

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

WILSON FERNANDES DE OLIVEIRA

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NA
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS**

JUIZ DE FORA

2021

WILSON FERNANDES DE OLIVEIRA

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NA
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS**

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.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos

JUIZ DE FORA

2021

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

Oliveira, Wilson Fernandes de .

Apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB na
Escola Estadual Santo Antônio de Salinas / Wilson Fernandes de Oliveira. -
- 2021.

109 f.

Orientador: Marcelo Câmara dos Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de
Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Avaliações externas. 2. Avaliações SIMAVE/PROEB. 3.
Apropriação de resultados. 4. Uso dos resultados das avaliações externas. I.
Câmara dos Santos, Marcelo, orient. II. Título.

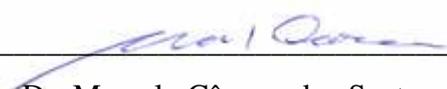
WILSON FERNANDES DE OLIVEIRA

**APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NA
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS**

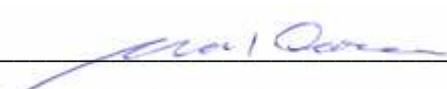
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovado em 16 de setembro de 2021.

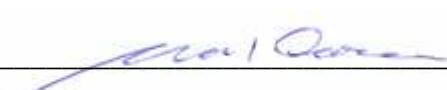
BANCA EXAMINADORA



Dr. Marcelo Câmara dos Santos - Orientador
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Dr. Marcus Bessa de Menezes
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Dr. Glauco da Silva Aguiar
Fundação Cesgranrio

A quem me estendeu a mão nos momentos mais difíceis, me permitindo acreditar que era possível. À minha família e às amigas Rosane e Maryanne Fagnoli.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed /UFJF). A pesquisa investigou de que maneira a Escola Estadual Santo Antônio de Salinas (nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição), localizada em Salinas, Minas Gerais, tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), pertencente ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). O estudo se justifica a partir do reconhecimento da importância das avaliações externas como potencial instrumento para gestão escolar e diante da necessidade de que essa ferramenta concretize sua potencialidade. O objetivo geral consistiu em investigar como a escola pesquisada se apropria dos resultados das avaliações externas e associa os dados à gestão das práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram analisar o contexto das avaliações externas em larga escala no cenário nacional e mineiro, tendo como foco o processo de apropriação de resultados; analisar como as equipes gestora e pedagógica da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas têm realizado a apropriação de resultados das avaliações externas do Simave/Proeb e investigar a vinculação entre esse processo e as práticas pedagógicas da instituição. Assumiu-se como hipótese que haveria a necessidade de aprimoramento da gestão pedagógica para utilizar os resultados das avaliações externas de maneira mais eficaz. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo e, como instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista coletiva. O estudo de caso permitiu constatar que, embora existam, na escola investigada, práticas objetivando a apropriação de resultados das avaliações externas, tais medidas necessitam de aperfeiçoamento quanto às concepções envolvidas e à articulação entre os atores escolares. Nesse sentido, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE), orientado à implementação de uma nova cultura de apropriação de resultados das avaliações externas do Simave/Proeb na escola analisada, pautado pela atenção à formação dos profissionais, ao aperfeiçoamento da gestão das práticas pedagógicas e à precedência do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Apropriação de resultados. Avaliação externa. Gestão pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation was written as part of a Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation for the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (Caed /UFJF). The research investigated the way in which the state run elementary school Santo Antonio de Salinas (fictitious name used to preserve the identity of the institution) located in Salinas, Minas Gerais, has appropriated the results of the external evaluations conducted by Public Basic Education Network Evaluation Program (Proeb- which belongs to the Minas Gerais Public Education Assessment and Equity System (Simave). This study is justified as we recognize the importance of external evaluations serving as a potential tool for school management and the need for this tool to realize its own potential. The general objective was to investigate how the aforementioned school appropriates the results of external evaluations and correlates the data with the administration of its pedagogical practices. The specific objectives were: to analyze the context of large-scale external evaluations at the national and state levels, focusing on the process of the appropriation of results; to analyze how the administrative and pedagogical teams of Escola Santo Antônio de Salinas have overseen the appropriation of the results of the external evaluations of Simave/Proeb and to investigate the link between this process and the institution's pedagogical practices. We hypothesized that there would be a need to improve the pedagogical management in order to use the results of the external evaluations more effectively. Our methodology employed qualitative research as well as a questionnaire and a collective interview for the collection of data. Although Santo Antonio de Salinas elementary school does exercise certain measures aimed at appropriating the results of external evaluations, the concepts involved and the communication between school departments within those practices need to be improved. Therefore, we propose the installation of an Educational Action Plan (PAE), aimed at implementing a new method of appropriating the results of the external evaluations conducted by Simave/Proeb in the aforementioned school, with a focus on the training of professionals, improvement of the management of pedagogical practices and the prioritization of collective work.

Keywords: Results Appropriation. External Evaluation. Pedagogy Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Itinerários Avaliativos da SEE/MG	32
Figura 2 - Organograma da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos identificados pela pesquisa	85
Quadro 2 - Síntese das propositivas do PAE.....	89
Quadro 3 - Proposta para aprimorar a concepção das equipes gestora e pedagógica.....	91
Quadro 4 - Proposta para aprimorar a gestão do processo de apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb: Formação continuada dos docentes	93
Quadro 5 - Proposta para aprimorar a gestão do processo de apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb: Fortalecimento das atividades interdisciplinares.....	94
Quadro 6 – Proposta para aprimorar a ação coletiva	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média de alunos por turma	36
Tabela 2 - Resultados do Proeb 5º ano - 2012 a 2018	39
Tabela 3 - Resultados do Proeb 9º ano -2012 a 2018	39
Tabela 4 - Questão 1	63
Tabela 5 - Questões 2 e 3	64
Tabela 6 - Questões 4 e 5	66
Tabela 7 - Questões 6 a 10	66
Tabela 8 - Questão 11	68
Tabela 9 - Questões 12 e 13	69
Tabela 10 - Questão 14	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
E. E.	Escola Estadual
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
Inse	Índice Nacional de Indicadores Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saerj	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Sepe/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS	4
1 INTRODUÇÃO	15
2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS	20
2.1 INFLUXOS INTERNACIONAIS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	20
2.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO BRASIL	22
2.3 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	25
2.3.1 O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave....	26
2.3.2 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb	28
2.3.3 Os Itinerários Avaliativos	29
2.4 A ATUAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ/MG	32
2.5 O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS	34
3 DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO PROEB NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS	42
3.1 REVISÃO DE LITERATURA	44
3.1.1 Avaliação Externa e suas Diferentes Percepções.....	44
3.1.2 Apropriação de Resultados e Revisão de Estudos de Caso	50
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA..	54
3.2.1 Eixos de Análise e Instrumentos de Pesquisa	55
3.2.2 Descrição dos Procedimentos para Construção do Questionário e da Entrevista Coletiva.....	59
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
3.3.1 Análise dos Dados do Questionário	62
3.3.2 Análise dos Dados da Entrevista Coletiva	71
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	85
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: APERFEIÇOANDO A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB	88
4.1 PROPOSTA PARA APRIMORAR A CONCEPÇÃO DAS EQUIPES GESTORA E PEDAGÓGICA	90

	14
4.2	PROPOSTA PARA APRIMORAR A GESTÃO PEDAGÓGICA 91
4.3	PROPOSTA PARA APRIMORAR A AÇÃO COLETIVA 94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 96
	REFERÊNCIAS..... 98
	APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM A EQUIPE
	GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS..... 104
	APÊNDICE B. QUESTIONARIO APLICADO AOS PROFESSORES DO 5º E 9º ANOS
	DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS..... 106

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas se tornaram uma importante ferramenta para monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil nas últimas décadas. Constata-se uma preocupação por parte do governo federal, assim como na maior parte dos governos estaduais, quanto à apropriação dos resultados e seus desdobramentos. O tema desperta diferentes reações no âmbito educacional, de modo que, enquanto uma parcela dos atores escolares rejeita o instrumento, paulatinamente surgem gestores e docentes que buscam compreender melhor esse sistema, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho discente.

O direito à educação, previsto no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), adota entre seus princípios o ensino gratuito e a garantia do padrão de qualidade. Tais princípios implicam um dever para o poder público, que está obrigado a zelar pela qualidade da educação no país. De acordo com Alves (2017), nesse contexto é que foi institucionalizado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, por meio das avaliações externas, “ganha centralidade enquanto política pública por ter como principal objetivo aferir as condições da educação básica no Brasil” (ALVES, 2017, p. 15).

Por avaliação externa compreende-se “todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (MACHADO, 2012, p. 71). Comumente, conforme assinala Machado (2012), é também uma avaliação em larga escala, que abrange um número considerável de participantes e oferece subsídios para diversas ações e políticas educacionais.

Ao lado do sistema nacional de avaliação externa, existem também iniciativas estaduais e municipais de avaliação, que geram informações e índices próprios. Alves (2017) indica que o estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros no contexto de expansão dos sistemas estaduais de avaliações em larga escala, ao implantar, no ano de 2000, seu próprio sistema de avaliação, criando o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), que integra o Sistema Mineiro de Avaliações Externas (Simave).

De acordo com Cerdeira (2015), a qualidade da educação, em razão da complexidade de fatores envolvidos, não é passível de ser medida exclusivamente por meio dos índices e resultados gerados pelas avaliações externas, entendimento que também perfilhamos. Mas os dados constituem uma importante ferramenta de diagnóstico. Cerdeira (2015) indica que esses sistemas de avaliação adotam o posicionamento de que

As informações geradas sobre desempenho, fluxo, composição e condições de funcionamento das escolas são ferramentas para auxiliar o planejamento e a gestão educacional e escolar com objetivo de melhorar a qualidade do ensino (CERDEIRA, 2015, p. 14).

Precisamente em razão desse caráter instrumental, a utilização efetiva dos dados como elemento de melhoria da qualidade educacional está sujeita às concepções, decisões e ações dos gestores escolares, pois esses atores educacionais ocupam uma posição estratégica para realizar na prática aquilo que os referidos instrumentos propõem em abstrato. Os estudos de Lück (2009) indicam que o modo pelo qual o gestor lida com os resultados e como envolve os demais atores escolares na sua compreensão é essencial para o desfecho da apropriação de resultados. Assim, torna-se fundamental compreender o contexto em que se dá o processo de apropriação de resultados e os fatores que dificultam ou favorecem a vinculação desses dados à prática pedagógica.

Adotando o conceito presente nos estudos de Cerdeira (2015), entendemos que o termo apropriação se traduz em compreensão, percepção e opinião, que, por sua vez, geram as decisões e as ações. Baseando-se nos esquemas conceituais de Chartier (1990; 1991), Heineke e Cameon (2003) e Jong (2008), a pesquisadora afirma que

[...] os sujeitos se apropriam de maneiras diferentes e relativamente livres das convenções existentes. As apropriações são produções de sentidos que se traduzem em interpretações e usos, condicionados pelos processos sócio-históricos. Dentro dessa conceituação, os "praticantes" da política, ou seja, professores e gestores, através de suas visões, interpretações e ações, têm papel fundamental nos rumos dessas políticas. Ao mesmo tempo, as políticas também influenciam as percepções e ações desses profissionais (CERDEIRA, 2015, p. 22).

Dessa maneira, a presente pesquisa teve como foco compreender de que maneira a E.E. Santo Antônio de Salinas tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb. Diante da complexidade inerente a esse processo, o estudo pretendeu investigar os desafios para a apropriação dos resultados das avaliações externas, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola pública de ensino fundamental da rede estadual mineira.

A motivação para pesquisar a temática surgiu do interesse em desvendar a relação entre a apropriação de resultados das avaliações externas e a gestão de práticas pedagógicas. A sensibilização para as dificuldades encontradas nesse processo e para a importância da questão emergiu a partir de minha atuação como diretor escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais. A prática como gestor escolar me levou a refletir sobre a necessidade de uma maior compreensão quanto aos aspectos envolvidos na apropriação de resultados das

avaliações externas, uma vez que, embora o tema seja muito difundido, frequentemente sua abordagem carece de aprofundamento.

A escola escolhida para o estudo de caso foi a Escola Estadual Santo Antônio de Salinas, integrante da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Sob a perspectiva da política educacional nacional, a escola realiza as avaliações do Saeb, que avalia as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bienalmente, por meio da Prova Brasil. Inserida também no Simave, a escola incorpora na articulação da sua proposta pedagógica a realização das avaliações desse sistema, as quais ocorrem anualmente no 2º ano, vinculadas ao Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), e nos 5º e 9º anos, referentes ao Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb).

O objetivo geral do presente trabalho foi investigar como a escola pesquisada se apropria dos resultados das avaliações externas e associa os dados à gestão das práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram analisar o contexto das avaliações externas em larga escala no cenário nacional e mineiro, tendo como foco o processo de apropriação de resultados; analisar como as equipes gestora e pedagógica da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas têm realizado a apropriação de resultados das avaliações externas do Simave/Proeb e investigar a vinculação entre esse processo e as práticas pedagógicas da instituição.

A pesquisa buscou identificar a concepção do processo avaliativo externo por parte da escola e, nessa linha, compreender como tem se dado a articulação de gestão pedagógica no sentido de associar o trabalho em sala de aula com o desempenho apresentado pelos alunos nas provas realizadas.

Ao investigar a temática, é necessário ter em vista que há distintos discursos que coexistem ou concorrem entre si, quanto à percepção da política das avaliações externas. Existem os discursos acadêmico, sindical e governamental, abordando os argumentos favoráveis e contrários a esse sistema. Cerdeira (2015) salienta que, em razão de efeitos perversos identificados na operacionalização das políticas, é comum observar uma reação de resistência por parte dos gestores e professores, que se sentem injustiçados. Para a autora,

As críticas, receios e resistências podem ser também frutos das discontinuidades que as políticas públicas, de um modo geral, sofrem ao longo de sua existência, denominado efeito zigue-zague por Cunha (1991; 1995). Embora as políticas de avaliação em nível federal mantenham continuidade desde sua implantação, as discontinuidades que se dão em níveis municipal e estadual, podem gerar desconfiança, descrença, desmotivação e rejeição. (CERDEIRA, 2015, p. 57).

Desse modo, inicialmente já se apresenta um desafio no que tange à apropriação dos resultados das avaliações externas, pois é preciso reconhecer que no Brasil “há um significativo movimento de rejeição às avaliações externas” (CERDEIRA, 2015, p. 257), o que não é indiferente ao contexto da prática escolar.

O presente estudo assumiu como hipótese que haveria, na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas, a necessidade de aprimoramento da gestão pedagógica para utilizar os resultados das avaliações externas de maneira mais eficaz. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo e, como instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista coletiva. Ao longo do estudo buscou-se um diálogo com os seguintes eixos: apropriação de resultados; gestão pedagógica e trabalho coletivo.

Na primeira seção da pesquisa abordamos o contexto das avaliações externas no cenário nacional e mineiro, principalmente no que tange à apropriação de resultados, até chegar no contexto da escola investigada.

A seguir, na segunda seção, apresentamos a revisão de literatura e os dados obtidos por meio da pesquisa de campo. No estudo bibliográfico, investigamos as práticas de apropriação e usos dos resultados discutidos nos trabalhos de Borges R. (2019), Faria (2015), Martins (2018) e Oliveira (2018). Ainda na referida seção, tecemos considerações aos achados da pesquisa de campo, identificando as percepções subjacentes às respostas dos participantes da entrevista coletiva, bem como reconhecendo as limitações e as dificuldades encontradas na prática da escola pesquisada.

O estudo de caso permitiu constatar que, embora existam, na escola investigada, práticas objetivando a apropriação de resultados das avaliações externas, tais medidas necessitam de aperfeiçoamento quanto às concepções envolvidas e à articulação entre os atores escolares. Há diferentes percepções entre as equipes gestora e pedagógica, na escola investigada, quanto às avaliações externas e à apropriação dos resultados. Mesmo quando o posicionamento dos profissionais é permeável aos benefícios das avaliações externas, percebemos que não existe uma compreensão clara quanto aos objetivos das avaliações nem quanto ao processo de apropriação de resultados.

Assim, com base nas lacunas observadas, na terceira seção apresentamos uma proposta de intervenção, por meio do Plano de Ação Educacional (PAE), com vistas à implementação de uma nova cultura de apropriação de resultados das avaliações externas do Simave/Proeb na escola analisada, pautado pela atenção à formação dos profissionais, ao aperfeiçoamento da gestão das práticas pedagógicas e à prioridade do trabalho coletivo.

Por fim, nas considerações finais, retomamos aspectos abordados na introdução, tecemos considerações sobre a percepção dos sujeitos pesquisados quanto às avaliações externas e sobre o processo de apropriação dos resultados e, com base nos achados da pesquisa, respondemos a questões suscitadas pelo estudo. Além disso, identificamos possibilidades para pesquisas futuras, que podem ampliar as investigações sobre o tema.

2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS

Nesta seção abordou-se o percurso histórico das avaliações externas no Brasil, assim como as influências internacionais que impulsionaram a consolidação das políticas educacionais brasileiras de avaliação externa. Foram apresentadas as diretrizes legais, as proposições nacionais da política das avaliações externas e a contextualização histórica das avaliações externas em Minas Gerais, com foco na apropriação de resultados. Também foi apresentado o contexto da temática em relação à Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí e a perspectiva desde a Escola Estadual Santo Antônio de Salinas.

2.1 INFLUXOS INTERNACIONAIS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Ao apresentar um panorama histórico das avaliações externas, Cerdeira (2015) destaca que, embora recentes no Brasil, os sistemas de avaliação externa estão presentes no cenário internacional há muitas décadas. Citando Reese (2013) a autora destaca que já desde o século XIX testes eram aplicados nos Estados Unidos, país pioneiro nessa prática. Aliás, ao perscrutar as raízes menos evidentes, Reese (2013 apud CERDEIRA, 2015) enfatiza que

[...] as origens dos sistemas avaliativos se baseiam na ideia de mérito e que essa ideia já existe há séculos. Na Europa, por exemplo, as crianças pobres que estudavam em escolas "de caridade" ou sustentadas pela Igreja, honravam e agradeciam tal fato, se esforçando para ter bom desempenho ou "honra acadêmica". Nos EUA, mesmo antes do século XIX, a "fé" na educação e o otimismo já eram evidentes, reforçados pelos valores protestantes afins às ideias de mérito, trabalho, esforço, recompensa, oportunidade e liberdade, influenciando assim, as cerimônias e rituais escolares, que se proliferaram pelo país. Nesse contexto, as exibições de desempenho e os julgamentos que definiam a reputação das escolas eram encarados como algo natural. As exibições consistiam, por exemplo, em recitais da bíblia e outros livros, discursos dos alunos e provas orais. (REESE, 2013, apud CERDEIRA, 2015, p. 25).

