma Portal SIMAVE são apresentados na próxima subseção.

Desse modo, percebemos que a avaliação em Minas Gerais vem percorrendo um caminho, ajustando-se às diretrizes educacionais, aperfeiçoando-se de forma operacional ou técnica sua experiência. Seja com a intenção de oferecer um diagnóstico educacional baseado nos resultados da aprendizagem dos estudantes ou para subsidiar a tomada de decisões nos distintos níveis do sistema educacional, a avaliação representa um importante instrumento para as políticas públicas educacionais.

### 2.2.1 A Divulgação dos Resultados na plataforma Portal SIMAVE

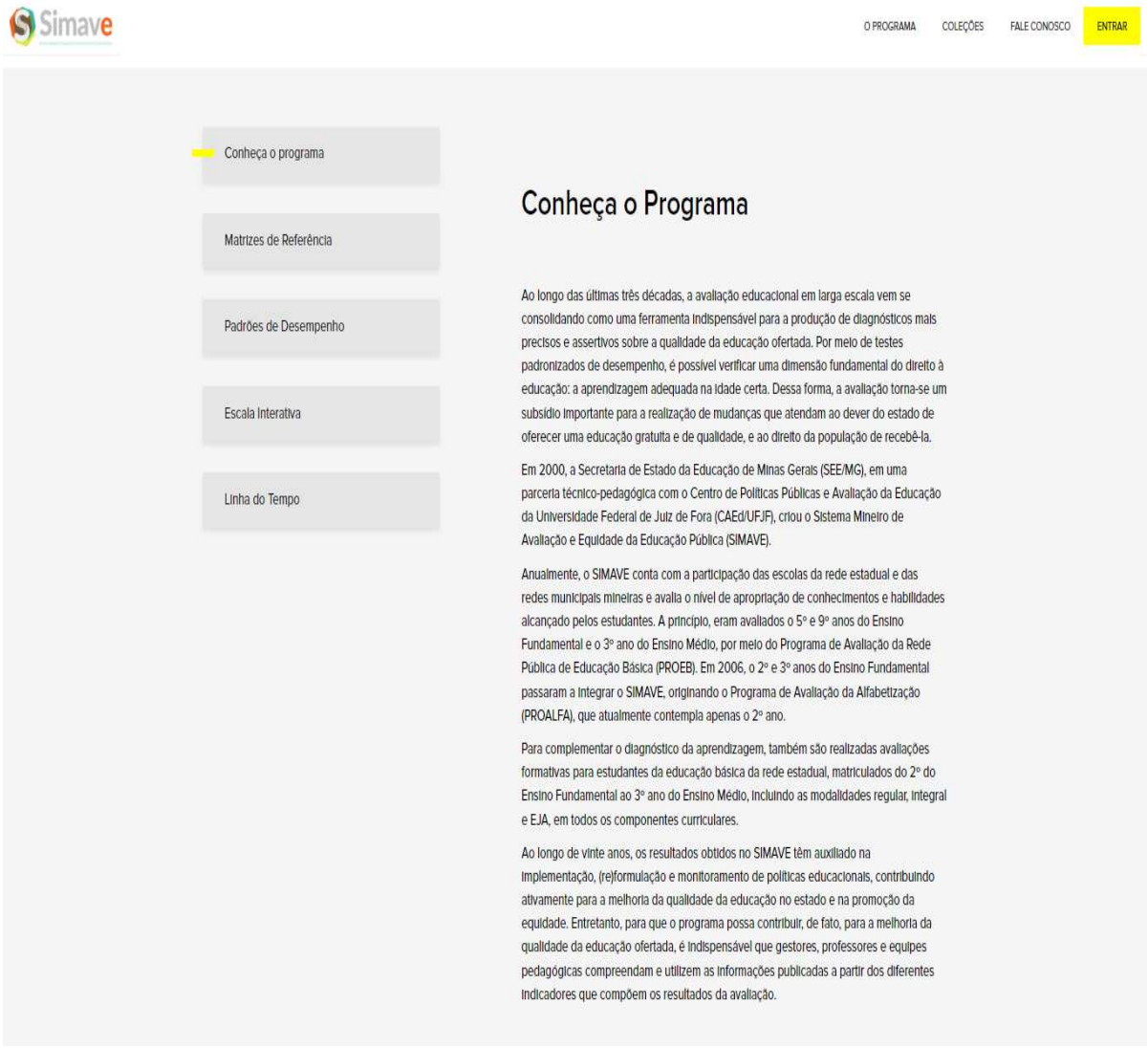
Em sua página inicial, a plataforma Portal SIMAVE (2024e) se apresenta como uma plataforma que visa apoiar gestores e professores na verificação da aprendizagem dos seus estudantes, o que caracteriza uma ação na promoção da equidade na educação, e que

> Por meio da plataforma de avaliação e monitoramento da educação, os profissionais da educação terão acesso aos resultados de desempenho dos estudantes nos testes, a indicadores contextuais, e a ferramentas para a elaboração e o monitoramento de programas educacionais. (Minas Gerais, 2024c).

A plataforma pode ser acessada através do endereço eletrônico: *www.educacao.mg.gov.br*. Ainda, na página inicial, são apresentados os recursos e as ferramentas disponíveis para auxiliar os profissionais da educação do estado nas diversas etapas que envolvem a realização das avaliações. A plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) possui links para acessar os recursos disponíveis. Na parte superior da página inicial, consta um cabeçalho com as opções: "O Programa", "Coleções", "Fale Conosco" e "Entrar". O portal disponibiliza seus recursos aos usuários, com acesso público ou restrito. As três primeiras opções são de acesso público, e a opção "Entrar" se refere ao campo de acesso restrito, sendo necessário o uso de senha. De acordo com a SEE/MG, os resultados do PROALFA e do PROEB da rede estadual e redes municipais de ensino podem ser visualizados na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), que possui acesso público e restrito. Os acessos aos resultados são restritos e efetuados por meio de *login* e senha, direcionados às SREs, municípios, escolas estaduais e municipais (Minas Gerais, 2020a).

Ao selecionar a opção “O Programa”, a tela nos apresenta os seguintes as abas de acesso/*links*[7], sem a necessidade de utilização de senhas: (1)[8] Conheça o programa; (2) Matrizes de Referência; (3) Padrões de Desempenho; (4) Escala Interativa; (5) Linha do tempo. As figuras 2 e 3 ilustram a forma como os recursos são dispostos na plataforma SIMAVE, para acesso dos profissionais e demais interessados.

Figura 2 – Tela da plataforma Portal SIMAVE e *links* disponíveis



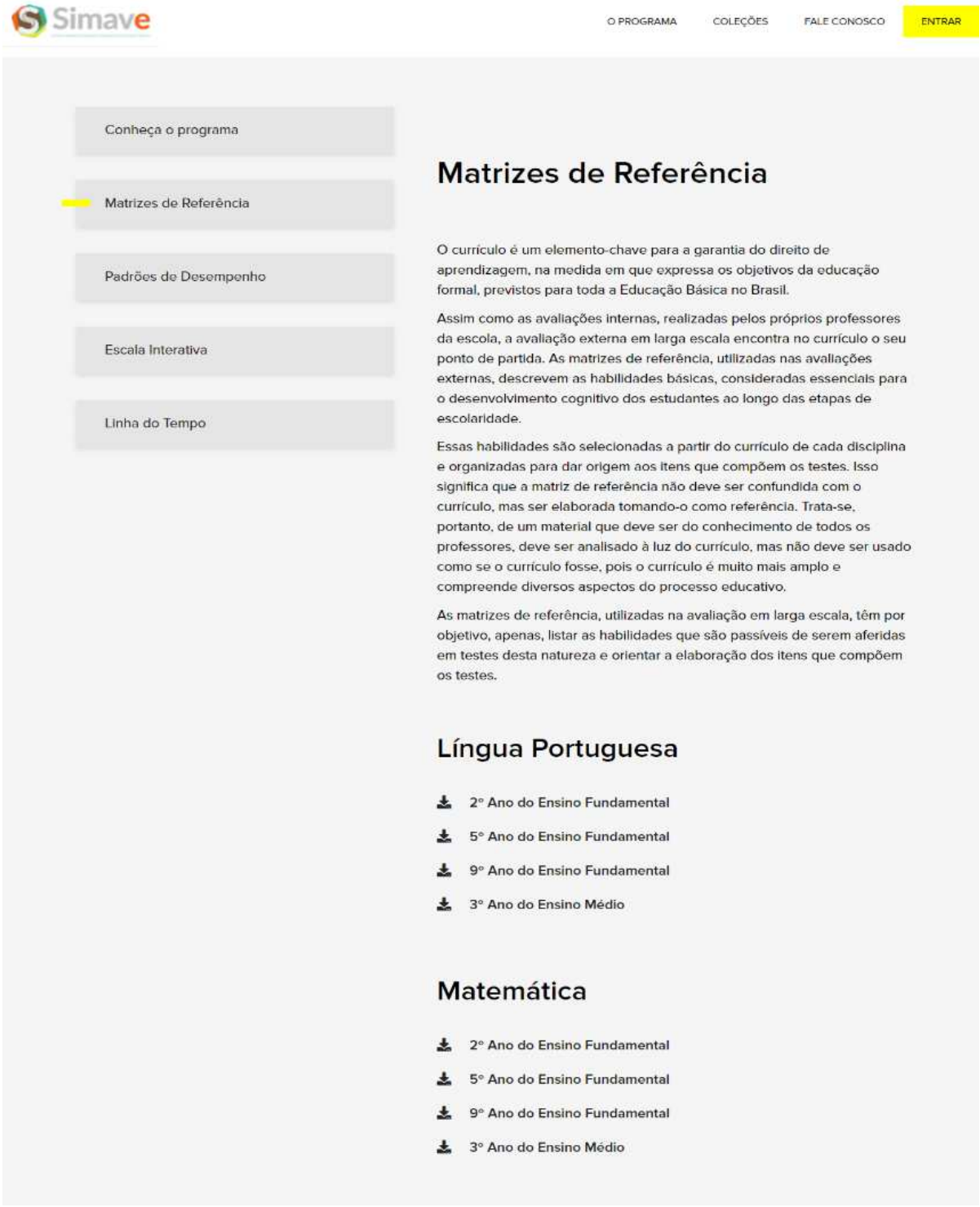

Fonte: Minas Gerais (2024e).

[7] *Link* é um elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (geralmente mediante um clique de mouse ou um toque), provoca a exibição de novo hiperdocumento (Houaiss, 2001, p. 1766).

[8] A sequência numérica aqui representada apenas elenca a ordem em que os links estão dispostos na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e).

Pode-se perceber, na Figura 2, que a plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) apresenta informações sobre o Sistema de Avaliação e sua contextualização nas políticas educacionais, as etapas avaliadas, ou seja, para o usuário do sistema, são informações relevantes para conhecimento da sistemática de avaliação no estado de Minas Gerais.

Figura 3 – Tela da plataforma Portal SIMAVE




Fonte: Minas Gerais (2024e).

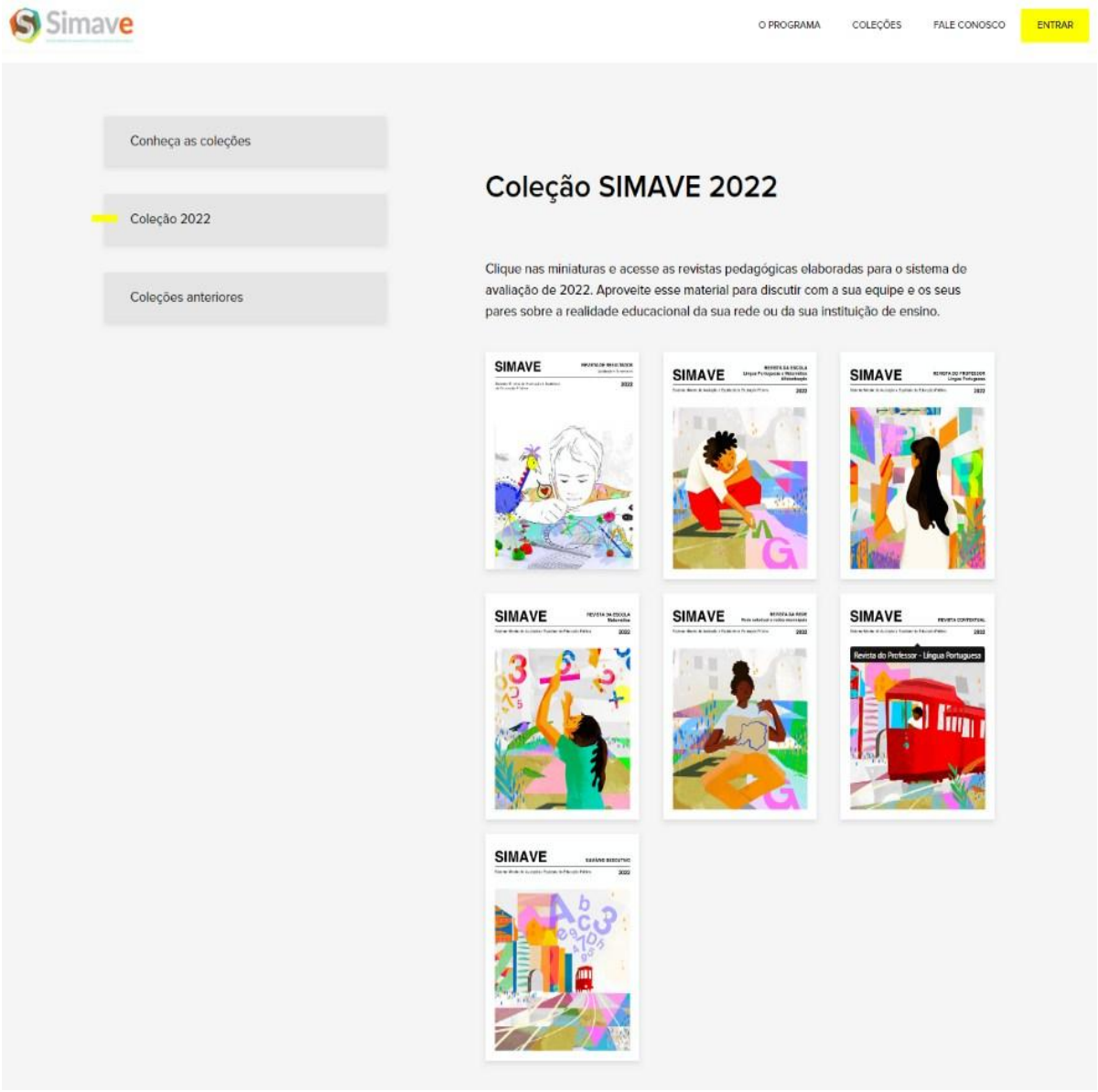
Na Figura 3, são conceituadas as Matrizes de Referência, um importante instrumento para a realização das avaliações em larga escala, bem como estão disponíveis os arquivos para acesso público dos usuários.

Através da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), é possível, ainda, conhecer um breve histórico do sistema de avaliação, e os recursos para subsidiar as discussões e as análises dos resultados. Nele são disponibilizadas as revistas pedagógicas, que são apresentadas na próxima subseção.

### 2.2.2 As Revistas de Resultados

Outro recurso disponível são as revistas que fazem parte das coleções de divulgação dos resultados (Figura 4). São publicadas com acesso virtual na opção “Coleções” na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), em formato PDF permitindo ao usuário realizar o download. As revistas integram as coleções de divulgação dos resultados do PROALFA e do PROEB, e são dispostas em volumes diferenciados.

Figura 4 – Tela da plataforma Portal SIMAVE




Fonte: Minas Gerais (2024e).

Brooke e Cunha (2011) exemplificam que, entre os diversos usos da avaliação educacional, a produção de materiais informativos pelas Secretarias de Educação é o que fundamenta o apoio pedagógico aos seus profissionais. Entre os materiais de divulgação de resultados, os autores citam a apresentação de boletins pedagógicos e relatórios. Os primeiros "seguem um formato próprio para o consumo do professor e disponibilizam, em meio a informações padronizadas, resultados específicos de cada escola" (Brooke; Cunha, 2011, p. 30); já os relatórios, voltados para o grupo dos gestores, "resumem de forma mais técnica os resultados da rede" (Brooke; Cunha, 2011, p. 30).

Dessa forma, as coleções publicadas são elaboradas pensando em viabilizar seu acesso e uso de suas informações por cada profissional da educação, sejam eles gestores ou professores. E garante aos profissionais o acesso dos dados produzidos pelas avaliações. Esses materiais de divulgação de resultados foram elaborados a partir dos seguintes princípios: "o de informar os resultados do SIMAVE, o de subsidiar as ações de intervenção pedagógica e o de fornecer indicadores para a elaboração de ações de gestão" (Minas Gerais, 2011, p. 8). As revistas contêm informações sobre o desempenho dos estudantes, escolas e redes, e, atualmente, são disponibilizadas via *internet* através da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), para que cheguem a todos os profissionais da educação, independentemente de sua instância de atuação no sistema educacional.

Cabe destacar que as revistas não se constituem em publicações estanques, o que significa que a cada edição ou ciclo de avaliação, novos volumes podem ser elaborados e disponibilizados para as redes avaliadas. O Quadro 1 a seguir apresenta as publicações disponibilizadas para os profissionais da rede de Minas Gerais nos últimos ciclos de avaliação.

Quadro 1 – Revistas de resultados do SIMAVE

| **Revistas de resultados do SIMAVE** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Edição** | **Tipo de Publicação** | | | | | |
| 2019 | Revista do Gestor Escolar | Revista do Professor-Alfabetização | Revista do Professor-Língua Portuguesa | Revista do Professor-Matemática | Revista do Sistema | - |
| 2021 | Revista da Escola-Língua Portuguesa | Revista da Escola-Matemática | Revista da Rede | - | - | - |
| 2022 | Revista da Escola-Alfabetização | Revista da Escola-Língua Portuguesa | Revista da Escola-Matemática | Revista Contextual | Revista da Rede | Sumário Executivo |

Fonte: Elaborado pela autora.
Nota: Com base nas Coleções disponíveis na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e).

Sobre as revistas, o portal explica que mais é um recurso para auxiliar na interpretação e a análise dos resultados nas avaliações, e possibilitam a discussão e reflexão sobre o planejamento pedagógico.

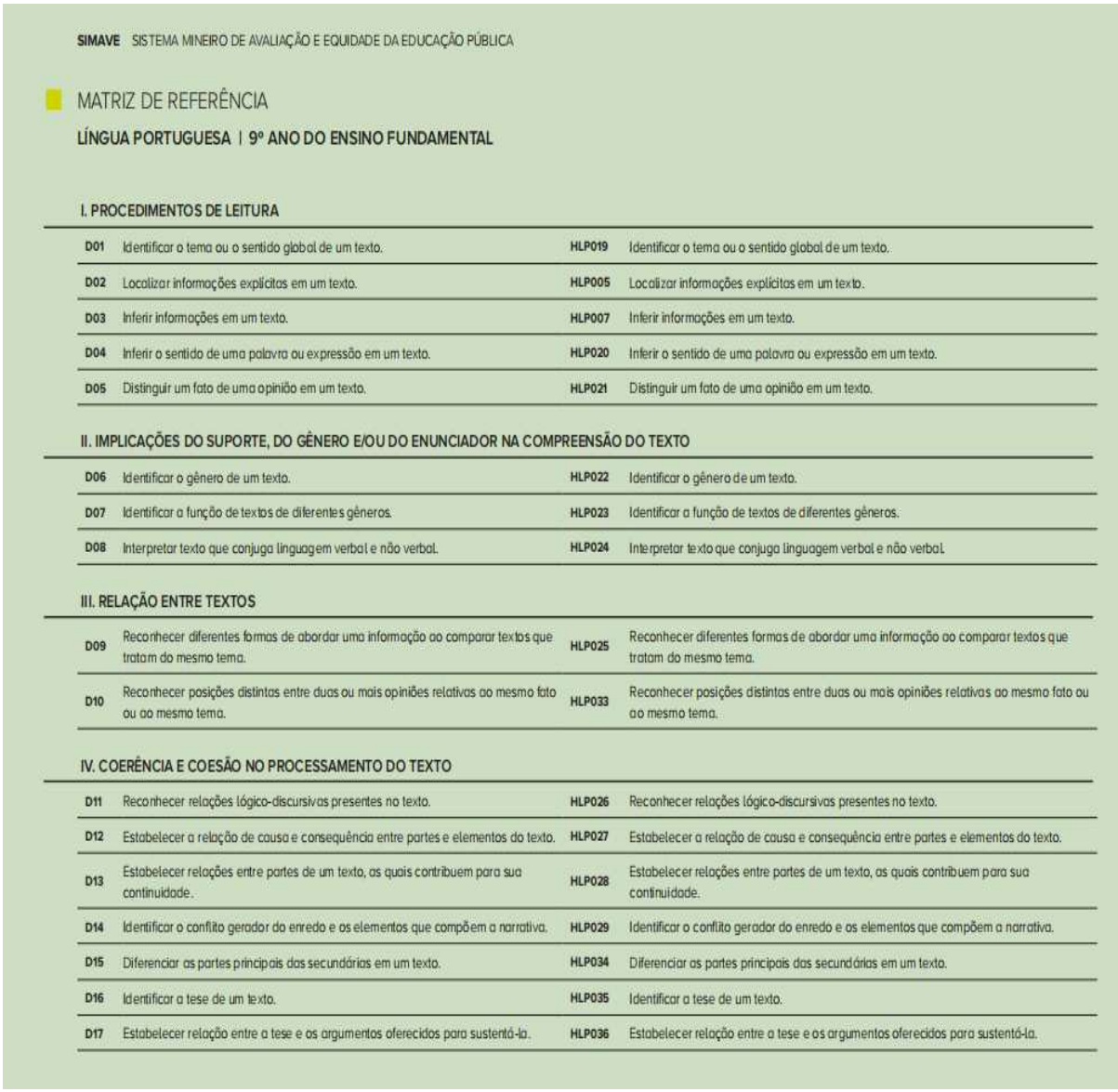
As próximas subseções apresentam os conceitos relativos à Matriz de Referência, Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho, que são elementos inerentes ao contexto das avaliações em larga escala.

### 2.2.3 Matriz de Referência, Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho

Os termos Matriz de Referência, Escala de Proficiência e Padrão de Desempenho são elementos que fazem parte do contexto das avaliações educacionais, e de maneira especial, no contexto das avaliações em larga escala. As avaliações em larga escala têm por característica o uso de metodologias específicas na coleta e análise de dados. Os conceitos que são explorados nesta subseção representam os elementos cruciais para compreensão dos resultados das avaliações.

A Matriz de Referência refere-se a um recorte do currículo, e contempla as habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, em determinada etapa de escolaridade, a serem avaliadas nos testes em larga escala. Assim, a Matriz é formada por um conjunto de descritores que apresentam as habilidades mínimas esperadas para a aprendizagem dos estudantes e passíveis de serem mensuradas (Minas Gerais, 2019a). Os descritores são conteúdos associados às habilidades que orientam a elaboração dos itens que compõem os testes padronizados, adotados nas avaliações em larga escala. A Figura 5 a seguir indica um modelo de Matriz de Referência adotada no SIMAVE.

Figura 5 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano Ensino Fundamental



**SIMAVE** SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MATRIZ DE REFERÊNCIA

**LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

| | | | |
|---|---|---|---|
| D01 | Identificar o tema ou o sentido global de um texto. | HLP019 | Identificar o tema ou o sentido global de um texto. |
| D02 | Localizar informações explícitas em um texto. | HLP005 | Localizar informações explícitas em um texto. |
| D03 | Inferir informações em um texto. | HLP007 | Inferir informações em um texto. |
| D04 | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto. | HLP020 | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto. |
| D05 | Distinguir um fato de uma opinião em um texto. | HLP021 | Distinguir um fato de uma opinião em um texto. |

**II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**

| | | | |
|---|---|---|---|
| D06 | Identificar o gênero de um texto. | HLP022 | Identificar o gênero de um texto. |
| D07 | Identificar a função de textos de diferentes gêneros. | HLP023 | Identificar a função de textos de diferentes gêneros. |
| D08 | Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. | HLP024 | Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal. |

**III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

| | | | |
|---|---|---|---|
| D09 | Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. | HLP025 | Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. |
| D10 | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. | HLP033 | Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. |

**IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO**

| | | | |
|---|---|---|---|
| D11 | Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto. | HLP026 | Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto. |
| D12 | Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. | HLP027 | Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto. |
| D13 | Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. | HLP028 | Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. |
| D14 | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa. | HLP029 | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa. |
| D15 | Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. | HLP034 | Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. |
| D16 | Identificar a tese de um texto. | HLP035 | Identificar a tese de um texto. |
| D17 | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. | HLP036 | Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. |

Fonte: Minas Gerais, (2024e).

Assim, a Matriz de Referência está vinculada à matriz curricular ou o currículo, mas não deve ser confundida com ele. O currículo é mais amplo e complexo, contempla todas as áreas do conhecimento, onde se orientam as ações para o processo de ensino e aprendizagem. E a Matriz de Referência não contempla toda a dimensão do currículo escolar ao eleger os componentes e as habilidades a serem avaliados nos testes.

Quanto ao conceito de Proficiência, conforme os materiais de divulgação dos resultados do SIMAVE, corresponde à medida de desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas pelos testes, ou “o valor estimado do conhecimento do estudante, calculado a partir das tarefas que ele é capaz de realizar na resolução dos itens do teste” (Minas Gerais, 2019a).

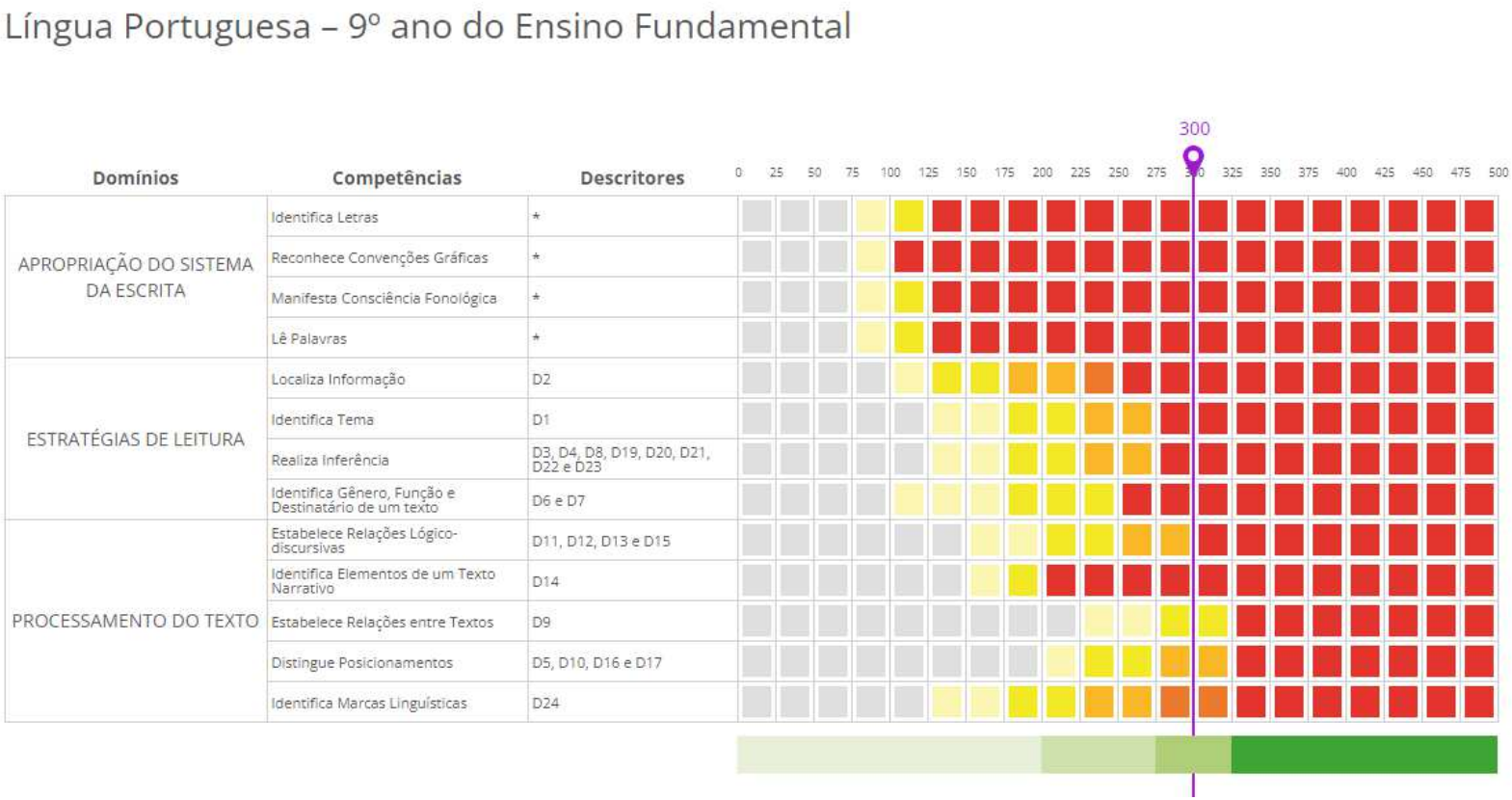
Com a adoção da TRI, no SAEB em 1995, foi possível operar a construção de uma escala de proficiência que permite a comparação dos resultados entre os ciclos de avaliação, bem como medir a evolução dos estudantes ao longo do tempo (Horta Neto, 2007; Castro, 2016). Por meio da TRI, é atribuído ao estudante uma proficiência, ao invés de uma nota, como ocorre tradicionalmente nas avaliações escolares. Os sistemas estaduais de avaliação passaram a adotar essa inovação metodológica para calcular e apresentar seus resultados (Fontanive; Elliot; Klein, 2007). De acordo com Fontanive, Elliot e Klein (2007)

> As escalas de proficiências ordenam o desempenho dos alunos do menor para o maior em um continuum e elas são cumulativas, ou seja, o que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer quando seu desempenho situa-se em um nível da escala, são capazes também de demonstrar as habilidades descritas no(s) nível(eis) anterior(es) dessa escala (Fontanive; Elliot; Klein, 2007, p. 263).

A Escala de Proficiência permite que os resultados dos testes sejam traduzidos em diagnósticos qualitativos a respeito do desempenho escolar ou às competências que já foram desenvolvidas pelos estudantes, permitindo visualizar os resultados a partir de uma espécie de régua, com valores categorizados. A proficiência média da escola representa a média aritmética das proficiências dos estudantes, em cada etapa e componente curricular avaliado (Minas Gerais, 2021a, p, 22).

Assim, quanto maior o ponto da escala, melhor o desempenho. A Figura 6 a seguir exemplifica um modelo de Escala de Proficiência do SIMAVE.

Figura 6 – Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano Ensino Fundamental




| Domínios | Competências | Descritores |
|---|---|---|
| APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA | Identifica Letras | * |
| | Reconhece Convenções Gráficas | * |
| | Manifesta Consciência Fonológica | * |
| | Lê Palavras | * |
| ESTRATÉGIAS DE LEITURA | Localiza Informação | D2 |
| | Identifica Tema | D1 |
| | Realiza Inferência | D3, D4, D8, D19, D20, D21, D22 e D23 |
| | Identifica Gênero, Função e Destinatário de um texto | D6 e D7 |
| PROCESSAMENTO DO TEXTO | Estabelece Relações Lógico-discursivas | D11, D12, D13 e D15 |
| | Identifica Elementos de um Texto Narrativo | D14 |
| | Estabelece Relações entre Textos | D9 |
| | Distingue Posicionamentos | D5, D10, D16 e D17 |
| | Identifica Marcas Linguísticas | D24 |

Fonte: Minas Gerais, (2024e).

Na Figura 6, a régua numérica representa a escala, cujos valores obtidos nos testes indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

Como expõem Sousa e Oliveira (2010), os sistemas estaduais procuraram vincular tanto as Matrizes de Referência como as escalas de proficiência considerando o SAEB como parâmetro. Dessa forma, no SIMAVE é sinalizado que a escala de proficiência

> é a mesma escala utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja variação vai de 0 a 500 pontos. Essa escala é dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho. Com base nas expectativas de aprendizagem para cada etapa de escolaridade e nas projeções educacionais estabelecidas pelo SIMAVE, os níveis da escala são agrupados em intervalos maiores, chamados de padrões de desempenho.
> As etapas de alfabetização, por sua vez, utilizam uma escala própria, que varia de 0 a 1.000 e é dividida em intervalos de 50 pontos (Minas Gerais, 2019a, p. 40).

O objetivo da escala de proficiência é, portanto, traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ao abordarmos a escala de proficiência, outro conceito já se apresenta: os padrões de desempenho.

Os padrões de desempenho são adotados para organizar os resultados das avaliações a partir dos intervalos das escalas de proficiência. A escala de proficiência é dividida em intervalos que correspondem ao conjunto de habilidades avaliadas pelo teste. Dessa forma, esses intervalos são conhecidos como padrões de desempenho. Cada padrão “agrupa um conjunto de habilidades que são objetos da avaliação e que se espera que os estudantes tenham desenvolvido, de acordo com o ano de escolaridade em que se encontram” (Minas Gerais, Sumário Executivo, 2022b, p. 23).

De acordo com Ubriaco (2012), para a divisão da escala de proficiência em partes, estabelecendo os níveis ou padrões de desempenho, são necessários os pontos de corte, ou seja, as marcas que separam um padrão do outro. Nesse sentido, o número de pontos de corte está relacionado ao objetivo da avaliação, podendo ser a certificação ou a classificação de desempenho. Quando o objetivo é a certificação, um ponto de corte é utilizado, adotando dois padrões que indicam o desempenho dos estudantes aprovados e dos não aprovados. Entretanto, quando o objetivo da avaliação é a classificação do desempenho, torna-se necessária a adoção de mais de um ponto de corte. Dessa forma, na divisão da escala de proficiência, os intervalos ou padrões são nomeados de acordo com a qualidade do desempenho (Ubriaco, 2012).

Com isso, os nomes dos padrões são estabelecidos com “termos com sentido explícito[9], como nível básico, intermediário e avançado” (Ubriaco, 2012, p. 90). Esse processo é realizado por equipe formada de especialistas nas áreas avaliadas e em estatística, que deve conhecer as características do teste e os objetivos da avaliação, entre outros. Seguindo esse entendimento, Ubriaco (2012) sinaliza que na prática, não são utilizados muitos níveis, e o quantitativo ideal predomina em torno de três a cinco níveis.

Os padrões oferecem aos gestores e professores informações sobre o desenvolvimento dos estudantes avaliados. Os padrões de desempenho adotados nos componentes curriculares avaliados pelo SIMAVE são apresentados nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Padrões de desempenho em Língua Portuguesa

| Etapa | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
|---|---|---|---|---|
| 2º ano EF | Até 350 | 351 a 450 | 451 a 600 | 601 ou mais |
| 5º ano EF | Até 150 | 151 a 200 | 201 a 250 | 251 ou mais |
| 9º ano EF | Até 200 | 201 a 275 | 276 a 325 | 326 ou mais |
| 3º ano EM | Até 250 | 251 a 300 | 301 a 350 | 351 ou mais |

Fonte: Minas Gerais (2019a, 2022c).

Quadro 3 – Padrões de desempenho em Matemática

| Etapa | Baixo | Intermediário | Recomendado | Avançado |
|---|---|---|---|---|
| 2º ano EF | Até 400 | 401 a 500 | 501 a 625 | 626 ou mais |
| 5º ano EF | Até 175 | 176 a 225 | 226 a 275 | 276 ou mais |
| 9º ano EF | Até 225 | 226 a 300 | 301 a 350 | 351 ou mais |
| 3º ano EM | Até 275 | 276 a 350 | 351 a 375 | 376 ou mais |

Fonte: Minas Gerais (2019a, 2022b).

Os padrões de desempenho no SIMAVE atualmente são organizados em quatro padrões: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Anteriormente, eram organizados em três padrões, e a modificação para quatro padrões ocorreu a partir da edição do ano 2015. Com essa alteração trouxe mais precisão, possibilitando “uma melhor apropriação dos resultados das avaliações externas” (Minas Gerais, 2016a, p. 5).

[9] De acordo com Ubriaco (2012), o uso de termos com sentido explícito para denominar os padrões é recomendado para aumentar a compreensibilidade desses conceitos. Esse processo representa a incorporação de significado normativo. Para maiores informações, consultar Ubriaco (2012).

Na atual configuração, a descrição dos padrões adotados nos programas do SIMAVE segue:

> Baixo – Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
> Intermediário – Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
> Recomendado – Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
> Avançado – Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem. (Minas Gerais, 2021a, p. 18).

Os conceitos apresentados nesta subseção são apresentados e explorados nas revistas de resultados que compõem o material de divulgação dos resultados do SIMAVE.

### 2.2.4 Devolutivas Pedagógicas da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE)

A partir de uma necessidade identificada pela SAE de produzir um material adicional para as análises e apropriação dos resultados das avaliações PROALFA e PROEB pelas SREs, ocorre também a disponibilização da Devolutiva Pedagógica. Esse documento é elaborado pela Diretoria de Avaliação da Aprendizagem (DAAP), que utiliza as informações e dados de resultados do SIMAVE, e é direcionado às equipes de avaliação e pedagógica das Regionais e escolas estaduais.

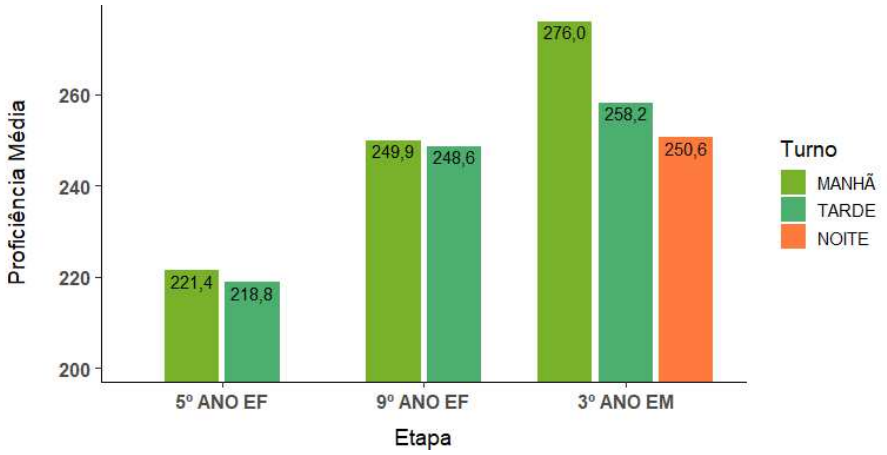
Dessa forma, a Devolutiva Pedagógica tem como objetivo

> proporcionar a leitura pedagógica desses resultados, bem como das avaliações internas, contribuindo para o planejamento das intervenções pedagógicas, além do aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem (metodologias e práticas) e da formação do corpo docente, especialmente, através da atuação do Especialista. (Minas Gerais, 2020,_Report_Anual_Daap, documento interno não publicado).

Este material apresenta uma análise descritiva dos resultados das escolas estaduais por SRE, com o intuito de contribuir na apropriação dos resultados, indicando outras possibilidades de análise a partir da interpretação dos resultados obtidos.

Além das informações sobre proficiências e evolução da proficiência média da Regional, taxa de participação e evolução da taxa de participação, o material complementa esses dados com gráficos e tabelas, e análises que enfocam outros aspectos contextuais, tais como: proficiência média por turno e localização das escolas (zona urbana, zona rural e distrito), complexidade da gestão, nível socioeconômico e as desigualdades de aprendizagem e a proficiência média por intervalo de distorção idade/série. As Figuras 1 e 2 apresentam um trecho de uma Devolutiva Pedagógica produzida pela SAE.

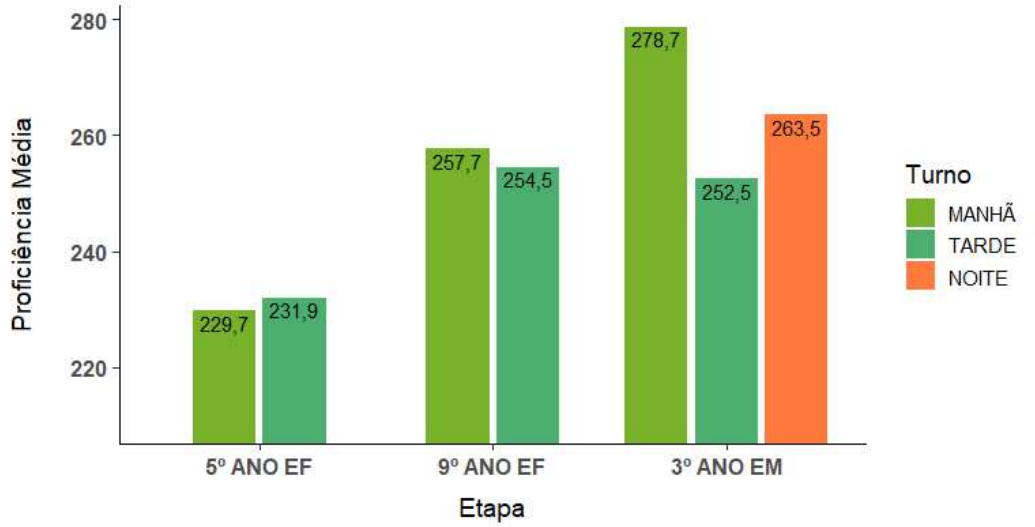
Gráfico 1 – Proficiência Média da Superintendência Regional de Ensino por turno – PROEB 2019 – Língua Portuguesa




Fonte: Devolutiva Pedagógica SRE Manhuaçu - PROEB 2019 (SAE-SEE/MG)

Podemos identificar pelo Gráfico 1, as proficiências obtidas nas etapas avaliadas no PROEB 2019, separadas por turno (manhã, tarde e noite).

Gráfico 2 – Proficiência Média da Superintendência Regional de Ensino por turno – PROEB 2019 – Matemática

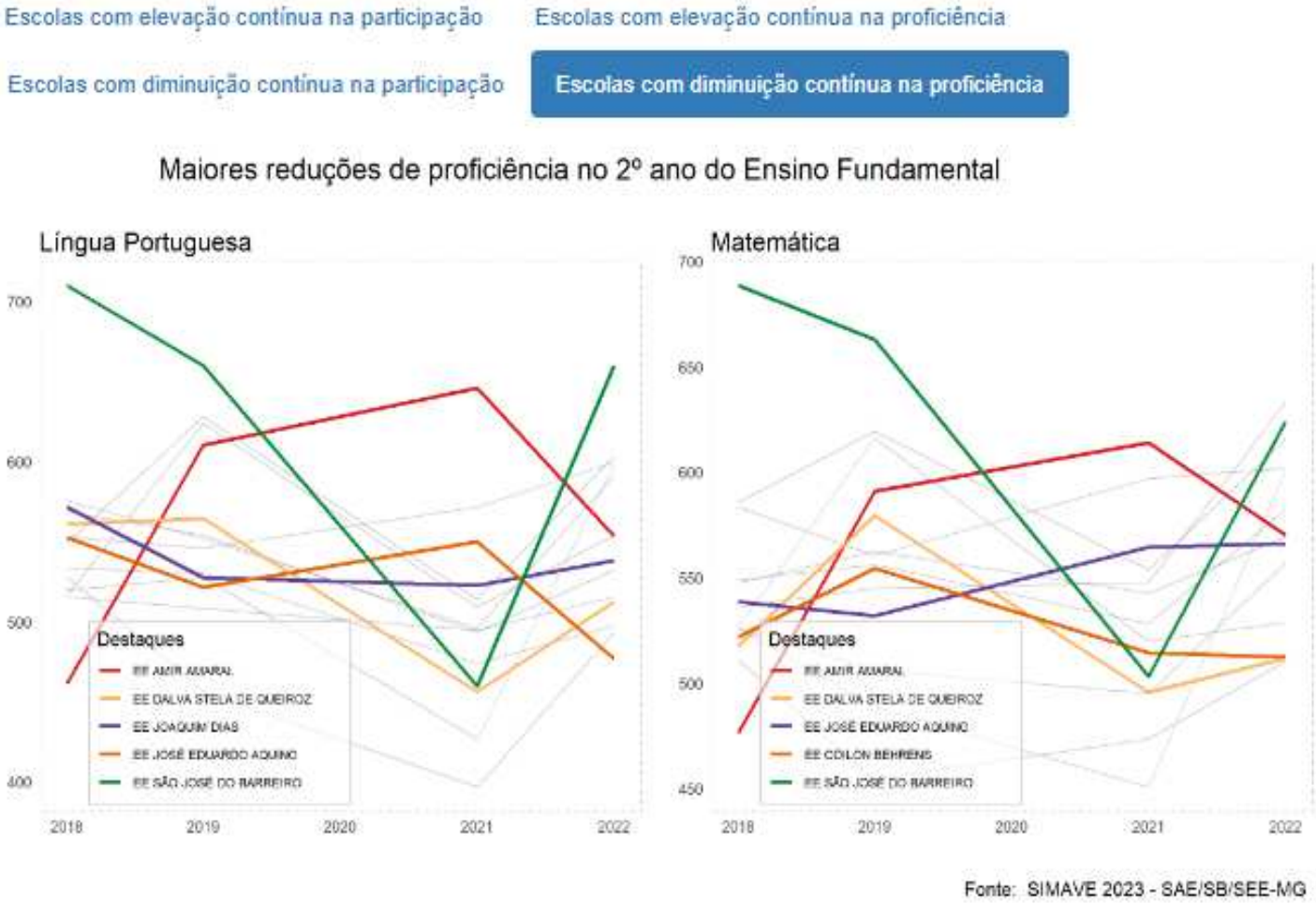



Fonte: Devolutiva Pedagógica SRE Manhuaçu – PROEB 2019 (SAE-SEE/MG)

O Gráfico 2 apresenta as proficiências obtidas nas etapas avaliadas no Proeb 2019, separadas por turno (manhã, tarde e noite), em Matemática.

A cada edição, são complementados os gráficos e tabelas presentes nas Devolutivas, incluindo outras possibilidades de análises de dados. A SRE tem a opção de realizar a impressão das informações disponíveis nas Devolutivas ou pode acessá-las de modo on-line. Devido à sua interatividade, é possível selecionar informações por etapa de ensino ou tipologia. O Gráfico 3 apresenta as escolas que merecem atenção da SRE, sendo consideradas Destaque no PROALFA.

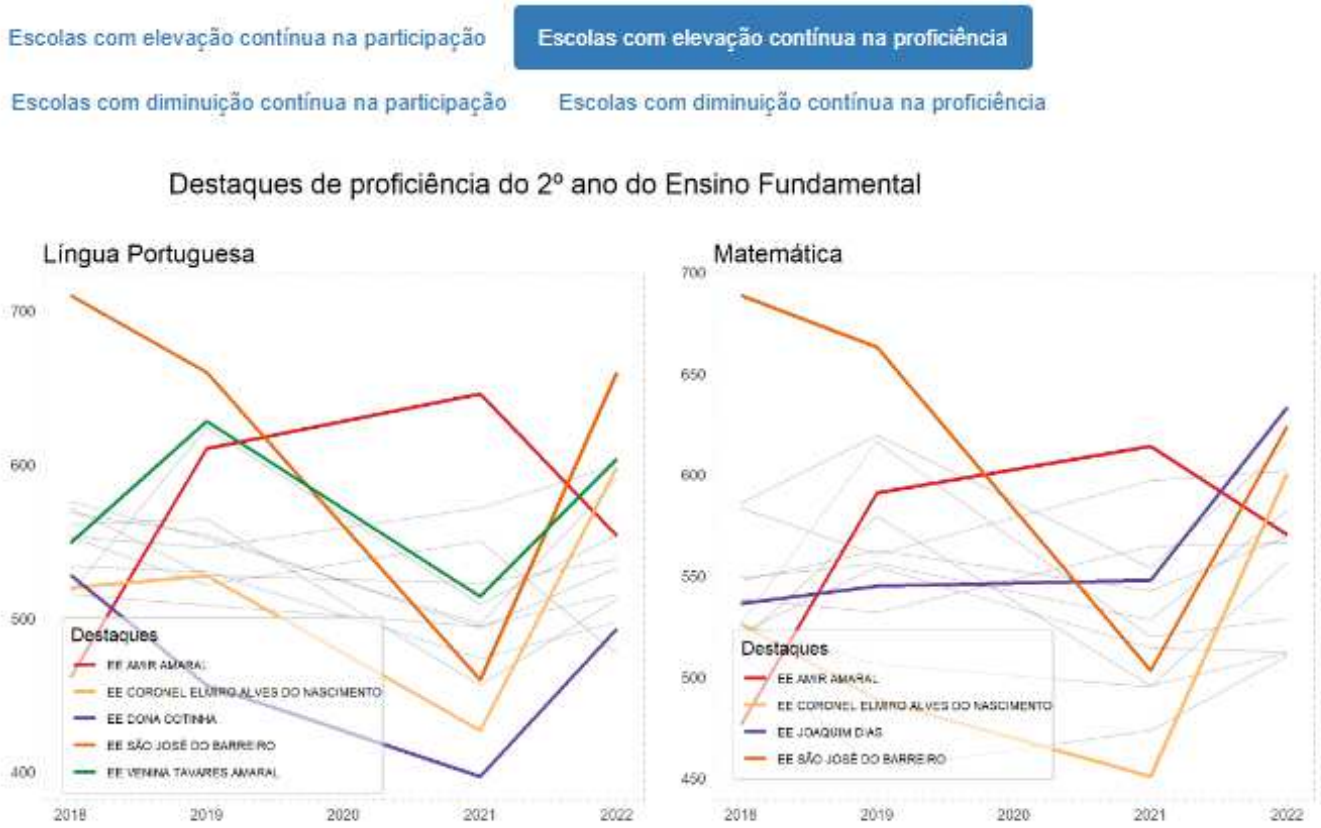
Gráfico 3 – Escolas com diminuição contínua na proficiência no PROALFA




Fonte: Devolutiva Pedagógica SRE Patrocínio – PROALFA 2022 (SAE-SEE/MG).

Através da ilustração Gráfico 3, é possível identificar as escolas da SRE Patrocínio, cujo comportamento evidencia uma diminuição contínua na proficiência média, no PROALFA, nas edições 2018 a 2022. Dessa forma, sinaliza para a SRE o grupo de escolas que representam, a considerar a proficiência média, queda contínua nas edições do PROALFA, e que merecem análise junto às etapas da alfabetização. Em sentido oposto, a ilustração Gráfico 4 apresenta as escolas com elevação contínua na proficiência, no PROALFA.

Gráfico 4 – Escolas com elevação contínua na proficiência no PROALFA




Fonte: Devolutiva Pedagógica SRE Patrocínio – PROALFA 2022 (SAE-SEE/MG)

O Gráfico 4 apresenta o grupo de escolas da SRE Patrocínio que tiveram crescimento nas últimas edições do PROALFA, e por isso, são consideradas Destaque.

As Devolutivas Pedagógicas são encaminhadas às SRE por *e-mail* após a divulgação dos resultados oficiais das avaliações, onde cada Regional recebe os dados de sua devolutiva individualizado.

O estudo desenvolvido por Ferrer e Fiszbein (2015) citados por Taboada, Cortés e Vélez (2020) identifica avanços significativos nas estratégias de comunicação dos resultados das avaliações para diferentes públicos, ao longo dos últimos dez anos. O estudo aponta as seguintes formas de apresentar os resultados, com as seguintes sugestões para sua interpretação:

> [...] Relatórios de progresso longitudinais.
> Relatórios individuais para estudantes e escolas (em contextos de altas consequências).
> Bases de dados.
> Análise secundária dos dados.
> Recomendações pedagógicas a partir dos itens liberados.
> Mecanismos de busca online para encontrar resultados e exemplos de conteúdos avaliados.
> Apresentações audiovisuais em diferentes formatos (Taboada; Cortés; Vélez, 2020, p. 42).

Os autores demandam por uma comunicação voltada para os níveis operacionais do sistema educacional, e, embora reconheçam que ainda há muito a ser feito, já existe uma consciência difundida sobre a necessidade de diversificar os tipos de produtos para atender a diferentes públicos (Taboada; Cortés; Vélez, 2020).

Nesta subseção discorremos sobre a experiência de Minas Gerais com seu próprio sistema de avaliação educacional, o histórico e as transformações pelas quais o SIMAVE passou. Apresentamos o material de divulgação explicativo disponibilizado aos seus profissionais, as revistas pedagógicas que indicam estratégias para apropriação dos resultados, e os conceitos dos principais elementos que pertencem ao contexto das avaliações em larga escala.

Na próxima subseção será feita a descrição das equipes que atuam na SEE/MG e SREs com as ações dos programas do SIMAVE.

## 2.3 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: ÓRGÃO CENTRAL E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO

Nesta subseção apresentamos um breve histórico sobre a SEE/MG, sua estrutura organizacional, destacando os setores responsáveis por promover a avaliação educacional da rede pública da educação básica. No Órgão Central, este trabalho fica sob a responsabilidade da SAE, suas Diretorias e equipes. Apresentamos, também, as SRE, sua estrutura organizacional e equipes, que são responsáveis por exercer, em nível regional, ações para implementação do SIMAVE nas escolas estaduais e utilizar os resultados da avaliação sistêmica para acionar estratégias de intervenção pedagógica, e a formação profissional destes agentes.

Para isso, apresentamos que, entre a SEE e as equipes escolares, existe uma instância e equipe intermediárias responsáveis pelas ações das avaliações educacionais em nível regional no estado de Minas Gerais e descrevemos como ocorre a articulação entre a equipe central e as equipes regionais em torno das ações dos programas do SIMAVE.

A Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) é um órgão do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, e foi criada pela Lei nº 1.147/1930 (Minas Gerais, 1930). À época, a estrutura do Estado era reduzida e foram instituídas somente quatro secretarias, denominadas: Interior; Finanças; Agricultura, Viação e Obras Públicas; e Educação e Saúde Pública. Nessa organização, a Secretaria de Educação compreendia os serviços relativos à Instrução e Assistência Pública.

Passados quase cem anos desde sua criação, a SEE/MG sofreu diversas alterações em sua estrutura, as últimas mudanças estão dispostas no Decreto nº 48.709/2023. A SEE/MG tem sua sede localizada na Cidade Administrativa, em Belo Horizonte, e, de acordo com o referido Decreto, essa estrutura administrativa é considerada Unidade Central ou Órgão Central.

A SEE/MG tem como princípios institucionais, a missão de “Garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes” e a visão de futuro em “Ser referência nacional em Educação Pública, em qualidade e equidade” (Minas Gerais, 2024b). Uma das competências da Secretaria de Educação é formular e coordenar a política estadual de educação, bem como supervisionar a sua execução nas unidades que compõem a sua área de competência (Minas Gerais, 2023a). Atualmente, o estado de Minas Gerais possui 16.724 escolas, e deste total: 8.816 são escolas municipais; 3.472 são escolas estaduais; 4.384 são escolas privadas e 52 são escolas federais; sendo escolas que atendem aos diversos níveis da Educação Básica — Educação

Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio – Regular e Profissionalizante (Minas Gerais, 2024b).

A Secretaria de Educação[10] atualmente é composta por quatro Subsecretarias, às quais se subordinam suas respectivas Superintendências e Diretorias (Minas Gerais, 2023).

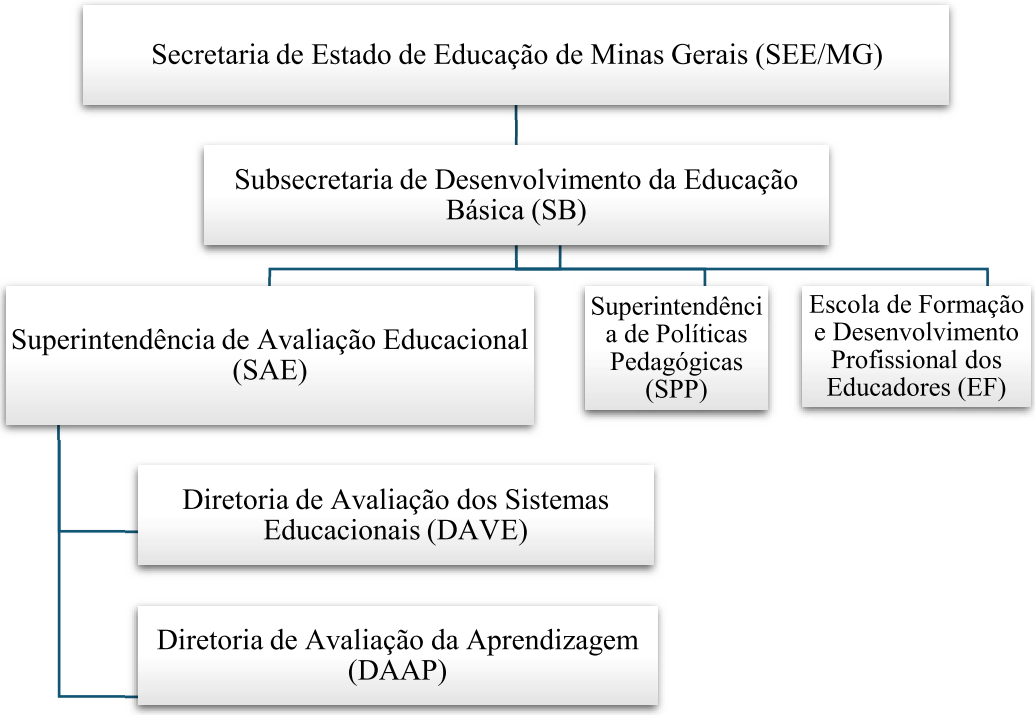
Na estrutura organizacional, é na Superintendência de Avaliação Educacional (SAE) o setor onde exerço minhas atividades profissionais enquanto servidora pública. A SAE possui duas diretorias, quais sejam, a Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais (DAVE) e a Diretoria de Avaliação da Aprendizagem (DAAP). O tema da pesquisa desenvolvida nesta Dissertação parte da minha experiência profissional em exercício na SAE, anteriormente em exercício na diretoria DAAP, e nos últimos quatro anos, na diretoria DAVE.

A SAE está organizada de forma que as ações contemplam tanto a logística, planejamento e aplicação das avaliações externas, quanto a divulgação, a publicação e a análise dos resultados dessas avaliações.

A Figura 7 apresenta um recorte do organograma (Minas Gerais, 2024c) da SEE/MG (Figura 6), com destaques para a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB), caracterizada como a área pedagógica da SEE/MG.

[10] Neste texto as expressões “Secretaria de Estado de Educação”, “Secretaria de Educação” e a sigla “SEE/MG” são equivalentes.

Figura 7 – Organograma da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG)




Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota: Com base no Organograma da SEE (Minas Gerais, 2024c).

No que se refere às competências, o Decreto nº 48.709/2023 em seu artigo 39 nos traz que a SAE é responsável por

> [...] promover a avaliação da rede pública da educação básica e incentivar a realização de estudos e pesquisas voltados para as questões do ensino, com atribuições de:
> I– coordenar as ações relacionadas às avaliações internas e externas;
> II – subsidiar a ação pedagógica e a formulação de políticas públicas;
> III – articular-se com os setores acadêmicos e com órgãos de fomento visando à realização de pesquisas de interesse do sistema educacional;
> IV – definir e gerenciar os programas de estudos e pesquisas educacionais de acordo com as demandas e interesses da SEE;
> V – subsidiar as pesquisas educacionais demandadas pela SEE, mantendo bancos de dados organizados e atualizados;
> VI – subsidiar a área pedagógica da SEE mediante a disponibilização dos resultados das avaliações;
> VII – gerenciar o banco de itens das avaliações da SEE e validar tecnicamente todos os itens a serem incorporados no banco de itens;
> VIII – promover e participar de eventos relacionados à avaliação educacional;
> IX – gerir os contratos e os convênios afetos a sua área de atuação;
> X – coordenar o processo de certificação de jovens e adultos, obtida a partir de exames (Minas Gerais, 2023).