Desse modo, no século XIX, frequentemente a ideia de exame e de exibição estavam interligadas, segundo afirma Cerdeira (2015). A autora destaca que também na França, Inglaterra e Irlanda, no século XIX, havia iniciativas que podem ser vistas como precursoras dos modelos atuais de avaliação externas, observando-se que desde essa época já eram formuladas críticas contra essas ações. Tais críticas

[...] denunciavam uma "mania de exame", a intenção de transformar os alunos em "enciclopédias", assim como julgavam que esta cultura afetava de forma negativa a

saúde de professores ainda jovens e também das crianças. Enquanto os diretores passavam horas fazendo contas e compilando tabelas para mapear o progresso acadêmico, os professores, por sua vez, eram acusados de adestrar e treinar seus alunos, fazendo-os memorizar nomes e datas e dizendo-os para "amar e valorizar o conhecimento". Ao final do mesmo século, os testes também já eram acusados de estreitar o currículo, reduzir a autonomia docente e estimular os professores a ensinar para o teste (teaching to the test). (REESE, 2013, apud CERDEIRA, 2015, p. 26).

Conforme Cerdeira (2015), embora muitos entendessem os testes como métodos modernos que revolucionariam as práticas pedagógicas, “as inúmeras acusações de fraudes e a divulgação da ideia de que os testes não representavam a verdadeira aprendizagem dos alunos fez com que esse modelo de avaliação quase desaparecesse ao final do século XIX” (CERDEIRA, 2015, p. 26). No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento da estatística, da psicometria e da psicologia, os testes voltaram e ganharam espaço, em interlocução com reformas de currículo, segundo a contextualização histórica apresentada pela referida autora.

De modo geral, podem ser identificadas três fases na trajetória global das avaliações externas, desde o momento da consolidação dos sistemas avaliativos, no século XX, o que apresentamos com base nos estudos de Horta Neto e Yannoulas (2012, apud CERDEIRA, 2015). A primeira, denominada Era da Preocupação Social, diz respeito ao período dos grandes *surveys*, iniciada nos EUA, por volta dos anos 1930. Percebe-se que, naquele período, “a crise mundial aumentou drasticamente o desemprego e a escola passou a ser uma das únicas alternativas para os jovens, aumentando a demanda escolar norte-americana” (2012, apud CERDEIRA, 2015, p. 28).

Nesse contexto, uma das maiores preocupações das avaliações era identificar como estava o acesso à escola. A segunda fase apontada pelos autores é a Era da Qualidade, período com início na segunda metade do século XX e influenciado pela Teoria do Capital Humano. Baseia-se na ideia de que o “desenvolvimento depende do fator humano, e nessa perspectiva, a educação torna-se central para o desenvolvimento dos indivíduos e da economia, sendo necessário investir na qualidade da educação” (2012, apud CERDEIRA, 2015, p. 28). Nesse período, o acesso estava praticamente universalizado na Europa e EUA, e os conteúdos e as habilidades eram o que despertavam maior preocupação.

A terceira fase apresentada por Horta Neto e Yannoulas (2012, apud CERDEIRA, 2015) é a Era do *Accountability* (ou responsabilização), iniciada em meados dos anos 80 e presente atualmente. Conforme os autores, a fase ainda é marcada pela preocupação com a

qualidade, porém enfatiza-se a responsabilização dos agentes públicos. Na visão dos pesquisadores, nessa etapa

[...] utilizam-se mecanismos de competição para incentivar os profissionais da educação na busca pela melhoria da qualidade. Além da cobrança administrativa sobre os agentes públicos, espera-se a mobilização das famílias na busca pelas melhores escolas, o que estimularia ainda mais as instituições a buscarem a qualidade do ensino. (HORTA NETO e YANNOULAS (2012, apud CERDEIRA, 2015).

Os autores salientam, contudo, que as políticas de responsabilização podem ser implementadas de maneiras diferentes em contextos locais diferentes. Cerdeira (2015) propõe que, a partir dessa perspectiva histórica, pode-se considerar que os primeiros sistemas de avaliação brasileiros, que datam da década de 80, se originam na transição entre as denominadas eras da qualidade e do *accountability*. A contextualização histórica dos sistemas de avaliação externa revela-se fundamental para a compreensão das concepções envolvidas no modelo brasileiro desde a sua implantação.

2.2 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO BRASIL

No Brasil, é possível identificar três gerações de avaliações em larga escala, conforme a perspectiva de Bonamino (2012). Entretanto, a autora destaca que, ao mesmo tempo em que se sucedem, essas gerações também coexistem no âmbito das redes de ensino, sendo importante que se considere tal classificação como um recurso analítico. No contexto brasileiro, as avaliações de primeira geração são aquelas “cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO, 2012, p. 375). Segundo a pesquisadora, essas avaliações divulgam seus resultados para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas.

Por sua vez, as avaliações de segunda geração, além da divulgação pública, abarcam a devolução dos resultados para as escolas, sem que se estabeleça consequências materiais, já que as consequências seriam simbólicas e decorreriam da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Assim, “esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a

pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009, apud BONAMINO, 2012, p. 375).

Ao seu turno, as avaliações de terceira geração são aquelas que contemplam políticas de responsabilização forte, com a previsão de sanções ou recompensas em razão dos resultados dos alunos e das escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (ZAPONI; VALENÇA, 2009, apud BONAMINO, 2012).

Para melhor compreensão dessas três gerações, apresentamos exemplos elencados por Cerdeira (2015). Para a autora, o Saeb, em sua concepção original, seria o exemplo da primeira geração, uma vez que apresentava caráter diagnóstico e a divulgação dos resultados era restrita, não levando, portanto, impacto significativo para as escolas. Já a Prova Brasil representa a segunda geração, pois, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), há uma divulgação pública mais expressiva dos resultados escolares, suscitando maior exposição das escolas, sem que se observe, contudo, atribuição de recompensas ou sanções. Por último, a terceira geração é representada por sistemas estaduais e municipais de avaliação que apresentam políticas de responsabilização, premiando escolas em função dos seus resultados.

A partir de uma perspectiva histórica, percebe-se que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o Saeb foi instituído em 1990, de maneira amostral, com o objetivo de levantar dados sobre a educação básica brasileira. O exame era direcionado a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, tendo como disciplinas avaliadas língua portuguesa, Matemática, ciências naturais e redação. Desde então, mudanças foram verificadas ao longo do tempo, quanto às disciplinas avaliadas, aos anos avaliados e às metodologias envolvidas.

Conforme o Inep (2020), em 1993 a segunda edição do Saeb repetiu o formato da avaliação piloto e permitiu um aprimoramento dos processos; em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permitiu comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. Na edição de 1997, a análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala. Com novo foco, em 2001, o Saeb passou a aplicar testes apenas de língua portuguesa e Matemática. No ano de 2005, o Saeb foi

reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) destinou-se a avaliar os estudantes do 5º e 9º ano de escolas rurais e urbanas com no mínimo 20 alunos matriculados nessas séries. Por sua vez, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) voltou-se a avaliar as instituições que não eram abarcadas pela Anresc (escolas com 10 a 19 alunos no 5º e 9º ano), estendendo sua abrangência ao 3º ano do ensino médio (MEC, 2021).

Ao apresentar um panorama histórico das avaliações externas no âmbito nacional, Mesquita (2020) afirma que, a partir de 2007, os resultados das avaliações do Saeb foram conjugados aos dados do Censo Escolar (fluxo, aprovação e reprovação) para compor o Ideb. O referido índice estabelece formas de aferição da qualidade do aprendizado dos entes federativos, de modo a estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Já em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, conforme informações do Inep (2020). Outra importante alteração no modelo ocorreu no ano de 2015, com as devolutivas pedagógicas, que passaram a funcionar da seguinte maneira:

É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes. (INEP, 2020).

Percebe-se, assim, que essa nova formulação favorece as escolas a compreenderem melhor as avaliações e a utilizarem os resultados no planejamento pedagógico, de modo a aperfeiçoar o aprendizado dos alunos. Por sua vez, em 2017 observa-se uma abertura do modelo, com a inclusão das escolas privadas. Essa reformulação deu-se nos seguintes termos:

A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do ensino médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (INEP, 2020).

Por fim, em 2019 surge o Novo Saeb, com uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as principais características dessa nova etapa, observa-se que

A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos. (INEP, 2020).

Importante ressaltar que, assim como as avaliações em larga escala avançaram no cenário educacional brasileiro, foram criados sistemas municipais e estaduais de avaliação de aprendizagem, como por exemplo, no Ceará, em Minas Gerais e em São Paulo, com o propósito de levantar dados sobre as escolas, para que gestores, especialistas e professores pudessem subsidiar suas orientações e práticas a partir dos resultados evidenciados.

A criação desses sistemas de avaliação foi influenciada, na visão de Martins (2018), pelos contextos nacional e internacional, nos quais se apresentavam demandas cada vez maiores por padrões de qualidade na educação, envolvendo tanto o desempenho dos estudantes como a efetividade do trabalho docente e as ações administrativas. Nesse sentido, a aplicação de testes capazes de mensurar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes passou a ser adotada pelos governos como instrumento de monitoramento e fornecimento de bases para a tomada de decisões em âmbitos locais e regionais (MARTINS, 2018).

2.3 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

De acordo com Soares (2011), o estado de Minas Gerais sobressai como uma das unidades federativas que tem procurado formas inovadoras de ajustamento ao novo estágio de desenvolvimento sócio-político-econômico, adotando como parceiros organismos internacionais de financiamento e colaboração técnica, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Martins (1998, apud SOARES, 2011) salienta que o estado de Minas Gerais não apenas se integra às determinações governamentais do poder central, como muitas vezes

consegue antecipar medidas referentes a padrões de desenvolvimento em cada período da história recente. Por isso, o autor afirma que o estado “vem se integrando ao país como ‘laboratório’ dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX” (MARTINS, 1998, apud SOARES, 2011, p. 58).

2.3.1 O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave

O Simave tem suas raízes datadas no início da década de 1990, quando, de acordo com Soares (2011), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), elegeu a avaliação da escola pública como um dos pilares de sua política. Perpassa o Simave a noção de que, para que o direito à educação seja efetivamente assegurado, é preciso que a relação entre a população e o sistema educacional seja consolidada mediante o compromisso com a qualidade do atendimento à população em idade escolar. O Sistema Mineiro de Educação tem por pressuposto que esse compromisso passa pela garantia de acesso à escola e de eficiência do sistema escolar (MINAS GERAIS, 2019).

Tendo em vista a necessidade de observação aos parâmetros básicos de qualidade, o Simave se estrutura pelo princípio da importância de conhecer os indicadores de acesso e de eficiência referentes à educação no Brasil e no estado. Está implicada na sistemática o entendimento de que a análise dos dados pode colaborar para a elaboração de um diagnóstico preciso sobre a realidade educacional, baseado em evidências (MINAS GERAIS, 2019).

Soares (2011) afirma que o Simave foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com a finalidade de desenvolver programas de avaliação integrados anualmente, utilizando os resultados como meio de intervenção na realidade escolar e também para a tomada de decisões políticas para a educação no estado. O autor indica que o sistema busca, por meio das avaliações, apontar as prioridades educacionais para professores, especialistas e diretores, assim como para os gestores do sistema.

Quando se fala em avaliação externa e resultados, fala-se também de indicadores, que revelam determinados aspectos e dimensões da realidade educacional. É interessante notar que, embora a importância dos índices seja reconhecida, o Simave integra a concepção de que

Os indicadores – ou as correlações que fazemos a partir dos mesmos – não explicam todas as nuances de uma realidade social, nem tampouco esgotam todas as possibilidades de leitura e interpretação desta realidade, mas oferecem pistas valiosas para enfrentarmos, de forma mais eficaz, os nossos problemas sociais, dentre eles, os da educação. (MINAS GERAIS, 2019, p. 8).

Por meio de indicadores é possível monitorar a evolução da qualidade de determinada política social, como a educação. Observa-se que os indicadores vão se redefinindo ao longo do tempo, à medida em que os problemas vão ficando mais claros. Do mesmo modo, à medida em que as metas e objetivos para vão se ampliando, novos indicadores podem ser formulados. As mudanças sociais requerem novos parâmetros de organização e, assim, novos indicadores. Há o entendimento, dentro dessa sistemática, de que “por trás desses números estão a garantia de direitos e o cumprimento de deveres por parte das diferentes instituições da nossa sociedade” (MINAS GERAIS, 2019, p. 7).

No ano de 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). O sistema conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras e afere o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do ensino médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). Posteriormente, em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram também a integrar o Simave, originando o Proalfa (MINAS GERAIS, 2021).

Quanto à organização do processo, Alves (2017) indica que, para a definição do que será avaliado no Simave, parte-se da orientação curricular do estado, expressa através do Currículo Básico Comum (CBC). Então, elaboram-se as Matrizes de Referência correspondentes aos anos e disciplinas avaliados, por meio de um recorte desse currículo. A autora salienta que as Matrizes de Referência não se referem diretamente a conteúdos a serem ensinados, mas a habilidades e competências a serem desenvolvidas, entendendo-se competência como um grupo de habilidades que operam conjuntamente para se obter um resultado, sendo cada habilidade compreendida como um “saber fazer”, que é representado na Matriz como descritor. (ALVES, 2017). Os descritores, por sua vez, descrevem as habilidades da matriz de referência, as quais são avaliadas nos testes padronizados de desempenho por meio dos itens (MINAS GERAIS, 2019).

Para distinguir competência de habilidade, Alves (2017) cita um exemplo fornecido pela Revista Pedagógica do Simave (2013), que faz uma metáfora em relação ao processo de obtenção de carteira de habilitação. Para ser aprovado, ao final do processo, é necessário demonstrar competência na prova escrita e também na prova prática. Na primeira, seriam

exigidas habilidades como interpretação de texto e conhecimento da legislação de trânsito; enquanto a segunda demandaria habilidades relacionadas à inteligência espacial, coordenação motora, compreensão do funcionamento do veículo, entre outras.

Desse modo, fica mais fácil compreender a distinção entre os conceitos de competência e habilidade, tão utilizados na temática de avaliações externas. Alves (2017) chama a atenção, também, para a necessidade de não se confundir as noções de Matrizes de Referências e Matriz Curricular. O autor salienta que as Matrizes de Referências não abarcam todo o currículo, pois para a composição dos testes são selecionadas as habilidades consideradas essenciais para o período avaliado e somente as que são passíveis de medição por testes padronizados.

2.3.2 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb

O Proeb é um programa de avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública no estado de Minas Gerais. Instrumento avaliativo instituído pelo Simave, o programa objetiva medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na educação básica mineira. Desde o seu primeiro ciclo, no ano 2000, de acordo com Alves (2017), o programa passou por algumas modificações, como a oscilação de disciplinas e turmas avaliadas. Houve também uma redefinição quanto aos padrões de desempenho dos estudantes em 2014 e a inclusão dos alunos do sistema socioeducativo, das escolas indígenas e dos alunos com deficiência.

Conforme Alves (2017), quanto aos aspectos da aplicação, há uma equipe que capacita previamente os diretores escolares para que esses, por sua vez, capacitem os profissionais de suas respectivas escolas. Nas unidades de ensino, as equipes de trabalho são compostas pelo diretor escolar e pelo professor aplicador, desde que esse não seja habilitado nas disciplinas avaliadas e, se possível, que não seja professor nas turmas participantes. Forma-se, ainda, uma comissão de acompanhamento, composta por integrantes da comunidade escolar para assegurar a lisura no procedimento.

As provas são aplicadas geralmente entre o final do mês de outubro e início do mês seguinte. Os resultados são divulgados por volta de meados do ano subsequente. De acordo com Alves (2017), ainda que se considerando a extensão do estado, observa-se que há morosidade na divulgação dos resultados, o que recebe crítica por parte dos educadores.

Observa-se que os resultados quanto à participação das escolas são divulgados por meio de Boletins Pedagógicos, disponibilizados no sítio eletrônico do Simave. Os professores

recebiam também, até o ano de 2014, as Revistas Pedagógicas das disciplinas avaliadas, contendo informações para auxiliar na análise e interpretação dos resultados. A partir de 2015, essas informações passaram a ser veiculadas em formato de Revista Eletrônica, que pode ser acessada no *site* do Simave¹. A Revista expõe os objetivos do Simave, aborda os principais conceitos envolvidos no processo, tais como matrizes de referência e padrão de desempenho.

É franqueado, também, de maneira eletrônica, o acesso às escalas de proficiência, utilizadas para a análise dos resultados do Simave. A escala de proficiência funciona como uma espécie de régua em que são apresentados os resultados de um teste de larga escala. Nessa escala os valores obtidos nos testes são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho (MINAS GERAIS, 2019). O objetivo da escala de proficiência é traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.

Ao lado de todo esse contexto, percebe-se que, para que os objetivos dos sistemas nacional e estadual de avaliação sejam alcançados, é necessário que exista uma ação no âmbito escolar, para que os atores escolares compreendam bem o processo, colaborem para o sucesso dele, assim como sejam capazes de interpretar os resultados e repensem a sua prática utilizando essas informações como baliza. No entanto, esse processo consiste em um desafio, pois, conforme afirma Cerdeira (2015), se há uma valorização da etapa inicial da avaliação, o levantamento, a coleta e a sistematização de informações, por outro lado não se percebe tanto estímulo e elucidação para a apropriação das etapas seguintes do processo avaliativo.

2.3.3 Os Itinerários Avaliativos

Uma importante ferramenta de estruturação coletiva da gestão escolar, com foco no desenvolvimento de mecanismos que auxiliem no processo de apropriação de resultados da avaliação externa, consiste nos Itinerários Avaliativos. Para melhor compreender o processo de construção dos Itinerários Avaliativos, inicialmente lançaremos mão das contribuições de Freitas (2017). O autor analisa a construção dessa ferramenta viabilizada mediante uma parceria entre a SEE/MG e o Caed. Inicialmente, o Caed desenvolveu os Protocolos de

¹ Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>

gestão e monitoramento escolar, um material no qual eram definidos os passos a serem seguidos pela equipe escolar, fundamentados pela lógica da gestão democrática. Em seguida, os Protocolos seriam então articulados com dados de cada escola, disponíveis nas ferramentas próprias de divulgação, além de um sistema próprio, a ser disponibilizado em ambiente virtual.

A criação dessa ferramenta previa, ainda, um curso para formação de gestores a ser oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Pela proposta, no decorrer do processo, as equipes escolares seriam preparadas para se apropriarem dos resultados do Simave com o auxílio de tutores. Nesse contexto, a parceria com o Caed/UFJF constituiu importante iniciativa para a avaliação da qualidade da educação ofertada e elaboração de diagnóstico para subsidiar a formulação de políticas públicas. No seio dessas políticas, conforme aponta Freitas (2017), emergiu a demanda por protocolos que definissem expressamente as etapas e procedimentos necessários para que os profissionais da educação fossem direcionados a uma correta análise dos dados das avaliações externas, ao mesmo tempo em que fossem capazes de traçar ações de monitoramento sobre a qualidade do trabalho realizado.

A proposta dos Protocolos para a rede estadual de ensino de Minas Gerais passou por algumas etapas, incluindo a elaboração e o gerenciamento de planos de planos de ação educacionais enfatizando o uso dos resultados do Simave. Tais resultados são divulgados pela SEE/MG às escolas, considerando os aspectos de avaliação institucional e também como mecanismo de orientação para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas cuja necessidade de intervenção seja identificada pelos dados recebidos. Até o ano de 2014, esse trabalho se realizava no interior das escolas com apoio de um especialista da Secretaria Estadual de Educação.