Essa Superintendência é responsável pela organização geral e execução do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), considerando que compete a uma de suas diretorias, a DAVE, dentre outras atribuições:

> Art. 41 - I – realizar as avaliações sistêmicas estaduais e apoiar a realização das avaliações nacionais e internacionais;
> II – divulgar os resultados das avaliações sistêmicas da educação pública;
> III – subsidiar a ação pedagógica e a formulação de políticas públicas (Minas Gerais, 2023a).

Para implementar as funções que lhe são atribuídas, a SAE possui um quadro de servidores públicos, cujas carreiras foram instituídas por meio da Lei nº 15.293/2004. Dentre as carreiras instituídas, encontra-se o cargo de Analista Educacional, através do qual exerço as atividades técnico-administrativas e pedagógicas.

O quantitativo de servidores da SAE e respectivas Diretorias está representado na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de servidores na Superintendência de Avaliação Educacional (SAE)

| Carreiras | SAE | DAVE | DAAP |
|---|---|---|---|
| Analista Educacional (ANE) | 01* | 03 | 01 |
| Técnico da Educação (TDE) | 03 | 03* | 01 |
| Especialista em Educação Básica (EEB) | - | 01 | - |
| Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG)** | - | - | 05* |

*Nesse quantitativo encontra-se um servidor ocupando o cargo de gestor.
**Os EPPGG atuam nos diversos órgãos do Estado de Minas Gerais, desempenhando funções de gestão pública, de formulação e implementação de políticas públicas (Minas Gerais, 2010a).

Fonte: Elaborados pela autora, com dados do Portal da Transparência MG (Minas Gerais, 2024a).

Cavalcanti e Lotta (2015) explicam que, dentro da burocracia pública, existe um conjunto de atores que desempenham papel central no encaminhamento, na condução ou na implementação de políticas públicas. Para os autores, a burocracia pública é formada pelo "corpo permanente do Estado", com "atores não eleitos por voto popular, mas que desempenham papel central na condução dos assuntos públicos" (Cavalcante; Lotta, 2015, p.

13). Em face do exposto, abordamos adiante as características do cargo de Analista Educacional.

Para ocupar o cargo de Analista Educacional, é necessário ter formação de nível superior, cujas atribuições destacamos:

> 6. Carreira de Analista Educacional:
> 6.1. exercer atividade profissional específica em nível superior de escolaridade nos setores pedagógico e administrativo no campo da educação, no órgão central e nas Superintendências Regionais de Ensino da SEE, na Fundação Helena Antipoff, na Fundação Educacional Caio Martins e no Conselho Estadual de Educação;
> 6.2. elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos;
> 6.3. coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução de propostas educacionais;
> 6.4. elaborar normas, instruções e orientações para aplicação da legislação relativa a programas e currículos escolares e à administração de pessoal, material, patrimônio e serviços;
> 6.5. elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação;
> 6.6. proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional;
> 6.7. elaborar programas, provas e material instrucional para o ensino fundamental e médio;
> 6.8. realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais;
> 6.9. participar da elaboração de planejamentos ou propostas anuais de atividades do setor ou órgão em que atua;
> 6.10. organizar e produzir dados e informações educacionais [...] (Minas Gerais, 2004, Anexo II).

De acordo com a Lei nº 15.293/2004, o ingresso na carreira de Analista Educacional (ANE) depende de aprovação em concurso público, e a escolaridade mínima exige a formação de nível superior, com graduação específica ou com licenciatura. Dessa forma, o ANE exerce as atribuições técnico-administrativas e técnico-pedagógicas na área de sua formação profissional, e poderá atuar no Órgão Central ou nas SRE (Minas Gerais, 2004).

As ações implementadas pela equipe de servidores da DAVE contemplam, de modo geral, todas as 47 SRE no estado, e o trabalho na DAVE é organizado de forma que as 47 SRE são atendidas nas ações relativas ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

As demandas de trabalho a serem executadas e as respectivas orientações (feitas através de Memorandos, tutoriais e demais documentos) são enviadas através de sistema de informações, por *e-mail*, em reuniões presenciais ou virtuais para as SRE, que as repassam às suas respectivas unidades escolares. Prioritariamente, as comunicações documentais entre SAE

e SRE ocorrem por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos utilizado na instituição. Adicionalmente, são adotadas as outras formas de comunicação, seja por *e-mail* ou reuniões com as equipes regionais.

Entre os anos de 2020 e 2022, essas reuniões ocorreram de modo virtual, em consequência do distanciamento imposto pela Pandemia COVID-19 e o regime de teletrabalho adotado na SEE/MG. O fluxo de comunicação e as orientações foram mantidos ao longo do ano escolar, considerando as etapas de planejamento e execução das avaliações do SIMAVE, que envolvem a logística de aplicação dos testes e posterior divulgação dos seus resultados.

A SEE, por meio da Diretoria de Avaliação (DAVE), é responsável pelo acompanhamento e supervisão das ações das instituições contratadas, bem como pela capacitação das equipes técnicas das SREs (Minas Gerais, 2010b, p.11).

Para que a aplicação dos testes ocorra nos meses de outubro ou novembro de cada ano, a equipe da DAVE desenvolve diversas atividades que a antecedem, na preparação das avaliações externas. As ações desenvolvidas ocorrem com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e de serviços de impressão dos testes e demais instrumentos realizados por gráfica especializada, através de processo de contratação pública.

Podemos destacar, nessa etapa, a orientação para coleta de dados, pelas equipes Regionais, do Censo Rápido com informações das escolas e turmas avaliadas nas redes municipais. Essa etapa ocorre no mês de junho e/ou julho. Cabe destacar que o processo, para que ocorram as avaliações externas do PROALFA e do PROEB, envolve ações em momentos distintos de execução, seja antes, durante ou após a aplicação dos testes, realizadas pelas equipes central e regionais.

Além do Órgão Central, a SEE/MG possui uma estrutura descentralizada e se organiza, em nível regional através das SRE.

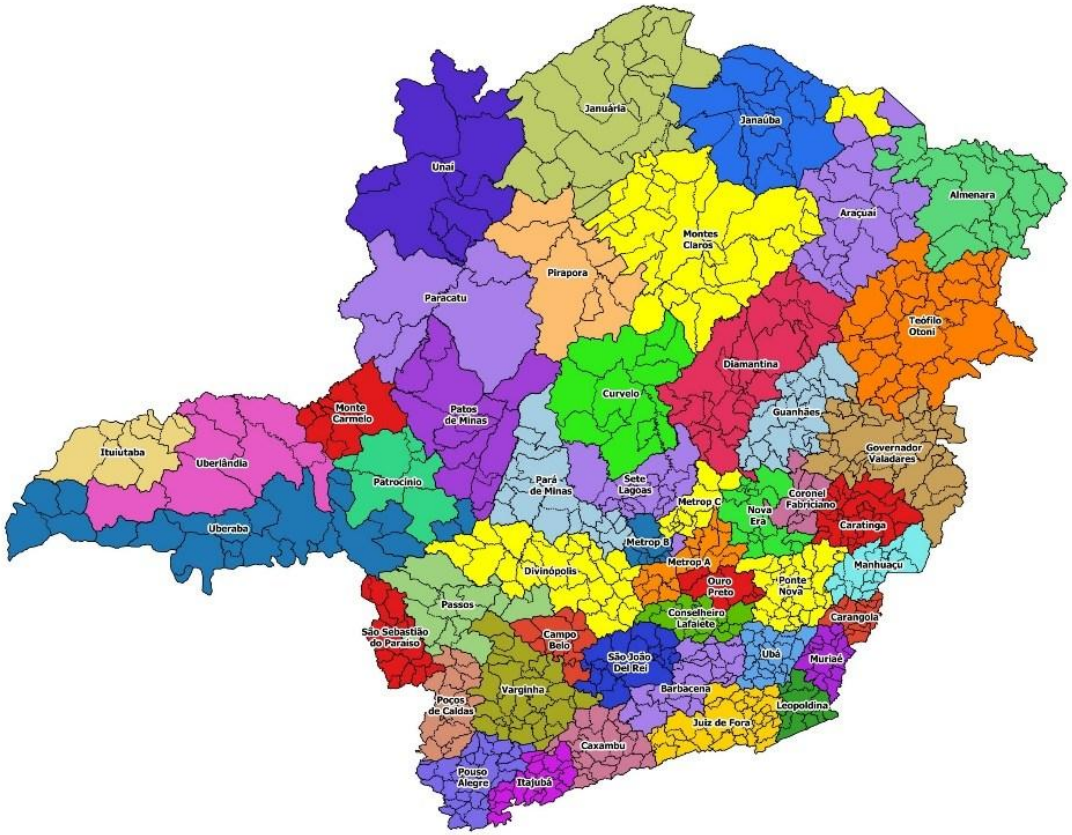
Em 1994, as Delegacias Regionais de Ensino foram transformadas em Superintendências Regionais de Ensino por meio da Lei nº 11.721, são classificadas num total de 41 SREs. A descentralização administrativa por meio das SRE, distribuídas espacial e geograficamente, permite a implementação em nível local dos programas e políticas, e seu acompanhamento. Em mais de meio século, desde a criação das primeiras Delegacias, as unidades regionais passaram por alterações que vão além da denominação, incluindo o quantitativo, a distribuição geográfica, jurisdição e atribuições.

Atualmente, a SEE/MG possui o quantitativo 47 SRE em sua estrutura, nas quais as unidades de ensino da rede estadual estão subordinadas (Minas Gerais, 2023a). As SREs estão divididas em Porte I e Porte II, cuja estrutura orgânica é a seguinte:

> Superintendências Regionais de Ensino de Porte I:
> 1 – Diretoria Administrativa e Financeira;
> 2 – Diretoria Educacional – Área A;
> 3 – Diretoria Educacional – Área B;
> 4 – Diretoria de Pessoal;
> Superintendências Regionais de Ensino de Porte II:
> 1 – Diretoria Administrativa e Financeira;
> 2 – Diretoria Educacional;
> 3 – Diretoria de Pessoal. (Minas Gerais, 2023a).

A classificação das Regionais em Porte I e II é devido ao seu tamanho, considerando o número de escolas e municípios atendidos, sendo previsto um limite máximo de até 7 unidades de Porte I e até 48 unidades de Porte II (Minas Gerais, 2023). As Regionais de Porte I têm em suas Diretorias Educacionais a divisão em áreas A e B. A Figura 8 a seguir apresenta a divisão das Regionais de Ensino no estado de Minas Gerais e os quadros 4 e 5 apresentam a divisão das SREs de acordo com o Porte.

Figura 8 – Superintendências Regionais de Ensino




Fonte: Minas Gerais (2024d).

Quadro 4 – Superintendências Regionais de Porte I

| Superintendências Regionais de Porte I | | |
|---|---|---|
| Governador Valadares | Metropolitana A | Metropolitana B |
| Metropolitana C | Montes Claros | Teófilo Otoni |
| Uberlândia | - | - |

Fonte: Minas Gerais (2024f).

Quadro 5 – Superintendências Regionais de Porte II

| Superintendências Regionais de Porte II | | | |
|---|---|---|---|
| Almenara | Diamantina | Monte Carmelo | Poços de Caldas |
| Araçuaí | Divinópolis | Muriaé | Ponte Nova |
| Barbacena | Guanhães | Nova Era | Pouso Alegre |
| Campo Belo | Itajubá | Ouro Preto | São João Del Rei |
| Carangola | Ituiutaba | Pará de Minas | São Sebastião do Paraíso |
| Caratinga | Janaúba | Paracatu | Sete Lagoas |
| Caxambu | Januária | Passos | Ubá |
| Conselheiro Lafaiete | Juiz de Fora | Patos de Minas | Uberaba |
| Coronel Fabriciano | Leopoldina | Patrocínio | Unaí |
| Curvelo | Manhuaçu | Pirapora | Varginha |

Fonte: Minas Gerais (2024f).

Cabe aqui destacar que as SRE possuem a jurisdição organizada por um conjunto de municípios e um destes municípios constitui a sede da SRE, que a representa. Como exemplo, citamos a SRE Almenara que possui em sua jurisdição 21 municípios e a sede da SRE é no município Almenara. Nesse sentido, a sede contempla a localização física onde as equipes exercem suas atividades profissionais.

Nesse cenário, destacamos um trio de Superintendências Regionais que possui uma peculiaridade, as SRE Metropolitanas. A especificidade se encontra no fato das três regionais possuírem sede no município de Belo Horizonte, e diferentemente das 44 demais SREs, um único município-sede é compartilhado por três Regionais de Ensino. No entanto, não há sobreposição de área de jurisdição, uma vez que, territorialmente, cada uma das SREs

Metropolitanas A, B e C abarca uma parte da região administrativa de Belo Horizonte. Destacamos que essas três Regionais foram selecionadas para a presente pesquisa, que ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, como veremos mais adiante.

Conforme o Decreto nº 48.709/23, o processo das avaliações sistêmicas em âmbito regional, é acompanhado pelas Diretorias Educacionais. Para a implementação das políticas educacionais, as SRE, são responsáveis

> [...] por exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado com os municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, com atribuições de:
> I– promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado nas instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais;
> II– orientar as escolas estaduais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações com as dos municípios de sua área de atuação.
> [...]
> Parágrafo único – As Superintendências Regionais de Ensino, para cumprimento de suas competências e atribuições, poderão organizar os seus processos de trabalho internamente por meio de ato do Secretário de Estado de Educação (Minas Gerais, 2023a).

Logo, as SRE atuam como intermediárias na implementação das ações das avaliações educacionais entre SEE/MG e escolas estaduais.

Os processos de tomada de decisão e execução das políticas públicas têm sido objeto de estudos por pesquisadores, bem como tem-se examinado como os diferentes estratos burocráticos nelas atuam, efetivam as interações e interferem na concretização das políticas (Cavalcante, Lotta, 2015; Novato, Najberg, Lotta, 2020). Há um grupo de burocratas situado entre o alto escalão, considerado os formuladores das políticas, e aqueles que interagem diretamente com os beneficiários, considerados burocratas de nível de rua, que atua como elo entre eles. Esses burocratas são denominados Burocratas de Médio Escalão (BME), por se encontrarem localizados no meio da estrutura organizacional.

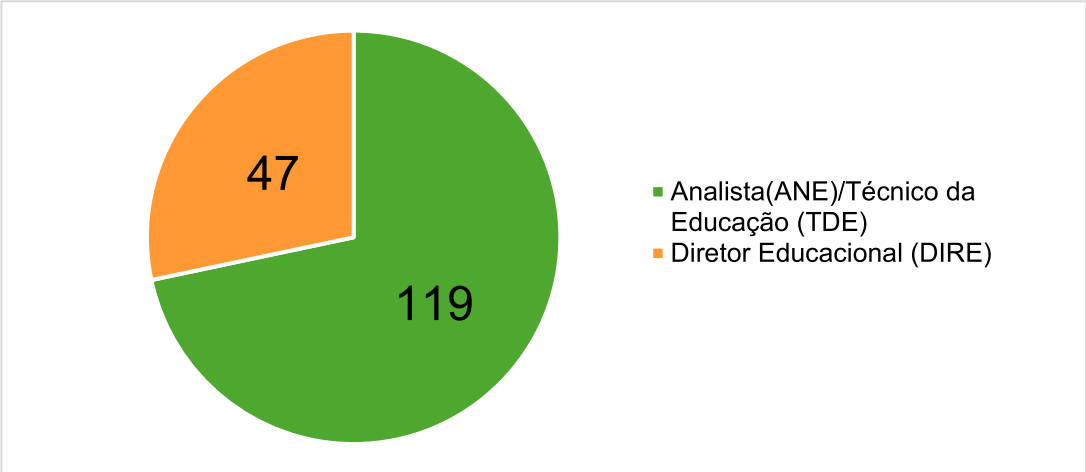
Cabe aqui destacar que cada SRE possui uma equipe de servidores, composta pelo Diretor Educacional (DIRE)[11], Analistas Educacionais (ANE) e/ou Técnicos da Educação (TDE), para executar e/ou operacionalizar, em âmbito regional, as ações do SIMAVE e demais avaliações educacionais.

---

[11] O Diretor Educacional (DIRE) é o agente público que exerce função gerencial e ocupa cargo de provimento em comissão de direção, responsável pela unidade administrativa na SRE.

Em levantamento realizado pela DAVE em 2022, através do *Google* Planilhas, verificou-se o quantitativo de servidores atuantes nas Equipes Regionais para atendimento das demandas do SIMAVE. Pelo levantamento, podemos considerar que as equipes Regionais possuem um total de 166 servidores, e, excluindo os 47 Diretores Educacionais, cada SRE possui uma média de 2 a 3 servidores diretamente envolvidos nas ações do SIMAVE. Os dados são apresentados a seguir na Gráfico 5, de forma consolidada.

Gráfico 5 – Quantitativo de servidores atuantes nas Equipes Regionais de avaliação




Fonte: Elaborado pela autora (2023).
Nota: dados coletados em levantamento realizado pela DAVE (2022c), documento interno não publicado.

Ao analisar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172/2001, Horta Neto (2007) sinaliza a necessidade de se constituir e estabelecer nos estados suas equipes técnicas, considerando as metas específicas para gestão dos sistemas de ensino. A referida lei contempla na meta número 31:

> 31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação. (Brasil, 2001).

Observamos que a organização das equipes responsáveis pelos processos que envolvem as avaliações educacionais tornou-se efetiva. Dessa forma, buscamos compreender sua relevância e direcionar o olhar para esses burocratas, a quem é atribuída a operacionalização e implementação das políticas de avaliação em Minas Gerais. Destacamos que as SREs representam a SEE/MG no processo de implementação das políticas educacionais. São

responsáveis pela interação institucional e desempenham um papel fundamental, enquanto BMEs, nas ações dos programas de avaliação do SIMAVE.

Nesta subseção, buscamos contextualizar a SEE/MG e os setores envolvidos e responsáveis pelas ações de implementação das avaliações educacionais, em especial, com o SIMAVE, através do seu contexto organizacional. Para além do Órgão Central, identificamos as equipes regionais, que atuam como agentes intermediários na implementação das políticas. A literatura sobre políticas públicas caracteriza esse segmento de agentes públicos como BMEs, sobre os quais discutiremos no próximo capítulo.

## 2.4 O QUE DIZEM AS REGIONAIS SOBRE APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: EVIDÊNCIAS DO PROCESSO

Os documentos oficiais dos sistemas de avaliação educacional têm mostrado que, entre os objetivos das avaliações, contempla o de contribuir para tomadas de decisão nos distintos níveis do sistema educacional (Souza; Oliveira, 2010). Dessa forma, almeja-se que os resultados das avaliações venham a ser apropriados pelos gestores, equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação.

Gatti (2009) indica que os estudos e discussões para aperfeiçoamento do Saeb, levantaram, inclusive, problemas quanto à "divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores" (Gatti, 2009, p. 12). A esse respeito, Franco (2001) *apud* Gatti (2009) entende a necessidade de apresentar sugestões para tornar o Saeb "mais relevante para gestores e professores" (p. 12), ainda, desse modo

> propondo alternativas pedagógicas, em linguagem adequada, construir melhor explicitação dos fatores que contam em educação (efeito escola, efeito sala de aula), apresentação das escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos facilmente inteligíveis para não especialistas, estabelecimento de relacionamentos com secretarias estaduais e municipais mais efetivos para apropriação dos resultados etc. (Gatti, 2009, p. 12).

Conforme aponta Fontanive (2013), os sistemas de avaliação

> contam ainda com novas teorias e práticas de medidas educacionais que conjugam métodos de coleta de dados e diferentes maneiras de julgar sua qualidade, de um lado, e se apoiam no uso de modelos matemáticos e estatísticos complexos, de outro. Tais especificidades trouxeram para a área da Avaliação Educacional o grande desafio de buscar formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos

> demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral (Fontanive, 2013, p. 85).

As perspectivas apontadas por esses autores apresentam relação com a questão da presente pesquisa, quer seja, investigar se as ações executadas pela SEE/MG instrumentalizam de forma efetiva os gestores e equipes regionais de avaliação para a apropriação dos resultados das avaliações educacionais do SIMAVE. Levantamos a hipótese de que, após a divulgação dos resultados das avaliações pela SEE/MG, ocorre o acesso e relativo uso das informações e dados disponíveis na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) e demais materiais informativos, mas se questiona se ocorre, efetivamente, a apropriação das informações disponibilizadas por essas equipes.

Assim, nesta subseção, tratamos dos processos relativos às demandas das equipes regionais de avaliação para compreensão dos resultados das avaliações externas. Nesse contexto, pontuamos que juntamente às práticas de divulgação, verificamos as ações direcionadas para a formação continuada dos profissionais, e para este trabalho são considerados os materiais institucionais disponibilizados pela SEE/MG, através da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), cursos de formação continuada oferecidos e Devolutivas Pedagógicas para SRE.

Cabe destacar que o Governo do Estado, a partir do ano 2019[12] (Minas Gerais, ano), apresenta o Programa Gestão pela Aprendizagem, uma política educacional que tem por objetivo o "[...] desenvolvimento de ações estratégicas que fortaleçam a gestão das escolas estaduais mineiras e garanta aos estudantes o direito à permanência na escola e o padrão de qualidade [...]" (Minas Gerais, 2020d, p. 7; Minas Gerais, 2019b). Dessa forma, a nova política estadual da Educação propõe ações para todas as etapas e modalidades da educação básica, voltadas à melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar.

Os projetos e as ações oriundos do programa Gestão pela Aprendizagem visam fortalecer e apoiar a gestão com direcionamento na melhoria da aprendizagem. Entre as ações estratégicas de fortalecimento da gestão, implementadas pela SEE/MG, podemos listar: Programa Jovem de Futuro, Projeto Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), Programa de Convivência Democrática, Formação de Gestores Escolares, Sistema de Gestão Integrado (SGI). Como ações da aprendizagem, o documento oficial nos apresenta: Reforço Escolar,

---

[12] Romeu Zema Neto foi eleito governador em Minas Gerais, para o primeiro mandato no período de 2019 a 2022, sendo reeleito, com mandato de 2023 a 2026 (Minas Gerais, 2024h).

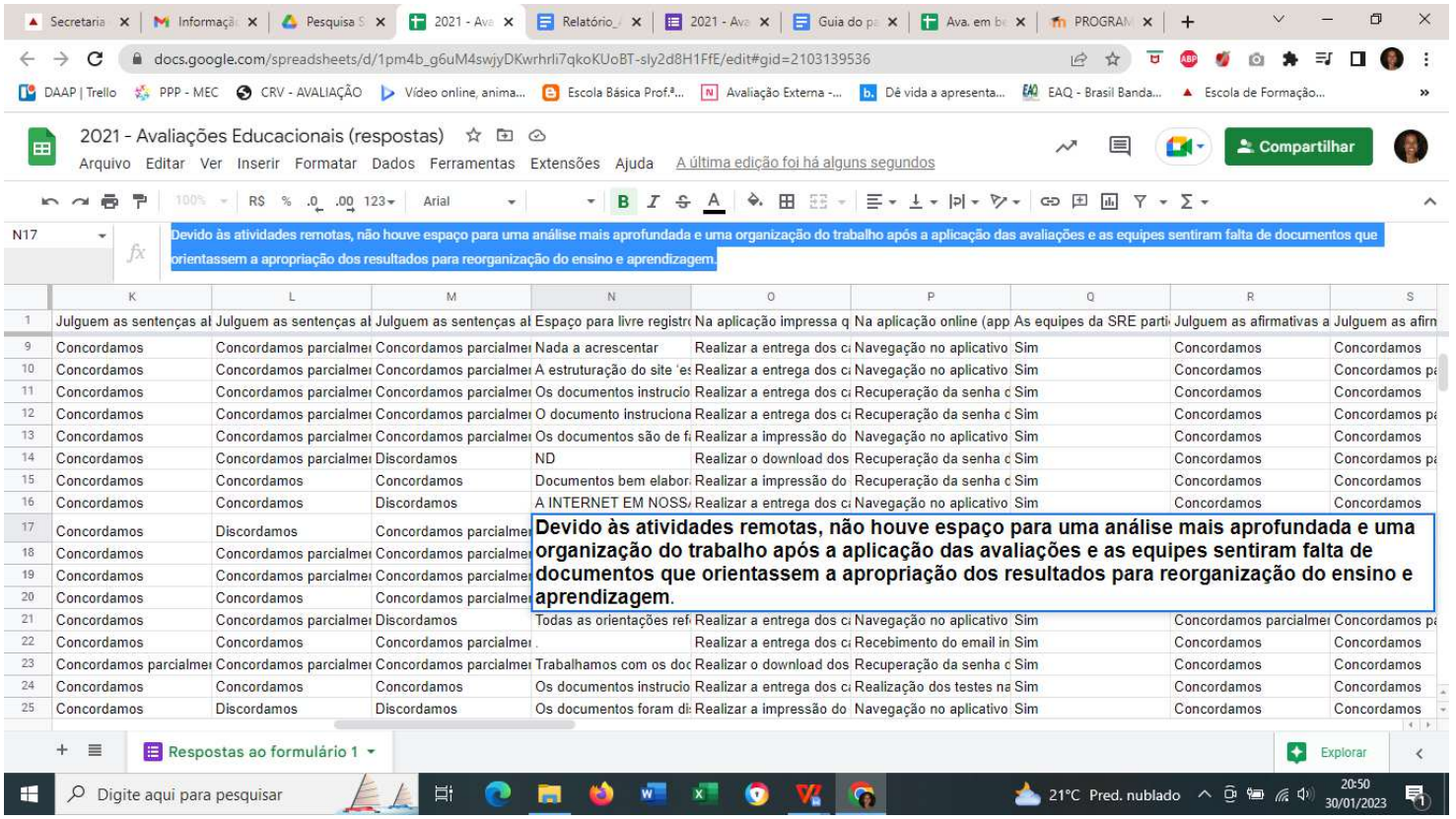
Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral, Fortalecimento 6º ano, Atendimento Educacional aos estudantes em cumprimento de Medidas Socioeducativas, Educação das relações étnico-raciais, Saúde na escola, Educação Ambiental na Escola, Dialogando na Educação de Jovens e Adultos, Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) e Jogos Indígenas.

Nesse contexto, os Itinerários Avaliativos ainda possuíam um espaço nas ações ligadas à gestão, estabelecidas pela SEE/MG. Assim, em 2019, as discussões e as reflexões sobre os temas específicos possibilitaram a produção de informações, que, por sua vez, subsidiaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede estadual.

Ainda, de acordo com o documento do Programa Gestão pela Aprendizagem, as discussões sobre os resultados das avaliações externas do SIMAVE foram retomadas pelas equipes regionais, paralelamente ao trabalho de elaboração do PPP pelas escolas estaduais. Nesse processo, cada SRE deveria elaborar um Plano de Ação, e além da proficiência média nas avaliações PROALFA e PROEB, também foram disponibilizadas às equipes, as respectivas taxas de abandono e taxas de reprovação. Essa ação possibilitaria o estabelecimento de metas e estratégias voltadas para a melhoria da aprendizagem, e coube à cada SRE, em seu Plano de Ação, "descrever sobre as estratégias e ações para alcançar e melhorar seus resultados sejam as que contemplem as maiores dificuldades encontradas nas escolas e que apoiarão nas intervenções pedagógicas" (Minas Gerais, 2020d, p. 66).

No início do ano 2022, foi realizada uma pesquisa pela DAVE, junto às equipes regionais de avaliação, que teve por objetivo obter retorno quanto aos processos de aplicação das avaliações formativas e somativas (PROEB/ PROALFA) no âmbito do SIMAVE durante o ano 2021, sob a responsabilidade da SRE. Nas respostas, houve relato de que "(...) sentiram falta de documentos que orientassem a apropriação dos resultados para reorganização do ensino e aprendizagem" (Documento interno, não publicado, 2022c). Essa pesquisa foi realizada através de Formulário *Google*, direcionado aos profissionais (Analistas Educacionais e Técnicos da Educação) das SRE responsáveis pela execução e acompanhamento das ações do SIMAVE em âmbito regional, e a coleta de respostas ocorreu no período compreendido entre 24/01 e 07/02/2022. A Figura 9 apresenta o compilado das respostas relatadas na referida pesquisa.

Figura 9 – Respostas da pesquisa 2021 – Avaliações Educacionais

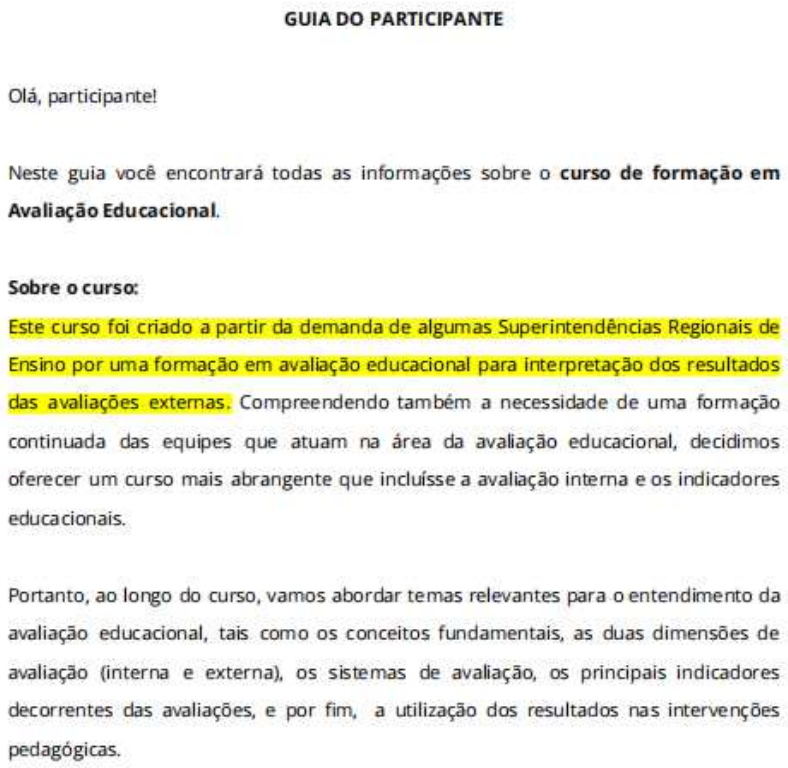



Fonte: Pesquisa realizada pela DAVE (Minas Gerais 2022c).
Nota: documento interno não publicado. Destaques realizados pela autora.

Podemos elencar algumas formações oferecidas pela SEE/MG com objetivo de capacitar as equipes regionais para a compreensão da avaliação educacional, da interpretação dos seus resultados e as possibilidades de intervenções pedagógicas. No período de fevereiro a setembro de 2021, foi oferecida pela SAE a capacitação denominada "Formação em Avaliação Educacional", através da Diretoria de Avaliação da Aprendizagem (DAAP), direcionada aos Analistas e Técnicos das SRE atuantes nas equipes de avaliação educacional. A Figura 10 apresenta a seguir o Guia do Participante, que consiste na sua ementa.

Esse curso foi criado a partir da demanda oriunda de algumas SRE por formação em avaliação educacional para interpretação dos resultados das avaliações externas. Ele foi ofertado na modalidade Ensino a distância (EaD), de modo on-line, cujos materiais foram disponibilizados através do *Google Drive* aos participantes. Devido ao seu formato, o curso foi disponibilizado aos servidores das Regionais, atuantes na DIRE de modo geral, não se restringindo aos servidores da equipe de avaliação. Esse curso contou com o total 328 participantes no ano de.

Figura 10 – Formação em Avaliação Educacional - Guia do Participante



**GUIA DO PARTICIPANTE**

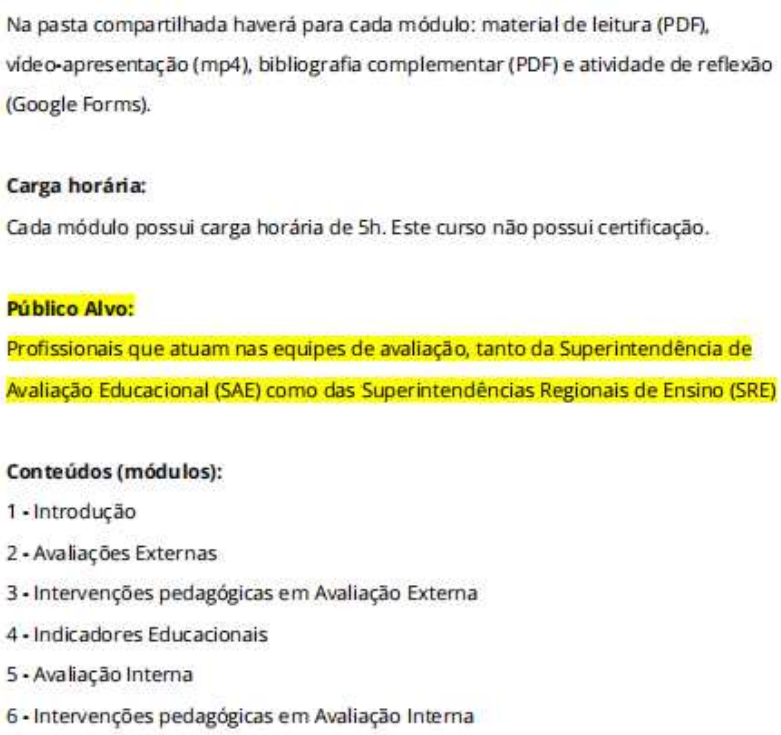
Olá, participante!

Neste guia você encontrará todas as informações sobre o **curso de formação em Avaliação Educacional**.

**Sobre o curso:**

Este curso foi criado a partir da demanda de algumas Superintendências Regionais de Ensino por uma formação em avaliação educacional para interpretação dos resultados das avaliações externas. Compreendendo também a necessidade de uma formação continuada das equipes que atuam na área da avaliação educacional, decidimos oferecer um curso mais abrangente que incluísse a avaliação interna e os indicadores educacionais.

Portanto, ao longo do curso, vamos abordar temas relevantes para o entendimento da avaliação educacional, tais como os conceitos fundamentais, as duas dimensões de avaliação (interna e externa), os sistemas de avaliação, os principais indicadores decorrentes das avaliações, e por fim, a utilização dos resultados nas intervenções pedagógicas.



Na pasta compartilhada haverá para cada módulo: material de leitura (PDF), vídeo-apresentação (mp4), bibliografia complementar (PDF) e atividade de reflexão (Google Forms).

**Carga horária:**

Cada módulo possui carga horária de 5h. Este curso não possui certificação.

**Público Alvo:**

Profissionais que atuam nas equipes de avaliação, tanto da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE) como das Superintendências Regionais de Ensino (SRE)

**Conteúdos (módulos):**

1 - Introdução
2 - Avaliações Externas
3 - Intervenções pedagógicas em Avaliação Externa
4 - Indicadores Educacionais
5 - Avaliação Interna
6 - Intervenções pedagógicas em Avaliação Interna

Fonte: Minas Gerais. DAAP (2022).
Nota: Documento interno não publicado. Destaques realizados pela autora.

Considerando, ainda, outras possibilidades de capacitação oferecidas pelo sistema estadual de ensino, no que tange à avaliação educacional, é ofertado aos profissionais da educação, incluindo analistas e técnicos das SRE, o curso a distância (EaD) de modo on-line "Avaliação Escolar em Benefício da Aprendizagem" cujo objetivo previsto em ementa se propõe "discutir o papel da avaliação escolar para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes". Esse curso é promovido pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, que faz parte da estrutura orgânica da SEE/MG, a quem compete "oferecer cursos e programas especiais de formação, atualização e aperfeiçoamento, presenciais e à distância, para profissionais da educação" (Minas Gerais, 2023).

Para compor as evidências necessárias ao presente trabalho, solicitei por *e-mail* um levantamento realizado junto à Escola de Formação da SEE/MG, responsável pela oferta do curso "Avaliação Escolar em benefício da aprendizagem", com o quantitativo de analistas e técnicos das SRE que realizaram o respectivo curso ao longo dos anos 2021 e 2022. O Gráfico 6 explicita esses dados, que seguem consolidados.

Gráfico 6 – Participantes no curso Avaliação Escolar em Benefício da Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2023).
Nota: dados fornecidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG (2022), documento interno não publicado.

Devido ao seu formato e ao seu conteúdo, o curso foi disponibilizado aos profissionais da Educação de modo geral, não se restringindo aos servidores das equipes de avaliação. O recorte apresentado na Figura 12 refere-se aos servidores das Regionais. É possível notar, na análise dos números da Figura 12, que houve um decréscimo do número de participantes entre os anos 2021 e 2022. Entre as possíveis causas do decréscimo, podemos indicar que os servidores que já haviam realizado o curso anteriormente oferecido pela SAE, e não viram sentido em realizar mais um curso com a mesma temática no mesmo espaço de tempo. Oportuno informar que o curso Avaliação Escolar em Benefício da Aprendizagem faz parte, até o momento da pesquisa (maio 2023), do catálogo de cursos oferecidos aos profissionais da rede estadual de Minas Gerais.

Ainda, para citar outra evidência, em reunião virtual realizada para apresentação dos resultados do PROALFA e do PROEB de 2022, com as equipes regionais de avaliação educacional, Diretores Educacionais e servidores do órgão central da SEE, um participante enviou mensagem[13] de texto no *chat* da reunião, pontuando: "Precisamos voltar a fortalecer as equipes de avaliação das SRE. Plataforma e apresentação virtual não são suficientes. Falar de resultados de avaliação é muito mais complexo, pois envolve vários processos. Concordam?"

[13] Mensagem de texto enviada no *chat* da videoconferência de apresentação dos resultados do PROALFA e do PROEB 2022, realizada em 16 mar. 2023 através do aplicativo *Zoom Meetings*. Destaques realizados pela autora.

É preciso que os profissionais estejam devidamente capacitados e instrumentalizados para que possam implementar as políticas e os programas formulados pela SEE/MG. Assim, tomando como base as competências administrativas previstas na legislação estadual para a SAE e SRE, e o aparato que envolve o SIMAVE, entendemos que os resultados das avaliações externas precisam ser apropriados pelos profissionais da educação, para que o SIMAVE consiga cumprir seus objetivos. Assim, os questionamentos que se colocam e acompanham este trabalho são: As ações implementadas na divulgação dos resultados dos programas de avaliação externa, por meio da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) e demais ações de capacitação continuada dos profissionais ofertadas pela SEE/MG, são eficazes para a apropriação de resultados pelas equipes das SREs? As equipes estão aptas e preparadas para planejar estratégias e propor intervenções pedagógicas para/com as escolas estaduais sob sua responsabilidade? De que formas a equipe regional realiza o trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE e de que maneira estes dados são utilizados para elaboração de suas próprias estratégias, extrapolando ou não as ferramentas institucionais, na promoção de apropriação dos resultados pelas escolas?

De forma a limitar o foco da investigação, este trabalho explora em que maneira as ações institucionais empreendidas estão sendo eficientes na divulgação e apropriação dos resultados da avaliação externa pelas equipes regionais.

Neste segundo capítulo, partindo de um cenário mais amplo, apresentamos o Saeb como um importante sistema de avaliação que produz informações para elaboração de políticas educacionais, e que influenciou na criação de novos sistemas de avaliação. Apontamos o caminho que a avaliação educacional percorreu em Minas Gerais com a instituição do SIMAVE, a estrutura burocrática envolvida na Secretaria de Estado de Educação e os recursos disponibilizados para a divulgação dos resultados dos programas de avaliação externa. No próximo capítulo, apresentamos o referencial teórico utilizado para estruturar as discussões propostas, bem como a metodologia com a abordagem qualitativa.

# 3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS AVALIAÇÕES E OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Após a contextualização e a caracterização das equipes centrais e regionais da SEE/MG envolvidas com as ações da avaliação educacional explorados no capítulo anterior, neste capítulo, dedicamo-nos à abordagem de aspectos conceituais que permitirá a execução do objetivo analítico da pesquisa. Este capítulo tem como foco analisar como os BMEs se apropriam dos resultados das avaliações, por meio do instrumental disponibilizado pela SAE, e como os dados das avaliações são utilizados no planejamento e elaboração de estratégias para intervenções nas escolas estaduais.

Para isto, entendemos a importância de abordar as perspectivas exploradas pelos autores: Brooke e Cunha (2011), Horta Neto (2010), Machado (2012), Fontanive (2013), Gimenes *et al.* (2013), Sousa (2014), Gatti (2014), Soares (2016), Franco e Calderón (2017), Pestana (2021), Fernandes (2013), Fernandes e Gremaud (2009), Bonamino e Sousa (2012), Tavares Júnior e Neubert (2014). Além disso, apresentamos uma discussão sobre os Burocratas de Médio Escalão sob a perspectiva de Cavalcante e Lotta (2015); Novato, Najberg e Lotta (2020); Pires (2018), e Pires e Oliveira (2015).

Na primeira seção, abordamos os conceitos de avaliação e sistemas de avaliação, os autores que tratam dessas temáticas, bem como os processos de divulgação e apropriação dos resultados. Prosseguindo o campo teórico, contemplamos o papel dos BMEs. Na sequência, tratamos do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho e o instrumento utilizado para a coleta de dados. Na última subseção deste capítulo, apresentamos a análise das informações obtidas através da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

## 3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE QUALIDADE, RESULTADOS E RESPONSABILIZAÇÃO

Nesta subseção iniciamos com uma breve reflexão sobre avaliação e os autores que abordam o tema, bem como os sistemas de avaliação educacional. Trataremos também sobre apropriação de resultados das avaliações, o que é apropriação, requisitos necessários.

De acordo com Horta Neto (2010), a avaliação é um termo que está envolvido em diversas e complexas relações, e que está presente no cotidiano das unidades escolares, entre professores e estudantes há bastante tempo. O autor ainda aponta que o conceito possui vários significados:

> Para uns, a avaliação resume-se a medir resultados educacionais geralmente por meio de provas. Para outros, a simples medição reduz o significado da avaliação. Avaliar significaria ir além das medições ou apresentação de resultados e envolveria a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades (Horta Neto, 2010, p. 86).

Logo, no cotidiano escolar, os professores avaliam seus estudantes, por meio de instrumentos ou provas elaboradas por eles, que permitem identificar, de certa maneira, a aprendizagem dos estudantes. Para isso, são tomados como referência o currículo ou o programa de ensino, bem como os materiais didáticos utilizados. Ainda de acordo com Horta Neto (2010), a prova é "um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional" (Horta Neto, 2010, p. 86). No sistema educacional existem diversos tipos de avaliação, desde a que ocorre em sala de aula até a que decorre em todo o sistema.

Por sua vez, os sistemas de avaliação de desempenho dos estudantes geralmente utilizam testes cognitivos externos às escolas, e aplicados a muitos estudantes, que diferem bastante das avaliações adotadas pelos professores nas escolas. Quase sempre, esses sistemas de avaliação em larga escala são processos operacionalizados por agentes externos ao cotidiano escolar, e utilizam uma grande quantidade de questões para contemplar os tópicos curriculares que se deseja avaliar. Essas avaliações também envolvem um levantamento e coleta periódicos de dados, e adotam modelos estatísticos para correção e processamento dos resultados (Machado, 2012; Fontanive, 2013).

De acordo com Horta Neto (2010), uma das finalidades da avaliação é a de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. A qualidade caracteriza-se como

> um conceito relativo que utiliza padrões de referência para medir algo, e a partir dos resultados obtidos, compará-los a esses padrões. Uma vez definidos os padrões, levando-se em conta a sua complexidade, o tempo gasto e os recursos necessários para executar a medição, eles não devem sofrer mudanças significativas que impossibilitem a construção de uma série histórica que avalie as variações acontecidas ao longo do tempo (Horta Neto, 2010, p. 94).

Conforme Horta Neto (2010), diversos países têm investido recursos expressivos na implementação e na realização das avaliações em larga escala, compostas, principalmente, por provas para mensurar as habilidades e as competências adquiridas por seus estudantes em determinada etapa ou nível do sistema educacional. Essa medida é justificada, a princípio, por

dois fatores. Um deles é a indicação e o estabelecimento, pelo Ministério da Educação (MEC), de referenciais de qualidade a serem perseguidos pelas escolas. O outro é que as avaliações internas, elaboradas e aplicadas pelos professores, não teriam a objetividade para avaliar os conhecimentos dos estudantes (Horta Neto, 2010).

Na percepção de Burgos (2020), de uma ferramenta vista como hostil e aliada da meritocracia e do economicismo, a avaliação externa gradualmente passou a ser entendida como um instrumento útil para a tomada de decisões baseadas em evidências. Desse modo, a avaliação se torna cada vez mais importante como um elemento que legitima ações tanto na rede de ensino quanto na escola.

No Brasil, as avaliações externas em larga escala são consideradas uma forma de se aferir a "qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais" (Gimenes et al., 2013, p. 16). Os autores consideram que o país acompanhou a agenda e tendências internacionais que adotam essa concepção, principalmente a partir dos anos 1990, e, nesse sentido, coaduna Sousa (2014), ao apontar que a concepção de qualidade está implícita quando se trata do tema avaliação educacional, ao mesmo tempo que os resultados dessas avaliações são tratados como referência de qualidade. Para Horta Neto (2010), no âmbito das políticas públicas, é necessário que a qualidade tenha características tais que possibilitem que ela possa ser mensurada. De outro modo, a inexistência de uma referência ou padrão de mensuração provocaria um desarranjo entre os formuladores, os implementadores e beneficiários dessa política.

Entretanto, Gatti (2014) tece críticas ao conceito de qualidade que é reduzido ao focar tão somente nos resultados do rendimento dos estudantes, aferidos, geralmente, em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com a autora, a "distorção curricular" ocorre devido a concentração do trabalho escolar no treino dos estudantes para responder aos testes (Gatti, 2014, p. 21). Além disso, quando os resultados nas avaliações externas são tomados como a principal evidência de qualidade de uma instituição ou rede de ensino, dá-se ênfase nos produtos e não nos processos. Para Sousa (2014), essa prática favorece a difusão de uma noção restrita de qualidade.

Inclusive, sob o ponto de vista de Pestana (2016), ao dar maior destaque aos resultados dos testes, ocorre o empobrecimento da "discussão sobre a qualidade da educação, deixando de iluminar as fortalezas ou fraquezas do processo educacional e impedindo o aprimoramento das políticas da área" (Pestana, 2016, p. 81).

Stake (2006) *apud* Fernandes (2013) indica que a qualidade recebe um sentido e significado de acordo com o que as pessoas vivenciam num determinado contexto. A esse respeito, o autor apresenta que

> [...] Um relógio é de boa qualidade, em parte, porque não se atrasa nem se adianta e as suas peças são de muito bom fabrico, mas também porque as pessoas se sentem muito satisfeitas com ele e o consideram superior a outros relógios que conheceram. Isto faz com que nós, avaliadores e avaliadoras, na nossa atividade avaliativa, sejamos receptivos à ideia de reconhecer que a qualidade depende em grande medida de quem a tenha experimentado (Fernandes, 2013, p. 23).

Nas palavras de Fernandes (2013), a qualidade está situada num contexto e, dessa forma: "A questão da avaliação da qualidade tem muito a ver com o que se poderá considerar ser o melhor e mais apropriado juízo que se faz do se está a avaliar, num determinado contexto e circunstâncias, na posse de certo tipo de evidências" (Fernandes, 2013, p. 23).

Sobre isso, Gimenes *et al.* (2013) indicam que, às avaliações externas, associou-se à ideia de qualidade educacional, vinculada aos resultados dos estudantes. Além disso, essas avaliações servem de diagnóstico da educação para os sistemas que as utilizam e para o monitoramento dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Um alerta é apontado por Fernandes e Gremaud (2009) ao sinalizarem que o fato das avaliações em larga escala, em sua maioria, concentrarem-se em Matemática e Língua Portuguesa (Leitura), os resultados obtidos nessas disciplinas não são capazes de abranger os diversos objetivos educacionais atribuídos às escolas. De acordo com os autores, há críticas no sentido de que elas ignoram outros aspectos importantes para o desenvolvimento e formação dos estudantes, tais como "a ética, responsabilidade social e preservação ambiental" (Fernandes, Gremaud, 2009, p. 3).

A relevância dos fatores contextuais e sua relação com o desempenho dos estudantes têm sido abordadas nos materiais de divulgação do SIMAVE. Podemos exemplificar a abordagem do clima escolar e as conexões com o desempenho, nas Revistas do Sistema e da Gestão escolar, na edição de 2014. Essas publicações dedicam uma parte de seu conteúdo na apresentação do conceito de clima escolar, como ele pode ser medido e a importância de sua discussão no contexto dos processos de aprendizagem (Minas Gerais, 2014).

Para compreender melhor esse cenário sobre o clima escolar, Candian e Rezende (2020) explicam que se trata de um conceito complexo e que, no contexto educacional, pode ser definido como "um conjunto de condições, que, na escola, contribuem para que os atores escolares considerem o ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades" (Candian; Rezende, 2020, p. 26). Na abordagem do clima escolar, analisa-se a percepção que diferentes atores escolares (estudantes, professores, equipe gestora, e demais profissionais) têm sobre o ambiente escolar, pelo fato de não poder ser medido por si mesmo.

Dessa forma, o clima pode ser compreendido pelas relações que ocorrem no interior da escola. No ambiente escolar, o clima escolar pode ser estruturado, para fins didáticos, em quatro grupos de contextos, a saber: contexto imaginativo, instrucional, inter-relacional e normativo.

Em um estudo no qual analisa o desempenho médio de escolas em três sistemas estaduais de avaliação de larga escala, Candian e Rezende (2020) relacionaram as percepções dos estudantes com os resultados alcançados pelas escolas. Nessa análise, observou-se que, nas escolas com as melhores percepções pelos estudantes, quanto ao contexto normativo[14] do clima escolar, os resultados alcançados em Matemática foram melhores que o esperado.

Pestana (2016) afirma que, ao direcionar maior destaque aos resultados dos testes, a discussão sobre a qualidade da educação é empobrecida, pois as informações coletadas pelos questionários contextuais representam outras dimensões importantes do processo educacional. Nesse sentido, o relatório da sinaliza que, para avaliar a qualidade da educação, é necessário "Compreender as múltiplas dimensões relacionadas ao estudante, ao professor, à escola, ao sistema educacional e aos contextos econômico, social e político", segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2019, p. 41). Um dos principais indicadores da qualidade da educação têm sido os resultados das avaliações em larga escala, entretanto, eles não podem ser utilizados isoladamente (Unesco, 2019).

Dessa forma, podemos sinalizar que olhar para outros aspectos ou fatores intervenientes nos resultados de desempenho dos estudantes representa uma medida que pode contribuir e potencializar discussões e análises sobre os dados e indicadores produzidos pelos sistemas de avaliação. Torna-se, portanto, necessário extrapolar o foco exclusivo que tem sido dado para as proficiências médias.

Fernandes e Gremaud (2009) associam as avaliações educacionais à ideia de resultados, ao considerarem que as mesmas podem ser vistas como uma forma de avaliar políticas e programas. Nesse sentido, Bonamino e Souza (2012) apontam que as avaliações favorecem a promoção da transparência e mecanismos de responsabilização. Na concepção das autoras

> Nos últimos anos, ganhou relevância a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governantes e a burocracia, bem como entre o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização e o aperfeiçoamento das práticas administrativas (Bonamino; Souza, 2012, p. 378).

---

[14] Contexto normativo ou regulatório: envolve as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola, assim como as percepções acerca do nível de participação dos agentes no estabelecimento das regras que coordenarão suas ações, além do grau de respeito pelo cumprimento de tais regras (Candian; Rezende, 2020, p. 29-30).

Segundo as autoras a capacidade de exigir que governantes e a administração pública prestem contas de suas ações está ligada ao aprimoramento das práticas administrativas. Horta Neto (2010) define a responsabilização como "um processo em que ao mesmo tempo que se identificam as causas e os resultados dos problemas existentes nos processos educacionais, buscam-se alternativas que levem a encontrar soluções que possam modificar as situações problemáticas" (Horta Neto, 2010, p. 98).

Ainda, para o autor, prestar contas à sociedade sobre o trabalho em desenvolvimento na escola é uma maneira de aprimorar a qualidade da educação. A divulgação dos resultados das avaliações em larga escala por escola é um movimento observado em diversos países, a partir dos anos 1990, e estudos apontam que as vantagens superam as desvantagens (Fernandes; Gremaud, 2009; Fernandes, 2016). Os autores afirmam que há indícios de melhoria no desempenho dos estudantes nos sistemas que adotaram essa prática. Contudo, o apoio à sua divulgação ainda não representa uma unanimidade (Fernandes; Gremaud, 2009).

O estudo conduzido por Tavares Júnior e Neubert (2014) buscou verificar a associação entre a implantação de sistemas estaduais de avaliação e o desenvolvimento da proficiência média dos estudantes nas respectivas redes. O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores demonstrou que ocorreu um "crescimento nas curvas de desempenho médio das redes estaduais no Brasil" (Tavares Júnior; Neubert, 2014, p. 41). Nesse sentido, uma hipótese levantada pelos autores sinaliza que a divulgação dos resultados de aprendizagem dos estudantes, mensurada pelas avaliações, afeta de diversas formas as escolas, pois

> (1) produz consequências ao trabalho docente, gerando maior ou menor prestígio à escola; (2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar; (3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem como principal marca da identidade escolar (Tavares Júnior; Neubert, 2014, p. 26).

Dessa forma, no contexto dos sistemas de avaliação, a perspectiva de *accountability*[15] foi incorporada ao considerar a divulgação dos resultados num primeiro momento e à fixação de metas para redes e/ou escolas num momento posterior. No Brasil, essa perspectiva pode ser exemplificada com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), que surgiu com o objetivo de "ancorar um sistema de metas educacionais" (Fernandes, 2016, p. 103). O Ideb é um índice educacional calculado a partir da combinação de dois indicadores:

---

[15] O termo *accountability* pode ser traduzido como transparência, responsabilização e rendição de contas (Fernandes, 2009). Alguns autores têm adotado o termo em inglês pelo fato de não haver um consenso sobre a melhor tradução. Dessa forma, optamos por utilizar o termo em inglês neste trabalho.

aprovação/rendimento escolar e desempenho dos estudantes. Soares e Xavier (2013) expõem que, com a introdução do Saeb, alguma medida relacionada ao aprendizado dos estudantes deveria ser utilizada para o monitoramento do sistema. Para o cálculo do Ideb, o desempenho de uma escola é definido como a média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos estudantes no Saeb, e a taxa média de aprovação verificada no Censo Escolar. O Ideb é obtido pela multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação da escola (P) (Fernandes, 2009; Soares; Xavier, 2013). Dessa forma, foi estabelecido um sistema de metas para que houvesse um maior comprometimento das redes e escolas.

Ao tratar de *accountability*, Fernandes e Gremaud (2020) apresentam o conceito como "o processo de avaliar o desempenho de sistemas educacionais, escolas e professores individuais com base em medidas de desempenho dos alunos" (Fernandes; Gremaud, 2020, p. 1107). Seguindo esse entendimento, Hanushek e Raymond (2005) citados por Fernandes e Gremaud (2020), indicam que os programas que seguem esta perspectiva podem ser divididos em dois grupos, sendo:

> i) aqueles que se limitam a divulgar os resultados dos estudantes por escolas e sistema educacional, a "*accountability* fraca" e ii) aqueles que, além disso, atrelam prêmios, sanções e assistência a tais resultados, a "*accountability* forte"[16]. Enquanto nos programas do segundo tipo, as recompensas e sanções são explícitas – como bônus para professores em escolas consideradas excelentes ou ameaças de reestruturação ou fechamento de escolas de baixo desempenho –, nos programas do primeiro tipo, elas estão implícitas – operando menos por ação direta dos gestores do programa e mais por pressão da comunidade (Fernandes; Gremaud, 2020, p. 1107).

Na perspectiva de Costa e Vidal (2020), as políticas de *accountability* são estruturadas em torno de três pilares: da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Os autores as interpretam dentro de um modelo que visa oferecer informações sobre determinado assunto, atribuindo responsabilidades que vão desde imposições negativas até recompensas, tanto materiais quanto simbólicas. Dessa forma, a prestação de contas representa a dimensão informativa e a divulgação de resultados, podendo ocorrer em diferentes níveis hierárquicos ao mesmo tempo; a responsabilização diz respeito ao nível de recompensas, métodos de indução e normas de conduta, englobando o papel e a atuação dos professores; e a avaliação é fundamental para o desenvolvimento dos processos de prestação de contas e responsabilização.

---

[16] A expressão *accountability* fraca também pode ser encontrada na literatura como responsabilização branda ou *low stakes*; e *accountability* forte pode ser chamada de responsabilização forte ou *high stakes* (Bonamino; Sousa, 2012; Gimenes *et al*., 2013).

Num primeiro momento, os sistemas de avaliação em larga escala foram desenvolvidos com a finalidade de servir de diagnóstico educacional, fornecendo dados para a formulação de políticas públicas que contribuíssem para a qualidade da educação, por meio do monitoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes, entre outros (Fontanive, 2013; Gimenes *et al.*, 2013).

No entanto, no percurso e na trajetória pelos quais passaram os sistemas de avaliação, os desenhos e os objetivos foram sendo remodelados, possibilitando a identificação de outras finalidades. Ao analisarem o desenho e os objetivos das avaliações em larga escala implementadas no Brasil, Bonamino e Souza (2012) identificaram três gerações de avaliações da educação com consequências diferenciadas para o currículo escolar e as escolas. Na primeira geração, a avaliação tem caráter diagnóstico, e a finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação.

Gimenes *et al.* (2013) sinalizam que o Saeb pode ser compreendido nessa classificação, pois "Sua característica eminente seria a de fornecer um diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem acarretar consequências diretas a escolas e a seus profissionais, nem mesmo em termos do currículo efetivamente ensinado aos seus alunos" (Gimenes *et al.*, 2013, p. 17).

O Saeb[17] inicialmente avaliava os estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio a cada dois anos, de forma amostral. Esse desenho permitia realizar o diagnóstico e evolução da qualidade da educação básica, no entanto, não possibilitava medir a evolução do desempenho de escolas individualmente (Bonamino; Sousa, 2012). Os resultados das avaliações de primeira geração são divulgados na internet, de modo geral, ou por meio de outras formas de publicização, mas não são devolvidos seus resultados às escolas.

Na segunda geração, é feita a divulgação e devolução dos resultados das avaliações às escolas, sem ocorrer o estabelecimento de consequências materiais. Dessa forma, Gimenes *et al.* (2013) indicam que avaliações dessa geração "seriam vinculadas a consequências de caráter mais simbólico em função da divulgação e apropriação dos resultados pelos pais de alunos e demais segmentos da sociedade de modo geral e, evidentemente, pelos próprios agentes escolares" (Gimenes *et al.*, 2013, p. 18).

---

[17] À época da classificação efetuada por Bonamino e Souza (2012), o Saeb possuía outro desenho. De acordo com a Portaria MEC nº 931/2005, o Saeb foi reestruturado, passando a contar com os processos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)/Saeb amostral; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (Ensino Fundamental censitário). (Brasil, 2005).

Esse tipo de avaliação se enquadra no grupo caracterizado com a responsabilização branda ou *accountability* fraca, ilustrada com a Prova Brasil, pois não há vinculação de prêmios ou bonificações. Nesse caso, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Ideb. A fim de elucidar esse processo, destacamos que as metas do Ideb foram fixadas, a partir do ano 2007 até 2021, e pactuadas entre o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação dos estados e municípios (Fernandes, 2016).

Por fim, na terceira geração, os resultados são vinculados à responsabilização forte, e envolvem mecanismos de recompensas ou sanções em decorrência dos resultados dos estudantes e escolas. De acordo com Brooke (2008), citado por Gimenes *et al.* (2013), a gestão educacional nesse formato implica algum tipo de consequência material, bonificação ou premiação a escolas e professores.