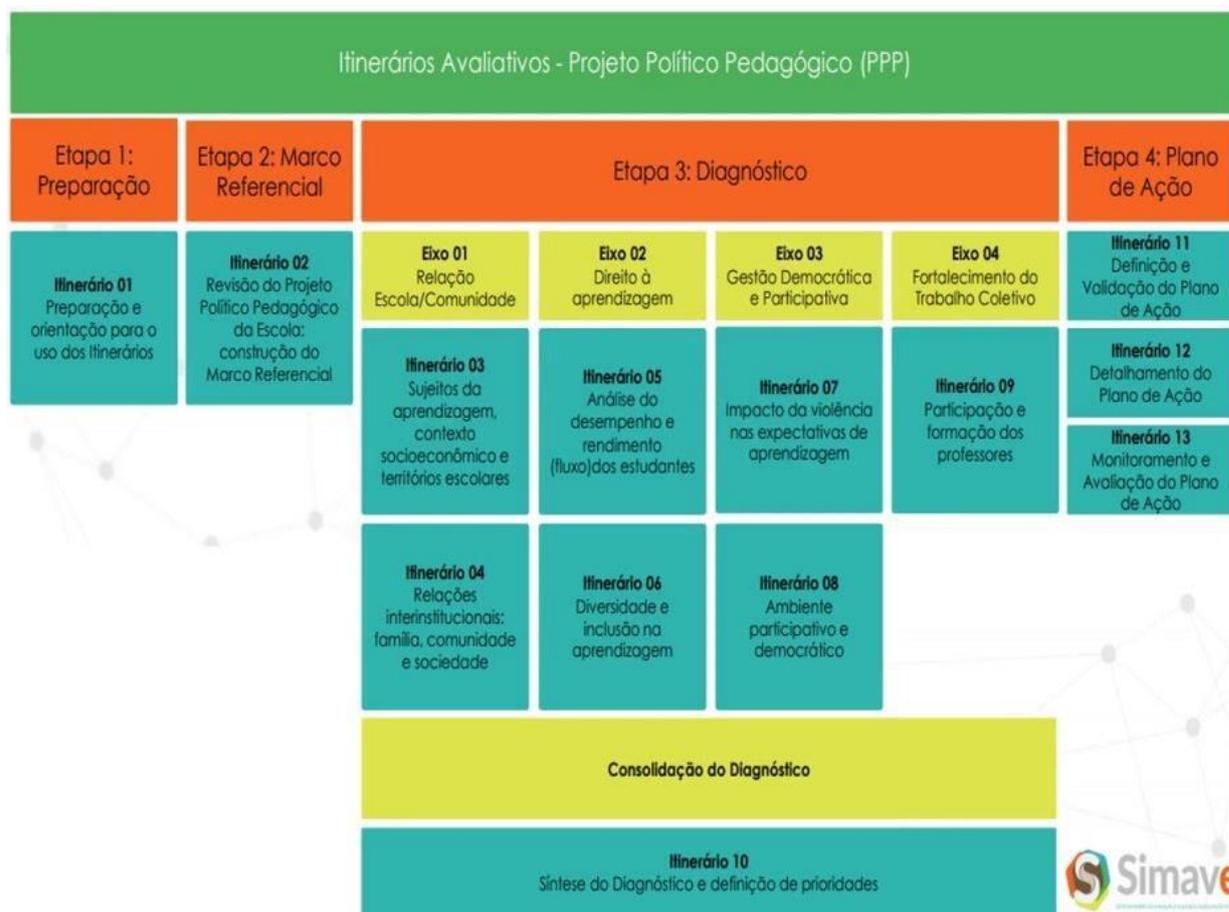
Conforme Freitas (2017), a partir de 2015, porém, teve início uma reformulação dos Protocolos. Com a mudança do governo estadual, uma nova política educacional entrou em cena e um novo olhar foi lançado sobre eles. A nova política educacional, ao discutir os fundamentos dos Protocolos, seus resultados e metodologias aplicadas, preservou a essência de suas funcionalidades, mas alterou alguns pontos de atuação. Assim, a ferramenta foi preservada, embora tenha passado por importantes mudanças. Em agosto de 2016, a SEE/MG promoveu a Semana Escola em Movimento, dedicada à discussão das avaliações interna e externa. O evento serviu de base para a organização da Virada Educação, que consistia na culminância das ações de fortalecimento da gestão escolar democrática, sincronizada com o tema das avaliações em larga escala.

Afirma Freitas (2017) que a essência da Virada Educação considerou os princípios integridade, pluralidade e equidade, fundamentais para a construção de uma educação democrática. Ao mesmo tempo, a Virada Educação manteve-se conectada aos objetivos das avaliações do Simave, que foram mantidas nos mesmos moldes já existentes. Uma mudança significativa nesse período foi a exclusão da figura do analista educacional, que era responsável por acompanhar o processo de avaliações externas no interior das escolas. Outro ponto que foi introduzido, a partir desse momento, foi a organização da Campanha VEM – Virada Educação de Minas Gerais, cujo intuito central girava em torno de combater a evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos.

A partir de 2016, segundo Freitas (2017), teve início, então, uma nova versão dos Protocolos. A nova visão da SEE/MG adotou o título de Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, por considerar que a própria nomenclatura poderia contribuir com uma visão de percurso, de trajetória na construção da política educacional. Essa nomenclatura, entretanto, trazia em essência o mesmo conteúdo dos Protocolos, constituindo-se pela mesma estrutura: preparação, autoavaliação, plano de ação e avaliação e monitoramento.

A imagem a seguir ilustra, de forma didática, o formato dos Itinerários Avaliativos, que serviram como elementos de referência para estruturação da política educacional da nova gestão, sendo utilizados para que as unidades escolares de todo o estado reformulassem seu projeto pedagógico durante o ano de 2019. Essa reformulação obedeceu a uma sequência de etapas através das quais a SEE/MG direcionava os temas e questionamentos que a comunidade escolar deveria discutir e inserir seus resultados numa plataforma eletrônica, dentro dos prazos estabelecidos. Ao final do ano de 2019, toda a estrutura do Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais havia sido inserida, sendo devolvida para pequenos ajustes e posterior aprovação final (MINAS GERAIS, 2019).

Figura 1: Itinerários Avaliativos da SEE/MG



Fonte: Minas Gerais (2016).

Assim, percebe-se que o procedimento é composto por várias etapas, que passam pela preparação, construção do marco referencial, diagnóstico, até chegar ao plano de ação. Observa-se que as considerações acerca da análise do desempenho e rendimento dos estudantes é fundamental nesse contexto.

2.4 A ATUAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇUAÍ/MG

No seio da proposta da SEE/MG, a 43ª SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Araçuaí/MG geralmente organiza suas atividades a partir da elaboração de um plano anual de trabalho, no qual são previstas todas as ações que serão desenvolvidas junto às equipes escolares e gestores da rede estadual de ensino. Até o ano de 2014, como parte do plano, foram previstos encontros para apresentação das metas das superintendências e escolas, além

da disponibilização de materiais didáticos e da assinatura do Termo de Pactuação de Metas pelos gestores, Superintendente da SRE e membros do Colegiado. As ações das equipes gestoras fundamentaram-se na participação da comunidade como um todo, considerada essencial para o sucesso das propostas apresentadas.

O principal instrumento para deflagração das ações conjuntas foram as reuniões das instâncias escolares, já previstas no calendário escolar, como reuniões de Colegiado, Módulo II e encontros com pais e responsáveis. Nesses encontros, seriam discutidos os dados referentes ao desempenho dos estudantes no Simave/Proeb para o acompanhamento da evolução do ensino na escola, na regional e no estado de Minas Gerais, assim como também para o planejamento de novas ações a partir do quadro visualizado.

Considerando que a visão da SEE/MG, no período anterior ao ano de 2015, enfatizava a participação coletiva, as propostas e planos de intervenção como modo eficiente para a evolução dos níveis de desempenho nas avaliações do Proeb, a regional de Araçuaí/MG pautou suas ações, no período, pelo conhecimento das metas propostas e o planejamento de intervenções coerentes, com vistas à promoção e melhoria dos níveis de aprendizado dos alunos, bem como à análise dos resultados das avaliações externas, tarefas comuns a toda a comunidade escolar e seu entorno: professores, alfabetizadores, especialistas, pais e direção da escola.

Nessa linha, pretendia-se incrementar o processo de articulação entre os vários atores do sistema educacional, com vistas à formulação de novas propostas, no intuito de que cada um assumisse a responsabilidade pelas ações que abrangessem o seu espaço de atuação. Ocorre, então, um processo de responsabilização pelos resultados, pelo qual os atores envolvidos são incumbidos de desenvolver meios para que os resultados das avaliações do Proeb sejam coerentes com as metas estabelecidas para aquela instituição. As bases dessa responsabilização, por considerar o engajamento dos diversos atores do processo de ensino, requer que as ações em âmbito local estejam diretamente atreladas ao conhecimento técnico das equipes da SEE/MG e da SRE de Araçuaí.

A atuação da 43ª SRE de Araçuaí/MG encontra respaldo em Brooke (2012), no sentido de que a lógica de se estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola.

Ressalta-se, por outro lado, que a partir de 2015, atuação da Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí perdeu relevância no contexto de atuação quanto à política de uso dos dados das avaliações externas. Assim, as unidades escolares passaram a ter maior autonomia para trabalhar com os dados evidenciados pelo Proeb, tendo em vista que a dinâmica, então, se baseava na utilização dessas avaliações como ferramenta para que a gestão e os educadores de cada instituição monitorassem o próprio desempenho e refletissem, junto com a comunidade escolar, sobre os avanços apresentados e os desafios enfrentados.

Nesse sentido, a sistemática sugere uma proposta mais democrática acerca dos usos dos dados das avaliações externas. Conforme aponta Lück (2009), a gestão democrática é fundamental para que a educação, como processo social colaborativo, seja ofertada com qualidade. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que uma maior autonomia conferida pela gestão da SRE às escolas pode resultar em diferentes maneiras de compreender os usos dos dados.

2.5 O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS

A Escola Estadual Santo Antônio de Salinas localiza-se na cidade de Salinas/MG e integra a 43ª SRE de Araçuaí/MG. A instituição atendia, no ano de 2019, um total de 845 alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, distribuídos em 32 turmas, nos turnos matutino e vespertino. Para atender essa quantidade de alunos a escola contava com um quadro de 75 servidores, sendo 46 docentes e 29 funcionários de carreira administrativa. Desse total, 33 eram servidores efetivos e 42 eram designados com vínculo temporário.

A equipe de gestão era composta pelo diretor e por duas vice-diretoras, escolhidos em votação pela comunidade escolar. O diretor cumpria jornada de oito horas diárias de trabalho, enquanto a jornada das vice-diretoras era de seis horas diárias. O serviço pedagógico era coordenado por três supervisoras do quadro efetivo, que cumpriam jornada de trabalho de 24 horas semanais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola,

A estrutura pedagógica da escola tem como norte as matrizes pedagógicas padrões definidas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, nas quais são fundamentadas suas práticas do processo de condução de pessoas, pelo qual se dá a educação propriamente dita (ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS, 2019b, p.12).

A articulação entre a coordenação pedagógica e o trabalho docente tem como eixo central as reuniões de Módulo II, que ocorrem quinzenalmente, das 18h às 22h, em que são

discutidos os temas referentes a todo o processo de ensino da escola, desde o currículo, passando pelas intervenções pedagógicas, organização de projetos, conselhos de classe, até a discussão dos resultados do Simave/Proeb.

A equipe docente é composta, majoritariamente, por profissionais designados por meio de contratos temporários. Nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas oito servidores são efetivos. Desses, somente dois estão no exercício da regência de turma, enquanto os demais optaram por atuar como professor de apoio, professor eventual, ou professor do ensino do uso da biblioteca. Assim, de um total 23 servidores nessa etapa de escolaridade, 15 possuem vínculo temporário.

Entre os que atuam nos anos finais do ensino fundamental, há uma predominância de servidores efetivos. Do total de 23, 16 são concursados, enquanto apenas sete possuem vínculo temporário. Embora nos anos finais do ensino fundamental haja poucos professores designados, nota-se que, considerando o total de servidores da instituição, há uma predominância de contratados temporários, o que pode contribuir para uma maior rotatividade de profissionais do ensino, com possibilidade de prejuízo para o planejamento a médio prazo das atividades pedagógicas e o acompanhamento contínuo dos alunos com dificuldades.

É importante destacar que, embora o tipo de vínculo não se relacione à qualidade profissional dos envolvidos, a própria natureza do vínculo temporário pode representar um desafio para a adequada implementação dos planejamentos de médio a longo prazo, diante da necessidade de constantes recomeços e da demanda por maiores esforços, no sentido de manter a continuidade da linha de trabalho.

É preciso que a equipe gestora se adeque à circunstância, conferindo uma maior atenção em termos de planejamento, para que o fator rotatividade não se transforme num empecilho para a realização de projetos na escola. Nesse sentido, pode-se pensar na criação de mecanismos de organização de projetos que suplantem a dificuldade com a mudança de profissionais, de forma que o trabalho proposto seja da instituição, e não de determinados professores. Assim, mesmo que os professores que estavam ativos em algum projeto não retornem para a escola no ano seguinte, as próximas etapas serão assumidas pelos novos integrantes da equipe.

A escola apresenta a seguinte média de alunos por turma:

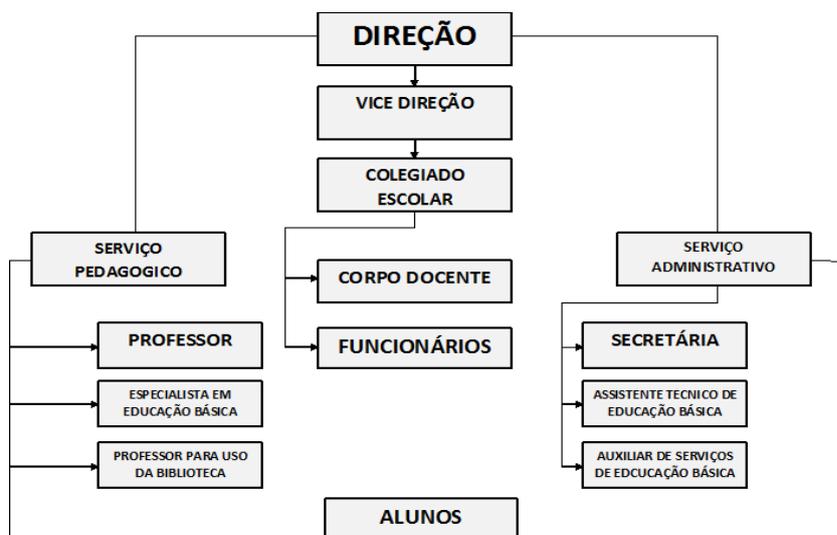
Tabela 1 - Média de alunos por turma

Turma	Média de alunos
1º ano	23,7
2º ano	23,0
3º ano	25,0
4º ano	23,3
5º ano	27,3
6º ano	38,0
7º ano	29,7
8º ano	34,7
9º ano	36,3

Fonte: elaborada pelo autor (2020).

Em relação ao Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), a instituição está posicionada no terceiro nível. De acordo com os dados do Inep (2020), o Inse representa um posicionamento dos alunos de acordo com as condições de renda, acesso a serviços, posse de bens domésticos, grau de instrução dos pais. Ainda de acordo o Inep (2020), o primeiro nível representa menor desenvolvimento socioeconômico e o sexto nível, maior desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto, ao posicionar-se no terceiro nível, a escola apresenta um Inse de médio para baixo, o que permite concluir que as condições sociais do público atendido estão em um nível intermediário. O funcionamento da escola é realizado a partir do organograma constante da Figura 2.

Figura 2 - Organograma da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas



Fonte: Escola Estadual Santo Antônio de Salinas (2019b)

A gestão escolar realiza reuniões mensais com o Colegiado Escolar, composto por representantes dos pais, dos alunos, dos servidores administrativos e docentes. Nas reuniões são tomadas as decisões relativas a, por exemplo, autorização e homologação de compras, sendo uma forma de a administração escolar ser compartilhada com a comunidade atendida, uma vez que os representantes do Colegiado são escolhidos em votação direta por seus pares.

A comunidade escolar atendida pela instituição abrange uma área de 12 bairros, onde residem famílias, em grande parte, carentes e beneficiárias de programas sociais como o programa Bolsa Família. Ao todo, são 244 alunos que estão inseridos no relatório do programa e vinculados a esta unidade de ensino. São bairros predominantemente pobres e periféricos. As famílias sobrevivem do trabalho no comércio e nos serviços locais, pequenos empreendimentos autônomos, atividades rurais, serviço público, trabalho doméstico, etc. A vida cultural nesses bairros é marcada por festejos religiosos e outras festividades, além de bares e de fins de semana nas chácaras na barragem do rio Salinas, atração turística local. A escola fica próxima a dois clubes sociais, locais onde a prática esportiva constitui também um elemento de lazer para a população do entorno.

Quanto ao desempenho dos alunos, os dados disponibilizados pelo portal Inep indicam que o Ideb referente ao ano de 2017, para os anos iniciais, apontou um desempenho de 6.9, ante uma meta estipulada de 6.1. Já em relação aos anos finais, o resultado observado foi de 5.2, abaixo da meta prevista para essa etapa, que era de 5.6, e superior ao último resultado observado, que foi 4.8 em 2015 (INEP, 2020).

Para estruturar sua política pedagógica, a escola observa os princípios estabelecidos na legislação estadual, sob os quais são formuladas as diretrizes que devem nortear a prática docente desenvolvida pela instituição. Assim, em sintonia com a comunidade escolar, são elaborados o PPP e o Regimento Escolar. O PPP fundamenta-se no desenvolvimento de uma educação voltada para a vida, em consonância com as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, com os documentos balizadores da educação pública brasileira, como a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Municipal de Educação (PME), dentre outros. A essência do PPP é a prática educacional democrática, com uma proposta educacional de ouvir as famílias e tê-las no ambiente escolar de forma a atuarem como parceiras da instituição. A presença familiar é entendida, na visão da gestão escolar, como elemento fundamental para o sucesso dos projetos escolares, contribuindo efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o PPP da escola, o entendimento do conceito de educação e o seu direcionamento para a prática pode ser sintetizado da seguinte forma:

A Escola Estadual Santo Antônio de Salinas compreende a educação como um processo responsável pela promoção de uma sociedade comprometida com a justiça, os princípios éticos, a diversidade e a igualdade social. Uma educação que contribua com a formação de seres humanos fraternos e humildes, que estejam sempre abertos ao crescimento de maneira integral, preocupando-se em primeiro plano com os resultados coletivos. (ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS, 2019b, p. 12).

Nesse sentido, consideramos fundamental compreender a filosofia de trabalho da escola, para a melhor percepção de sua atuação na apropriação dos resultados das avaliações externas. O conhecimento básico de sua realidade foi pressuposto para a efetiva análise dos dados que constituem a essência deste trabalho.

A partir dos registros das atas de reuniões pedagógicas Módulo II (ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS, 2019.a), nota-se que tais reuniões funcionam como um espaço para a discussão acerca do desempenho dos alunos, para a realização de Conselhos de Classe, elaboração de projetos, preparação de intervenções pedagógicas, análise dos dados das avaliações externas, dentre outros temas.