No que diz respeito às avaliações no Brasil, na percepção de Fernandes e Gremaud (2020), o movimento de *accountability* não se restringiu às experiências do governo federal, pois diversos estados e alguns municípios, "além de manterem ou desenvolverem sistemas próprios de avaliação, introduziram diferentes programas de *accountability*" (Fernandes; Gremaud, 2020, p. 1123). Ademais, os autores destacam que os diferentes desenhos dos programas ou sistemas de avaliação podem fornecer diferentes tipos de incentivos.

Estudos conduzidos por Franco e Calderón (2017) buscaram analisar e compreender a trajetória18 do SIMAVE à luz das três gerações de avaliação, de acordo com a classificação proposta por Bonamino e Sousa (2012). Nesse trabalho, foi identificada a existência dessas gerações e a primeira geração foi apontada nas primeiras experiências e estudos de avaliação, anteriores à instituição do SIMAVE, e nos primeiros anos do referido sistema, no período de 2000 a 2002. Nesse momento, de acordo com os autores, as avaliações apresentavam apenas um caráter diagnóstico, sem haver atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados.

Entre os anos 2003 e 2007, os autores identificaram a segunda geração, marcada pelo início do programa Acordo de Resultados do Governo de Minas Gerais, envolvendo metas de desempenho e gestão por resultados. Essa fase foi caracterizada pela divulgação dos resultados, ocorrendo a institucionalização e o estabelecimento de medidas de responsabilização às escolas e aos seus profissionais, no entanto, sem estabelecer consequências materiais, por meio de prêmios ou punições.

---

[18] O estudo compreendeu o período entre 2000 e 2013.

A partir de 2007, conforme sinalizam Franco e Calderón (2017), a terceira geração foi marcada pela segunda etapa do Acordo de Resultados. Nesse momento, o desempenho dos alunos nos testes do SIMAVE foi atrelado ao pagamento do prêmio por produtividade. Isso representou um incentivo salarial para os servidores que atingissem as metas estabelecidas no SIMAVE. A perspectiva de *accountability* forte se expressa no terceiro momento, uma vez que a simples divulgação dos resultados de desempenho dos estudantes e escolas não é considerada suficiente, e dessa maneira, a recompensa financeira paga aos profissionais está baseada no desempenho de seus estudantes (Fernandes; Gremaud, 2020).

Brooke (2006) reconhece a existência de sistemas de avaliação que utilizam de testes estandardizados para avaliar a aprendizagem dos estudantes e que adotam critérios a fim de determinar o desempenho das escolas, e as possíveis consequências para as equipes escolares. Entretanto, na percepção de Brooke (2006), a comparação entre escolas não fazia parte do desenho do SIMAVE, cuja finalidade é diagnóstica. À Secretaria de Educação caberia a responsabilidade pela melhoria dos resultados da educação com a adoção de políticas para melhorar a qualidade, pois possui os dados e as informações mais precisas (Souza *apud* Brooke, 2006).

Entretanto, a premiação, por meio de incentivos financeiros, aos profissionais ou escolas, pode levar à competição no interior das redes de ensino (Sousa, 2014). De acordo com a autora, os estudantes com potencial para alcançar melhores resultados nas avaliações externas recebem de suas próprias escolas mais incentivos e estímulos na participação, em detrimento dos demais estudantes.

Como consequência, essas políticas podem gerar exclusões no sistema educacional. Percebemos que não há consensos quanto à prática da responsabilização forte das escolas e profissionais e seus efeitos. Porque nessa lógica está o "suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade" (Sousa, 2014, p. 413). Desse modo, retoma-se o conceito de qualidade educacional, que no contexto abordado está reduzida ao desempenho dos estudantes nos testes estandardizados (Sousa, 2014; Gatti, 2014).

Não obstante às críticas apontadas quanto ao uso dos dados fornecidos pelos sistemas de avaliação, Horta Neto (2010) ressalta que, mesmo tendo seus limites, eles são capazes de produzir informações cruciais para a implantação de políticas públicas. E dessa forma, ao invés de "um voo cego", os dados produzidos podem apoiar os formuladores das políticas nas tomadas de decisão.

No desenvolver desta subseção, discutimos conceitos que guardam estreita relação no contexto educacional, na medida que os sistemas de avaliação têm representado o sinônimo de

qualidade da educação. Os resultados provenientes de suas avaliações são objeto de responsabilização dos profissionais e escolas, incluindo, em alguns casos, pagamento ou valorização financeira. Na próxima subseção, temos o objetivo de dialogar com os processos de divulgação e apropriação de resultados.

## 3.2 DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS E OS DADOS

Os documentos oficiais do SIMAVE nos informam que o monitoramento do sistema dispõe de instrumentos informativos de divulgação dos resultados alcançados nos programas de avaliação. Dessa forma, deve-se assegurar que: “esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar como indicativos da qualidade educacional. A apropriação, de forma crítica e autônoma, permite a esses agentes a utilização dos resultados para aperfeiçoar o próprio sistema” (Minas Gerais, 2011).

A partir da coleta e da sistematização de informações, que são imprescindíveis nos processos de avaliação externa adotada pelos sistemas educacionais, partimos para a etapa de utilização e análise dos dados produzidos. Machado (2012) nos faz conhecer que: “A análise dos dados obtidos, a partir 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).

Quando se referiu aos dados e informações divulgadas pelo Inep, sobre a Prova Brasil, Machado (2012) é categórica ao afirmar que esses elementos “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.” (Machado, 2012, p. 72).

Merece destaque o apontamento feito por Fortín Morales (2013), citado por Taboada, Cortés e Vélez (2020), no sentido de que a divulgação dos resultados das avaliações deve considerar que a informação seja apresentada de forma que os usuários possam compreendê-la e que seja capaz de promover as mudanças em favor da qualidade educacional. Nesse sentido, Brooke e Cunha (2011) afirmam que os boletins de resultados têm sido produzidos de forma a facilitar a compreensão dos resultados das avaliações, considerando a importância que os sistemas direcionam ao processo de devolução de resultados de suas avaliações.

No entanto, mesmo com esse esforço e a melhoria na qualidade dos materiais produzidos, a “divulgação dos resultados não redunda automaticamente na sua apropriação por parte dos professores” (Brooke; Cunha, 2011, p. 31).

Ao buscar uma compreensão do termo apropriação, deparamo-nos com a perspectiva descrita por Buzato (2010). Na discussão sobre apropriação tecnológica e letramento digital, o autor se ampara nas concepções trazidas por Rogoff (1995), que explora três sentidos ao termo apropriação, apresentadas a seguir:

> Em um deles, apropriação pode ser entendida como internalização, [...], as tecnologias são elementos externos que carregam habilidades e conhecimentos culturais passíveis de serem transmitidos para dentro do indivíduo [...]. Em um segundo sentido, a apropriação pode ser vista como transformação [...], já internalizada, é transformada para servir aos propósitos desse indivíduo. [...] Em um terceiro sentido, [...] Rogoff (1995) toma os processos individuais, interpessoais e socioculturais como mutuamente constitutivos por meio do conceito de apropriação participativa (*participatory appropriation*). (Buzato, 2010, p. 290).

Na percepção de Buzato (2010), as apropriações dos elementos externos podem ser internalizados pelos indivíduos e, dessa forma, produzir mudanças no próprio indivíduo. Outra concepção sinaliza que, ao internalizar, há a transformação da tecnologia para atender ao indivíduo. Por fim, a apropriação ocorre quando na interação social, a tecnologia é adaptada e modificada pelas pessoas. Nessas concepções, é possível inferir que a mudança ou a transformação fazem parte do processo de apropriação (Buzato, 2010).

A apropriação dos resultados pelos professores aparece como um dos objetivos vinculados aos sistemas de avaliação investigados por Gimenes *et al.* (2013). Dessa forma, propõe-se uma mudança ou aperfeiçoamento das práticas de ensino, reorganização do trabalho escolar, buscando promover a melhoria dos resultados. Nesse sentido, Soares (2016) aponta que o sistema de avaliação deve "informar e orientar as decisões educacionais" (p.146), além de efetuar o monitoramento da aprendizagem. Ainda, o sistema de avaliação deve contemplar "uma teoria de mudança associada, ou seja, a proposição, a partir de juízos de valor estabelecidos, de formas de transformação da realidade educacional que propiciem melhor aprendizado dos estudantes" (Soares, 2016, p. 146).

A partir dos resultados, é importante a tomada de atitudes no intuito de superar os problemas neles apontados, e na percepção de Horta Neto (2010). "A avaliação em qualquer de suas acepções deve ter um forte caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade, e dessa forma, atuar sobre ela [...]." (Horta Neto, 2010, p. 89).

Com embasamento nessas pontuações, reafirmamos que as avaliações devem provocar e possibilitar, por meio do estudo e apropriação de seus resultados, a análise sobre a realidade educacional e escolar, para a promoção de intervenções em busca da melhoria da aprendizagem dos estudantes e da qualidade educacional. Nesse contexto, é importante abordar o uso dos

dados na busca da melhoria dos resultados de aprendizagem, expressos por meio das avaliações em larga escala. Os dados educacionais não se restringem a números, conforme apresentam Bourdett, City e Murnane (2020), contemplando todas as evidências de aprendizagem produzidas nas escolas.

Os autores propõem a interpretação das evidências como um meio de elevar a qualidade do ensino, apresentando o Data Wise. Trata-se de um projeto que foi criado para auxiliar as instituições de ensino a usarem os dados de forma mais competente. O Data Wise propõe o desenvolvimento da habilidade de interpretação pelo corpo docente e como conciliar essa atividade com as outras demandas escolares.

A metodologia proposta pelo Data Wise consiste em oito etapas: organizar-se para o trabalho colaborativo, construir letramento em avaliação, criar um panorama de dados, mergulhar nos dados dos estudantes, examinar o ensino, desenvolver um plano de ação, planejar a avaliação do progresso, agir e avaliar.

A base da metodologia se apoia na mentalidade Ação, Colaboração e Evidências (ACE) em cada processo.

## 3.3 OS BUROCRATAS DE MÉDIO ESCALÃO

Ao aprofundarmos nos processos administrativos relacionados à implementação de políticas públicas, em especial as voltadas à educação, verificamos a necessidade de entender as dinâmicas dos processos e principalmente as funções dos agentes públicos envolvidos. Nesse contexto, buscamos apresentar, nesta subseção, os BMEs, destacando a sua importância para concretização de tais processos.

Nos últimos anos, os estudos e as pesquisas sobre políticas públicas têm crescido, mas ainda existem lacunas na literatura voltadas para a análise das ações estatais, bem como para os atores envolvidos e sua influência nos processos de implementação das políticas (Cavalcante, Lotta, 2015; Novato, Najberg, Lotta, 2020). Os autores acrescentam que a inclusão de novos modelos analíticos e novos atores têm sido observados na ampliação dessas pesquisas. Dessa forma,

> Os estudos pioneiros dos anos 1970 tendiam a focar nos processos de tomada de decisão e a assumir a implementação como um processo hierárquico, que vinha de cima para baixo (abordagem *top-down*). Nessa perspectiva, os burocratas eram claramente subordinados aos tomadores de decisão, pressupondo uma separação entre administradores e políticos e uma tradução automática entre decisão e ação (Cavalcante; Lotta, 2015, p. 25).

Posteriormente, os estudos passaram a indicar que os atores diretamente responsáveis pela implementação das políticas públicas se tornaram essenciais, sendo relevantes as análises de “baixo para cima”, que envolvem os burocratas de nível de rua. Nesta abordagem, destaca-se o trabalho de Michael Lipsky (1980, *apud* Cavalcante; Lotta, 2015), onde os burocratas de nível de rua (BNR) são aqueles agentes ou funcionários que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos e “afetam diretamente o desempenho, a qualidade e o acesso aos bens e serviços providos pelo governo” (Cavalcante; Lotta, 2015, p. 25). Essa abordagem é caracterizada por *bottom-up*, e ocorre no sentido inverso à abordagem *top-down*.

Recentemente, novos estudos passaram a se dedicar a outra camada de atores envolvidos na implementação das políticas públicas, direcionando o foco aos demais estratos da burocracia estatal. Em pesquisa realizada sobre a burocracia de médio escalão do Governo Federal, tomando como objeto os agentes públicos que atuam ou ocupam cargos em posições intermediárias na hierarquia dos órgãos, buscou-se caracterizar quem são e como atuam esses burocratas nos diversos setores e no desenho das políticas. Os resultados da pesquisa deram origem ao livro “Burocracia de Médio Escalão: perfil, trajetória e atuação” (Cavalcante; Lotta (2015), apresentado em coletânea de artigos.

Os autores utilizam a denominação Burocrata de Médio Escalão (BME) ou burocrata de nível médio para se referirem ao estrato intermediário na burocracia pública, e que fazem o elo entre os formuladores das políticas públicas e os BNRs. Nesse sentido, a “burocracia pública, entendida como o corpo permanente do Estado, isto é, atores não eleitos por voto popular, mas que desempenham papel central na condução dos assuntos públicos, sejam eles membros de carreiras ou não” (Cavalcanti; Lotta, 2015. p. 13). Outros estudos também têm voltado a atenção aos atores localizados nos níveis intermediários da burocracia, direcionando o foco aos estratos que realizam a intermediação entre o alto escalão e os burocratas de nível de rua, às características estruturais e à capacidade burocrática (Papi; Seidi; Dos Santos, 2022; De Aguiar Bravo; Alavarse, 2022).

O alto escalão é entendido como o grupo responsável pelo desenho ou formulação das políticas, e ocupam altos cargos na administração, e os burocratas de nível de rua são considerados os agentes públicos que estão em contato direto com os cidadãos, provendo os serviços públicos (Cavalcante; Lotta, 2015).

De outro modo, Pires (2018) aponta que os burocratas de médio escalão não representam um novo objeto de estudo e ocupam uma posição paradoxal na literatura, pois os níveis intermediários das instituições já passaram por algumas análises, sob o enfoque da profissão ou da função desses atores. Contudo, o autor sinaliza que os BMEs não têm sido tratados enquanto

“grupo de funcionários, classe ou segmento transversal das estruturas de governo” (Pires, 2018, p. 185).

Como expõem Cavalcante e Lotta (2015), ainda existem brechas na literatura a respeito dos papéis dos diferentes burocratas que atuam no processo entre a formulação e a implementação das políticas. Os autores afirmam haver um limbo conceitual no qual se situam as abordagens dos profissionais que ocupam essa posição intermediária entre o topo e a base, BMEs. Novas abordagens têm ocorrido no sentido de buscar compreender quem são esses atores, sua atuação e sua percepção sobre as políticas e os processos de implementação.

Cavalcante e Lotta (2015) argumentam que não há exatidão na definição do que caracteriza o burocrata de nível médio. Por isso, a maneira mais habitual de se definir esses profissionais está direcionada àqueles que se encontram “no meio da estrutura hierárquica da organização” (p. 30). Nesse sentido, Oliveira e Abrucio (2011) *apud* Cavalcanti e Lotta (2015) apontam que

> [...] há uma variedade e heterogeneidade de atores que ocupam essa posição intermediária denominada burocracia de médio escalão. Essa heterogeneidade se dá tanto pelos contextos setoriais e institucionais quanto pelos próprios cargos exercidos por cada um deles. Esse reconhecimento, no entanto, implica a necessidade de esforços comparativos e consistentes para caracterização empírica desses perfis, de forma a construirmos conceitos mais precisos compreendendo suas generalidades e especificidades (Cavalcante; Lotta, 2015. p. 26).

Na concepção de Pires (2010), *apud* Cavalcante e Lotta (2015), do grupo de BMEs, fazem parte os “dirigentes, gerentes, supervisores e agentes encarregados de operacionalizar as estratégias” (p. 15) formuladas pelo alto escalão.

A partir das perspectivas apontadas pelos autores e para fins de simplificação conceitual, podemos descrever o BME como o grupo de agentes públicos que se encontra nas posições intermediárias da burocracia estatal, que interagem com o alto escalão ou formuladores das políticas, e com os burocratas de nível de rua. Dessa forma, o BME estabelece interações “para cima” na relação com os formuladores e “para baixo” na relação com a burocracia de nível de rua, conforme aponta Floyd e Wooldridge (1992) *apud* Cavalcante e Lotta (2015).

Nesse contexto, é possível afirmar que, na estrutura da SEE/MG, os BMEs podem ser considerados como os agentes que atuam nas equipes das SRE, ocupando esse lugar intermediário na burocracia estatal. Logo, são os servidores cuja instância está situada no meio da estrutura hierárquica, responsáveis por estabelecer o elo e a conexão entre a SEE/MG e escolas estaduais.

Cavalcante e Lotta (2015) destacam a importância do papel e influência dos burocratas no processo de implementação das políticas públicas. Nos estudos desenvolvidos a respeito do BME, Lotta, Pires e Oliveira (2015) apresentam perspectivas analíticas de atuação, entre elas, a abordagem relacional. Essa abordagem busca compreender como o BME estabelece relações com outros atores no seu entorno. Pesquisas realizadas nessa perspectiva buscam abarcar a interação do BME com os atores internos e externos ao Estado, entre os níveis superiores e inferiores da estrutura organizacional, e enfatiza

> como esses burocratas interagem com uma rede de atores internos e externos ao Estado; como influenciam e regulam as relações dos próprios implementadores; como mediam e mobilizam as relações entre implementação e formulação etc. Consideram, por fim, que esses burocratas são um elo fundamental entre as regras e sua aplicação prática, entre o mundo da política e o implementador que se relaciona com o usuário, entre as múltiplas agências e seus entendimentos para construção de consensos em torno das políticas públicas (Lotta; Pires; Oliveira, 2015, p. 42).

Ao efetuar considerações sobre a disponibilização dos dados das avaliações nacionais, Machado (2012) sinaliza que a gestão educacional dispõe de ferramentas muito importantes, e que a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas são etapas cruciais para a efetivação da avaliação externa.

Em consonância com a literatura analisada, Fernandes (2011) apresenta que a avaliação de programas é um processo importante no desenvolvimento de políticas educacionais, e que há uma necessidade de se encontrar procedimentos a fim de oferecer o feedback adequado ao que se avalia. Nesse processo, as evidências contribuem, entre outros aspectos, para ajudar a melhorar um programa e as medidas a ele associadas, além de monitorar "o desempenho, a eficiência e a eficácia" (Fernandes, 2011, p. 187). Na percepção do autor, na avaliação de um programa, um dos desafios mais complexos é o da diversidade de perspectivas dos stakeholders[19]. Dessa forma, reforçamos a necessidade de conhecer a percepção dos BME, enquanto agentes situados na instância intermediária da SEE/MG, através da análise da apropriação dos resultados das avaliações por esses burocratas.

---

[19] Stakeholder refere-se aos grupos ou atores que tenham algum interesse em relação à organização e a sua qualidade, dentre os quais: governos, sindicato, docentes, alunos, técnico-administrativos, os trabalhadores, os grupos definidos no organograma da organização, entre outros (Arellano, D. *et al*., 2012).

## 3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta subseção, apresentamos o percurso metodológico para a pesquisa, sua justificativa e as metodologias que serão utilizadas.

A proposta de dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação visa a reflexão sobre as práticas profissionais na educação pública a partir do diagnóstico de um problema empírico, que se dá na forma de um caso de gestão. A pesquisa desenvolvida possui uma abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2002) sinaliza que, nas ciências sociais, preocupa-se "com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]" (Minayo, 2002, p. 21-22).

Neste trabalho, percorremos alguns passos. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre sistemas de avaliação educacional, divulgação dos resultados das avaliações externas, os elementos e os conceitos presentes nas formas de divulgação dos resultados. Na sequência, outros temas que fazem parte dessa dissertação também passaram pelo processo da pesquisa, como os BMEs e *accountability*, que são assuntos essenciais na discussão proposta.

De forma concomitante, ocorreu a pesquisa documental através de documentos oficiais e legislações, tais como memorandos e ofícios, Leis, Decretos e Resoluções relativos à temática pesquisada. Essa etapa foi realizada com base em documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente pertinentes (Sousa; Santos, 2020), e nos possibilitou, curiosamente, conhecermos e nos debruçarmos sobre materiais do programa precursor do SIMAVE. A plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) e os materiais disponibilizados às equipes regionais de avaliação, tais como as Coleções e Revistas, também foram examinados nessa fase da pesquisa.

Sousa e Santos (2020) explicam que, na pesquisa qualitativa, a linguagem ocupa lugar central, pois tudo que é dito "é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar" (p. 1397). Para Bogdan e Biklen (1994), *apud* Sousa e Santos (2020), o universo dos significados dá o tom da pesquisa qualitativa porque está centrada na perspectiva dos participantes, cuja análise de dados ocorre de modo indutivo.

Assim, nessa pesquisa de cunho qualitativo, utilizamos entrevistas, que são caracterizadas como uma técnica de "interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação" (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 74). Os participantes selecionados são os BMEs, representados por

Analistas Educacionais e Diretores Educacionais das SRE Metropolitanas A, B e C. A entrevista, como o método definido para coleta dos dados, permite ouvir os atores envolvidos, pois "[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

A modalidade de entrevista é a semiestruturada, partindo de um roteiro sobre o tema que está sendo pesquisado mas, ao mesmo tempo, permite que o entrevistado fale sobre assuntos que ele considera importantes (Eiterer; Medeiros, 2010). A entrevista possibilita a obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos e a análise das respostas e o significado delas, por meio da subjetividade apresentada em cada entrevistado, para obter respostas à questão central da presente pesquisa. Temos a intenção de compreender como o instrumental disponibilizado pela SEE/MG subsidia as equipes regionais no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE. O roteiro construído para a realização das entrevistas encontra-se no Apêndice A.

Como apresentado, atualmente a SEE/MG possui em sua totalidade 47 SRE, e para o presente estudo foram selecionadas três unidades que serão objeto na coleta de dados: as Superintendências Regionais Metropolitana A, Metropolitana B e Metropolitana C, localizadas no município de Belo Horizonte. As Metropolitanas possuem a especificidade de terem a sede no mesmo município de Belo Horizonte; outro fator que possibilita maior viabilidade de contato com instituições localizadas na mesma cidade na qual reside a pesquisadora. A amostra representa um universo de complexidade devido às escolas estaduais de porte distintos.

A percepção dos atores das SREs distintas permitiu, na medida do possível, a comparação dos dados no contexto pesquisado, proporcionando pontos de vista diferentes. A entrevista foi realizada envolvendo nove BMEs, entre Analistas Educacionais da equipe SIMAVE e o Diretor Educacional. Buscamos entrevistar três burocratas em cada Regional de Ensino selecionada, sendo dois Analistas, preferencialmente, que tivessem acompanhado 1 ou 2 ciclos das avaliações, e o Diretor Educacional. A escolha desses atores se deu considerando a centralidade deles diretamente nas ações que envolvem a operacionalização das avaliações educacionais e os processos de divulgação e apropriação dos resultados.

Após a etapa da coleta de dados, para o tratamento das informações obtidas nas entrevistas, optamos pela Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo é um método de tratamento e análise das informações e se aplica à análise de textos ou comunicação oral. Tem por objetivo compreender o sentido e o significado do que foi retratado, bem como construir e apresentar concepções em torno de um objeto de estudo (Sousa; Santos, 2020).

Para compreender o sentido do que foi comunicado pelo interlocutor, de acordo com Chizzotti (2000), na análise de conteúdo, utiliza-se a decodificação por meio de diferentes procedimentos. O procedimento mais adequado depende do objetivo da pesquisa e do material a ser analisado. Dessa forma, o texto pode ser decomposto em unidades léxicas, ou ser classificado em categorias (análise categorial), ou ainda, de formas inovadoras de decodificação da comunicação. Essa técnica permite reduzir o volume de informações nas comunicações em categorias conceituais ou características particulares, possibilitando à interpretação dos "atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação" (Chizzotti, 2000, p. 99).

Bardin (2011), *apud* Sousa e Santos (2020), estrutura a técnica de análise de conteúdo em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira fase, a pré-análise é o momento em que o pesquisador começa a organizar o material coletado. Na sequência, a exploração do material pretende categorizar ou codificá-lo, e nessa etapa ocorre a definição das categorias de classificação. Ou seja, a análise categorial consiste no desmembramento e agrupamento das unidades do texto. A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados e interpretação, da análise crítica e reflexiva na busca dos significados das mensagens.

Dessa forma, a análise dos dados norteou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de fomentar ações que viabilizem a divulgação e a apropriação de dados educacionais de uma maneira significativa.

## 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram agendadas e realizadas com os BMEs representados por Analistas Educacionais da equipe de avaliação e Diretores Educacionais das Regionais de Ensino selecionadas para a presente pesquisa, no período de 03 a 18 de outubro de 2024. Nesse procedimento de coleta de dados, o contato direto entre o entrevistador e entrevistado ocorreu por meio de uma sessão de perguntas e respostas que acontecem oralmente. Na entrevista, o contato ocorre de forma síncrona, onde o formato via web se apresenta como uma modalidade recente enquanto instrumento de coleta de dados (Eiterer; Medeiros, 2010).

As entrevistas foram realizadas individualmente no modo virtual, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, independentemente da Regional, de modo que não seguimos uma ordem ou sequência por SRE. Para sua realização, utilizamos a ferramenta Google Meet, um aplicativo que permite reuniões virtuais.

As entrevistas foram gravadas em áudio, contando com o consentimento prévio dos participantes. Devido à dificuldade em se registrar a fala dos entrevistados durante as sessões, a utilização de gravação em áudio se torna uma alternativa para o registro. Dessa forma, o entrevistador deve comunicar ao entrevistado esse procedimento no início e no final da gravação (Eiterer; Medeiros, 2010).

Para participar da pesquisa, o Termo de Consentimento foi enviado por e-mail para leitura prévia e devolvido pelos entrevistados com as assinaturas registradas, o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice B. Inicialmente estavam previstos nove burocratas para participarem da pesquisa, entretanto, somente sete agentes se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Um analista não se encontrava em exercício, pois se exonerou do cargo, e o outro servidor, apesar dos diversos contatos por e-mail e por telefone, não enviou resposta para participar.

Para preservar a identidade dos entrevistados, na análise das falas, esses são tratados como E1, E2, E3, seguindo a ordem cronológica das entrevistas, sem que represente uma ordem ou sequência entre as Regionais de Ensino. Na entrevista, o respeito pelo entrevistado representa uma das exigências e cuidados para sua realização, garantindo-se o atendimento no local e horário agendados conforme a disponibilidade dos entrevistados para expressarem suas opiniões e impressões sobre o assunto pesquisado, bem como o sigilo e o anonimato (Lüdke; André, 1986).

Nesta subseção, analisamos os dados obtidos durante as entrevistas com o objetivo de responder à questão de pesquisa: as ações de divulgação executadas pela SEE/MG capacitam e instrumentalizam de forma efetiva as equipes regionais para a apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE?

Minayo (2002) destaca duas funções na utilização da Análise de Conteúdo, sendo que uma delas consiste na busca por respostas às questões e indagações formuladas, podendo confirmar ou não as hipóteses indicadas no trabalho de pesquisa. A outra função se refere ao que está além das aparências do que foi comunicado, revelando o que "está por trás dos conteúdos manifestos" (Minayo, 2002, p. 74). De todo modo, as duas funções se complementam na pesquisa qualitativa.

Os áudios das entrevistas foram transcritos para texto utilizando o recurso 'Transcrever' disponível no Microsoft Word. Seguindo as fases na técnica de Análise de Conteúdo, nos debruçamos sobre a transcrição das entrevistas, e uma planilha no Microsoft Excel foi organizada, contando com as anotações e observações, criação de códigos e categorias. Convém destacar que os eixos teóricos discutidos nessa dissertação permearam a análise das entrevistas,

bem como contribuíram, juntamente aos objetivos previstos, a construção dos códigos e das categorias na análise de conteúdo.

Identificamos e selecionamos os principais trechos das entrevistas, criando códigos alinhados aos objetivos da pesquisa. Essa codificação inicial proporcionou a elaboração dos códigos intermediários. Os relatos que extrapolavam os objetivos da pesquisa não foram considerados na codificação. O Quadro 6 apresenta a relação dos códigos adotados nessa fase da análise. Na primeira coluna, são apresentados os códigos iniciais, que deram origem aos códigos intermediários, relacionados na segunda coluna. Adiantamos que a sigla PRA significa Plano de Recomposição das Aprendizagens.

Quadro 6 – Codificação Inicial e Codificação Intermediária

| Codificação Inicial | Codificação Intermediária |
|---|---|
| Apoio entre colegas; equipe PRA; aspecto relacional entre BME. | Apoio entre colegas; equipe PRA; aspecto relacional entre BME. |
| BME para organizar o trabalho; BME reproduz o que o OC faz; segue o passo a passo. | Autonomia do BME para organizar o trabalho; BME reproduz o que o OC faz; segue o passo a passo. |
| Buscar melhorias; direcionamento para intervenções; políticas públicas; diagnóstico; acompanhar evolução de resultados; meta do Ideb; transparência na política pública; apoio na tomada de decisão. | Política pública; transparência; tomada de decisão; Transparência. |
| Desempenho/proficiência; habilidades; participação; descritores; escala. | Conceitos/termos utilizados nas avaliações em larga escala. |
| Dificuldade para entender o conteúdo; conteúdo confuso; desconhecimento; necessita de análise mais aprofundada. | Pouca familiaridade ou desconhecimento das Devolutivas. |
| Dificuldades com o formato da apresentação dos resultados; não aceitação do resultado/desempenho baixo. | Dificuldades para interpretar os resultados, conforme o formato em que são apresentados. |

| Codificação Inicial | Codificação Intermediária |
|---|---|
| Dificuldades para entender/analisar o conteúdo e utilizar na orientação das escolas. Encontros e capacitações com equipes escolares por meio reuniões e lives. | Pouca familiaridade ou desconhecimento das Devolutivas.. Encontros e capacitações. |
| Equipe SIMAVE faz divulgação; análise de resultados é com equipe PRA. | Equipe SIMAVE faz divulgação; análise de resultados é com equipe PRA. |
| Equipe SIMAVE não participa da discussão na escola; apenas na Regional. | Equipe SIMAVE não participa da discussão na escola; apenas na Regional. |
| Explicações; disponibilidade dos dados. | Pontos positivos. |
| Fatores contextuais são pouco discutidos; não é importante na avaliação. | Fatores contextuais são pouco discutidos; não são considerados importantes na avaliação. |
| Habilidades; descritores, explicação do resultado; gráficos; divisão dos padrões; análise de vários dados. | Conteúdos relevantes, importantes para compreender os resultados. |
| Não é compreendido por todos; dificuldade pelos novos agentes. | Pontos negativos. |
| Não se sente preparada; apoio dos colegas, trabalho em equipe; se sente preparada. | Equipe SIMAVE faz divulgação; análise de resultados é com equipe PRA. |
| Opções de formação continuada não concluída ou não realizada. | Opções de formação continuada não concluída ou não realizada; oportunidade de formação. |
| Procedimentos para orientar e apoiar as escolas; muitas pessoas reunidas; dificuldade de concentração; dividir os encontros, atenção aos novos servidores; organização da reunião; abertura para perguntas; tempo insuficiente. | O que pode melhorar no conteúdo das reuniões / organização da reunião. |
| Realizar cursos para adquirir, ampliar ou aperfeiçoar conhecimentos. | Motivação para realizar cursos para adquirir, ampliar ou aperfeiçoar conhecimentos. |

| Codificação Inicial | Codificação Intermediária |
|---|---|
| Regional compara seus resultados com os de MG: evolução na proficiência; taxa participação; habilidades do currículo; percentual de estudantes no padrão recomendado. | Regional compara seus resultados com os de MG: evolução na proficiência; taxa participação; habilidades do currículo; percentual de estudantes no padrão recomendado. |
| Reunião online; reunião gerencial; equipe PRA; não realiza reunião; individual com escola; Encontros e capacitações | Reuniões em grupos de escolas; |
| Sim; não; operacionalização | Autopercepção pós cursos de formação |
| Taxa participação; proficiência; resultado da Regional; habilidades; coleções; | Taxa participação; proficiência; resultado da Regional; habilidades; coleções; comparativos dos resultados |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na primeira coluna do Quadro 6, estão contemplados os 22 códigos iniciais e na segunda coluna estão relacionados os 20 códigos intermediários que foram redefinidos. Esse processo se encontra na fase de exploração do material. A codificação foi feita por meio do recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro foram frases, trechos e temas dos relatos nas entrevistas. A cada pergunta do roteiro da entrevista, identificamos os códigos iniciais, que logo em seguida, foram organizados em códigos intermediários.

Ainda na fase de exploração do material, temos a etapa de categorização, onde os elementos semelhantes são agrupados em categorias mais amplas. Nessa investigação os códigos são classificados considerando o que cada um deles tem em comum com os outros (Bardin, 2016). De acordo com Bardin (2016), as categorias podem ser definidas a priori ou a posteriori. As categorias definidas a priori já possuem indicadores pré-determinados, em busca de uma resposta específica na pesquisa. No caminho a posteriori para construção das categorias, estas surgem através da fala e do conteúdo das respostas (Franco, 2005). Neste estudo, as categorias foram definidas a posteriori, ao longo da análise, num processo indutivo, e descritas de acordo com o conteúdo das entrevistas. Os nomes das categorias foram criados tomando-se os objetivos da pesquisa e os códigos gerados.

Dessa forma, agrupamos os vinte códigos intermediários e identificamos 5 categorias, elencadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Codificação Intermediária e Categorias

| Códigos intermediários | Categorias |
|---|---|
| Equipe SIMAVE faz divulgação; análise de resultados é com equipe PRA; | Limites e possibilidades na atuação do BME |
| Autonomia do BME para organizar o trabalho; BME reproduz o que o OC faz; segue o passo a passo | |
| Equipe SIMAVE não participa da discussão na escola; apenas na Regional | |
| Equipe SIMAVE faz divulgação; análise de resultados é com equipe PRA; | |
| Opções de formação continuada não concluída ou não realizada; oportunidade de formação | |
| Apoio entre colegas; equipe PRA; aspecto relacional entre BMEs | |
| Encontros e capacitações | Organização das Regionais para apresentação dos resultados às escolas |
| Reuniões em grupos de escolas; | |
| Conteúdos relevantes, importantes para compreender os resultados | Pontos fortes |
| Política pública; transparência; tomada de decisão; Transparência; | |
| Conceitos/termos utilizados nas avaliações em larga escala | |
| Motivação para realizar cursos para adquirir, ampliar ou aperfeiçoar conhecimentos | |
| Taxa participação; proficiência; resultado da Regional; habilidades; coleções; comparativos dos resultados | |
| Pontos positivos; | |
| O que pode melhorar no conteúdo das reuniões / organização da reunião | Pontos fracos |

| Códigos intermediários | Categorias |
|---|---|
| Pouca familiaridade ou desconhecimento das Devolutivas | |
| Pouca familiaridade ou desconhecimento das Devolutivas | |
| Dificuldades para interpretar os resultados, conforme o formato em que são apresentados. | |
| Fatores contextuais são pouco discutidos; não são considerados importantes na avaliação; | |
| Autopercepção pós cursos de formação | |
| Pontos negativos | |
| Regional compara seus resultados com os de MG: evolução na proficiência; taxa participação; habilidades do currículo; percentual de estudantes no padrão recomendado | Resultados de MG servem de referência. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados da pesquisa foram organizados em categorias de análise, sendo elas: Limites e possibilidades na atuação do BME, Organização das Regionais para apresentação dos resultados às escolas, Resultados de Minas Gerais servem de referência, Pontos fortes e Pontos fracos.

Dessa forma, apresentamos a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os Analistas Educacionais da equipe regional de avaliação, buscando, a partir da percepção desses burocratas, analisar como essas equipes regionais se apropriam dos resultados das avaliações, por meio do instrumental disponibilizado pela SAE.

No mapeamento do tempo de atuação dos burocratas entrevistados na equipe de avaliação, obtivemos os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de atuação dos entrevistados na Equipe de Avaliação

| Tempo de atuação | Número de Analistas |
|---|---|
| Até 1 ano | 2 |
| De 1 a 5 anos | 3 |
| De 5 a 10 anos | 0 |
| Acima de 10 anos | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A experiência dos BME com o trabalho das avaliações externas é variável, contando com pouco ou muito tempo de atuação na equipe de avaliação. Os BME representam um estrato da burocracia estatal que passou a fazer parte dos estudos sobre implementação de políticas públicas. Os BME são os atores intermediários entre os formuladores das políticas públicas e os burocratas de nível de rua, e que estabelecem relações com esses estratos da burocracia (Cavalcante; Lotta, 2015).

Pires (2018) aponta que os BME desenvolvem, além das tarefas administrativas, outras tarefas ligadas ao desenvolvimento e implementação das políticas públicas, tais como "mobilização, articulação e sensibilização" (Pires, 2018, p.193).

As respostas obtidas nas entrevistas com os BME apontam aspectos distintos quanto à atuação na equipe regional de avaliação, entretanto, destacamos os relatos que sinalizam uma dedicação maior aos processos voltados à operacionalização na logística de aplicação das avaliações externas. Os fragmentos abaixo retirados das respostas dadas às entrevistas ilustram essa perspectiva:

> Mas sempre falam assim 'cada diretoria tem a sua equipe de avaliação'. Aí quando eu vou na equipe, eu estou achando que a equipe está bacana, que ela vai poder me treinar. Mas aí é só o operacional, entendeu? É aquele mecanismo de quando chega as provas, para onde, que escola eu vou mandar. E quando chega uma análise, uma coisa mais apurada a gente não consegue fazer. (E6, Entrevista realizada em 15 out. 2024).

> [...] pelo fato de atuar na operacionalização da avaliação, porque a gente trabalha, esse é muito aqui na [nome da SRE], com orientações sobre a operacionalização, que eu falei, [...]. Mas pelo nosso conhecimento, de operacionalização, já conheci a história, a linha histórica aí que a gente já trabalha há bem tempo aqui na [nome da SRE]. (E3, Entrevista realizada em 08 out. 2024).

> [...] sobre o resultado é muito complexo pra gente. Geralmente a gente se sente mais seguro com o processo em si, até a aplicação e tudo, porque aí as

> informações são mais claras, mais objetivas. (E7, Entrevista realizada em 18 out. 2024).

Horta Neto (2007) apresenta que o ciclo de avaliação contempla as etapas de "elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados, e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados" (Horta Neto, 2007, p. 8). É possível perceber que a execução de ações para a aplicação dos testes, com as orientações técnicas e operacionais, ocupa uma parte do trabalho dos BME entrevistados.

A representação atual dos processos avaliativos no Brasil parece indicar a consolidação de uma certa cultura de avaliação educacional, à medida que esses processos de avaliação externa passaram a integrar a rotina das redes de ensino, bem como a regularidade dos seus ciclos de avaliação (Gatti, 2014; Sousa, 2014). Ao perguntar aos analistas os termos e os conceitos pertencentes ao contexto das avaliações em larga escala, são mencionados espontaneamente os termos: proficiência média, escalas de desempenho, habilidades e descritores. As falas a seguir exemplificam:

> Na verdade, as escalas de desempenho dos estudantes. É uma coisa que é extremamente importante, eu acho conhecer ali é uma escala de desempenho dos meninos. A escala também eletrônica, aquela não sei se o nome certo é esse. Mas aquela escala onde a setinha anda, eu acho que aquilo é importantíssimo. A gente, sempre quando eu trabalho com as Especialistas [em Educação Básica]. Importante trabalhar com aquela escala. (E2, Entrevista realizada em 07 out. 2024).

> Isso estava muito ligado quando a gente acessava o SIMAVE, aí para passar para os professores a questão de olhar as habilidades e a capacidade dos alunos, por turma, está muito centrado nessa questão. (E6, Entrevista realizada em 15 out. 2024).

> É o primeiro ponto, é a taxa de participação, tanto que só está subindo. Você pode depois olhar os resultados da [nome da SRE], depois que a gente começou a notificar, só vai aumentando essa taxa de participação. Tá? É o segundo ponto então a gente vem olhar, é a proficiência. Então a gente vem olhar quanto que conseguiu em cada ano de escolaridade. (E4, Entrevista realizada em 09 out. 2024).

As falas dos entrevistados indicam que esses agentes detêm conhecimento a respeito dos termos e a forma de apresentação dos resultados das avaliações externas, à medida que são os responsáveis pela sua divulgação junto às escolas da jurisdição. É possível considerar que conceitos sobre proficiência média, padrões de desempenho e as escalas parecem estar sedimentados entre os BME.

Quanto à organização da equipe regional para divulgar os resultados das avaliações externas para as próprias equipes internas e escolares, foi possível identificar que nem todas as regionais adotam a mesma organização. Os trechos dos relatos nos apresentam esse processo:

> [...] a gente faz uma reunião com todas as escolas, mostrando o resultado da Regional. E mostrando que da mesma forma que a gente está fazendo essa análise da Regional, ela consegue fazer o da escola. A gente mostra o caminho, como é feita a análise, a reflexão, bonitinho, mostra as escalas, mostrando as habilidades que mostram lá a quantidade de erros e de acertos. (E2, Entrevista realizada em 07 out. 2024).

> A gente divulga que sai o resultado por e-mail. A gente já tem percebido que muitas vezes a DAAP já manda até para as escolas, tem o e-mail, eu vejo lá quando chega o e-mail para mim. Mas mesmo assim, a gente repassa todas as informações por e-mail para as escolas. E temos um grupo de WhatsApp com as escolas e lá também eu informo que já sai o resultado, que pode olhar no portal alguma coisa. [...] Divulga e se alguma escola procura por especificamente, a gente faz uma ajuda mais aprofundada. (E5, Entrevista realizada em 11 out. 2024).

Os relatos dos entrevistados apontam estratégias semelhantes às adotadas pelo Órgão Central da SEE/MG, onde reuniões presenciais ou virtuais são os momentos de apresentação dos resultados do PROALFA e do PROEB, promovendo esses encontros com oportunidades de capacitação. As reuniões para apresentação dos resultados também são organizadas considerando grupos de escolas por nível de ensino ou modalidade. De acordo com E4, foi organizado o repasse em reuniões apenas com escolas do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental/Anos Iniciais ou Ensino Médio em Tempo Integral. Merecendo destaque essa discussão realizada em grupos menores por segmento de escolas, que possibilita maior reflexão e análise sobre os resultados obtidos. As reuniões realizadas pelas SRE contam com a presença de Diretores Escolares e Especialistas em Educação Básica (EEB) das escolas estaduais. Não foi mencionada pelos entrevistados a participação de professores ou outros profissionais nesses encontros. Dessa forma, fica sob a responsabilidade dos EEB passarem os resultados para os demais professores de sua respectiva escola, e fazerem as devidas análises.

Ao desenvolver uma política pública, um dos aspectos fundamentais que os formuladores devem considerar é a criação de uma estrutura adequada para a sua implementação. E além do espaço físico, considera-se a estrutura ou quadro de pessoal, ou seja, o conjunto de profissionais necessários para atender à demanda estipulada pela política (Novato; Najberg; Lotta, 2020). Os autores ainda apontam que a participação dos burocratas é fundamental para entender o funcionamento das políticas, uma vez que eles possuem uma significativa influência no processo de implementação. Quando perguntamos sobre a discussão

dos resultados do PROALFA e do PROEB com as escolas estaduais pela equipe SIMAVE, os entrevistados nos apresentam que:

> Sobre os resultados, aqui nós temos uma equipe do PRA[20] que trabalha com os resultados. Então assim, eles também participam dessas reuniões de resultados. A reunião que a gente sempre, que quando a gente apresenta os resultados para as escolas, é uma reunião mais... de apresentar resultados [...]. (E3, Entrevista realizada em 08 out. 2024).

> [...] acho que do ano passado pra cá ou esse ano mesmo, que esse ano que a equipe PRA ficaria mais responsável por esse processo de ajudar a escola com o retorno desses resultados, eu falei assim, então tem mais gente aí pra mexer com isso. (E5, Entrevista realizada em 11 out. 2024).

> Como eu te disse, geralmente tem a equipe, composta por 4 pessoas, mas a gente também agora tem o PRA. Então a gente está fortalecida aí com a presença do PRA também dando um apoio, dando esse suporte para repasse desses resultados e acompanhamento in loco. Geralmente, a gente que eu tenho percebido e tenho acompanhado também, são as reuniões que a gente faz por regiões, por grupos ou pelo Meet ou fazem também de forma o dia inteiro, tipo um Seminário. (E6, Entrevista realizada em 15 out. 2024).

Por meio das falas dos entrevistados, identificamos a inserção de outro grupo de burocratas que são os responsáveis pela discussão mais aprofundada dos resultados das avaliações com as escolas estaduais. Dessa forma, temos dois segmentos de atuação dos BMEs na implementação das avaliações externas: um grupo responsável pela aplicação e divulgação dos resultados, e outro grupo com atribuição de realizar as análises, reflexões e propor intervenções a partir dos resultados com as escolas estaduais. A Resolução SEE nº 4.825/2023 estabelece que o PRA/Núcleo Regional deve analisar os resultados das avaliações formativas e somativas da SRE e das escolas de sua circunscrição, e lhe atribui a elaboração de "estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções" (Minas Gerais, 2023b).

Horta Neto (2010) nos diz que o propósito da avaliação é aprofundar a compreensão da realidade e, assim, intervir sobre ela, respeitando os limites estabelecidos pelos instrumentos empregados. O autor acrescenta e destaca a importância da adoção de atitudes que visem a superação das questões identificadas por meio dos resultados obtidos. Machado (2012) aponta que os processos de avaliação externa têm como objetivo possibilitar as revisões necessárias nas atividades realizadas nas escolas, e seus resultados devem ser utilizados para o

---

[20] O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) se constitui em uma iniciativa da SEE/MG para apoiar as escolas estaduais na elaboração de estratégias com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio do currículo de Minas Gerais e nos indicadores educacionais. Para desenvolvimento das ações foi instituída uma equipe de Analistas Educacionais, Técnicos da Educação, Professores da Rede Estadual e Especialistas em Educação Básica. (Minas Gerais, 2023c). Esses agentes não fazem parte da presente pesquisa.

direcionamento de ações e alternativas para enfrentar os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, em relação à primeira categoria, limites e possibilidades na atuação do BME, a percepção é a de que, na configuração atual das equipes regionais investigadas, a competência de elaboração de ações e de estratégias com as escolas a partir dos resultados das avaliações externas, extrapola a unidade de análise definida para a presente pesquisa, qual seja, a equipe regional de avaliação, e recai sobre os agentes que atuam no PRA. O que comprometeu a realização de parte do objetivo analítico da presente pesquisa que pretende verificar como os dados das avaliações são utilizados no planejamento de intervenções para/com as escolas estaduais.

Na sequência das categorias elencadas dentro do processo de análise de conteúdo, identificamos que as principais estratégias que compõem as práticas adotadas pela SEE/MG para a divulgação dos resultados das avaliações são percebidas sob prismas distintos. Se por um lado os analistas entrevistados utilizam o material disponibilizado para planejar e organizar suas próprias reuniões e discussões com as escolas estaduais, considerando-o substancial; por outro, há indicação de dificuldades de entendimento em seu conteúdo. De acordo com os entrevistados:

> É uma reunião que a equipe do Caed proporciona, é a apresentação dos gráficos, das habilidades, os professores que são levados para apresentar para a gente, são os especialistas do Caed. Isso é muito importante, apesar de que a gente não é do conteúdo de Matemática ou Língua Portuguesa, mas enquanto pedagoga, ele fornece indicações para a gente possa estar repassando para as escolas, em qual ponto a escola precisa aprimorar, melhorar seus resultados. (E3, entrevista realizada em 08 out. 2024).

> [...] como positivo eu vejo assim, do Órgão Central é uma preocupação de nos colocar a par do que realmente está acontecendo de maneira geral. E assim existe uma cobrança muito, muito forte em relação a melhoria desses resultados. Eu compreendo que isso é para o bem, nesse sentido de fortalecer mesmo o ensino, a educação como um todo. (E6, entrevista realizada em 15 out. 2024).

> [...] eu penso que tem que ter um olhar muito específico para quem está chegando agora. No sentido assim, porque as falas são falas de quem já está lá há mais tempo. E dá a entender que a gente que está sentado ali naquela cadeira, a gente está compreendendo tudo. Então, eu quase pedi ‘tenha compaixão com quem está chegando agora para entender todo esse processo’. (E5, entrevista realizada em 11 out. 2024).

As reuniões de apresentação dos dados gerais das avaliações são consideradas pelos entrevistados como oportunidades para conhecimento e aprofundamento do resultado do

trabalho desenvolvido nas escolas, assim como a discussão em torno dos dados expostos. No entanto, o relato do E5 aponta que a inexperiência ou pouca vivência no trabalho com as avaliações em larga escala em âmbito regional dificulta acompanhar a discussão que ocorre nesses momentos de divulgação de resultados.

O monitoramento dos sistemas de educação por meio das avaliações educacionais incorporou a função de *accountability*, que pode ser entendido como o processo de analisar o desempenho desses sistemas e instituições com base nos indicadores de desempenho dos estudantes (Fernandes; Gremaud, 2020). Bonamino e Souza (2012) analisaram as avaliações em larga escala utilizadas no Brasil, considerando as políticas de responsabilização e as consequências para o currículo escolar e as instituições de ensino, classificando-as em três gerações, discutidas anteriormente neste trabalho. A primeira geração envolve a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem gerar consequências diretas para as escolas e o currículo. As gerações seguintes conectam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, resultando em consequências simbólicas na segunda geração, ou consequências materiais para os profissionais da educação na terceira geração.

As duas primeiras gerações de avaliação indicadas por Bonamino e Souza (2012) são evidenciadas nas percepções dos entrevistados quanto à finalidade e objetivo da divulgação de resultados do PROALFA e do PROEB:

> [...] tem que ter as políticas públicas, um diagnóstico mais fidedigno para a escola, para se trabalhar seus resultados (E3)

> E uma coisa também que eu acho que é importante a gente entender as metas, porque eu acho que a escola, ela entende que ela tem uma meta. O que significa aquela meta? Eu acho que fica mais fácil pra ela definir alguns caminhos para alcançar aquelas metas. (E2)

> [...] ela levanta mais índices para você olhar, analisar o resultado. O Instituto Unibanco começou a utilizar a PROEB e PROALFA [...] pra criar essa meta do Ideb Minas, que não era assim. (E4)

> Eu acredito que quanto mais transparência, quanto mais a gente realizar essa divulgação, melhor é para nossa comunidade, para a sociedade como um todo, porque trata-se de políticas públicas. (E6)

Para Costa e Vidal (2020), as políticas de *accountability* se baseiam em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Os autores analisam essas políticas como um modelo que fornece informações sobre um tema específico, atribuindo responsabilidades que podem incluir penalidades e recompensas, tanto materiais quanto simbólicas. Os relatos analisados estão em consonância com as ideias de Costa e Vidal (2020), pois identificamos em

suas falas a preocupação com a divulgação dos resultados vista como forma de prestar de contas não apenas aos educadores, mas à comunidade em geral. Além disso, o estabelecimento de metas é entendido como positivo, definindo ou orientando as ações da escola.

Foi possível perceber que os entrevistados têm o entendimento quanto à divulgação dos resultados cuja finalidade atende como diagnóstico da qualidade da educação, transparência e o estabelecimento de metas do tipo responsabilização branda. Essa percepção pode estar vinculada aos conhecimentos também adquiridos através de formação continuada ou cursos oferecidos pela SEE/MG, e realizados pelos analistas entrevistados.

Burgos (2020) nos apresenta que os técnicos e outros profissionais alocados nas Secretarias de Educação e nas instâncias regionais são os principais difusores da disseminação da linguagem da avaliação. Ao abordar a implementação da formação continuada nos estados e municípios, o autor indica que ela é mais eficaz nos contextos em que a formação é entendida como um momento de integração entre sistemas de avaliação e monitoramento (Burgos, 2020). Embora os relatos indiquem que nem todos os entrevistados buscaram ou finalizaram os cursos oferecidos pela SEE/MG com a temática da Avaliação Educacional, aqueles que realizaram, fizeram-no com intuito de aprofundar seus conhecimentos. Os principais objetivos reportados pelos entrevistados ao buscarem esses cursos indicam:

> Já fiz um curso pela Escola de Formação também. É justamente aperfeiçoar os conhecimentos da avaliação para colocar em prática; sempre é bom estar discutindo, revendo alguns pontos, porque é importante que a gente esteja sempre com as reflexões da Avaliação em dia. (E3)

> Queria ter mais condições de saber como repassar os resultados; aperfeiçoar os conhecimentos da Avaliação para colocar em prática; algum conhecimento a mais para mostrar à escola o que fazer para melhorar os seus resultados, [...] buscar algumas coisas práticas que possam somar para a escola para melhorar os resultados dela. (E2)

> Já participei daquele primeiro curso lá de análise de resultados. [...]gostei do material impresso que foi disponibilizado para gente, que podia até passar para as escolas. [...] mas eu senti isso, que o curso oferecido pela Escola de Formação foi meio às pressas. Muito rápido, apesar de ter fornecido um material em PDF bom. Eu queria ter mais condições de saber como repassar os resultados. (E5)

Podemos afirmar que a maioria dos BMEs entrevistados (71%) reconhece que a realização de cursos ou formação continuada oferecidos pela SEE/MG, na temática da Avaliação Educacional, se apresentam como oportunidade e possibilidade de ampliar e atualizar os conhecimentos, contribuindo para melhoria da execução das atribuições por meio de atualização profissional. Entretanto, cabe destacar que a procura, dos entrevistados, pela

formação continuada foi motivada no aspecto de contribuição nas etapas que envolvem os resultados das avaliações, ainda que esses BMEs estejam atuando no processo da logística para aplicação dos testes.

Ainda considerando dentro da categoria dos pontos fortes, a apresentação dos resultados nas reuniões do Órgão Central é considerada como ‘densa e explicativa’ [E7], possui ‘conteúdo muito robusto e não superficial’ [E7], e representa uma ‘preocupação em colocar a par do que está acontecendo’ [E6] através da análise de vários dados. A percepção dos BME ao participarem dessas reuniões é que todo esse processo é importante para entender os resultados das avaliações, e a partir deles, buscar formas para elaborar intervenções para trabalhar com as escolas.

O principal repositório de informações sobre as avaliações somativas PROALFA e PROEB é a plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e). Para analisar a percepção dos entrevistados quanto a este instrumento, os dados apresentados foram analisados utilizando a técnica de Nuvem de Palavras, como uma ferramenta de apoio na análise de resultados. A nuvem de palavras é uma representação gráfico-visual que ilustra a frequência das palavras em um texto. As palavras que ocorrem com maior frequência se destacam mais no gráfico, apresentando-se em tamanhos de fonte maiores e em cores variadas. Isso permite identificar facilmente quais termos são mais relevantes e quais são menos significativos no contexto analisado (Vilela; Ribeiro; Batista, 2020). Devido à frequência dos termos presentes nas respostas, optamos por apresentá-las por meio deste recurso. As respostas dos entrevistados às perguntas do roteiro (ver Apêndice A) que abordavam o acesso, a frequência, os materiais pesquisados na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e), possibilitaram a elaboração da nuvem de palavras que foi gerada por meio do recurso *ProWordCloud*, uma extensão para *Windows* que cria um gráfico de nuvem de palavras no programa *Microsoft Word*. O gráfico 7 apresenta a nuvem de palavras construída na análise de conteúdo, a partir dessas respostas dos entrevistados.

Gráfico 7 – Nuvem de palavras – Respostas dos entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme observamos no Gráfico 7, as palavras mais frequentes nas respostas aparecem em letras maiores, com destaque num primeiro plano: ‘resultados’. Percebemos que a plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) representa a principal referência para acesso e consulta aos resultados das avaliações para as Regionais entrevistadas. No segundo plano, ‘habilidades, acessar, escolas e proficiência’ aparecem relacionados aos principais dados e informações sobre as avaliações PROALFA e PROEB. E no terceiro plano, as demais palavras estão atreladas aos conteúdos disponibilizados na plataforma. A nuvem de palavras evidencia que a plataforma Portal SIMAVE representa o local de forte referência para consulta aos resultados, onde é possível verificar não apenas as médias de proficiência, como os padrões de desempenho e participação, e as demais informações disponibilizadas pela SEE/MG.

Um estudo realizado por Silva *et al.* (2013) identificou que diferentes redes de ensino têm abordagens distintas em relação à divulgação dos resultados das escolas em avaliações externas. Enquanto uma rede compartilhou os resultados com a sociedade, as outras duas optaram por manter essas informações restritas às equipes e escolas. Os gestores das redes investigadas acreditam que limitar a divulgação dos resultados poderia ajudar a evitar a criação de rankings de escolas e reduziria os impactos negativos que isso poderia provocar nos professores. Atualmente, o acesso aos resultados do PROALFA e do PROEB na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) é restrito aos profissionais das redes avaliadas e requer senhas para visualização, conforme a prática da SEE/MG. Quanto a esse aspecto, não foi possível identificar, nos documentos do SIMAVE, alguma justificativa para que o acesso aos resultados por escola seja de forma restrita. E entre os BMEs entrevistados não houve relatos de dificuldades ou críticas à forma de acesso ao Portal SIMAVE, tampouco preocupação com

classificações ou rankings entre as unidades escolares, reforçando o que já foi apontado anteriormente, um ponto forte na análise e por representar o local de referência para consulta aos resultados.

Na percepção de Brooke e Cunha (2011), a publicação das séries históricas semelhantes aos relatórios do Saeb, que permitem a realização de análises das tendências mostradas pelos sistemas estaduais, não é uma prática comum nos sistemas de avaliação. Porém, Minas Gerais já apresenta informações mais completas sobre as últimas edições das avaliações externas. Nesse contexto, trazemos à discussão a percepção dos entrevistados quanto ao material complementar produzido pela SAE, as Devolutivas Pedagógicas. Esse material apresenta uma análise descritiva dos resultados das escolas estaduais por SRE, com o intuito de contribuir na apropriação dos resultados, indicando possibilidades de análise a partir da interpretação dos resultados obtidos.

Em sentido oposto ao reconhecimento da plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) como um ponto forte, as Devolutivas Pedagógicas elaboradas pela SAE são desconhecidas ou raramente são consultadas pelos analistas entrevistados. Foi possível perceber que mesmo com a divulgação do material, os entrevistados não conseguiram identificar a que conteúdo se referia, o que representa seu desconhecimento. Os depoimentos sobre as Devolutivas nos mostram:

> Confesso que a devolutiva da SAE eu tenho de me aprofundar mais um pouco. (E3)

> Mas essa Devolutiva parece que é encaminhada diretamente para escola. Ela não tá passando por nós, não chega para a gente passar para a escola. Ela está indo direto [para as escolas]. (E7)

> Não, eu não conheço não. Você fala em termos daqueles que a gente acessa, o MAPA[21]? Eu não sei se você está falando dos dados da Educação, que é um link também que a gente acessa para visualizar, mas você está falando de questões pedagógicas, Devolutivas Pedagógicas? Tem que pensar, não estou ligando o nome. (E6)

> Vou falar a verdade que até hoje a gente não parou para fazer isso não, até porque era só eu. [...] Eu só olhava os resultados e tentava apresentar, quanto solicitada. Nunca promovi nada por mim para fazer essa diferença, para fazer exatamente sua divulgação. Eu divulgava o link para a própria escola e ficava esperando talvez alguma pergunta que fosse indicada. E não tem não. É uma ou outra [escola] que pergunta. (E5)

---

[21] O Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA) é um recurso educacional que oferece sugestões de sequências didáticas baseadas nas habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A ferramenta foi desenvolvida pela SEE/MG com base nas competências estabelecidas para cada bimestre para todos os anos da Educação Básica. (Minas Gerais, 2023e).