Em relação aos usos dos dados evidenciados pelas avaliações externas, de modo especial, as informações transmitidas pelas provas do Simave/Proeb, as atas indicam que as reuniões ocorreram de forma descontinuada, com foco nos períodos próximos à aplicação das provas. Desta forma, é possível verificar uma preocupação com os resultados, sobretudo com a evolução do desempenho por nível, contudo, sem iniciativas que indicassem uma

intervenção constante a partir dos dados disponíveis, que permitisse um trabalho diferenciado, considerando as particularidades de cada estudante.

Nota-se, a partir das atas das reuniões, que a política de uso dos dados caracterizou-se por uma preocupação com o resultado geral por ano avaliado, desconsiderando a dinâmica de analisar o desempenho individual, a identificação de acertos por descritor, o mapeamento de pontos que precisariam de uma intervenção direta. Dessa forma, a escola procurou realizar uma preparação nas semanas anteriores à aplicação dos testes, com a utilização de questões semelhantes às das provas, para gerar uma familiaridade com o estilo do exame.

A análise dos dados elencados nas Tabelas 2 e 3 possibilita concluir que a escola se manteve quase sempre acima das médias da regional e do estado. Entretanto, um exame mais detalhado permite perceber que uma significativa quantidade de estudantes não atingiu os níveis de proficiência esperados para o ano de escolaridade.

Tabela 2 - Resultados do Proeb 5º ano - 2012 a 2018

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2012	214.6	231.6
2013	228.5	230.8
2014	246.6	267.1
2016	220.7	227.2
2018	215,7	233,0

Fonte: elaborada pelo autor (2020).

Tabela 3 - Resultados do Proeb 9º ano -2012 a 2018

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2012	239.7	255.3
2013	265.5	270.5
2014	276.6	284.8
2016	249.7	258.6
2018	269,3	266,4

Fonte: elaborada pelo autor (2020).

Os dados do Proeb sugerem que essa maneira de a escola lidar com os dados pode ter repercutido no seu desempenho como um todo. Tanto no 5º ano como no 9º ano, a proficiência média aponta uma linha crescente no desempenho no período entre 2012 e 2014.

Já o ano de 2016 apresenta uma queda significativa na proficiência média em relação ao ano de 2014. O desempenho voltou a demonstrar crescimento em 2018 em relação a 2016, com exceção de Língua Portuguesa no 5º ano, que demonstrou queda em relação à última avaliação. Porém, ainda que se perceba essa elevação da proficiência média na maioria das avaliações de 2018 em comparação com os resultados de 2016, vale ressaltar que o desempenho das turmas avaliadas continuou abaixo do apresentado em 2014.

É possível que a escola tenha demorado um pouco para compreender a dinâmica do processo de avaliações externas, concebido numa ótica da gestão democrática, pela qual deveria, ela própria, direcionar os rumos do trabalho com os resultados. Talvez isso explique a queda verificada no primeiro período avaliado (2016), com a melhora do desempenho no período seguinte (2018).

Por outro lado, no caso de confirmação dessa possibilidade, estaria a instituição, naquele período, demonstrando a necessidade de assimilar melhor os conceitos de usos dos dados das avaliações externas como instrumentos para o incremento da aprendizagem dos seus alunos. Evidenciaria, assim, que a gestão escolar não estaria promovendo uma efetiva apropriação dos resultados do Simave/Proeb, de forma a entender os pontos fortes e fracos demonstrados por seus alunos no contexto das avaliações.

Todavia, é importante considerar também a possibilidade de que a escola tenha repercutido uma tendência verificada no desempenho da rede estadual no período. Ao observarmos a média de proficiência das demais escolas da rede estadual no município de Salinas, verificamos que praticamente em todas as séries avaliadas pelo Simave/Proeb houve queda nos resultados de 2016 em relação a 2014. Na mesma linha, a média de desempenho da rede estadual de Minas Gerais como um todo oscilou negativamente nos resultados de 2016.

A observação dos resultados das avaliações externas apontados na Tabela 3 permite constatar que, em relação ao Proeb no 5º ano, os resultados obtidos pela escola demonstram que seu desempenho foi levemente inferior à média estadual, ainda que superior à média regional. Na comparação, percebe-se um posicionamento muito próximo das três instâncias comparadas e o resultado da escola evidencia que são necessárias intervenções no sentido de melhorar o desempenho dos alunos que ficaram abaixo do nível recomendado. Ressalta-se que o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática apresentou proficiências bastante parecidas, com significativa quantidade de alunos em níveis de proficiência inferiores ao recomendado.

Já em relação às avaliações do Proeb do 9º ano, os resultados obtidos pela escola demonstram que em Língua Portuguesa são superiores à média regional e semelhantes (com

mínima oscilação negativa) à média estadual. Observa-se, contudo, que permanece um grande percentual de alunos com desempenho abaixo do mínimo recomendado. Os resultados obtidos nas avaliações de Matemática demonstram um posicionamento do rendimento escolar ligeiramente superior às médias regional e estadual. Embora inicialmente essa constatação apresente como elemento positivo, é importante que uma segunda análise seja realizada, evidenciando o percentual de alunos que não atingiu a proficiência recomendada, que nesse caso, é superior a 60%.

Compreender a forma pela qual a organização assimila os dados das avaliações é tarefa essencial, afinal, a simples observação do resultado médio e sua comparação com resultados de instâncias próximas pode ser enganosa. Não basta apenas comparar o resultado escolar com o resultado da regional e do estado, mas é necessário fazer uma análise mais detalhada do comportamento da escola no processo avaliativo. Assim, é importante que a escola realize um detalhamento dos resultados, verificando os percentuais de alunos em cada nível de proficiência para, a partir de então, desenvolver ações que busquem incorporar esse público de desempenho baixo e intermediário no processo pedagógico.

3 DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO PROEB NA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS

Podemos dizer que, a partir da criação do Saeb, a cultura da avaliação externa foi introduzida nos sistemas de educação básica em nível nacional, com diversos fatores contribuindo para o seu fortalecimento, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura, em seu artigo 9º, que o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetiva a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p.12). Levando em conta o caráter amplo e diverso de que são revestidas as avaliações externas e considerando que suas funções extrapolam o diagnóstico do sistema educacional, ressaltamos a consideração de Vianna (2005), de que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. (VIANNA, 2005, p. 16).

Nessa ótica, as avaliações externas, mais do que processos de avaliação das escolas públicas de diferentes redes, cujo intuito central é identificar pontos que necessitam de revisão ou ajustes, conforme aponta Werle (2011), demandam sua percepção como mecanismos fornecedores de dados e indicadores que possibilitam maior compreensão dos elementos que interferem na aprendizagem dos alunos. Desse modo, concebidos como instrumentos para auxílio às práticas pedagógicas do ambiente escolar, os resultados dessas avaliações podem contribuir para discussão e proposição de projetos e ações que estejam mais conectados com o contexto escolar.

De acordo com Silva (2014), uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações externas tem sido introduzida no âmbito pedagógico nas últimas décadas, de forma que a apropriação dos resultados tem gerado uma influência positiva na gestão pedagógica das instituições educacionais, contribuindo para que o trabalho se pautar por princípios como qualidade e equidade. Para o autor, a emergência dessa cultura das avaliações externas contribui para que as ações docentes sejam conduzidas considerando a aprendizagem dos alunos como o eixo do referencial de ensino delineado pela organização. Nesse sentido, as avaliações externas, ao trazerem no seu âmago uma visão diagnóstica das unidades escolares, tanto no aspecto de perceber as práticas do gestor, quanto no sentido de investigar as práticas

pedagógicas desenvolvidas, podem identificar falhas e lacunas no processo de ensino, o que reforça a importância dos sistemas de avaliação.

Em que pese a indiscutível relevância das avaliações externas para que a escola tenha clareza sobre a qualidade do ensino ofertado, é importante ressaltar que os resultados dessas avaliações, por si só, não são suficientes para aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes. Cada instituição possui particularidades que também influenciam os resultados dos seus estudantes e que nem sempre se apresentam claramente nas avaliações externas. Muitas vezes, os elementos culturais e a própria história de vida local contribuem para que o desempenho se dê de determinada maneira. Há, por esta ótica, a necessidade de que a gestão escolar e o serviço pedagógico promovam a articulação entre os dados evidenciados nos processos avaliativos externos e as suas percepções a partir das avaliações internas.

Assim, o desempenho observado por meio das avaliações externas pode possibilitar uma reflexão sobre políticas públicas educacionais mais bem elaboradas, fundamentadas em dados e não somente com base em percepções subjetivas. Convém destacar, com base nas contribuições de Alvarse, Bravo e Machado (2015) que são características das avaliações externas, dentre outras, a definição de uma matriz avaliativa, na qual são especificados os instrumentos de avaliação e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente. De acordo com esses autores, associadas ao desempenho dos estudantes, também são formuladas políticas de responsabilização que podem tender à lógica da culpabilização, o que prejudica um modelo de organização fundamentado essencialmente na gestão efetiva para a aprendizagem.

No estado de Minas Gerais, as avaliações do Simave vinculam-se às políticas destinadas à Educação. Na última década, ganhou destaque a implementação dos processos de responsabilização e bonificação, pelos quais eram concedidos bônus como forma de estimular o trabalho dos professores, com vistas à elevação dos resultados que medem a qualidade do ensino público. Os indicadores alcançados nas avaliações do Proeb faziam parte de um conjunto de indicadores que, conforme Marques (2017), foram usados para avaliar os professores da rede. Em consonância com esses processos de responsabilização e bonificação, algumas escolas ou redes de ensino, visando garantir melhores posições em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados, orientavam e treinavam os estudantes, com aulas que preparavam de forma exclusiva para as avaliações externas, o que subtrai o potencial pedagógico dos resultados (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2015).

Nesta seção revisamos a literatura referente às avaliações externas e as diferentes percepções em relação ao instrumento; abordamos pesquisas de campo realizadas para aferir a apropriação de resultados por diferentes escolas; expomos a metodologia utilizada neste trabalho, bem como apresentamos os dados obtidos por meio de nossa pesquisa de campo, e as considerações tecidas em torno dos achados da pesquisa.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

Como ressaltamos anteriormente, a temática das avaliações externas não alcançou consenso entre os diversos planos discursivos ligados ao campo educacional. A apropriação dos resultados dessas avaliações não é imune ao posicionamento dos atores escolares, uma vez que o ciclo só se completa mediante a participação efetiva dos envolvidos. Desse modo, torna-se relevante considerar alguns posicionamentos contrários e favoráveis às avaliações externas, formulados desde diferentes perspectivas. Fundamental, ainda, é ter em vista as pesquisas levadas a cabo em diferentes escolas, com vistas a investigar o processo de apropriação de resultados e os desafios que se colocam a esse objetivo.

3.1.1 Avaliação Externa e suas Diferentes Percepções

As avaliações externas foram introduzidas sob o argumento de possibilitar um efetivo acompanhamento do desempenho dos estudantes pelas redes, ao mesmo tempo em que permitiria também um monitoramento dos resultados da prática docente, das estratégias de ensino, das políticas voltadas a esta área. No entanto, como mencionamos, há posicionamentos distintos em relação a essa política. As contribuições de Lück (2009) indicam que, na gestão da escola, a forma como o gestor lida com os resultados e como envolve os demais servidores na sua compreensão é fundamental para o sucesso da apropriação de resultados. A maneira como os resultados são recebidos pelos professores também contribui para que haja uma assimilação efetiva das informações transmitidas no desempenho escolar.

Cerdeira (2015), ao apontar posicionamentos críticos existentes no que tange ao sistema das avaliações externas, afirma que, na visão de alguns autores, os dados obtidos por meio das avaliações não são representativos da situação real dos alunos brasileiros. A autora indica Coelho (2008) como representativo dessa noção, pelo fato de o autor entender que, no sistema avaliativo atual, há o “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que

tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educativos específicos” (COELHO, 2008, apud CERDEIRA, 2015, p.53).

De acordo com Cerdeira (2015), essa crítica não está restrita ao sistema brasileiro, mas se verifica também em outros países. Oakley (2012, apud CERDEIRA 2015) cita discursos que acusam alguns métodos de antiéticos, impróprios e inúteis à educação, tais como os métodos quantitativos e as análises estatísticas. Segundo esse entendimento, tais princípios serviriam como instrumento regulador, usado pelos governos com a finalidade de controlar as instituições de ensino e seus profissionais, além de gerar a competição educacional.

Cerdeira (2015) indica, ainda, críticas que denunciam a limitação das provas para aferir o real trabalho levado a cabo nas escolas e nos diferentes usos desses resultados pelos gestores públicos. A autora indica que pesquisadores como Fullan e Hargreaves (2000) e Larré e Plassard (2008) alegam que as avaliações ignoram o contexto do mundo real a que se destinam, visto que não consideram “as dimensões constituintes da cultura organizacional, tais como as condições de trabalho e as relações de poder, além de não poder definir, estatisticamente, o quanto da nota obtida pelo aluno é responsabilidade do professor” (CERDEIRA, 2015, p. 54).

A autora também menciona Lima (2011), para quem a mensuração dos resultados não fornece um número ou dado exato e que as notas dos alunos são “um meio de se mensurar o resultado do propósito de aprendizado, porém, não diferencia o que foi devido à habilidade inata do aluno e o que foi devido ao esforço do professor, ou em última instância, ao sistema de educação” (LIMA, 2011, apud CERDEIRA, p. 54).

Ao catalogar os posicionamentos contrários às avaliações externas, Cerdeira (2015) prossegue mencionando Esteban (2009), que acredita que as avaliações externas com questões padronizadas “estão muito distantes da realidade de cada escola, ignorando as peculiaridades dos contextos culturais e sociais do alunado” (CERDEIRA, 2015, p. 54). De acordo com a autora, essa crítica recai, sobretudo, à dimensão técnica, denunciando que tais exames só conseguem mensurar aquilo que uma prova de múltipla escolha oferece. Desse modo, explica a pesquisadora, esses resultados seriam limitados e pouco representativos do real aprendizado dos alunos. Cerdeira (2015) afirma que Esteban (2009), assim como Barriga (2009), entende que vivemos a era da “pedagogia do exame”, criticando a ênfase exacerbada nas avaliações externas.

Entretanto, para Cerdeira (2015), uma das principais críticas aos sistemas de avaliação se refere à promoção de *rankings* escolares. A autora indica que, de acordo com Sousa e

Oliveira (2010) tais instrumentos podem resultar “na privatização do ensino público quando induzem à classificação e competição entre escolas, introduzem na escola pública concepções de gestão privada e se associam a mecanismos de responsabilização por exemplo” (CERDEIRA, 2015, p. 55). A pesquisadora informa que os referidos autores concordam que as avaliações são capazes de orientar ações e políticas, mas creem que, na realidade, a competição entre escolas aumenta as desigualdades educacionais.

Cerdeira (2015) aponta, também, que autores como Freitas (2007), Cassassus (2009), Barriga (2009) e Ravitch (2009), além do ranqueamento, abordam outros efeitos perversos que podem ocorrer ao longo da implantação desse tipo de política, sobretudo, se associadas aos mecanismos de responsabilização. A autora destaca: a ênfase no treinamento para responder as questões da prova e não na aprendizagem do conteúdo; a redução, engessamento ou estreitamento dos conteúdos curriculares ensinados; a perda de aulas em detrimento do número de provas e simulados que são aplicados com frequência aos alunos; que há o risco de que professores e diretores concentrem sua atenção nos alunos que tem mais chances de melhorar, em detrimento dos piores alunos que podem ser desprezados por não apresentarem perspectivas de melhora, bem como dos melhores alunos, que podem ser “abandonados” já que conseguem alcançar as metas sozinhos; incentivo para que os alunos com mais dificuldade faltem à prova, na expectativa de aumentar a média da escola, dentre outros.

Ao concluir a extensa lista de argumentos contrários às avaliações externas, Cerdeira (2015) afirma que vários dos efeitos citados, provocados por políticas de avaliação e, sobretudo, de responsabilização, são considerados como *gaming*, uma espécie de jogo, um conjunto de práticas “que leva à manipulação do sistema ou em estratégias superficiais que visam à melhora dos resultados nos testes e não necessariamente a melhora da qualidade do ensino” (CERDEIRA, 2015, p. 55).

Os mencionados efeitos perversos ou táticas de *gaming* também são citados em publicações sindicais, segundo afirma Cerdeira (2015). A autora afirma que

Sabe-se que, no Brasil, esses setores organizados do magistério oferecem resistência às iniciativas governamentais de avaliação e responsabilização. Segundo Fernandes et al (2010), uma parcela grande dos membros dos sindicatos "veem a avaliação externa como 'desnecessária', 'uma ingerência em suas atividades didáticas', mas, principalmente, como uma 'ameaça ao trabalho docente e à isonomia de tratamentos dentro da carreira docente'. (CERDEIRA, 2015, p. 56).

Conforme aponta Cerdeira (2015), um exemplo dessa resistência dos setores sindicais seria a cartilha elaborada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de

Janeiro (Sepe/RJ), que propõe o boicote ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). A autora indica que as avaliações são, nessa concepção, acusadas de reduzirem a autonomia docente e escolar. Cerdeira (2015) pondera que, em nosso contexto político, o discurso sindical tem influência sobre os profissionais da educação e que, desse modo, não se pode negar que existe um significativo movimento de rejeição às avaliações externas. A pesquisadora conclui que as argumentações sobre os efeitos perversos listados, incluindo as do SEPE/RJ, estão ancoradas em Ravitch (2009). Pela relevância das contribuições de Cerdeira (2015), retomamos seus estudos ao apresentarmos os argumentos favoráveis às avaliações.

Em seu trabalho, Oliveira (2018) elenca possíveis críticas às avaliações padronizadas, apontando que

Segundo Arelaro (2003) e Esteban (2012), tais avaliações surgem no intuito de responder a pressões, para modificações na administração e no controle das redes de ensino. Tais pressões seriam procedentes de organismos multilaterais que tentam conferir ao Brasil uma pauta educacional transnacional. (OLIVEIRA, 2018, p. 39).

O pesquisador menciona, também, as críticas feitas às avaliações em larga escala em razão da importância que elas têm assumido, direcionando políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*). Outro aspecto apontado por esse autor reside na compreensão de que as políticas de avaliação educacional decorreram dos cenários nacional e internacional que foram marcados pelo processo de reformas a partir da década de 90. Oliveira (2018) discute o contexto reformista como uma necessidade mercadológica, evidenciada pelo interesse das grandes corporações em políticas educacionais que estimulassem, por exemplo, a conclusão do Ensino Fundamental, a correção de fluxo e o aumento das demandas de escolarização. Nesse sentido, afirma o autor que

Os maiores interessados na promoção de reformas na educação eram os organismos internacionais vinculados aos mercados que visavam assegurar os mecanismos necessários para a manutenção da rentabilidade das grandes corporações, como podemos comprovar na citação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003). (OLIVEIRA, 2018, p. 30).