Conforme os relatos, podemos perceber, ainda, que os analistas, com algum esforço, que afirmaram conhecê-la, não têm consultado as informações disponíveis. E ainda outra situação identificada, é que frequentemente a Devolutiva é confundida com os outros materiais disponibilizados na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) ou pela SEE/MG. Para Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), os sistemas de avaliação possuem capacidade para o fornecimento de dados essenciais não apenas sobre a situação do ensino, mas também para auxiliar na formulação de políticas e na gestão do sistema educacional. É possível perceber, a partir dos depoimentos, que as Devolutivas necessitam de uma maior divulgação e consolidação, para que de fato seja um material de apoio às análises de resultados pelas equipes regionais, contribuindo para melhor uso de seu conteúdo.

Tal percepção vai ao encontro do apontamento feito por Sousa e Oliveira (2010), que reconhecem nos sistemas de avaliação uma tendência a se restringirem em um sistema de informação educacional. Na perspectiva dos autores, sem dúvida "a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 818). Ou seja, a avaliação se torna significativa quando apoia ações que promovam a transformação e a democratização da educação, considerando além das dimensões de acesso e permanência, a qualidade.

Além dos testes cognitivos, os sistemas de avaliação em larga escala adotam outros instrumentos que investigam fatores contextuais que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem (Fontanive, 2013). Nesse sentido, além de contemplar o desempenho dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades, o SIMAVE coleta informações sobre o contexto educacional, que ajudam a identificar os contextos intra e extraescolares da educação. Nas últimas edições do PROALFA e do PROEB, os questionários contextuais foram aplicados aos estudantes de maneira controlada, utilizando instrumentos impressos e realizados presencialmente. Também os questionários destinados aos professores regentes das turmas participantes e diretores escolares foram aplicados on-line através do campo de avaliação na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e). Os dados produzidos a partir dos questionários contextuais são divulgados por meio das Revistas Contextuais, disponíveis aos profissionais da educação. Essas informações consideram aspectos relacionados

> ao desempenho dos estudantes nos testes, além das variáveis contextuais (sexo, cor/raça, nível socioeconômico (NSE), localização geográfica, trajetória escolar, autonomia, clima escolar, práticas pedagógicas, apoio dos pais e expectativas de futuro), que têm sido cada vez mais relevantes para implementar e avaliar as políticas educacionais (Minas Gerais, 2023d, p. 11).

Dessa forma, os questionários contextuais representam uma importante fonte de informação sobre as variáveis que estão associadas ao desempenho acadêmico dos estudantes. Os relatos dos entrevistados, no entanto, expressam que não se tem dado a devida importância e atenção na análise dos dados contextuais juntamente aos resultados das avaliações externas. Quando perguntamos sobre a discussão dos fatores contextuais, obtivemos as respostas:

> Mas na análise dos resultados a gente nunca fez esse levantamento. Não é uma coisa extremamente importante, mas até então a gente nunca fez isso não. (E2)

> O clima escolar e o Socioemocional[22] nem passou pelo SIMAVE. Não foi a equipe SIMAVE que está tratando desse assunto. [...] foi a colega que está mais diretamente relacionada lá com o Ensino Fundamental como um todo, que foi solicitado a ela que fizesse toda essa, mostrasse para as escolas os resultados do Socioemocional e clima. Então assim, eu não peguei nada. (E5)

> Nesse encontro eu falei da complexidade de gestão, falei porque eu fui explicar por que elas eram prioritárias. [...] Eu apresentei, só que a discussão acaba virando só reclamação, então assim, colocar na pauta, a gente sempre coloca. [...] Só que a discussão tanto para essa parte socioeconômica não vira muito discussão enriquecedora por parte dos diretores [escolares]. (E4)

> Esse, por exemplo, o Socioemocional é um projeto tão bacana, que visa uma melhoria como um todo. Porque eu penso assim, se eu estou bem comigo mesmo, com certeza eu vou estar bem com outro, e eu estando bem com outro, todo o processo educacional vai fluir. Eu vou acabar vencendo essas barreiras que tanto emperram na questão da avaliação. Porque por detrás dos problemas da avaliação, tem uma questão que eu vejo aí, que é a questão de trabalhar com o outro. [...] Então, se eu trabalho bem a questão do que está contido no clima escolar, que é voltado para a questão interpessoal, eu consigo fazer com que tudo flua em harmonia, com que o ambiente seja um ambiente não adoecedor. Que seja um ambiente favorável para todos ali naquele ambiente que é a escola. (E6)

Assim, em relação à categoria de pontos fracos, a percepção é a de que, a equipe regional de avaliação não realiza a discussão dos fatores contextuais de forma sistematizada essa etapa com as respectivas escolas, embora haja um material disponível pelo próprio sistema de avaliação para subsidiar análises e discussões que envolvem os fatores contextuais. O que foi possível perceber é a menção ao projeto implementado pela SEE/MG, dada sua recentidade. É provável que o material produzido pelo Projeto Socioemocional (Minas Gerais, 2024d) possa trazer informações relevantes que favoreçam essa discussão, e que as equipes consigam fazer

[22] Em 2024 a SEE/MG desenvolveu o Projeto Socioemocional com o objetivo fortalecer a gestão pedagógica na articulação entre os aspectos cognitivos e socioemocionais. Para o projeto foi realizada a pesquisa de Clima Escolar no mês de fevereiro, com a participação de gestores escolares, professores e estudantes da rede estadual de ensino (Minas Gerais, 2024d).

as abordagens e reflexões necessárias. No entanto, houve uma confusão entre essas duas ações desenvolvidas pela SEE/MG.

De acordo com Sousa e Oliveira (2010), as informações produzidas pelos questionários contextuais não têm sido analisadas de forma integrada ao desempenho dos alunos nas provas. Dessa forma, na documentação reunida pelos autores, não existem registros de que os resultados são interpretados e analisados de maneira contextualizada, buscando identificar os fatores relacionados ao nível de proficiência dos estudantes. Ou seja, as condições contextuais não têm feito parte das discussões e interpretações dos resultados de aprendizagem. As informações prestadas pelos entrevistados corroboram o que foi apontado por Sousa e Oliveira (2010), quanto à coleta das variáveis sobre o contexto escolar, e que são "pouco exploradas em seu potencial explicativo acerca de eventuais diferenças de rendimento escolar identificadas no interior do sistema [educacional]" (Sousa; Oliveira, 2010, p. 810). Essa prática pode ser um dificultador para que seja ultrapassada a visão de qualidade da educação ancorada somente nos resultados de desempenho ou proficiências dos estudantes nos testes em larga escala.

Retomando a perspectiva descrita por Buzato (2010) em relação ao conceito de apropriação, destaca-se a capacidade dos indivíduos em internalizar elementos externos. Outra concepção sinaliza que, ao internalizar, ocorre a adaptação da tecnologia para atender as necessidades do indivíduo. Por fim, a apropriação ocorre quando na interação social, a tecnologia é adaptada e modificada pelas pessoas. Nessas concepções, é possível inferir que a mudança ou transformação fazem parte do processo de apropriação (Buzato, 2010). Aplicando tal abordagem para o contexto das avaliações externas, podemos indicar que a apropriação se refere à compreensão dos dados e à utilização dos resultados nas práticas pedagógicas, com o intuito de promover sua melhoria ou aperfeiçoamento.

A pesquisa tem evidenciado que os analistas têm conhecimentos internalizados sobre os principais conceitos adotados no contexto das avaliações em larga escala, e a compreensão das formas de apresentação em que são divulgados seus resultados. Entretanto, essa internalização não representa a concretização de ações para o uso dos resultados para a melhoria da qualidade educacional. Um ponto a se destacar é que os entrevistados relatam não terem atribuições específicas quanto à elaboração de intervenções junto às escolas estaduais. Mas essa situação não é empecilho para que esses burocratas busquem cursos de formação continuada que lhes capacite para entender e aprofundar os conhecimentos sobre os resultados das avaliações.

Em última análise das categorias identificadas neste estudo, destacamos outro aspecto de relevância: a percepção e compreensão, por parte dos BMEs, do conceito de qualidade

educacional, que se reflete principalmente nos resultados das avaliações, especialmente na proficiência média.

Para Soligo (2010), a divulgação dos resultados do Saeb não tem a pretensão de classificar ou comparar o desempenho de uma escola em relação a outra, e de forma agregada, comparar municípios e estados em relação a outros. Para o autor, distorções nos objetivos da divulgação dos resultados podem ser geradas na forma com que os materiais são apresentados, e aliada a eles, a curiosidade de se verificar os resultados de outros estabelecimentos. De acordo com Soligo (2010), à época, os cartazes de divulgação do Saeb apresentavam a média de proficiência das diversas esferas (escola, município, estado e Brasil), e com base nessa compreensão, eram estabelecidas ou criavam-se classificações, dependendo do entendimento de cada equipe.

Os dados da presente pesquisa revelam que a percepção dos BMEs quanto ao próprio resultado da Regional nas avaliações do PROALFA e do PROEB está ancorada na média de proficiência do estado de Minas Gerais. O roteiro da entrevista (Apêndice A) contempla a seguinte pergunta: “Como você considera que o resultado da Regional de ensino é bom ou não?”. As respostas para essa pergunta foram compiladas e apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Percepção do resultado da Superintendência Regional

| Categoria | Total de entrevistados |
|---|---|
| Proficiência média acima do Estado/MG | 4 |
| Percentual de estudantes no padrão de desempenho ‘Recomendado’ | 1 |
| Habilidades do currículo na etapa avaliada | 1 |
| Taxa de participação acima do Estado/MG | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 3 fornece uma visão dos dados coletados, mostrando que grande parte dos entrevistados possui o entendimento de que o resultado da respectiva Regional de Ensino é bom quando a média de proficiência fica acima da média do Estado. Reiterando que os resultados são apresentados pelo Órgão Central da SEE/MG com dados generalizados de Minas Gerais e na plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) também é possível visualizar as médias alcançadas no estado.

Geralmente, os resultados das avaliações externas são apresentados por meio das escalas de proficiência, que representam as medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, ou as competências que já foram desenvolvidas pelos estudantes (Minas Gerais, 2021a). Essas escalas sintetizam em um único número a posição do aluno/escola em relação ao seu domínio em uma competência. A divisão da escala de proficiência em partes ou níveis de desempenho representa a possibilidade de realizar uma interpretação pedagógica que destaque, além dos dados numéricos, as habilidades e conhecimentos de cada estudante (Ubriaco, 2012).

De acordo com Soligo (2010), na análise dos dados fornecidos pelas avaliações, devemos considerar os contextos por trás dos números, e isso implica partir de informações concretas sobre as condições que as escolas apresentam naquele momento. Para o autor, é fundamental que o foco ocorra na análise dos níveis de aprendizagem e não nas médias alcançadas em Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, é importante refletir sobre a maneira como os resultados são discutidos ou problematizados com as equipes regionais nos momentos de divulgação pelo Órgão Central. Como foi observado por Cotta (2001), é fundamental saber comunicar os resultados e conclusões da avaliação ao público-alvo. 'Ruídos e falhas na comunicação' podem fazer com que dados importantes e análises coerentes sejam ignorados, num processo que, do ponto de vista técnico e metodológico, é muito rigoroso (Cotta, 2001).

Nesse contexto, pactuamos com o que Ubriaco (2012) defende quanto ao uso dos padrões ou níveis de desempenho nas análises, pois esses viabilizam uma comunicação mais acessível com os vários públicos. A informação pedagógica disponibilizada pode desencadear ações de intervenção com o propósito de aprimorar o sistema educacional em Minas Gerais. Com tais dados em mãos, os profissionais da educação têm a oportunidade de reavaliar e reformular seus planos de trabalho, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Caminhando para encerrar a seção, podemos inferir, a partir da análise de conteúdo realizada, que as iniciativas e ações implementadas pela SEE/MG para a divulgação dos resultados das avaliações externas do PROALFA e do PROEB têm se mostrado parcialmente eficazes. As equipes regionais de avaliação participantes, embora diretamente envolvidas nas ações de implementação das avaliações e participarem dos momentos de divulgação, não demonstraram elementos suficientes para que se possa afirmar que ocorre a apropriação dos resultados das avaliações.

Os resultados da análise levaram à conclusão de que, embora o Órgão Central disponibilize os dados dos programas de avaliação, realize reuniões onde ocorrem as discussões e análises de resultados, e ofereça cursos de formação continuada às equipes regionais, essas

ações ainda não têm se mostrado totalmente eficazes na implementação das avaliações do SIMAVE.

### 3.5.1 Considerações sobre os principais achados da pesquisa

Ao longo da seção analisamos os dados obtidos nas entrevistas com o objetivo de responder a seguinte questão de pesquisa: as ações de divulgação executadas pela SEE/MG capacitam e instrumentalizam de forma efetiva as equipes regionais para a apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE?

Com base no referencial teórico utilizado, as análises permitiram alcançar o objetivo geral de compreender como o instrumental disponibilizado pela SEE/MG subsidia as equipes regionais no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE. Nesta etapa, mostramos que os objetivos específicos foram atingidos e, para isso, apresentamos, inicialmente, o Quadro 8 contendo os objetivos descritivo e analítico desta Dissertação e as evidências produzidas.

Quadro 8 – Objetivos da pesquisa e evidências

| Objetivo Específico | Evidências |
|---|---|
| i) Descrever as atribuições das equipes envolvidas nos processos das avaliações externas do SIMAVE e as ferramentas institucionais da SEE/MG disponibilizadas aos profissionais para apropriação dos resultados dessas avaliações | a) As equipes responsáveis pelos processos das avaliações externas estão localizadas em instâncias distintas: no Órgão Central (SAE – DAVE e DAAP) e nas SREs (Equipe SIMAVE); Equipe PRA tem atuado, desde 2023, com o processo de intervenção pedagógica nas escolas estaduais.<br>b) As Reuniões de divulgação com conteúdo denso e relevante; a plataforma Portal SIMAVE é considerado a referência para acesso aos dados das avaliações; as Devolutivas Pedagógicas são desconhecidas e/ou não consultadas pelas equipes regionais; os cursos de formação continuada são realizados pelos analistas, com intuito de contribuir efetivamente nas etapas que envolvem os resultados das avaliações. |

| Objetivo Específico | Evidências |
|---|---|
| ii) Analisar como as equipes regionais se apropriam dos resultados das avaliações, por meio do instrumental disponibilizado pela Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), e como os dados das avaliações são utilizados no planejamento de intervenções nas escolas estaduais | As equipes entrevistadas tomam conhecimento dos resultados gerais através da divulgação realizada pelo Órgão Central, nas reuniões. Os resultados de cada Regional de Ensino e de suas respectivas escolas estaduais são consultados e acessados regularmente e sempre que necessário na plataforma Portal SIMAVE. Os principais dados consultados concentram-se nas proficiências médias, taxa de participação, padrões de desempenho, e o percentual de estudantes no padrão Recomendado. Uma ação comum às Regionais investigadas tem sido a comparação da sua média de proficiência com a média alcançada pelo estado de Minas Gerais. As condições/fatores contextuais não têm feito parte das discussões e interpretação dos resultados das avaliações externas. Os fatores contextuais não são discutidos ou analisados pelas equipes. As Devolutivas Pedagógicas são subutilizadas ou desconhecidas, corroborando com a análise somente em torno da proficiência média alcançada pelas escolas.<br>A etapa de planejamento de intervenções com as escolas estaduais não foi mapeada na presente pesquisa, por ser, de acordo com os entrevistados, atribuição de outra equipe na Regional. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto ao primeiro objetivo específico proposto, descrever as atribuições das equipes envolvidas nos processos das avaliações externas do SIMAVE e as ferramentas institucionais da SEE/MG disponibilizadas aos profissionais para apropriação dos resultados dessas avaliações, o estudo demonstrou que a SEE/MG possui uma estrutura tanto no Órgão Central quanto nas instâncias regionais que atuam com as demandas das avaliações educacionais. No âmbito regional a equipe identificada como ‘Equipe Regional de Avaliação’ ou ‘Equipe SIMAVE’ se apresenta como principal responsável pelas ações voltadas ao processo de logística, que envolve a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados. As ações

direcionadas às intervenções com as escolas são de responsabilidade da equipe do PRA desde 2023. Dessa forma, foram identificados dois segmentos de atuação dos BMEs na implementação das avaliações externas: sendo os analistas responsáveis pelas orientações à aplicação dos testes e divulgação dos resultados, e os analistas com atribuição de realizar as análises e a proposição de intervenções com as escolas estaduais. O segundo grupo é representado pelo PRA/Núcleo Regional (Resolução SEE nº 4.825/2023) e não faz parte do recorte adotado para a pesquisa.

No que tange às ferramentas disponibilizadas pela SEE/MG, apresentamos que o Órgão Central realiza, a cada edição do PROALFA e do PROEB, a reunião de divulgação dos resultados para as equipes pedagógicas, onde são apresentados e analisados os resultados gerais de cada programa de avaliação do SIMAVE. Essas reuniões são consideradas como muito importantes, cujo conteúdo é complexo e relevante para compreender os resultados das avaliações. Entretanto, alguns pontos de atenção são levantados quanto à organização da reunião, tais como o número de pessoas e a duração do encontro que são percebidos, por alguns participantes, como dificultadores para compreensão dos dados nela apresentados e analisados.

A plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) é considerada o referencial para consulta aos dados da Superintendência Regional e das escolas da jurisdição. Os principais dados consultados se concentram nas proficiências médias, taxa de participação, padrões de desempenho, e o percentual de estudantes no padrão Recomendado. De maneira unânime, é visto como o principal repositório de informações e dados das avaliações. No sentido oposto, as equipes relataram desconhecerem as Devolutivas Pedagógicas da SAE. Esse material é um documento de apoio para as análises dos resultados das avaliações. Os achados indicam que esses materiais não são consultados ou são subutilizados pelos Analistas.

Quanto aos cursos de formação continuada, os relatos apontam que, quando são feitos, a motivação é o desejo de contribuir efetivamente nas etapas que permeiam os resultados das avaliações. As condições/fatores contextuais não têm feito parte das discussões e interpretação dos resultados das avaliações externas. Os fatores contextuais não são discutidos ou analisados pelas equipes. Para avaliar a qualidade da educação de forma abrangente, é fundamental compreender as diversas dimensões que estão relacionadas aos estudantes, aos professores e à escola. Dessa forma, os fatores contextuais produzidos pelas avaliações externas devem ser considerados e analisados em conjunto com os demais dados e informações de seus resultados.

Por fim, ainda dentro do objetivo específico, a etapa de planejamento de intervenções com as escolas estaduais não foi mapeada na presente pesquisa, por ser, de acordo com os

entrevistados, atribuição de outra equipe na Regional, que extrapola a unidade de análise definida para a pesquisa.

A presente pesquisa evidenciou que, embora a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, disponibilize um material robusto contendo dados e informações sobre as avaliações externas, e ofereça capacitações para as equipes regionais e demais servidores, faz-se necessário aperfeiçoar os instrumentos disponíveis para seus profissionais. A pesquisa de campo mostrou que conhecer e acessar os resultados das avaliações não representam sua apropriação e sua interpretação.

Após a análise dos dados obtidos na pesquisa, apresentamos algumas propostas para reduzir ou minimizar os desafios identificados pelas equipes entrevistadas para promover a disseminação de resultados do SIMAVE.

# 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo propor ações direcionadas à divulgação de resultados, a fim de atenuar as dificuldades apontadas pelas equipes regionais no processo de apropriação dos resultados das avaliações.

Para Cotta (2001), na implementação das avaliações em larga escala é essencial contar com profissionais capacitados para comunicar eficazmente as informações produzidas, não só para os clientes diretos, mas também para o público em geral. A divulgação de resultados das avaliações em larga escala desempenha um papel crucial no fortalecimento das políticas educacionais e na promoção da transparência e equidade no sistema de ensino. Nesse contexto, este plano de ação busca estabelecer estratégias para comunicar os resultados, de forma a capacitar gestores e demais analistas educacionais.

Constatamos que o ambiente para disseminação de uso dos resultados é favorável, pois as avaliações se constituem em uma política pública consolidada. Nesse PAE, as ações serão conduzidas pelo Órgão Central da SEE/MG, especificamente SAE, e entendemos que a execução pode e deve ocorrer ao longo do ano escolar, independentemente dos resultados do último ciclo de avaliações. Os BME vêm desempenhando um papel fundamental ao atuar como a ponte entre os formuladores de políticas públicas e os implementadores, os BNRs, por serem responsáveis em estabelecer conexões estratégicas e garantir a implementação das políticas. No PAE, pretende-se possibilitar, além da apresentação dos recursos e instrumentos, que os analistas conheçam e se apropriem do seu conteúdo, e que apropriados, se desdobrem em ações com as equipes escolares da SRE. Destacamos que os Analistas participantes serão os da equipe regional de Avaliação (Equipe SIMAVE), de forma que o conhecimento produzido não seja somente ligado às etapas operacionais das avaliações sistêmicas.

O Quadro 9 apresenta, de forma consolidada, as principais evidências e as propostas para as ações do PAE.

Quadro 9 – Resumo das propostas do plano de ação

| Problema identificado | Ação proposta |
|---|---|
| Novos servidores da equipe regional de avaliação (Equipe SIMAVE), que desconhecem os sistemas de avaliação em larga escala, seus objetivos e conceitos. | Revisar e atualizar a ementa e conteúdo da Formação em Avaliação Educacional (EaD). |
| | Realizar a divulgação dos cursos de formação oferecidos pela SEE/MG para os Analistas e Técnicos Educacionais. |
| A plataforma Portal SIMAVE tem sido utilizado principalmente para consulta aos resultados das avaliações externas e as Devolutivas Pedagógicas não são exploradas pelas equipes regionais. | Explorar e potencializar o conteúdo dos instrumentos disponíveis para as equipes regionais de avaliação. |
| Informações e fatores contextuais coletados nas avaliações externas não são discutidos e analisados pelas equipes regionais. | Oportunizar a discussão de fatores contextuais e a conexão com o desempenho dos estudantes com os gestores educacionais da SRE. |
| Reunião de apresentação de resultados densa e conteúdo complexo, com pouca possibilidade de interação das equipes regionais nas discussões. | Reunião de divulgação dos resultados, com pauta revista. |
| | Discussão de resultados com grupos de Regionais. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por meio do Quadro 9, visualizamos as principais ações propostas a serem executadas pelas equipes do Órgão Central. A ideia aqui apresentada é explorar, ao longo do ano escolar, as ferramentas e os recursos disponíveis para as equipes regionais. O que se pretende é que as ações de divulgação das avaliações não ocorram apenas nos momentos de publicização dos resultados do último ciclo de avaliação, e que a grande reunião seja desmembrada em reuniões menores, a fim de que os temas e os assuntos sejam melhor explorados junto aos participantes. A intenção é potencializar as equipes regionais para que o conhecimento produzido possa ser multiplicado com os profissionais das escolas da jurisdição.

As ações estão estruturadas considerando a metodologia 5W2H, que foi escolhida por ser a mais encontrada na literatura, além de possuir uma apresentação clara e eficiente dos principais elementos que se deve pensar em relação ao PAE. A ferramenta estabelece etapas

bem definidas, com processos padronizados, através das perguntas que norteiam o planejamento das ações. O 5W do nome corresponde às palavras de origem inglesa *What*, *When*, *Why*, *Where* e *Who*, e o 2H, à palavra *How* e à expressão *How Much*. A tradução é o que será feito (What), por que será feito (*Why*), onde será realizado (*Where*), quando ocorrerá (*When*), quem será responsável (*Who*), como será executado (*How*) e qual será o custo (*How* Much) (Behr; Moro; Estabel, 2008).

As ações foram planejadas para serem executadas, inicialmente, no ano de 2025, podendo ocorrer nos anos e edições subsequentes. No monitoramento e na avaliação das ações, poderão surgir propostas para seu aperfeiçoamento.

## 4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES

Na primeira ação do PAE, pretendemos revisar e atualizar tanto a ementa quanto o conteúdo do curso Formação em Avaliação Educacional, que atualmente já vem sendo ofertado em EaD (ver Figura 10). Como a formação é direcionada para os analistas da equipe de avaliação das Regionais, o conteúdo pode ser direcionado para familiarizar esses servidores no trabalho que envolve as avaliações externas. A ação está programada para ocorrer no primeiro semestre, considerando que os resultados das avaliações estão em processamento pelo CAEd/UFJF, de acordo com contrato estabelecido. Dessa forma, os analistas da SAE têm disponibilidade para executar este trabalho. O Quadro 10 apresenta o detalhamento dessa ação.

Quadro 10 – Revisão da Formação em Avaliação Educacional

| | |
|---|---|
| **WHAT<br>O QUÊ?** | Revisar e atualizar ementa e conteúdo da Formação em Avaliação Educacional (EaD). |
| **WHO<br>QUEM?** | Analistas da DAVE e DAAP |
| **WHY<br>POR QUÊ?** | Para que o conteúdo abordado no curso tenha relação direta com as ações voltadas para as etapas de implementação das avaliações em larga escala, e contemple as atualizações necessárias. |
| **HOW<br>COMO?** | 3 reuniões de 3h semanais. |
| **WHERE<br>ONDE?** | Sede da SEE/MG ou em reuniões virtuais (através do aplicativo Google Meet). |
| **WHEN<br>QUANDO?** | 2ª quinzena de março a maio. |
| **HOW MUCH<br>QUANTO?** | A revisão e atualização do conteúdo não terá custos para a SEE, pois a tarefa será realizada por servidores da equipe central. O curso já é ofertado. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 10, a revisão e a atualização do conteúdo e ementa serão realizadas pelos analistas da DAVE e DAAP, como tarefa inerente ao trabalho desses servidores, no próprio local de trabalho. Serão necessários três encontros de três horas. Nessa atualização, será observado que o conteúdo deve contemplar tanto os agentes que estão iniciando seu trabalho nas equipes regionais de avaliação e necessitam conhecer e se familiarizar com a temática, como aqueles servidores que já têm experiência com o SIMAVE. Após a revisão, o conteúdo será disponibilizado para os profissionais.

A segunda ação será realizar a divulgação dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEE/MG, e, de forma adicional, outras formações sem custos para os analistas. No Quadro 11, detalhamos a ação.

Quadro 11 – Divulgação dos cursos para os servidores

| | |
|---|---|
| **WHAT<br>O QUÊ?** | Realizar a divulgação dos cursos de formação oferecidos pela SEE/MG para os Analistas e Técnicos Educacionais. |
| **WHO<br>QUEM?** | Gestores e Analistas da SAE, DAVE e DAAP. |
| **WHY<br>POR QUÊ?** | Novos servidores das Equipes de Avaliação e Diretores Educacionais/SRE devem ser capacitados para atuarem na implementação das avaliações em larga escala.<br>Os cursos também podem ser realizados por Analistas e demais servidores da SEE/MG. |
| **HOW<br>COMO?** | Apresentar as opções de cursos, por meio das reuniões presenciais e/ou virtuais, e e-mail marketing da SEE/MG. |
| **WHERE<br>ONDE?** | Em reuniões presenciais e/ou virtuais através do aplicativo Google Meet, e e-mail marketing da SEE/MG. |
| **WHEN<br>QUANDO?** | 2 vezes ao ano; no primeiro semestre e no segundo semestre. |
| **HOW MUCH<br>QUANTO?** | A ação não terá custos para a SEE. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 11, a divulgação dos cursos ofertados pela SEE/MG deverá ser intensificada, considerando nos profissionais atuantes nas ações das avaliações do SIMAVE. Os analistas, Diretores Educacionais e demais servidores podem ser contemplados com os cursos. Essa tarefa deverá ser executada pelo menos duas vezes no ano, no primeiro e segundo semestres, de forma que a rotatividade de servidores que atuam nas equipes regionais seja abarcada nesta ação.

Para a ação, tanto gestores quanto analistas da SAE deverão participar das reuniões previamente agendadas para tratar de assuntos afetos à avaliação, para fazer a divulgação dos

cursos. Além disso, utilizaremos o e-mail marketing já disponibilizado pela SEE/MG para envio dos comunicados. Não teremos custos adicionais para a Secretaria na execução da ação.

O Quadro 12 apresenta a terceira ação, em que pretendemos explorar e potencializar o conteúdo dos instrumentos disponíveis para as equipes regionais de avaliação. Dessa forma, as reuniões serão realizadas pelos analistas da DAVE e DAAP. A partir dessa ação, entendemos que haverá a presença da equipe regional pois a SAE pode emitir convocações para participação às Regionais de Ensino.

Quadro 12 – Plataforma Portal SIMAVE e Devolutivas Pedagógicas

| | |
|---|---|
| **WHAT<br>O QUÊ?** | Explorar as potencialidades da plataforma Portal SIMAVE e as Devolutivas Pedagógicas/SAE. |
| **WHO<br>QUEM?** | Analistas da DAVE e DAAP. |
| **WHY<br>POR QUÊ?** | A plataforma Portal SIMAVE tem sido percebido como repositório dos resultados das avaliações externas e as Devolutivas não são exploradas pelas equipes regionais. A ação se propõe a explorar e potencializar o conteúdo desses instrumentos. |
| **HOW<br>COMO?** | Organizar 2 encontros virtuais para apresentação e discussão das potencialidades dos materiais e recursos disponíveis:<br>a) 2h - Portal SIMAVE e Revistas Pedagógicas;<br>b) 2h - Devolutivas Pedagógicas da SAE. |
| **WHERE<br>ONDE?** | 4 reuniões virtuais através do aplicativo Google Meet (2 grupos de SRE). |
| **WHEN<br>QUANDO?** | Abril e maio. |
| **HOW MUCH<br>QUANTO?** | Sem custos para SEE/MG. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ação do Quadro 12 tem como objetivo mostrar que, além da etapa de logística para aplicação dos testes e acesso aos resultados do PROALFA e do PROEB. A plataforma Portal SIMAVE (Minas Gerais, 2024e) dispõe de conteúdo relevante para subsidiar as análises dos resultados. Dessa forma o material será consultado e analisado, o conteúdo das Revistas e Coleções de resultados, com abordagem da linha histórica e a evolução da qualidade da educação, bem como as Devolutivas Pedagógicas quanto à diversidade de informações para as Regionais, e a forma como os dados estão agregados. Como informado nas seções específicas a cada instrumento, tanto as Revistas quanto as Devolutivas não se constituem em publicações estanques, onde novos volumes podem ser desenvolvidos pelo CAEd/UFJF e os gráficos e tabelas das Devolutivas podem ser complementados pela SAE.