As reformas, a partir das quais ganharam ênfase os sistemas de avaliação em larga escala, foram concebidas numa ótica de aumento das exigências do mercado de trabalho. Para corroborar sua afirmação, o autor cita o documento *Transformación productiva con equidade*, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que destacava a priorização de ações que promovessem modificações educacionais voltadas ao

aprimoramento dos conhecimentos e habilidades específicas das pessoas, vez que era urgente a demanda pela reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2018).

Na mesma linha, Martins (2018) reforça o papel dos organismos internacionais no estímulo às propostas de reformas educacionais que contribuíram fortemente para o contexto de implantação dos atuais sistemas de avaliação. Citando Sousa e Oliveira (2010), a autora enfatiza que, a partir de 1995, as ações de implementação das avaliações externas se intensificaram no Brasil, motivadas pelo estímulo e influência das agências internacionais, como, por exemplo, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), cujo propósito era gerar maior eficácia dos investimentos externos na educação. Nessa linha, o interesse empresarial nas reformas educacionais, ao introduzir o tema da eficiência gerencial no setor, traz à tona o debate sobre a importância das avaliações em larga escala como ferramentas a serviço do monitoramento do desempenho escolar, permitindo aos governos e aos organismos internacionais o acompanhamento sobre os resultados alcançados por cada instituição, bem como propor modificações nos métodos de ensino e nas políticas educacionais como um todo.

As análises de Martins (2018) e Oliveira (2018) apresentam importante diálogo sobre o tema das avaliações externas e suas repercussões nas realidades internas das instituições educacionais. Os autores convergem para uma visão segundo a qual os sistemas avaliativos contribuem para o acompanhamento da qualidade do ensino, fornecendo instrumentos de medida e possibilitando mecanismos de monitoramento, tanto do desempenho dos estudantes, como da qualidade do trabalho realizado. Por outro lado, também concordam que são muitos os desafios que persistem sob o horizonte de implantação dos sistemas avaliativos, tendo em vista que muitas situações retratadas a partir dos dados das avaliações externas independem da ação das unidades de ensino, advindo, muitas vezes, de outros espaços sob os quais as estruturas pedagógica e administrativa não podem interferir. Nesse sentido, podem ser mencionadas dificuldades como aquelas encontradas em contextos familiares adversos e os entraves oriundos de contextos sociais e econômicos desfavoráveis.

Cabe também observar, nos trabalhos de Martins (2018) e Oliveira (2018), o destaque que ambos dão para o interesse de organismos internacionais e instituições empresariais no tema das avaliações em larga escala como fator determinante para a adoção e implantação dos atuais modelos presentes nos sistemas avaliativos do Brasil e de alguns estados e municípios que adotaram sistemas próprios. Os autores convergem à visão de que os sistemas avaliativos compreendem o sucesso educacional a partir de bons indicadores nas avaliações sistêmicas, normalmente deixando de lado fatores associados à conjuntura histórica, social e cultural que

impactam diretamente o desempenho dos estudantes e das organizações nos testes aplicados. De acordo com Krawczyk (2009), citado por Oliveira (2018), a necessidade de mais escolarização não se originou apenas da vontade das camadas populares, mas da demanda econômica de tornar o país mais eficiente para competir no cenário econômico internacional.

Os discursos governamentais atuais defendem que políticas de avaliação são ferramentas para gestão e planejamento dos sistemas de ensino. Nessa linha, conforme aponta Cerdeira (2015), cujos estudos retomamos, há argumentos também no campo acadêmico que ampliam essa discussão. A autora indica que tanto no âmbito internacional quanto no nacional circulam argumentos favoráveis às avaliações que ressaltam seu potencial de emitir informações que auxiliem na gestão e melhoria dos sistemas educacionais. Cerdeira (2015) assevera que autores como Lawn (2013a) e Landahl e Lundahal (2013) entendem que atualmente temos acesso mais fácil aos dados, o que permite ações mais rápidas e eficientes para a melhoria educacional. De acordo com essa percepção, a introdução de testes padronizados está ligada à democratização do ensino e a criação de uma escola comum a todos.

Embora não se enquadre propriamente em um argumento favorável, Oakley (2006, apud CERDEIRA, 2015), afirma que a "confusão" teórica de algumas correntes que classificam como inadequados ou antiéticos métodos científicos de pesquisa e tecnologias previamente testadas é preocupante, na medida em que não oferecem qualquer alternativa capaz de coletar informações sobre aquilo que é necessário saber, como os dados sobre a situação educacional de um contexto local.

Soares (2011) defende que, ao coletarem dados de aprendizado e rendimento dos alunos, os sistemas avaliativos permitem que a sociedade averigue se o direito à educação está sendo concretizado. Bauer, Alaverse e Oliveira (2015) apontam que as avaliações em larga escala fornecem suprimentos de informações que viabilizam o monitoramento, o controle e a legitimação de determinadas políticas públicas, tanto para os sistemas de ensino, quanto para as pessoas. Para esses autores, o desenvolvimento dos modelos avaliativos baseados nas avaliações em larga escala é compreendido sob uma ótica positiva, na medida em que se caracterizam por possibilitar a responsabilização de professores e instituições de ensino pelos resultados obtidos; a introdução de uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados; a possibilidade de acompanhamento pelos pais do desempenho dos filhos nessas avaliações; estabelecimento de comparativos entre estudantes de uma mesma escola e de diferentes escolas de uma regional, do estado ou até do país; a padronização das provas, revestindo-as de um caráter mais neutro e objetivo,

especialmente pela correção informatizada; o direcionamento da responsabilidade pela aprendizagem aos próprios estudantes, o que, inclusive, possibilita a adoção de incentivos para uma aprendizagem melhor.

Conforme Alves, Brooke e Oliveira (2015), as avaliações externas são de grande importância para o monitoramento e o controle da gestão educacional pelos governos, pois permitem, em nível sistêmico, observar a rede como um todo e redirecionar políticas públicas com vistas à promoção da equidade. Os autores afirmam que a transformação das condições educacionais no país e também no mundo requer a estruturação de programas de avaliação educacional capazes de possibilitar o acompanhamento das políticas públicas nesse campo, de forma que as ações estratégicas possam ocorrer em consonância com as devidas necessidades pedagógicas e gerenciais. Acrescentam que sem o uso de ferramentas apropriadas não é possível conhecer com profundidade a prática educativa realizada, o que inviabiliza o gerenciamento dos sistemas de maneira adequada e eficiente. Assim, nessa concepção os programas desenvolvidos no contexto das avaliações em larga escala emergiram da necessidade de se conhecer a realidade para, a partir de então, definir estratégias que favoreçam os objetivos educacionais projetados.

Desse modo, percebemos que há múltiplos argumentos favoráveis, assim como contrários, ao sistema de avaliações externas. Embora muitas críticas sejam pertinentes, não há uma proposição quanto ao que poderia substituir o sistema atual, conforme destacou Cerdeira (2015). Seja como for, no plano governamental prevalecem os argumentos favoráveis, que são adotados como o discurso oficial, ainda que os indivíduos possam ter diferentes posicionamentos.

3.1.2 Apropriação de Resultados e Revisão de Estudos de Caso

O site do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) disponibiliza um banco das dissertações defendidas pelos alunos. Partindo do pressuposto de que seria relevante visitar estudos já realizados que discorrem sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas, de modo especial aquelas que tratam dos usos sobre os dados das avaliações do Proeb, é cabível a exposição de alguns trabalhos voltados para esse tema.

Para essa tarefa, inicialmente buscamos no banco de dissertações do PPGP, a partir das palavras-chave “apropriação” e “resultados”, sendo encontradas 41 dissertações publicadas sobre o tema. Iniciou-se, então, o trabalho de filtrar as dissertações encontradas.

Assim, procedeu-se à leitura dos resumos ou da obra como um todo, no intuito de identificar aquelas cuja abordagem central aproximava-se mais do contexto com o qual trabalhamos. Considerando que a presente pesquisa tem como foco uma escola da rede estadual de Minas Gerais, a seleção das obras utilizadas como fonte de orientação teórica priorizou estudos direcionados ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação.

Nessa linha, selecionamos trabalhos que investigaram a apropriação dos resultados do Proeb, visando identificar, nos referidos estudos, elementos de referência para a presente investigação, a partir da exploração de cenários de investigação semelhantes ao nosso, capazes de oferecer contribuições relevantes.

Assim, após a análise de cada dissertação, consideramos oportuno explorar as práticas de apropriação e usos dos resultados discutidos nos trabalhos de Borges R. (2019), Faria (2015), Martins (2018) e Oliveira (2018). Esses estudos emergem da atuação dos pesquisadores nas instituições de ensino na condição de gestor escolar e trazem importantes contribuições no sentido do debate propositivo que se apresenta como tema recorrente aos atores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Faria (2015) discute o tema da apropriação dos resultados do Proeb a partir do estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG. A autora discorre sobre os resultados das avaliações do Simave aplicadas na Escola Estadual Joaquim Calixto de Souza (nome fictício), identificando uma oscilação desses resultados e procurando mapear as causas dessa oscilação. Como fundamentos teóricos para sua pesquisa, utiliza as contribuições de Pontes (2014); Fontanive (2014); Polon (2012); Silva (2015). Partindo das afirmações de Pontes (2014), a pesquisadora aborda o processo de evolução das avaliações externas no Brasil e seus percursos, desde a implementação dos primeiros testes avaliativos até atingirem o estágio atual, no qual tais modelos foram disseminados por todo o país, envolvendo diversas redes de todas as regiões.

Baseando-se nas contribuições de Fontanive (2014), a autora aponta que, no processo de assimilação dos resultados das avaliações externas, é importante que o professor busque uma compreensão aprofundada sobre os dados obtidos. Nesse sentido, as avaliações externas fornecem aos professores as informações sobre quais habilidades foram contempladas em seus planos de ensino e quais outras demandam uma exploração mais enfática, oportunizando, em muitos casos, um atendimento individualizado ao aluno.

Constatando que as práticas de absorção dos resultados das avaliações externas na escola ocorrem de maneira deficitária e fundamentando-se nas proposições de Silva (2015) o trabalho indica que, para o sucesso na apropriação dos resultados das avaliações externas, é

fundamental que professores e especialistas da educação básica caminhem juntos e tomem as decisões necessárias a respeito das intervenções pedagógicas, considerando as fragilidades apontadas por esses resultados.

Ainda com base em Silva (2015), Faria (2015) considera que o bom uso dos boletins com resultados das avaliações do Simave/Proeb fornece à escola um verdadeiro diagnóstico sobre o desempenho dos seus estudantes. A partir da discussão desses autores e da realização do trabalho investigativo, Faria (2015) propõe um plano de ação baseado em pontos como: a gestão e o papel de cada membro da equipe gestora envolvido; elaboração de uma agenda de reuniões; conscientização da equipe gestora, equipe escolar e comunidade do entorno; avaliação das ações implementadas e replanejamento.

A discussão sobre uma nova maneira de a gestão escolar pautar o trabalho com os resultados do Simave/Proeb, conforme proposto por Faria (2015), encontra respaldo em Polon (2012), cuja análise direciona-se sobre a temática da gestão escolar, discorrendo sobre os perfis de liderança do gestor escolar. Nesse sentido, Faria (2015) discorre sobre o perfil da gestão escolar da instituição investigada e sugere mudanças que poderão contribuir com um novo modelo de gestão, de modo específico no que tange à compreensão dos resultados das avaliações externas.

Por sua vez, Borges R. (2019) discute o uso dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) pelos professores do 3º ano do ensino médio e pela especialista de educação básica desse segmento de ensino da E. E. Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, da rede estadual de Minas Gerais. Sua busca concentrou-se em compreender como os resultados das avaliações em larga escala têm sido apropriados por esses atores para pensar estratégias educacionais na escola pesquisada.

Como fundamento teórico, Borges R. (2019) trouxe as contribuições de Saviani (1981), Machado (2016), Santos (2017); Marques (2017); Brooke (2012), Minayo (2009), Bonamino e Souza (2012), Machado (2012; 2016), dentre outros. Concluindo que a apropriação dos resultados do Simave ocorre apenas de maneira superficial, sendo que os professores, embora tenham um conhecimento prévio a respeito das avaliações, apresentam lacunas sobre esse tipo de teste. Segundo Borges R. (2019) há, por exemplo, uma percepção por parte dos participantes do grupo focal de que as avaliações externas são meros instrumentos para medir a prática; há ainda a visão de uma parcela dos participantes que enxerga as avaliações como uma espécie de “obrigação” dos professores das disciplinas avaliadas, o que dificulta o comprometimento do conjunto de docentes para uma assimilação efetiva do processo avaliativo e da absorção do seu resultado (BORGES R., 2019).

A partir do panorama apresentado pela pesquisa, Borges R. (2019) propôs a execução de um plano de ação baseado nos seguintes pontos: apresentação da pesquisa para a escola; formação continuada para professores e especialistas de educação básica; fortalecimento dos projetos interdisciplinares e monitoramento e avaliação das ações propostas. Para o autor, o referido plano pode nortear o trabalho da escola no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, comportando modificações, adequações e melhorias, se necessárias, no seu desenvolvimento, partindo do entendimento dos docentes sobre as avaliações externas. Segundo ele, a aplicação efetiva do Plano de Ação é elemento determinante para que a instituição aprimore sua gestão, possibilite aos docentes uma compreensão efetiva acerca do conceito das avaliações do Simave/Proeb e desenvolva atividades cunhadas a partir do diálogo entre o planejamento e as reais necessidades dos alunos.

Martins (2018), ao abordar um caso de gestão cujo foco central são os desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb, constatou que, na instituição pesquisada, não existia a apropriação dos dados das avaliações externas, de modo especial o Proeb. A autora discorreu sobre os resultados das avaliações do Simave aplicadas na Escola Estadual Joaquim Calixto de Souza (nome fictício), identificando uma oscilação desses resultados e procurando mapear as possíveis causas.

Ao aplicar seus instrumentos de pesquisa, utilizando a técnica do Grupo Focal, o trabalho de Martins (2018) teve a participação de todos os professores do 3º ano do ensino médio, além da supervisora escolar. A partir das discussões ocorridas nos encontros do grupo focal, a autora sintetiza que os atores envolvidos no processo não possuíam uma visão abrangente sobre as avaliações, demonstrando conhecimento apenas superficial sobre o tema e admitindo não utilizar os resultados disponibilizados pelo Simave/Proeb como suporte para implementação de projetos de intervenção pedagógica.

A pesquisadora sugeriu que a instituição pesquisada adotasse um plano de ação para a gestão escolar com base em alguns eixos como: capacitação dos profissionais da escola, com foco nas avaliações externas do Simave/Proeb; promoção de reuniões pedagógicas, com vistas à reflexão das reais necessidades da escola; fomento ao trabalho colaborativo; implantação do uso de projetos interdisciplinares; apoio pedagógico e acompanhamento constante, junto aos professores.

O trabalho de Oliveira (2018) também trouxe contribuições acerca das avaliações do Simave/Proeb e suas implicações sobre os contextos escolares. Ao discutir o tema “Ações de gestão pedagógica e os resultados obtidos pelo Proeb no terceiro ano do ensino médio numa

escola estadual de Minas Gerais”, o autor discute como as ações da gestão pedagógica influenciaram no desempenho dos estudantes ao longo do período de 2011 a 2016.

O trabalho de Chaves (2018) também contribui para o enriquecimento das discussões acerca do uso dos dados das avaliações externas pelas organizações escolares. Ao abordar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa no Proeb em uma escola mineira da rede estadual, o autor constatou que a apropriação dos dados sobre essa avaliação do Simave ocorre de modo superficial, evidenciando algumas dificuldades da gestão escolar em se apropriar dos dados e utilizá-los como instrumentos de intervenção na prática pedagógica.

Desse modo, os referidos trabalhos puderam contribuir com a nossa pesquisa, tanto para a melhor percepção do cenário que envolve a temática, quanto para sugerir possíveis soluções para as dificuldades e desafios encontrados.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico utilizado na construção da pesquisa, assim como a justificativa da metodologia, considerando as características do estudo, os instrumentos adotados e os sujeitos envolvidos. Em seguida apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa.

Nesta etapa do trabalho foram consideradas as informações obtidas por meio do estudo de caso realizado na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas. De acordo com Fonseca (2002), o estudo de caso pode ser caracterizado como a investigação de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição ou um sistema educativo, por exemplo, visando conhecer, em profundidade, uma determinada situação. Nesse sentido, conhecer a realidade da instituição objeto da pesquisa requer, de maneira objetiva, considerar a relação entre o pesquisador e a organização, uma vez que esse atua como diretor escolar há quatro anos, o que contribui para estimular o estudo do tema.

Conhecer a percepção dos atores escolares acerca de aspectos importantes abordados dentro da temática proposta é fundamental para compreender o processo de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb. A expectativa sobre os resultados apresentados, a partir do estudo de caso, foi identificar o uso dos dados obtidos nas avaliações do Simave/Proeb pelos professores e equipe gestora, a partir da realização de dois momentos de utilização de instrumentos de pesquisa.

Em um primeiro momento foi aplicado um questionário direcionado aos professores diretamente envolvidos nas turmas avaliadas pelo Simave/Proeb. Para o estudo, utilizou-se

uma abordagem qualitativa, apoiada em questionário e entrevista coletiva. Assim, foram contatados 12 professores, sendo 3 regentes de turma do 5º ano e os demais, regentes de aula que atuam nas turmas de 9º ano. O questionário foi aplicado via e-mail, utilizando as ferramentas do Google para construção de formulários. O segundo momento desenvolveu-se por meio da realização de uma entrevista coletiva com a vice-diretora e especialistas da educação básica (supervisoras escolares).

Desta forma, todos os professores das turmas avaliadas no Simave/Proeb foram envolvidos no estudo. Além dos regentes de turma de 5º ano, foram pesquisados professores com formação em Letras, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências e Educação Física. Do total de profissionais envolvidos, 8 são servidores do quadro efetivo (concursados) e 4 eram contratados temporários.

Esses momentos possibilitaram a percepção quanto à concepção dos profissionais acerca das composições das avaliações do Simave/Proeb e da política estadual de uso das avaliações externas, bem como dos resultados das avaliações e suas repercussões no ambiente da organização pesquisada, sobretudo os impactos sobre a qualidade do ensino ofertado. Foi possível apreender o entendimento dos investigados sobre o nível de proficiência do estudante e os resultados das avaliações frente à prática pedagógica da escola e o aprimoramento da prática docente a partir das avaliações. Isso porque as percepções desses profissionais acerca dos respectivos temas contribuem para o entendimento da apropriação dos resultados pela escola, o que, por sua vez, influencia as medidas de intervenção pedagógica e o repensar a prática docente.

Segundo Fachin (2006), o questionário é uma ferramenta técnica que apresenta vantagens como atender, com as mesmas questões, a um público maior; garantir o anonimato do respondente; medir atitudes, opiniões, comportamentos etc., podendo, assim, atender às finalidades específicas do estudo de caso, além de que, se bem trabalhado, pode apresentar alta confiabilidade. Trata-se de uma ferramenta com determinados questionamentos básicos, fundamentados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem possibilidade para o surgimento de novas hipóteses.

3.2.1 Eixos de Análise e Instrumentos de Pesquisa

As políticas de avaliação em larga escala constituem para nós, pela abrangência que adquiriram nos últimos tempos, elementos de grande importância no sentido de possibilitarem

melhor compreensão das realidades escolares, tanto do ponto de vista da aprendizagem dos alunos com também das ações docentes e estratégias de gestão.

Nessa linha, a presente abordagem ancorou-se a partir de alguns eixos de análise, a partir dos quais se pretendeu discorrer sobre os usos dos dados fornecidos pelas avaliações do Simave/Proeb. A proposta de discutir como a Escola Estadual Santo Antônio de Salinas tem se apropriado dos resultados das avaliações externas encontra respaldo em algumas obras a seguir relacionadas, buscando, durante a discussão, manter o diálogo com os seguintes eixos: apropriação de resultados; gestão pedagógica; trabalho coletivo.

A apropriação de resultados, conforme aponta Silva (2014), passou por intenso processo de expansão nos últimos tempos, com importantes reflexos no interior das organizações. Para o autor, o olhar atento da equipe gestora torna possível identificar os pontos de maior relevância sobre os quais devem ser adotadas medidas de intervenção. Nessa ótica, o conceito de apropriação de resultados precisa estar estabelecido no interior da instituição com muita clareza, de forma que todos os profissionais ligados à docência e à gestão compreendam efetivamente o que significa tal conceito e sejam capazes de incorporar, em suas práticas, atitudes que colaborem para o incremento da aprendizagem.

A compreensão do termo “apropriação de resultados” é considerada, nessa visão, um elemento essencial para que o trabalho realizado na organização possa produzir os efeitos desejados, sobretudo por proporcionar aos servidores o domínio das ferramentas que utilizam, no intuito de mobilizar os conhecimentos na direção de uma prática docente que considere as potencialidades e fragilidades apontadas pelas avaliações.

Fontanive (2014) salienta a importância de o professor compreender efetivamente os detalhes evidenciados pelos processos avaliativos. Na mesma linha, Faria (2015) corrobora com a visão de que, no processo de assimilação de resultados, é importante que o professor busque uma compreensão aprofundada sobre os dados obtidos. As avaliações fornecem aos professores informações sobre quais habilidades foram consolidadas e quais ainda precisam ser reforçadas. Nesse sentido, as visões de ambos os autores confluem para a relevância de que o ambiente escolar seja marcado por uma visão precisa e clara acerca da apropriação de resultados.

O segundo eixo, gestão pedagógica, dialoga com Polon (2012), que considera que a gestão escolar tem o dever de coordenar a proposta de uso dos dados das avaliações externas. Oliveira (2018) aponta, com base em trabalho de pesquisa em escola da rede estadual de Minas Gerais, que as ações da gestão pedagógica influenciam diretamente o desempenho dos estudantes nas avaliações do Simave/Proeb. Segundo o autor, a inexistência de práticas de

apropriação de resultados na instituição foi comprovada em sua investigação, sendo constatado, ainda, que não havia um planejamento no sentido de compreender os resultados, muito menos de utilizá-los como ferramentas de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na mesma linha, Chaves (2018) também aponta a superficialidade na maneira como os dados do Simave/Proeb são utilizados na escola da rede estadual mineira onde sua pesquisa foi realizada. No trabalho, o autor pontua que a equipe gestora demonstra dificuldade em se apropriar dos dados e realizar um trabalho integrado com o corpo docente, de modo a utilizar as informações disponibilizadas pelo Simave, no sentido de direcionar a prática pedagógica e estruturá-la à luz das recomendações transmitidas pelas avaliações do sistema estadual.

Observamos, com base nos trabalhos anteriormente apontados, que a gestão escolar precisa estar articulada com os demais segmentos da instituição e também compreender, de modo efetivo, os conceitos, as informações e implicações que fazem parte das avaliações externas e são disponibilizados para, após uma assimilação completa, serem utilizados como ferramenta de interpretação da realidade escolar.

Importa ressaltar, ainda, que a gestão pedagógica, no sentido que aqui empregamos, não deve referir-se somente à figura do diretor escolar. Ela deve envolver também os vice- diretores, que estão diariamente envolvidos nas atividades pedagógicas, além dos especialistas da educação básica, que são os que fazem a ligação mais constante entre as diretrizes da SEE/MG, a SRE e o trabalho do professor.

O entendimento, pela equipe gestora, sobre como ocorre o processo de avaliação, que tipo de informações são disponibilizadas e como essas informações podem ser utilizadas no dia a dia em sala de aula são aspectos fundamentais para que a apropriação dos resultados das avaliações ocorra de forma produtiva, fomentando o trabalho dos professores em sala de aula, possibilitando-lhes atuar de acordo com as potencialidades e fragilidades identificadas em determinada turma ou disciplina.

O terceiro eixo de análise que compõe o presente trabalho diz respeito ao trabalho coletivo, que se interliga aos outros dois eixos anteriores, uma vez que o foco dessa pesquisa é a apropriação de resultados do Simave/Proeb e essa assimilação de resultados, para ocorrer de maneira eficiente, necessita estar diretamente associada a uma boa gestão pedagógica e também de um trabalho coletivo, isso é, que envolva todos os profissionais da escola foco da análise.

Borges C. (2010) aponta que o tradicional formato de organização do trabalho docente, relativamente solitário, tem sofrido questionamentos nas últimas décadas em vários países, sobretudo em decorrência das transformações sofridas na organização escolar, que têm

valorizado formas de trabalho partilhado entre os professores, direcionadas à colaboração e à cooperação. A própria evolução do trabalho e da profissão docente, além das reformas realizadas nos últimos tempos, repercutiram nos sistemas educativos de muitos países e constituem fatores que estão diretamente implicados nessas transformações.

Pensar o trabalho coletivo, conforme sugere Dal Rosso (2010), é cogitar uma proposta de organização do trabalho que envolva os integrantes em ações conjuntas, constituindo uma relação de trabalho em equipe. Atuar coletivamente requer dos trabalhadores de um determinado ambiente o entendimento de que o fazer não se dá de forma individualizada e, ao contrário, incorpora as habilidades individuais, somando-as e estruturando a atividade conjunta. É um processo mais solidário que requer, contudo, maior participação, cooperação e integração de todos os servidores engajados.

Nesse sentido, Silva (2014) considera fundamental o trabalho articulado entre professores e supervisores. A articulação entre esses segmentos profissionais constitui condição essencial para a adequada tomada de decisões acerca das intervenções pedagógicas, considerando as fragilidades apontadas pelos resultados das avaliações. A atuação de professores e supervisores, por essa ótica, constitui fator importante como construção de um trabalho em equipe no qual sejam discutidas as intervenções necessárias, considerando também as habilidades de cada profissional no sentido de potencializar as atividades que serão planejadas e aplicadas a partir de um diagnóstico apresentado.

A inexistência de práticas de trabalho coletivo no interior das organizações concorre para que os dados fornecidos pelas avaliações externas sejam subutilizados e deixem de oferecer grandes contribuições para a melhoria do desempenho dos estudantes. O trabalho individualizado fragiliza as estratégias de planejamento e intervenção que considerem objetivamente a realidade escolar. Por outro lado, o planejamento, quando realizado em grupo, pode incorporar maiores discussões sobre os dados de desempenho identificados nas avaliações do Simave/Proeb, propondo, a partir dessa constatação, estratégias de ação conjuntas no sentido de superar as dificuldades percebidas.

Conforme aponta Borges R. (2019) existem casos em que as avaliações externas são vistas como meros instrumentos por meio dos quais as redes de ensino medem as práticas pedagógicas, sem, contudo, significar qualquer instrumento para transformar a realidade. Nessas situações, o trabalho coletivo inexistente no ambiente organizacional e nota-se um hiato entre o trabalho dos diversos integrantes de uma mesma equipe. É o caso, por exemplo, da instituição onde uma parcela dos professores enxerga as avaliações como “obrigações” dos professores das turmas ou disciplinas avaliadas.

3.2.2 Descrição dos Procedimentos para Construção do Questionário e da Entrevista Coletiva

Na elaboração do questionário, foram considerados aspectos abordados na pesquisa documental feita a partir da análise do quadro de funcionários, dos livros de ata de reuniões, da grade curricular adotada, dos resultados das avaliações externas nos últimos anos, além do Projeto Político Pedagógico da escola, do Regimento Interno, dentre outros. Outro fator levado em consideração nesta etapa foi a pesquisa bibliográfica, cujo conteúdo teórico serviu de base para a fundamentação deste estudo. Por fim, procedeu-se à realização da pesquisa de campo, dividida em duas partes bem distintas: a primeira parte, de abordagem exploratória, e a segunda parte, com a aplicação de questionários aos profissionais participantes do estudo exploratório.

O questionário foi constituído por 14 questões de múltipla escolha, as assertivas foram estruturadas de forma a aferir a visão dos sujeitos da pesquisa em relação à forma como os professores da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas compreendem as avaliações do Simave/Proeb, como ocorre a apropriação dos resultados dessas avaliações no processo de ensino e como a gestão escolar lida com esses dados na organização dos trabalhos e na relação com a comunidade. Um dos pontos principais presentes nas questões apresentadas diz respeito à assimilação pelos docentes da instituição das ideias centrais do conceito de apropriação de resultados e de como eles relacionam os resultados das avaliações externas às suas práticas cotidianas de trabalho.

O questionário foi estabelecido tendo como base a Escala de Likert, fundamentando-se nas contribuições de Dalmoro e Vieira (2008), que conceituam esse modelo de questionário como um processo envolvendo quatro estágios, nos quais o respondente: 1) interpreta o item; 2) recupera pensamentos e sentimentos relevantes; 3) formula um julgamento baseado nesses pensamentos e sentimentos e 4) seleciona uma resposta. Nesse sentido, a Escala de Likert é usada frequentemente em questionários, sendo mais usada em pesquisa de opinião. Silva (2014) aponta que em um questionário pautado na escala de Likert, os perguntados, ao registrar suas respostas, apontam o seu nível de concordância com determinada afirmação relacionada a construtos de interesse. Muito utilizados nas pesquisas científicas na atualidade, os questionários com base na Escala de Likert foram originalmente desenvolvidos por Rensis Likert, em 1932 e apresentam facilidade de manuseamento das informações e interpretação de dados. De acordo com Silva (2014), a facilidade de um pesquisado emitir um grau de

concordância sobre uma determinada afirmação constitui a essência da Escala de Likert. Nesse sentido, a partir de um construto, possibilita o desenvolvimento de um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância.

Ainda de acordo com Silva (2014), na Escala Likert, em geral, a pontuação varia de quatro a dez pontos. Entretanto, no presente trabalho, utilizamos apenas quatro assertivas, por considerar que essa quantidade é suficiente para que os pesquisados julguem as opções fornecidas, sendo o bastante para que se perceba a opinião deles sobre o tema de cada afirmação.

Outro elemento utilizado como procedimento metodológico neste trabalho foi a entrevista coletiva. Nessa etapa, foram envolvidas a vice-diretora e três especialistas da educação básica (supervisoras). A entrevista coletiva foi composta por perguntas previamente elaboradas com o intuito de compreender como as entrevistadas lidam com os dados do Simave/Proeb.

Barbosa (2008) aponta que a utilização da entrevista como método de pesquisa requer um bom planejamento prévio e exige do entrevistador a habilidade necessária para construir e seguir um roteiro, ao mesmo tempo que deve ser capaz de promover as variações que se tornem sugestivas durante a abordagem. Nesse sentido, é importante que o número de sujeitos envolvidos não seja muito grande, o que poderá causar prejuízo na coleta dos dados. Por outro lado, essa técnica pode fornecer informações além daquelas esperadas pelo entrevistador.

O desenvolvimento de questões para entrevista para alcançar efetividade deve considerar alguns pontos específicos, tais como linguagem adaptada ao nível do entrevistado, não empregar questões longas, manter um referencial objetivo para a entrevista, bem como escolher entre ou sugerir todas respostas possíveis a uma pergunta ou não sugerir nenhuma. (BARBOSA, 2008)

Outro ponto destacado por Barbosa (2008) diz respeito às habilidades essenciais que se espera do entrevistador para que o trabalho de pesquisa produza os resultados desejados. O autor indica que uma boa capacidade de síntese, conhecimento sobre o tema abordado, boa comunicação oral e imparcialidade no trato com os questionamentos são elementos fundamentais no exercício dessa técnica (BARBOSA, 2008).

Nesse sentido, no emprego da técnica da entrevista coletiva, o entrevistador buscou o maior nível possível de neutralidade em relação aos pontos abordados. Além disso, no percurso da entrevista, buscou-se levantar os fatos e relatos mais importantes, no sentido de fornecer as respostas às questões levantadas no instrumento.

Mattos (2005) aponta que as entrevistas não estruturadas, isso é, aquelas em que os sujeitos têm autonomia para construírem suas respostas sem que haja itens de escolha, direcionam-se ao desenvolvimento de conceitos, ao esclarecimento de situações, atitudes e comportamentos, ou ainda ao enriquecimento do significado humano deles. Na visão desse autor, os fatos são aquilo que interessa nas pesquisas que lançam mão de tal instrumento. Entretanto, outros elementos podem ser suscitados a partir da condução da entrevista. Assim, na visão do autor, é preciso que haja um manejo ideal do perguntador, de forma que se mantenha a distância necessária para não interferir nas opiniões do interlocutor, ao mesmo tempo em que a condução da entrevista ocorra de forma a encaminhar o diálogo ao encontro das temáticas que se deseja compreender ou aos dados que se deseja aferir.

Conforme Mattos (2005), o consenso entre a objetividade e a motivação do entrevistador em relação aos sujeitos da pesquisa proporciona a chamada “entrevista de sucesso”, para ele

A entrevista de sucesso sempre evolui para certo diálogo. De quantas formas e com quantas finalidades pode dar-se esse diálogo? O planejamento cuidadoso de cada entrevista definirá o que dela se espera, mas, mesmo quando realizada em série padrão, cada entrevista é singular e pode trazer surpresas para o interesse maior da pesquisa. (MATTOS, 2005, p. 834-835)

Desse modo, embora exista um planejamento para a entrevista, é preciso considerar que pode haver surpresas e desfechos inesperados, precisamente por se tratar de um diálogo, sendo importante que o entrevistador não perca de vista os objetivos definidos para o emprego da técnica.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Fischer (2010) aponta que as avaliações externas produzem informações importantes para diminuição das dificuldades enfrentadas pela escola, mas, devido à pressão por resultados, muitas vezes as práticas pedagógicas e as situações de ensino e aprendizagem podem ocasionar um processo de fragmentação. A efetividade nesse processo é essencial para que ele não configure um mero instrumento legitimador das decisões, mas sim represente a integração dos segmentos da comunidade escolar de forma consciente sobre a realidade e comprometida com sua transformação. Assim, no que tange à apropriação dos resultados das avaliações externas, é fundamental aferir como essa ação tem se realizado e a sua relação com as práticas desenvolvidas na escola Santo Antônio de Salinas.

Nesta seção apresentamos os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores atuantes no 5º e 9º ano da escola pesquisada, assim como os dados encontrados a partir da entrevista coletiva realizada com o grupo formado pela vice-diretora e por três especialistas da referida escola.

3.3.1 Análise dos Dados do Questionário

O estudo de caso contemplou as informações disponíveis no questionário aplicado aos 12 participantes, todos professores atuantes no 5º e 9º ano. As perguntas e respectivas respostas são apresentadas nas tabelas expostas a seguir. A análise dos dados pautou-se pelos aspectos propostos no desenvolvimento da pesquisa. Sobre esses aspectos, elencam-se: a apresentação prévia das composições das avaliações do Simave e a política de avaliação externa estadual; a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a política de avaliação externa e a forma como tem sido conduzida pela escola objeto do estudo; a gestão escolar e a divulgação dos resultados das avaliações; os resultados das avaliações do Simave/Proeb frente à prática pedagógica da escola; a percepção dos professores sobre as avaliações do Simave e os reflexos no aprimoramento da prática docente. A seguir, apresenta-se uma análise mais detalhada sobre cada um dos subitens elencados.

A escala de proficiência adotada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica e pelo Sistema de Avaliação do Estado de Minas Gerais associa-se, na prática, a uma matriz de referência, aprovada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, responsável pela promoção dessa avaliação. A organização dessa estrutura avaliativa é construída por meio do trabalho de especialistas educacionais contratados para sua elaboração ou pela adoção de matrizes pré-existentes e já aplicadas em outros lugares.

Os elementos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para tratamento dos itens e dos testes, bem como a construção e a interpretação da escala de proficiência constituem um modelo matemático que mensura tanto a proficiência dos estudantes quanto o grau de dificuldade dos itens componentes das provas numa mesma escala de proficiência (MORAES, 2017). Além disso, torna possível a comparabilidade entre os resultados dos testes ao longo dos anos, em substituição aos modelos estatísticos clássicos, que não permitem comparar testes diferentes realizados por populações distintas.

A primeira assertiva do questionário, apresentada na Tabela 4, diz respeito à forma como os docentes percebem as ações da SEE/MG vinculadas à apresentação prévia das composições das avaliações do Simave/Proeb. Entendemos que uma compreensão efetiva do

processo avaliativo é fundamental para que gestores, especialistas da educação e docentes reúnam as condições necessárias para o trato correto na aplicação dos testes e, principalmente, na apropriação dos resultados.

Tabela 4 - Questão 1

Assertiva	1	2	3	4
1. Anualmente, antes da realização das avaliações do Simave/Proeb ocorre uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SEE/MG aos professores da escola.	2	2	6	2

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Quanto à discussão acerca do acontecimento de uma apresentação prévia por parte da SEE/MG sobre as composições das avaliações, os dados são divergentes: seis participantes concordam, dois concordam parcialmente, dois discordam parcialmente e dois discordam. Em suma, observa-se que metade dos pesquisados afirma que ocorre um esclarecimento anterior à aplicação das avaliações, enquanto a outra metade nega essa existência ou a admite somente parcialmente. Nota-se, que embora haja divergência quanto à realização de uma apresentação prévia sobre as composições das avaliações por parte da SEE/MG, a maioria concorda que essa apresentação, de fato, acontece.

De acordo com Santos (2017), o debate acerca dos dados provenientes das avaliações do Simave pode proporcionar uma maior compreensão dos elementos constitutivos das avaliações externas. Por outro lado, Marques (2017) nos adverte que não é bastante determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes. Para esse autor, é preciso que a equipe escolar tenha ciência da necessidade de acompanhamento destes níveis de desempenho, levando em consideração as variáveis envolvidas no processo, além de promover intervenções pedagógicas, de acordo com as necessidades apontadas pelo desempenho dos estudantes.

Quando uma parte dos docentes não concorda com a afirmação de que ocorre uma discussão promovida pela SEE/MG acerca dos elementos constituintes do Simave/Proeb, pode-se formular a hipótese de que a equipe não conheça a fundo a política de uso de dados pela escola, possivelmente em razão de falhas na organização e comunicação acerca do encontro que trata sobre a constituição das avaliações.