As Regionais serão divididas em 2 grupos e terão dois encontros virtuais, organizados pelos analistas DAVE e DAAP, com duração de 2 horas para discussão de cada tópico proposto.

Outra ação que este PAE propõe é a apresentação e discussão de fatores contextuais produzidos a partir dos dados dos questionários das avaliações com os gestores das Regionais de Ensino.

Quadro 13 – Discutir os fatores contextuais

| | |
|---|---|
| **WHAT O QUÊ?** | Apresentar e discutir a influência da gestão escolar nos resultados de aprendizagem para os Superintendentes Regionais e Diretores Educacionais. |
| **WHO QUEM?** | Gestor SAE e especialistas do CAEd/UFJF. |
| **WHY POR QUÊ?** | A discussão de fatores contextuais e a conexão com o desempenho dos estudantes deve ser abordada e aprofundada com os gestores educacionais. |
| **HOW COMO?** | 2h - no encontro gerencial da SEE-SB com participação de Superintendentes Regionais e/ou Diretores Educacionais/DIRE das SRE. Explorar o Indicador de complexidade de gestão (IGC) e apresentar abordagem de estratégias para os gestores.<br>As reuniões gerenciais ocorrem por convocação do Secretário de Educação ou Subsecretário (SB). |
| **WHERE ONDE?** | Reunião presencial em Belo Horizonte/MG. |
| **WHEN QUANDO?** | Segundo semestre. |
| **HOW MUCH QUANTO?** | Sem custo adicional para SEE/MG, que já possui contrato com o CAEd/UFJF. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 13, a ação contempla os gestores regionais num momento para efetuar a discussão de fatores contextuais e a conexão com o desempenho dos estudantes. Como pontuado pelos entrevistados, os aspectos contextuais são pouco discutidos com esses profissionais, e dessa forma, será uma oportunidade para aprofundar essas análises. Ainda, os analistas da equipe de avaliação normalmente não abordam esses temas com os Diretores Escolares, cabendo aos gestores da SRE fazerem esses apontamentos.

As reuniões gerenciais são previamente organizadas pela SEE/MG e contam com a presença dos Diretores das Regionais e seus Diretores Educacionais, de forma presencial em Belo Horizonte. Os custos para deslocamentos, hospedagem e alimentação desses servidores, quando necessário, estão previstos no orçamento da SEE, e não haverá gasto adicional. Considerando o contrato vigente entre a SEE e o CAEd/UFJF, o contato prévio da SAE deverá

solicitar a participação de um especialista do CAEd no tema sugerido para abordar o Indicador de complexidade de gestão (IGC) ou outro indicador contextual e apresentar abordagem de estratégias para os gestores.

Para esse momento, os analistas DAVE e DAAP também estarão presentes. O momento de discussão está programado para duas horas, entretanto, poderá sofrer alterações de acordo com o planejado pelo especialista do CAEd.

Considerando os fatores contextuais, outra ação que este PAE propõe é a apresentação dos resultados das avaliações do PROALFA e do PROEB e a discussão de fatores contextuais produzidos pelos questionários das avaliações com os analistas da equipe SIMAVE e demais analistas pedagógicos das SRE.

Quadro 14 – Divulgação dos Resultados

| | |
|---|---|
| **WHAT<br>O QUÊ?** | Reunião virtual para divulgação dos resultados finais do PROALFA e do PROEB. |
| **WHO<br>QUEM?** | Gestor SAE e especialistas do CAEd/UFJF. |
| **WHY<br>POR QUÊ?** | A discussão de fatores contextuais e a conexão com o desempenho dos estudantes deve ser abordada e aprofundada com os analistas educacionais. |
| **HOW<br>COMO?** | A reunião de divulgação de resultados terá 2 momentos:<br>3h – apresentação e discussão do aspecto contextual;<br>1h – apresentação das médias gerais de desempenho e participação. |
| **WHERE<br>ONDE?** | Reunião virtual através do aplicativo Google Meet. |
| **WHEN<br>QUANDO?** | Junho. |
| **HOW MUCH<br>QUANTO?** | Sem custo adicional para SEE/MG, que já possui contrato com o CAEd/UFJF. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa ação, disposta no quadro 14, considerando o contrato vigente entre a SEE e o CAEd/UFJF, a SAE deverá solicitar a participação de um especialista do CAEd para a realização da reunião virtual de divulgação dos resultados gerais do PROALFA e do PROEB. A proposta é explorar as informações coletadas nos questionários contextuais, buscando relacioná-las ao desempenho e proficiências. Entre os temas sugeridos estão Clima escolar, Nível Socioeconômico ou práticas pedagógicas, podendo ser adicionado outro tema contextual, conforme produção de material das avaliações e que possa ser debatido no aspecto pedagógico.

Dessa forma, será possível expor que os dados produzidos pelas avaliações externas estão em consonância com as condições escolar, pedagógica e social. A intenção é que os

analistas educacionais sejam capacitados e tenham condição de refletir sobre quais são as potencialidades identificadas nos resultados e possam fazer discussões em nível local tomando as orientações apresentadas.

Como tem ocorrido nas últimas edições, a reunião será virtual e o momento de discussão está programado para três horas, entretanto, poderá sofrer alterações de acordo com o planejado pelo especialista do CAEd. Esta etapa será dividida em 2 blocos, para possibilitar a interação dos participantes com esclarecimentos de dúvidas e/ou comentários.

O segundo momento será destinado à apresentação dos resultados finais do PROALFA e do PROEB, suas proficiências médias, taxas de participação e demais aspectos relevantes. Para essa reunião, propomos a inversão da pauta, tendo a divulgação dos números no segundo momento. A sexta e última ação proposta está contemplada no Quadro 15, na sequência.

Quadro 15 – Organização por grupos de Regionais

| | |
|---|---|
| **WHAT<br>O QUÊ?** | Organizar a realização das análises de resultados por grupos de regionais. |
| **WHO<br>QUEM?** | Analistas DAVE e DAAP. |
| **WHY<br>POR QUÊ?** | Após a divulgação dos resultados gerais, a SEE/MG pode oferecer análises que considerem as particularidades dos grupos de SREs, de forma que as equipes regionais possam participar e interagir nas discussões. |
| **HOW<br>COMO?** | Organizar grupos de Regionais e identificar demanda voluntária para discussão de resultados.<br><br>5 reuniões virtuais, com grupos de SREs, com 3 horas de duração |
| **WHERE<br>ONDE?** | Reunião virtual através do aplicativo Google Meet. |
| **WHEN<br>QUANDO?** | Julho a outubro. |
| **HOW MUCH<br>QUANTO?** | Sem custos adicionais para a SEE/MG. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com Silva *et al.* (2013), o tamanho de uma rede de ensino não impede que suas diversas instâncias de gestão se apropriem dos resultados das avaliações, e um dos desafios enfrentados nas redes de grande porte tem sido encontrar soluções para os problemas de comunicação, que são comuns nesses casos. Para os autores, quanto maior o número de escolas em uma rede de ensino, maior será a demanda por uma equipe de profissionais com a qualificação necessária para o desenvolvimento do trabalho, acompanhamento e, quando necessário, para a intervenção. Dessa forma, propomos que a organização de grupos de SRE, e

não todas as 47, favorecerá a comunicação, a aproximação e interação dos BMEs com a equipe central. Para essa ação, as regionais serão organizadas em cinco grupos previamente, considerando as particularidades de cada grupo, como, por exemplo: porte da Regional, distribuição nos territórios/polos, entre outras. A partir das análises apresentadas em reuniões anteriores, serão levantadas as demandas das regionais para as discussões nesses momentos específicos. As demandas serão organizadas pelo aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*, cujo acesso é feito através do e-mail institucional, contemplando os pontos que os analistas regionais sentem necessidade de aprofundar.

As reuniões serão conduzidas pelos analistas da DAVE e DAAP, com duração de 3 horas cada, realizadas no período de julho a outubro.

Pela dinâmica e pela logística para aplicação das avaliações a cada edição, os meses de outubro e novembro demandam um maior trabalho das equipes central e regionais nas tarefas do PROALFA e do PROEB. Assim, as ações propostas neste PAE serão finalizadas no mês de outubro, a fim de que estas sejam realizadas com a qualidade pretendida e não haja sobreposição do trabalho para os agentes envolvidos.

## 4.2 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES

Esta etapa tem por finalidade avaliar e fazer o acompanhamento da implementação do plano de ação voltado à divulgação dos resultados do PROALFA e do PROEB no âmbito do Órgão Central da SEE/MG, para potencializar a apropriação dos resultados das avaliações pelas equipes regionais. As ações estão sintetizadas no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Monitoramento e Avaliação do PAE

| | |
|---|---|
| **WHAT O QUÊ?** | Monitorar e avaliar a implementação das ações do PAE. |
| **WHO QUEM?** | Este trabalho deverá ser realizado pelos Analistas DAVE e DAAP. |
| **WHY POR QUÊ?** | Para identificar os pontos positivos e negativos das ações propostas, e repensar a continuidade ou correção das ações. |
| **HOW COMO?** | Curto prazo: após cada ação, realizar reunião com Analistas DAVE e DAAP. 30min. |
| | Longo prazo: levantamento da percepção dos BMEs participantes (amostral). |
| **WHERE ONDE?** | Sede da SEE/MG e/ou reuniões através do aplicativo Google Meet. |
| **WHEN** | Abril a novembro. |

| | |
|---|---|
| **QUANDO?** | |
| **HOW MUCH QUANTO?** | Sem custos adicionais para a SEE/MG. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O monitoramento e a avaliação do PAE proposto contemplam dois momentos, definidos como a curto prazo e a longo prazo. No curto prazo, consideramos realizar uma reunião de trinta minutos a cada ação finalizada com os analistas da DAVE e DAAP, para que sejam apontados os principais pontos relevantes na execução. A reunião será realizada na mesma semana em que ocorrer a ação, para que os apontamentos sejam refletidos individualmente pelos analistas. Para essa tarefa, será elaborado, pelas duas equipes, um roteiro com os pontos a serem discutidos, tais como: dificuldades e facilidades; prazo de realização e as percepções de 1 ou 2 analistas sobre cada ação concluída. No total serão realizadas seis reuniões anuais, sendo uma para cada ação finalizada do PAE.

Entendemos que o espaço para discussão de ações que envolvem as avaliações educacionais não deve desconsiderar os atores responsáveis pela sua implementação. Dessa forma, a longo prazo será realizado o levantamento da percepção dos BMEs participantes. Será selecionada uma amostra de analistas das Regionais que participaram dos encontros em 2025 e será enviado um formulário via Google Forms para o e-mail institucional. O formulário coletará as opiniões sobre as ações desenvolvidas ao longo do ano, para que sejam pensados os encaminhamentos possíveis para o fortalecimento das ações desenvolvidas pela SEE/MG.

# 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns desafios foram enfrentados durante o tempo de realização deste mestrado, incluindo a transição para o climatério, que trouxe consigo alguns desconfortos físicos e emocionais. Olhando pelo retrovisor a minha trajetória profissional, ao folhear as Revistas do SIMAVE na mesa de trabalho há uns treze anos, em nenhum momento pensei que a inquietação quanto ao custo e ao conteúdo do material pudesse vir a se transformar e se materializar numa dissertação. Uma preocupação que me acompanhou durante o percurso do mestrado que, ao discutir a questão da qualidade que é mensurada pelas avaliações em larga escala, foi a busca pela produção da pesquisa e da escrita de um texto com essa característica. Num dado momento, encontrei conforto nas palavras de Fernandes (2013) ao afirmar que em algumas situações "a qualidade é determinada pelo que as pessoas vivem e sentem, com o debate intersubjetivo entre elas a poder desempenhar um papel relevante no seu discernimento" (p.20).

Dito isso, um dado que considero importante a ser evidenciado é a participação do estado de Minas Gerais, de acordo com a literatura estudada, no movimento dos estudos e pesquisas em avaliação educacional e, consequentemente, a institucionalização dos programas e do seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o SIMAVE. Nesse processo, os diversos materiais produzidos para divulgação das avaliações e seus resultados serviram como um chamariz para esta pesquisadora.

O caso de gestão discutiu as práticas de divulgação dos resultados do PROALFA e do PROEB promovidas pela SEE/MG. A partir da percepção dos diretores educacionais e analistas da equipe regional de avaliação em três SRE no ano de 2024 possibilitou a presente pesquisa, cujo objetivo central foi compreender de que forma as ações institucionais do Órgão Central têm subsidiado as equipes das SRE na interpretação e utilização dos dados gerados pelas avaliações externas. Nesse contexto, a pesquisa contribuiu para preencher uma lacuna existente na análise do papel das SREs enquanto mediadoras na implementação das políticas de avaliação, na apropriação de resultados e de multiplicadoras do processo com seus pares e equipes escolares.

Os resultados desta pesquisa mostraram que as ações promovidas pela SEE/MG para disseminar os resultados das avaliações ainda não têm se mostrado totalmente eficazes na implementação das avaliações externas do SIMAVE, e as equipes regionais de avaliação não evidenciaram elementos suficientes que confirmem a apropriação dos resultados das avaliações.

A partir das constatações, o plano de ação proposto tem o intuito de promover, além da divulgação, a reflexão e análise dos resultados pelas equipes envolvidas, de forma a

potencializar os recursos, os instrumentos e as ações dos agentes responsáveis pelas avaliações educacionais.

Reconhecemos a importância da publicização e divulgação das avaliações e entendemos que essa discussão não se encerra aqui. Novas pesquisas poderão ser realizadas adotando a percepção de outros atores que fazem parte da formulação e implementação do SIMAVE, tais como analistas e gestores do Órgão Central, da equipe PRA e dos BNRs, de maneira a contribuir com o conhecimento acadêmico e as políticas educacionais.

Espero ter contribuído com a proposta de uma educação de qualidade e significativa, através do desenvolvimento desta pesquisa e enquanto servidora da Secretaria de Estado de Educação.

# REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 250-275, 2021. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392/8608. Acesso em: 15 dez. 2024.

ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. A Escola e a Comunidade Escolar na Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. **Idéias**. São Paulo, n. 30. p. 21-38, 1998.

ARCAS, P. H.; BORGES, R. M. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 23, p. 1–20, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15946. Acesso em: 9 mar. 2024.

ARELLANO, D. *et al*. Reflexão Estratégica Segundo o Marco Teórico dos Sistemas de Avaliação de Desempenho–SADs, 2012. **Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. (material didático).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7–31, 2017. DOI: 10.26843/v5. n1.2012.115.p7 - 31. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/115. Acesso em: 30 jun. 2024.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?lang=pt#. Acesso em: 15 ago. 2024.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 2, p. 32-42, ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmqhM3FjMnk5t/. Acesso em: 22 dez. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 mar. 2023.

BOUDETT, Kathryn Parker; CITY, Elizabeth A.; MURNANE, Richard J. **Data Wise: Guia para o Uso de Evidências na Educação**. Penso Editora, 2020.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.155 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/saeb. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b, p.154. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-aneb-e-anresc-2005-2015-panorama-da-decada. Acesso em: 15 out. 2024.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, ago. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2024.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo**, v. 2, n. 5, p. 17-79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. Acesso em: 05 mar.2024.

BURGOS, Marcelo B. A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 1082-1102, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32024. Acesso em: 15 jun. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2024.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281. Acesso em: 14 mar. 2025.

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32235. Acesso em: 18 maio 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabriela Spanguero (Orgs.). **Burocracia de médio escalão:** perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015. 308 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Concepções e implicações da Accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006 - 2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13903. Acesso em: 10 out. 2024.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, *[S. l.]*, v. 52, n. 4, p. 89-111, 2001. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316. Acesso em: 10 dez. 2024.

DE AGUIAR BRAVO, Maria Helena; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Burocracia de Médio Escalão e avaliação educacional: Relações entre iniciativas do estado do Ceará e do Governo Federal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2158-2176, 2022.

EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em educação.** DALBEN, Ângela I. L. F., COSTA, Tânia M. L. (org.). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. 48 p.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. **Avaliação em educação:** Olhares sobre uma prática social incontornável, p. 185-208, 2011. Pinhais, PR: Editora Melo. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5663. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, v. 21, p. 11-34, 2013.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, mai./ago., p. 99-111. 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1103-1137, 2020.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio:** Avaliação e políticas públicas em Educação, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v21n78/v21n78a05.pdf. Acesso em 4 mai. 2023.

FONTANIVE, Nilma Santos; ELLIOT, Ligia Gomes; KLEIN, Ruben. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 262-273, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/551/55150219.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312017000100132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 08–26, 2014. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202. Acesso em: 10 fev. 2024.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, 2009.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIMENES, Nelson *et al*. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2024.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2024.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28156097. Acesso em: 10 fev. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, *[S. l.]*, v. 65, n. 4, p. 463-492, 2014. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/562. Acesso em: 20 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e pesquisa documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70–82, jan./jun. 2012. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117. Acesso em: 21 fev. 2024

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: teoria e prática**, v. 25, n. 48, p. 67-79, 2015. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003103838. Acesso em: 15 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. Rendimento do aluno da oitava série do Ensino Fundamental. **Manual de Orientações**. Análise de dados e produção de relatórios. Belo Horizonte, 1996. 25p.

MINAS GERAIS. **Decreto 48.709, de 26 de outubro de 2023a.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48709/2023/. Acesso em 09 dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007.** Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/44559/2007/?cons=1. Acesso em 26 nov. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei nº 1.147, de 06 de setembro de 1930**. Dá novas denominações às quatro secretarias de estado, distribui os seus serviços e autoriza o poder executivo a reformar

as secretarias de estado e demais repartições públicas. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/1147/1930/. Acesso em: 05 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 11.721, de 29 de dezembro de 1994.** Cria e transforma cargos no quadro de pessoal da educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/11721/1994/. Acesso em: 05 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004.** Institui as carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1. Acesso em: 26 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 18.974, de 29 de junho de 2010a**. Estabelece a estrutura da carreira estratégica de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, altera as tabelas de vencimento das carreiras policiais civis de que trata a Lei Complementar nº 84, de 25 de julho de 2005, e dá outras providências. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/18974/2010/?cons=1. Acesso em: 15 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais. 2024a. Disponível em: https://www.transparencia.mg.gov.br/. Acesso em: 25 dez. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000**. Institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. **Diário Oficial de Minas Gerais**. n. 82, p. 1, 4 fev. 2000a.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000.** Reedita, com alterações, a Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000 que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. **Diário Oficial de Minas Gerais**. n. 142, p. 2, 19 jul. 2000b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. SIMAVE-2011. Revista do Sistema. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Juiz de Fora, v. 1, 2011– Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. SIMAVE-2019. **Revista do Professor – Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. v. 1, 2019a– Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. SIMAVE. **Revista de Resultados – Avaliações Trimestrais**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de For, CAEd. v. 1, 2022a – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proalfa 2013a. **Revista Contextual 2013**. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Juiz de Fora, v. 4, jan./dez. 2013, – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2014. Revista do Sistema de Avaliação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2014 – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2022 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 6, 2022b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Curso: Avaliação Escolar em benefício da Aprendizagem. Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/em-andamento/457-avaliacao-escolar-beneficio-andamento?highlight=WyJhdmFsaWFcdTAwZTdcdTAwZTNvIl0=. Acesso em 08 mar. 2023b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais. **Pesquisa 2021-Avaliações Educacionais**. Documento Interno. 2022c. Não publicado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Divulgação e apropriação de resultados - SIMAVE 2015. 2016a. 14 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Programa Gestão pela Aprendizagem. 2020a. 69p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Estrutura dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. SIMAVE. 2016b. 22 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas anuncia Programa Gestão pela Aprendizagem. 2019b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10471-governo-de-minas-anuncia-programa-gestao-pela-aprendizagem. Acesso em: 09 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Lista de Escolas. Cadastro de Escolas. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/. Acesso em: 10 fev. 2024b

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE nº 7/2020**. Belo Horizonte, 15 jul. 2020c. Assunto: Divulgação dos Resultados do SIMAVE 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE.nº 26/2021**. Belo Horizonte, 24 mar. 2021a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando%20SEE%20DAVE.n%C2%BA%2026%20%202021.pdf. Acesso em 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE.nº 41/2021**. Belo Horizonte, 10 maio 2021b. Assunto: Dispõe sobre a Primeira Avaliação Trimestral e descentralização dos Termos de Compromisso. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando.SEEDAVE.n%C2%BA%20412021.pdf. Acesso em 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE.nº 52/2021**. Belo Horizonte, 14 jun. 2021c. Assunto: Aplicação da Primeira Avaliação Trimestral 2021. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando.SEEDAVE.no%20522021.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE.nº 13/2022**. Belo Horizonte, 14 fev. 2022d. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando.SEE%20DAVE.n%C2%BA%2013%202022%20-%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20diagn%C3%B3stica.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando.SEE/DAVE nº 34/2022**. Belo Horizonte, 23 maio 2022e. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando.SEE%20DAVE.n%C2%BA%2034%202022.pdf. Acesso em 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 1/2020**. Belo Horizonte, 25 set. 2020b. Assunto: Aplicação da Avaliação Diagnóstica.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Organograma Educação. https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2.-Organograma-Educacao.pdf. Acesso em: 25 mar.2024c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Orientações sobre a avaliação diagnóstica. 2020d. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica.pdf. Acesso em 09 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano de Recomposição das Aprendizagens. Documento Orientador, 2023c. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Doc_Orientador_PRA_Final_22_03_23.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal das Avaliações. Projeto Socioemocional. Disponível em: https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/projeto-socioemocional. Acesso em: 10 nov. 2024d

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal SIMAVE. Disponível em: https://SIMAVE.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial. Acesso em: 26 fev. 2024e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Princípios Institucionais. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/principios-institucionais/. Acesso em: 10 fev. 2024f

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. Manual PAAE. 2013b. 28 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Relatório Circunstanciado Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. Abril, 2010b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 6.908, de 17 de janeiro de 1992**. Institui o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais. p. 43, 18 jan. 1992.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.825, de 07 de março de 2023**d. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**. n. 47, p. 22, 8 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Se Liga. Mapa. Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagem. 2023a. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/cardenos-mapa. Acesso em: 15 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE – 2023. **Revista Contextual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (2023f), Juiz de Fora – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE-2021. **Revista da Escola**, Língua Portuguesa. Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, Juiz de Fora, v. 1 2021d – Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendências Regionais de Ensino. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/. Acesso em: 26 jun. 2024g.

MINAS GERAIS. Tribunal Regional Eleitoral. Eleições. Disponível em: https://www.tre-mg.jus.br/eleicoes/eleicoes. Acesso em: 26 jun. 2024h.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NOVATO, Valéria de Oliveira Lemos; NAJBERG, Estela; LOTTA, Gabriela Spanghero. O burocrata de médio escalão na implementação de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 416-432, maio/jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/h7h7TSdQ8pYpMxhnJ9gxbkt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: Reconhecer os limites para desbloquear oportunidades. 2019. Disponível em: https://usdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615. Acesso em: 02 abr. 2024.

PAPI, Luciana Pazini; SEIDI, Mutaro; DOS SANTOS, Gislaine Thompson. Burocracia de Médio Escalão e Capacidade Burocrática: Uma pesquisa de escopo. **Encontro Brasileiro de Administração Pública**, 2022.

PAULA, Kelmer Esteves de. Avaliação da educação básica: uso dos instrumentos e dos resultados. In: **Casos de gestão:** políticas e situações do cotidiano educacional. MAGALDI, Juliana Alves *et al.* (org.). Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2014. Volume I – Série:

Casos de Gestão Educacional. (p.17-23). Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/09/2014-Livro-Casos-de-Gesta%CC%83o-livro.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 71–96, maio/ago. 2016.

PIRES, Roberto R. C. O trabalho na burocracia de médio escalão e sua influência nas políticas públicas. *In*: **Burocracia e políticas públicas no Brasil**: interseções analíticas. Brasília: ENAP, 2018. p. 185-206.

SILVA, Vandré Gomes da *et al*. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP. v. 38, out. 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/292/4. Acesso em: 15 jan. 2024.

SIMÕES, Sidneia. **Desarmadilha**. Belo Horizonte: Edições d'O Grito, 2019.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p.141-152, maio/ago. 2016. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157. Acesso em 21 fev. 2024.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n.124, p. 903-923, 2013.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275. Acesso em: 28 Nov. 2024.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Analise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559. Acesso em: 10 set. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 407–420, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./ dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/?lang=pt#. Acesso em: 14 fev. 2024.

TABOADA, Cecilia G; CORTÉS, María Teresa G; VÉLEZ, Eva María H. Uso de Resultados de Provas de Aprendizagem na formulação de políticas educacionais na América Latina. Unesco. Buenos Aires, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375585_por. Acesso em: 15 mar. 2024.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, 2014.

UBRIACO, Fabiana Esméria de Castro Alves. Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador. **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 86-05, ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2024.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de Analise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional. **Millenium**, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6637. Acesso em: 10 dez. 2024.

# APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Roteiro de entrevista semiestruturada**

Entrevista com Diretor Educacional/DIRE e Analistas Educacionais da equipe SIMAVE

| Eixo Temático | Perguntas |
|---|---|
| **Divulgação de resultados/ *Accountability*** | 1- Sobre as reuniões (virtuais) para apresentação de resultados do PROALFA e do PROEB promovidas pela SEE/MG, em sua opinião, quais conteúdos são temas ou discussões relevantes para o entendimento dos resultados?<br>2- O que você acrescentaria nessas reuniões para enriquecê-las?<br>3- Na sua opinião, por que os resultados das avaliações são divulgados?<br>4- Qual sua opinião sobre as informações e dados disponíveis nas Devolutivas de Resultados elaboradas pela SAE? De que maneira elas ajudam a equipe Regional a entender os seus resultados?<br>5- De que maneira elas ajudam a equipe Regional a discutir e analisar com as escolas os conteúdos abordados?<br>6- Nesses encontros, quais são as principais dúvidas das escolas sobre análise e o entendimento dos resultados, e como elas são sanadas? |
| **Avaliação em larga escala/Sistemas de avaliação** | 7- Você pode citar (espontaneamente) 3 conceitos que são utilizados no contexto das avaliações externas. Quais?<br>8- Como esses conceitos são discutidos com as escolas da Regional? |
| **Qualidade** | 9- Como você considera que o resultado da regional e escola é bom ou não?<br>10- Quando e como a equipe SIMAVE realiza a discussão de fatores contextuais (nível socioeconômico dos estudantes, clima escolar etc.) com as escolas estaduais? |
| **Burocratas de Médio Escalão (BMEs)** | 11- Há quanto tempo atua na equipe de avaliação/SIMAVE?<br>12- Após a divulgação dos resultados finais no site Portal SIMAVE, como a equipe regional se organiza para o repasse/discussão desses resultados às escolas estaduais? |

| | |
|---|---|
| | 13- De que forma as orientações e informações sobre os resultados do PROALFA e do PROEB são repassadas e discutidas com as escolas estaduais, pela equipe SIMAVE?<br>14- Você considera que a equipe SIMAVE tem autonomia para realizar este trabalho (na organização, temas discutidos etc.) para a implementação das avaliações? Por quê?<br>15- A equipe SIMAVE da Regional participa ou acompanha alguma escola na discussão dos resultados? |
| **Apropriação** | 16- Após a participação nas reuniões do OC, como você se considera preparada(o) para discutir e multiplicar os conteúdos abordados internamente na Regional e com as escolas?<br>17- Você participou de cursos na temática Avaliação Educacional oferecidos pela SEE (SAE/Escola de Formação; presencial ou a distância)?<br>18- Quais seus objetivos ao realizar esse curso? a) Ampliar os conhecimentos já adquiridos sobre a avaliação educacional; b) Replicar o conteúdo para equipe regional e/ou equipes escolares; c) outros:<br>19- Você se sente mais seguro para dialogar sobre avaliações externas com as escolas após a realização desses cursos?<br>20- Após a publicação dos resultados do PROALFA e do PROEB no site Portal SIMAVE, quais informações, dados e/ou materiais você consulta? Com que frequência? Como as informações disponíveis auxiliam no trabalho com as escolas estaduais?<br>21- A equipe da SRE se sente segura para esclarecer essas dúvidas que são apontadas? Quais as principais dificuldades para orientar e auxiliar as escolas na análise dos resultados das avaliações?<br>22- Considerando o processo de análise e divulgação dos resultados do PROALFA e do PROEB, o que você considera positivo ou negativo? |

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **"As práticas de divulgação do SIMAVE pela Secretaria de Educação de Minas Gerais:** investigação da apropriação de resultados pelos Burocratas de Médio Escalão**"**. Nesta pesquisa pretendemos compreender como o instrumental disponibilizado pela SEE/MG subsidia as equipes regionais no trabalho de apropriação dos resultados das avaliações externas do SIMAVE. O motivo que nos leva a estudar é devido à importância do SIMAVE como uma política pública que fornece dados essenciais para o planejamento e melhoria do sistema educacional em Minas Gerais. Desta forma, a efetividade das ferramentas de divulgação e capacitação oferecidas pela SEE/MG necessitam de avaliação aprofundada.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada, onde o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões**.** A pesquisa pode contribuir e enriquecer os trabalhos que se debruçam sobre as avaliações dos sistemas educacionais, devido à importância de promover a melhoria da qualidade educacional por meio da apropriação dos dados e das informações geradas no processo das avaliações.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). As entrevistas serão registradas em áudio, que serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Os dados coletados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os

pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de outubro de 2024.

_____ _____

Assinatura participante Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas relativas a esta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador Responsável: Lília Borges Rego**
**Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF**
**Faculdade de Educação**
Endereço: Rua das Clarissas, 140 – Bairro Planalto
CEP: 31730-725/ Belo Horizonte – MG
Fone: (31) 99938-6991
E-mail: lilia.rego@educacao.mg.gov.br ou borgeslilia@yahoo.com.br