Vale destacar que uma apresentação prévia dos resultados contribui para uma visão compartilhada entre todos os sujeitos educacionais. Os dados, dessa forma, podem ser apropriados pela escola de maneira mais detalhada, tornando-se ferramentas que colaboram para as práticas pedagógicas da escola, contribuindo para o planejamento de intervenções metodológicas que possam agir mais diretamente sobre aqueles estudantes que apresentam maiores dificuldades e trabalhando com os elementos em que se apresentam as maiores deficiências de aprendizagem. Nesse processo, é fundamental que a escola e os profissionais de educação tomem conhecimento das avaliações do Simave/Proeb e da política estadual das avaliações, a fim de que compreendam e utilizem seus resultados na busca por uma efetiva aprendizagem.

De acordo com Santos (2017), ao se apropriar dos gráficos de resultados e da escala de proficiência, a escola adquire possibilidades de apontar as habilidades e competências que ainda não foram desenvolvidas por seus estudantes, facilitando, assim, o trabalho dos docentes. Por meio da escala de proficiência, gestores e professores podem implementar ações na sala de aula com vistas à promoção de habilidades ainda não desenvolvidas pelos alunos, o que influencia muito no processo educativo da escola.

As questões 2 e 3, apresentadas na Tabela 5, tiveram como objetivo identificar a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a política de avaliação externa e a forma como ela tem sido conduzida pela escola.

Tabela 5 - Questões 2 e 3

Assertiva	1	2	3	4
2. Posso afirmar com segurança que compreendo o conceito de escala de proficiência adotado pelo Simave/Proeb.	0	1	7	4
3. Posso afirmar com segurança que compreendo a média da proficiência obtida pela escola nas avaliações do Simave/Proeb.	0	1	8	3

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

A Tabela 5 mostra que sete participantes afirmam que compreendem o conceito de Escala de Proficiência; quatro concordam parcialmente e um participante discorda parcialmente da assertiva. Nesse aspecto, é possível concluir que a maioria dos profissionais de ensino consegue identificar os elementos constituintes da essência das avaliações do Simave/Proeb. Ao conhecer os elementos constituintes das avaliações externas, os docentes

estão mais preparados para utilizar as informações levantadas por essas avaliações, promovendo intervenções pedagógicas direcionadas, de acordo com as fragilidades apontadas pelo desempenho dos alunos. Na questão de compreensão da proficiência, oito dos professores pesquisados afirmam que compreendem a média de proficiência obtida pela escola nas avaliações do Simave/Proeb. Outros três concordam parcialmente com a afirmação de que compreendem a média da proficiência obtida pela escola nas avaliações do Simave/Proeb, enquanto um participante discorda parcialmente da assertiva. Há que se ressaltar, contudo, que é importante que todos compreendam essa média de proficiência e possam utilizar esse indicador como instrumento de aprimoramento das metodologias de trabalho.

De acordo com o proposto por Lück (2009), as avaliações externas têm um papel fundamental no contexto escolar, pois seus indicadores norteiam o sistema educacional, a escola e os professores, de modo que possibilitam planejar ações voltadas à melhoria da qualidade do trabalho. Nesse sentido, compete ao gestor escolar liderar o debate sobre os dados evidenciados pelas avaliações do Simave/Proeb, de tal forma que as avaliações possibilitem à escola repensar, estabelecer prioridades, rever o planejamento, melhorar a solução de problemas, a iniciativa, a criatividade, a flexibilidade, a orientação para resultados, o trabalho em equipe e a tomada de decisão. As avaliações, nessa linha, podem colaborar com a gestão escolar e com as políticas da escola, ao complementarem a prática diária com aspectos dos problemas de desempenho dos alunos e do contexto onde estão inseridos.

Segundo Marques (2017), é também função do gestor escolar exercer a mediação de conflitos. É fundamental que ele apresente um conhecimento mais amplo dos objetivos e diretrizes das avaliações externas, e, no momento das discussões sobre os resultados, possa articular os segmentos escolares, evitando que um tente responsabilizar o outro ou que se tente apontar culpados, ao invés de promover uma visão profícua de trabalho em equipe.

Nesse sentido, as questões 4 e 5, apresentadas pela Tabela 6, são voltadas a compreender como a gestão escolar promove a divulgação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb. As assertivas buscaram observar a presença de elementos que colaborem para uma compreensão coletiva dos resultados da escola por parte dos profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino assim que eles são divulgados para, a partir daí, ocorrer a divulgação para a comunidade escolar como um todo. A maneira pela qual a gestão escolar promove a divulgação dos resultados é responsável por traduzir a ideia de transparência no trato com as avaliações externas por parte da instituição.

Tabela 6 - Questões 4 e 5

Assertivas	1	2	3	4
4. A equipe gestora se reúne com os docentes para discutir os resultados do Simave/Proeb logo que são divulgados.	0	0	10	2
5. A apresentação e divulgação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pela gestão escolar junto aos demais servidores, pais e alunos é realizada de forma transparente.	0	0	11	1

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Observa-se que dez dos doze pesquisados concordaram que a equipe gestora se reúne com os docentes para discutir os resultados do Simave/Proeb logo que esses são divulgados. Na mesma linha, 11 respondentes concordaram que a apresentação e divulgação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pela gestão escolar junto aos demais servidores, pais e alunos, é realizada de forma transparente. Ou seja, há uma visão predominante entre os pesquisados de que a gestão escolar promove efetivamente a discussão dos resultados das avaliações externas. Destacamos, entre os objetivos das avaliações externas, o de fornecer subsídios que sustentam a escola, voltados à qualificação do ensino, sendo necessário, para isso, não apenas a apropriação dos dados, mas como esses dados vêm se desdobrando no trabalho do professor. Assim, as assertivas apresentadas na Tabela 7 nos trazem importantes informações do que os investigados conhecem e entendem a respeito dos resultados das avaliações do Simave e como isso se desdobra no contexto da escola.

Tabela 7 - Questões 6 a 10

Assertivas	1	2	3	4
6. Os resultados do Simave/Proeb são utilizados no planejamento das aulas, contribuindo com a melhoria do processo de ensino.	0	0	7	5
7. Existe uma clara orientação por parte da equipe gestora para que seja considerado, na elaboração de planejamentos e planos de aula, o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb.	0	1	8	3
8. O planejamento das aulas é orientado pela matriz de referência do Simave/Proeb.	0	1	7	4
9. Em relação às disciplinas avaliadas e as não avaliadas pelo Simave/Proeb na	0	1	9	2

escola, há um planejamento conjunto das ações pedagógicas.

10. A forma como ocorre a discussão dos resultados das avaliações do Simave/Proeb possibilita que ações estratégicas sejam pensadas e organizadas de forma conjunta pela equipe gestora e corpo docente.

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Em relação à assertiva 6, referente ao uso que a escola faz dos resultados do Simave/Proeb, no que tange à prática pedagógica, é possível afirmar, com base nos dados da pesquisa, que todos os respondentes concordam que os resultados do Simave/Proeb são utilizados no planejamento das aulas. Há que se ressaltar, contudo, que cinco dos pesquisados admitem essa afirmativa apenas parcialmente, o que indica que ainda existem pontos a serem aperfeiçoados nesse processo, ou seja, a consideração do desempenho nas avaliações externas em relação ao planejamento pedagógico, embora exista, não está completamente implementada.

Sobre a assertiva 7, de que existe uma orientação por parte da equipe gestora para que seja considerado, na elaboração de planejamentos e planos de aula, o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb, oito respondentes concordam com a afirmação, enquanto três concordam parcialmente. Observa-se que um dos pesquisados discorda parcialmente dessa afirmação, o que demonstra que não existe unanimidade quanto à prática dessa orientação na escola pesquisada.

Quanto à afirmação 8, de que o planejamento das aulas é orientado pela matriz de referência do Simave/Proeb, sete dos respondentes concordam e quatro concordam parcialmente com a assertiva. Há que se ressaltar que cerca de um terço dos respondentes concorda apenas parcialmente com essa afirmação, além de um integrante que discorda parcialmente, indicando que não há uma visão unânime quanto à prática. Em relação à assertiva 9, referente às disciplinas avaliadas e as não avaliadas pelo Simave/Proeb na escola, a grande maioria dos pesquisados concorda com a afirmação de que há um planejamento conjunto das ações pedagógicas. Nove dos respondentes estão de acordo com essa assertiva, além de outros dois que concordam parcialmente. Contudo, a existência de um participante que discorda parcialmente dessa afirmação demonstra que não há um consenso pleno nesse sentido.

Para Marques (2017), a apropriação de resultados e a elaboração dos planos de intervenção muitas vezes acontecem de forma fragmentada. Nesse sentido, o autor explica

que a responsabilidade pelos resultados acaba recaindo sobre os professores das disciplinas avaliadas, gerando uma fragmentação do processo de ensino e muitas vezes até contribuindo com a competição e o surgimento de conflitos no ambiente escolar.

Quanto à assertiva 10, todos os participantes da pesquisa concordaram com a afirmação de que a forma como ocorre a discussão dos resultados das avaliações do Simave/Proeb possibilita que ações estratégicas sejam pensadas e organizadas de forma conjunta pela equipe gestora e corpo docente. Entretanto, dos doze integrantes do grupo envolvido na pesquisa, três deles concordam apenas parcialmente. Compreende-se, a partir desses resultados, que há uma convergência por parte dos professores no sentido de entenderem que os resultados das avaliações do Simave/Proeb possibilitam o desenvolvimento de ações estratégicas conjuntas, com participação da equipe gestora e do corpo docente.

Por outro lado, as respostas indicam que não há uma concordância plena com a assertiva. O fato de três participantes concordarem parcialmente suscita a reflexão sobre a importância de fortalecer a discussão sobre os debates acerca dos dados das avaliações do Simave/Proeb, levando em conta o compromisso de usar esses dados como subsídios para a prática pedagógica.

O próximo ponto de análise, apresentado pela Tabela 8, trata da percepção dos professores sobre o conceito de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb.

Tabela 8 - Questão 11

Assertiva	1	2	3	4
11. O conceito de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pelos professores desta instituição ocorre de maneira satisfatória.	0	1	8	3

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Em relação à assertiva “o conceito de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pelos professores desta instituição ocorre de maneira satisfatória”, observa-se que 11 dos respondentes concordam com a afirmação, e um dos pesquisados discorda parcialmente dessa assertiva. Ressalta-se, contudo, que desse total, três concordam parcialmente. Por outro lado, um dos pesquisados discorda parcialmente dessa assertiva.

Nesse sentido, é importante registrar que não há um consenso acerca dessa assertiva, o que indica a necessidade de que a gestão escolar desenvolva iniciativas que contribuam para o

aperfeiçoamento da compreensão do conceito de apropriação de resultados. Para que tal conceito possa ser efetivamente assimilado pelo corpo docente, conforme propõe a assertiva, é fundamental que todos os envolvidos com a gestão e o ensino tenham pleno conhecimento de como são compostas as avaliações do Simave/Proeb, sendo também capazes de utilizar os diagnósticos produzidos por essas avaliações e, a partir daí, propor estratégias que sejam capazes de suplantar as deficiências apontadas.

Nos últimos aspectos observados no questionário, as assertivas se pautaram pela percepção dos professores sobre as avaliações do Simave e os reflexos no aprimoramento da prática docente, ou seja, como os resultados influenciam os professores no sentido de aprimorar sua atuação na sala de aula, no planejamento escolar, nas avaliações internas e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As assertivas 12 e 13 buscaram compreender, a partir da percepção dos professores do 5º e 9º ano, se os resultados das avaliações do Simave/Proeb os conduzem a refletir sobre suas práticas na sala de aula e a repensá-las no contexto desses resultados.

De modo mais objetivo, essas afirmações referem-se à forma como as avaliações do Simave/Proeb têm sido utilizadas como instrumentos para revisão das práticas docentes e adoção de procedimentos inovadores que contribuam efetivamente para superação das dificuldades apontadas pelo desempenho dos estudantes. Considerando o que foi pautado nessas assertivas, é necessário observar que os resultados apresentados pela escola são frutos do que os alunos aprenderam, do que lhes fora mediado no espaço escolar, sendo, portanto, fundamental ao professor refletir sobre os resultados das avaliações, pois eles traduzem o nível de desempenho dos seus alunos, segundo a política de avaliação do Estado. Apresentamos na Tabela 9 os dados obtidos nessa etapa de trabalho.

Tabela 9 - Questões 12 e 13

Assertivas	1	2	3	4
12. A análise dos resultados do Simave/Proeb contribui para repensar práticas pedagógicas e inovar as estratégias de trabalho.	0	0	10	2
13. Percebo, com base nos resultados do Simave/Proeb, quais habilidades os alunos não desenvolveram satisfatoriamente	0	0	9	3

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

A análise das respostas ao item 12 do questionário indica, inicialmente, que todos os respondentes, 12 participantes, concordam, quer totalmente, quer parcialmente, que as avaliações do Simave/Proeb são consideradas parâmetros para repensar práticas pedagógicas e desenvolver estratégias de trabalho inovadoras. A esse respeito, dez dos participantes concordam plenamente com a assertiva. O fato de dois respondentes admitirem que esse repensar de práticas e estratégias inovadoras ocorre apenas parcialmente indica que esse ponto de análise não configura um elemento plenamente atingido.

Merece destaque, ainda, quanto à questão 13, que todos os participantes da pesquisa concordam que conseguem perceber, com base nos resultados do Simave/Proeb, quais habilidades os alunos não desenvolveram satisfatoriamente. Essa informação é muito importante, considerando que compreender quais habilidades os alunos assimilaram no processo de aprendizagem é fundamental para avaliar a prática pedagógica e traçar planos de trabalho. Ressalta-se que, apesar de todos os respondentes concordarem com a assertiva, três deles o afirmam parcialmente.

No que tange à questão 14, os resultados obtidos são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 - Questão 14

Assertiva	1	2	3	4
14. Tenho dificuldades em relacionar as habilidades da matriz de referência do Simave/Proeb aos conteúdos a serem trabalhados.	7	1	2	2

1 - Discordo 2 - Discordo Parcialmente 3- Concordo 4 - Concordo parcialmente

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Em relação à assertiva 14, sete dos participantes discordam da afirmação de que possuem dificuldades em relacionar as habilidades da matriz de referência do Simave/Proeb aos conteúdos a serem trabalhados; ou seja, asseguram que não tem essa dificuldade. Dois integrantes do grupo pesquisado concordam com a afirmação, indicando que sentem essas dificuldades em relação à associação entre matriz de referência e conteúdos trabalhados em sala de aula. Outros dois participantes concordam parcialmente com a assertiva, enquanto um integrante aponta que discorda parcialmente da afirmação em questão.

Observa-se, assim, que a maioria dos respondentes do questionário indica não ter dificuldade em associar as habilidades constantes na matriz de referência do Simave/Proeb às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, o que pode demonstrar um ponto positivo em

relação à atuação dos docentes ou significar uma autoavaliação deficitária quanto a essa capacidade.

3.3.2 Análise dos Dados da Entrevista Coletiva

Apresentamos nesta seção a análise dos dados referente à entrevista coletiva com integrantes das equipes gestora e pedagógica da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas. Foram entrevistadas a vice-diretora e três especialistas da educação básica, sendo que, em razão da necessidade de confidencialidade, as participantes receberam nomes fictícios.

Na primeira questão perguntou-se como as entrevistadas enxergavam as avaliações do Simave/Proeb na escola objeto da pesquisa. A entrevistada Denise afirmou que:

Eu vejo como forma de melhoria, uma forma de a gente conhecer os pontos fracos, os pontos fortes, principalmente os fracos, para serem trabalhados, identificando da melhor forma para melhorar o nosso trabalho. Principalmente por isso, para um bom desenvolvimento da escola. Eu acho importante. (SUPERVISORA DENISE).

Por sua vez, a especialista Luciana assim pontuou:

Eu vejo que a avaliação externa não envolve só a escola. Envolve a escola, a parte interna, o trabalho em cima do desempenho alcançado pelos alunos. Só que o resultado dessa avaliação não depende só de quem é avaliado. Essa avaliação geralmente coincide com uma matriz de referência que chega pra gente faltando um mês quando a gente tem acesso a essa matriz. Não é uma coisa divulgada e não há um compartilhamento de informações de instâncias superiores. Então mesmo que a gente faça a apropriação de resultados, a gente não tem um suporte tão elaborado que precisaria, o próprio acompanhamento do professor, muito maior do que só a avaliação que não condiz com a realidade daquela região, as especificidades. É uma das coisas que deixa a gente angustiada, saber que a gente é avaliada de uma forma geral, que não mede a especificidade de uma escola. Acho que é um pouco falho, que não tem cem por cento de rumo pra gente depois dos resultados da avaliação. Embora que sinalize muito o que precisa ser mudado. Dá um norte, mas não o necessário ainda. (SUPERVISORA LUCIANA).

Nota-se que a resposta evidencia uma lacuna na compreensão quanto ao conteúdo das avaliações. O posicionamento revela angústias e dificuldades da entrevistada, embora se observe uma distorção quanto à compreensão das avaliações, que não são pensadas para avaliar as especificidades da escola, mas a aprendizagem dos alunos em geral. É importante destacar que no *site* do Simave, além dos resultados obtidos nas últimas edições da avaliação, estão disponíveis para consulta as coleções das revistas de apropriação de resultados das

referidas edições, o Guia de Elaboração de Itens, a Matriz Curricular, além de outros recursos que possibilitam uma maior interação dos profissionais das escolas com o programa de avaliação. Esses materiais podem ser utilizados como subsídio para que os resultados sejam discutidos, ainda que as revistas não sejam recebidas nas escolas.

Cabe à equipe gestora, nesse aspecto, buscar formas de compreender melhor a composição da Matriz de Referência e os demais elementos que eventualmente considerar como pontos falhos ou que não estejam sendo bem compreendidos pela equipe docente. O acesso aos recursos virtuais oferecidos pela plataforma do programa pode ser útil para uma visão mais aprofundada acerca do Simave/Proeb, possibilitando assim uma melhor assimilação do seu formato, tanto por especialistas da educação básica como para os professores.

A especialista Elisângela, por sua vez, assim respondeu:

Eu vejo as avaliações externas de uma forma que não mostra a realidade da escola. Os alunos especiais, por exemplo, nós trabalhamos com um diferencial na escola. E quando vem o resultado é geral, é de toda a escola. Essa parte do trabalho que a escola faz para suprir as dificuldades dos alunos especiais as avaliações externas não veem, porque esses alunos fazem a mesma avaliação que os outros. Então eu vejo que a escola não tem um resultado real. Por exemplo, se existirem três alunos especiais numa turma, o resultado já cai bastante. Outro ponto é a matriz curricular, tem aquela intervenção em todo o estado, aquele período é muito corrido pra tentar passar para o aluno todas as habilidades que serão cobradas nessas provas. Talvez não dê nem o tempo necessário. (SUPERVISORA ELISÂNGELA).

A partir dessa fala, podemos identificar uma imprecisão quanto à compreensão do objetivo das avaliações, que é de aferir a aprendizagem daquilo que está previsto no CBC. A entrevistada Cleuza afirmou que:

O propósito das avaliações externas é direcionar todo o trabalho pedagógico da escola, só que há uma vertente contraditória nesse processo. Quando começou o Simave eu trabalhava como diretora da escola, depois como supervisora e acompanhei como professora. Essa forma que o Simave trabalha, que é uma forma interdisciplinar, acho que é bacana e nós ainda estamos precisando trabalhar, porque as pessoas comentavam “ah, mas os conteúdos são muito além da escola”, ou “o que é bom para a escola do Rio de Janeiro não é igual ao que é bom para cá”. Mas o que está faltando na nossa escola, vou dar um exemplo: eu vejo os professores trabalhando muito conteúdo; e os conteúdos, na forma que são trabalhados no Simave, são muito mais fáceis de trabalhar. Só que nós trabalhamos de maneira descontextualizada, por isso não avançamos ainda (VICE-DIRETORA CLEUZA).

O posicionamento da entrevistada evidencia a dificuldade de uma visão global quanto às avaliações, em que o foco deveria ser o aprendizado dos alunos, o que se manifestaria nas avaliações como consequência. Ao mesmo tempo, a vice-diretora manifesta preocupação com

a maneira pela qual os conteúdos são trabalhados, enfatizando que embora muito trabalho seja realizado, talvez não seja realizado da maneira adequada, o que configura uma importante reflexão, do ponto de vista da efetividade das ações.

A supervisora Luciana complementa afirmando que, até o ano de 2019, as escolas não tinham uma base comum curricular para servir como referência:

Antigamente não tínhamos a BNCC, que é uma base nacional. Não tínhamos esse currículo definido, com todas as especificidades, de habilidades que os meninos teriam que ter em tal ano. Então provavelmente a partir de agora vai ter uma mudança, porque a gente tem que andar junto com todo mundo. O que um aluno está vendo aqui em Salinas é o mesmo que o outro está vendo em Belo Horizonte. (SUPERVISORA LUCIANA).

Embora a BNCC não seja um currículo, podemos perceber, a partir da fala da entrevistada, uma preocupação com a existência de uma referência para nortear o trabalho da escola. Um dos pontos mais difíceis em relação às avaliações do Simave/Proeb, na sua visão, é quando se propõe ao professor trabalhar de forma interdisciplinar, abrangendo todos as disciplinas.

Um dos pontos difíceis que vejo é quando falamos que o professor precisa trabalhar de forma interdisciplinar, trabalhando todas as áreas do pensamento para interpretar um texto, por exemplo. É que o professor hoje não tem base. Nem nós, a grande maioria não pega um livro pra ler. Como você vai ensinar se você também não tem o hábito? [...] São raras as pessoas que tiram tempo para isso. E a gente vive num mundo globalizado, não é só ler e fazer continhas num papel, vai muito além disso. Quando essas habilidades se reverterem em testes, surgem as dificuldades. Quando a gente analisa os resultados da escola por aluno, os melhores resultados, normalmente, são dos alunos que leem. É intimamente ligada a leitura, a leitura de mundo, com os resultados de uma avaliação. (SUPERVISORA LUCIANA).

É importante salientar que a matriz de referência, por si, não demanda pela interdisciplinaridade enquanto metodologia. No entanto, a BNCC estimula a visão interdisciplinar e integradora dos conhecimentos. De acordo com Messias (2019),

A fragmentação do conhecimento que tradicionalmente é praticada na educação básica brasileira é o principal alvo contra o qual os componentes curriculares das áreas de conhecimento estão voltados. Para realizar a desfragmentação desses conhecimentos, a BNCC evoca os temas integradores que perpassam as experiências individuais dos sujeitos da aprendizagem, envolvem seu contexto de vida e situações reais do cotidiano de cada sujeito. (MESSIAS, 2019, p. 59).

Desse modo, é importante que a escola auxilie os professores a lidarem melhor com a proposta de trabalho interdisciplinar, considerando que ela pode ser uma valiosa aliada no processo de aprendizado dos alunos.

Compete destacar, ainda, diante da afirmação da especialista da educação básica Luciana, de que no ano de 2019 foi inaugurado o Currículo Referência de Minas Gerais, em consonância com a BNCC. Entretanto, isso não significa dizer que antes desse processo não existisse uma orientação curricular para a educação mineira. No período entre 2010 e 2014 foi implantado na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais o CBC, uma proposta curricular que estabelecia os princípios norteadores da educação mineira, assim como uma matriz de referência para que cada escola organizasse seu projeto político pedagógico (MINAS GERAIS, 2014). Nesse documento, eram definidas também as competências e habilidades que deveriam fazer parte do processo de ensino em cada ano de escolaridade. Entre 2015 e 2018 o CBC continuou sendo utilizado. Entretanto, conforme indica Lima (2019), em 2017, tiveram início os Itinerários Avaliativos, que surgiram com uma proposta de articular a prática pedagógica com os resultados das avaliações externas, de tal forma que pudesse proporcionar uma discussão acerca dos elementos presentes no currículo e subsidiar a definição de planejamentos e práticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da educação.

Outro ponto da fala da supervisora Luciana que requer atenção diz respeito a uma possível responsabilização de alguns professores pelo insucesso dos alunos que não obtém bons resultados nas avaliações do Simave/Proeb. Para Brooke (2012), na lógica da responsabilização educacional, o desempenho dos estudantes a partir das avaliações é corresponsabilidade dos profissionais que atuam na educação. Brooke (2012) e Ravitch (2011) defendem que a responsabilização pode ser vista como uma forma de compartilhar os resultados entre os sujeitos educacionais e a comunidade onde se situa a escola, mas pode também expor gestores e educadores perante as autoridades e o público devido a níveis baixos de desempenho dos estudantes. Nesse sentido, salientamos a importância de que não haja uma preocupação em apontar possíveis culpados pelo mau desempenho dos estudantes, mas sim uma busca por compreender o desempenho dos estudantes como resultado do processo educacional como um todo e, a partir daí, desenvolver metodologias que possibilitem superar as dificuldades identificadas.

A supervisora Ana complementa que outra preocupação, na sua opinião, é que os livros didáticos, até o ano de 2018, não apresentavam esse conceito de interdisciplinaridade:

Os livros didáticos começaram a trabalhar, em 2019, de forma interdisciplinar. Isso também é uma forma de melhorar esse trabalho interdisciplinar, porque os livros didáticos melhoraram. Já vem nos livros didáticos, então de qualquer jeito o professor vai ter que aprender a trabalhar dessa forma (SUPERVISORA ANA).

A supervisora se refere à introdução do livro “Projetos Integradores” para os anos iniciais, a partir de 2019, o que ela considera uma ferramenta para melhoria da interdisciplinaridade na escola.

É possível perceber, com base nas respostas à primeira questão, que a equipe gestora tem alguns desafios importantes a superar, no que tange à apropriação dos resultados do Simave/Proeb. Observa-se que há, por parte de integrantes da equipe diretiva, uma visão de que os resultados das avaliações externas não refletem a realidade da escola. Conforme aponta Fontanive (2013), professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas muitas vezes não compreendem adequadamente as tecnologias empregadas na avaliação dos estudantes e nos mecanismos e materiais utilizados na divulgação dos resultados e, assim, podem não ser capazes de orientar a prática docente para corrigir os erros e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Os relatos da equipe gestora indicam a necessidade de uma melhor utilização dos resultados para que os professores possam organizar seus procedimentos didáticos em sintonia com as dificuldades evidenciadas no desempenho dos alunos. Um ponto bastante presente nas respostas dos integrantes da equipe gestora diz respeito à questão da interdisciplinaridade. Segundo Freire (1987), a interdisciplinaridade diz respeito ao processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Assim, busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. É essa integração, sugerida por Freire (1987), que apontamos como um dos principais pontos a serem trabalhados pela equipe gestora, no sentido de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico e pelos professores nas relações cotidianas com os alunos.

Conforme aponta Bonamino (2012), a partir dos dados dos resultados das avaliações externas, é possível identificar quais as maiores dificuldades dos alunos nas avaliações para, posteriormente, pensar estratégias educacionais voltadas para a superação dessas fragilidades. Na mesma linha, Machado (2012) observa que os resultados das avaliações servem para redimensionar o projeto da escola, redefinindo as prioridades e a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, a partir das contribuições da equipe gestora, o principal desafio

que se apresenta para a escola é o de mobilizar todos os atores envolvidos no processo de ensino para que alinhem suas práticas ao uso dos resultados do Simave/Proeb, de forma a possibilitar que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos possam receber a atenção necessária para a sua superação.

A segunda questão da entrevista refere-se ao trabalho pedagógico que é proposto pelos integrantes da equipe gestora a partir dos resultados das avaliações do Simave/Proeb. A entrevistada Luciana assim afirma:

Geralmente a gente faz um apanhado de onde a maior dificuldade está, pega os descritores, pontua, tem o cuidado de procurar atividades que vão ajudar o professor na intervenção daquele resultado negativo. Embora o que eu tenho visto é que tem ficado só no gestor. A gente faz um trabalho maravilhoso, faz, apronta tudo, utiliza as reuniões de modulo II para instrução dos trabalhos mas só fica aí. Quem precisa levar para a prática não faz. Então o trabalho está tendo uma barreira. Mesmo quando você trabalha isso em conjunto, a gente tem uma resistência muito grande. Geralmente quando vêm as intervenções para algum ponto que a gente acha que tem que ser resolvido, quem vai para a ponta, que é o professor, não gosta. Ou a atividade é o passatempo, o dia de relaxar. Não vê isso como uma atividade mais importante, como a recuperação de um conteúdo que está deficiente. Vejo muito a parte gestora e os especialistas preocupados. Você planos de aula maravilhosos, mas quando chega na sala de aula não é o que ocorre. Há uma quebra muito grande. Não é querendo encontrar culpados, mas ainda tem todo o conteúdo, não há tempo para a recuperação do aluno. Acho que se a escola de tempo integral fosse realmente integral, seria o ideal para isso. Infelizmente não é o que acontece. Às vezes a gente esbarra no querer, não há o querer. Mas há também a questão do tempo (SUPERVISORA LUCIANA).

Cabe aqui discutir brevemente o papel do especialista da educação básica, que tem, dentre outras atribuições, a de acompanhar a elaboração dos planos de aula e sua aplicação efetiva em sala de aula, considerando a comunicação um fator preponderante na eficiência do trabalho. Nesse sentido, a comunicação entre os especialistas da educação básica e os professores precisa ser estreitada e aperfeiçoada, nos moldes apontados por Arelaro (2003). Para esse autor, a ação comunicativa demanda um constante diálogo entre os atores envolvidos, visando garantir a instalação da racionalidade comunicativa, na mesma linha do que entende Habermas (1989), autor que salienta a importância de dialogar e negociar os meios e os fins de determinada tarefa, voltando-se, a partir daí, para o entendimento coletivo.

A vice-diretora Cleuza, por sua vez, assim aponta:

Uma das ações que achei mais importante que montamos foi um projeto de intervenção pedagógica que é o Parada Obrigatória. Achei bacana porque houve uma interdisciplinaridade. Foram lançadas ações envolvendo conteúdos de Geografia, História, Ciências, Português, Inglês. Fizemos entre 2018 e 2019, foi uma das ações que vi que teve resultados bons. Outra ação: o Aulão, pegamos os descritores de Português e Matemática. Esse incentivo que as meninas do primeiro

ao quinto ano fazem, de cantinho da leitura, de recitar poesia, tudo se insere nessa apropriação de resultados. Acho que a escola tem feito, não chega lá no final como a Luciana falou, porque também tem as diferenças aí. Tem aquelas pessoas que pegam a sua ideia e transformam numa coisa fascinante. Tem aquelas que pegam, jogam num saquinho e vão embora. Ainda tem aquelas que nem observam que você jogou aquela ideia. Enquanto equipe gestora, falar que somos cem por cento, não somos. Precisamos melhorar mais, mas criamos oficinas pedagógicas, criamos esse PIP, que é o Plano de Intervenção Pedagógica, o Parada Obrigatória, nós fizemos o Aulão, o incentivo à leitura, também junto com a bibliotecária no ano passado. Acho que temos buscado; não muito, mas fizemos algo (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A especialista da educação básica Luciana reiterou a necessidade de unificar o trabalho em equipe para que as iniciativas da equipe gestora não fiquem perdidas e não cheguem no seu objetivo:

Acho que é uma questão de equipe, de todo mundo juntar e ir pra frente com aquela ideia. A gente também fez aquele reagrupamento, por nível de aprendizado, a gente foi fazendo essas trocas. Quando o menino conseguia vencer essa habilidade, já era colocado com outro grupo, fizemos isso no ano passado, mas só na segunda-feira. Esse reagrupamento foi feito após as avaliações de diagnóstico. Nós criamos quatro grupos de alunos que tinham vencido as habilidades de forma diferente, e a cada grupo, um professor responsável. O grupo que estava ok, com todas as habilidades, esse grupo ia para atividades muito mais complexas, para sair da fase ideal e ir para aquela fase de extrapolar a habilidade. O segundo grupo, a gente tinha aquele intermediário, que estava pronto para ir para um grupo ideal, então o professor ia inserindo atividades, de modo que ele fosse pra frente. E os outros dois grupos da mesma forma. Os que estavam fracos tiveram um olhar especial. Aí entrou biblioteca junto, além do professor regente (SUPERVISORA LUCIANA).

A especialista Ana também apoia o referido modelo de intervenção:

Essa intervenção eu achei interessante, porque o aluno teria contato com quatro metodologias diferentes pra ele tentar suprir aquela deficiência que ele estava, a gente fazia revezamento com as professoras. Teria condições daquele aluno com mais dificuldade ir avançando (SUPERVISORA ANA).

A especialista Denise aponta que no ano em que os projetos de intervenção mencionados foram realizados, a escola obteve bom desempenho no Simave/Proeb:

No ano em que trabalhamos com esse projeto tivemos bons resultados, na parte de leitura, de escrita. Eu vejo uma dificuldade por parte de alguns professores, uns tem dificuldade e outros não aceitam trabalhar de forma diferenciada, querem seguir a regra deles. Vejo que a gente dá o incentivo, a base, monta os projetos para o professor, mas na sala de aula eles não colocam tanto em prática como a gente acha que poderia. Então acho que está faltando não só por parte deles, mas até por parte da gente também, de cobrar um pouco mais, ajudar um pouco mais. Porque às vezes a gente não tem tempo de ficar ajudando tanto, porque a gente tem outros assuntos a serem resolvidos. Mas acho que nossa escola está indo muito bem em relação a essas avaliações. E os outros projetos que a gente faz também ajudam muito. Principalmente no desenvolvimento emocional do aluno, na parte de incentivar que

ele vá pra frente, fale mais, se exponha mais, acho que isso ajuda muito (SUPERVISORA DENISE).

A resposta da supervisora chama a atenção para a importância do acompanhamento da atividade docente, ao mesmo tempo em que salienta a dificuldade encontrada para que a especialista concilie todas as suas atribuições de maneira satisfatória, o que configura também um aspecto merecedor de atenção.

A vice-diretora Cleuza também se lembra de outras ações realizadas:

Um projeto muito importante foi o seguinte, dentro do PIP, nós criamos o sexto horário, mas não usávamos o último horário, mas o primeiro. Envolve toda parte de escrita, leitura, produção de texto, interpretação, numa semana; e na outra era envolvendo as quatro operações. A gente montava um planejamento, entregava para todos os professores e trabalhava na sala de aula. Então naqueles cinquenta minutos era só intervenção pedagógica. Achei muito bom esse trabalho que foi feito. Também tinha o “meu colega, meu amigo”. A gente pegava as turmas que tinham mais dificuldade, e os que tinham mais facilidade iam ajudando (VICE-DIRETORA CLEUZA).

Observamos, com base nas respostas, que a proposição de atividades pela equipe gestora a partir dos resultados do Simave/Proeb, embora tenha aspectos positivos, necessita passar por uma reformulação, de modo a se tornar mais efetiva. Foram apontadas falhas significativas, que indicam a fragmentação da atuação, dificultando que a apropriação de resultados contribua de forma decisiva para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Retomamos a discussão proposta por Brooke (2012), para quem, na lógica da responsabilização educacional, o desempenho dos estudantes a partir das avaliações é corresponsabilidade dos profissionais que atuam na educação. Portanto, trata-se de responsabilidade de toda a equipe de profissionais, devendo-se evitar apontar certo profissional ou um determinado grupo como único responsável.

A terceira questão abordada na entrevista coletiva diz respeito ao modo pelo qual ocorre o processo de divulgação dos resultados do Simave/Proeb na escola. A vice-diretora Cleuza considera que esse é um ponto falho da escola:

Esse é o nosso ponto falho, precisamos melhorar. No ano passado foi o diretor que apresentou numa reunião, os descritores, onde teve baixo desempenho. Só ficou naquilo. Divulga naquele momento, mas pra gente pegar aquele material e analisar, discutir, isso que não vai. Onde precisamos melhorar, intensificar as nossas ações? (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A especialista Luciana concorda com a vice-diretora quanto à necessidade de aprimoramento desse aspecto:

No ano passado a gente trabalhou melhor, por causa da abordagem do Módulo II, em cima de todos esses resultados, teve uma apropriação melhor. Mas a nossa divulgação para os pais é muito falha, para a comunidade não só interna, mas também no município. Embora a gente tenha aquele boca a boca, de que a escola é boa e tem bons resultados, a gente não mostra os resultados do nosso esforço. A gente faz uma reunião de pais para divulgar os resultados e acaba aí a divulgação das avaliações externas (SUPERVISORA LUCIANA).

A partir das respostas, pode-se concluir que as ações de divulgação não alcançam toda a comunidade escolar na visão das entrevistadas, que percebem a divulgação como superficial ou insuficiente.

Segundo Cavalcanti (2016), é preciso que a apropriação dos resultados seja vista como instrumento de reflexão pelo conjunto dos atores educacionais. Nesse sentido, é fundamental que as informações oriundas das avaliações externas sirvam como ponto de partida para a reflexão de um trabalho pedagógico, voltado para a melhoria da qualidade do ensino.

A especialista Ana salienta os efeitos provocados pela divulgação de resultados:

Quando a escola divulga o resultado, todos ficam procurando o culpado e não compreendem, não mudam a cabeça, que o problema está dentro da sala e que precisa mudar esse quadro. “Mas a culpa não foi minha, foi do professor que não trabalhou isso no ano passado, o aluno não tem base para trabalhar o conteúdo”. Isso é também o que nós precisamos mudar na cabeça do professor, que não existe culpado, ou o culpado não é uma pessoa só; e também trabalhar com o professor para aceitar mudança. Para trabalhar o conteúdo de maneira interdisciplinar, aceitar aquela dificuldade como sua responsabilidade, não ficar procurando culpado. Se estou com esse problema eu tenho que resolver esse problema. Então eu vejo dessa forma (SUPERVISORA ANA).

A especialista Denise lembra que o envolvimento dos pais no processo de divulgação dos resultados pode ser melhorado:

A gente precisa mostrar para os pais quais as deficiências que nós ainda estamos tendo, e até mesmo pedir sugestões. Nós sabemos que alguns pais na escola são participativos e que a gente pode pedir algumas sugestões pra eles também. Precisamos divulgar mais para os interessados (SUPERVISORA DENISE).

Assim, as respostas das entrevistadas Ana e Denise podem ser percebidas como indícios da necessidade de se avançar na divulgação dos resultados, no sentido de que esse momento seja adequadamente aproveitado para a interação com a comunidade escolar, não representando uma busca por culpados, mas um convite à responsabilidade, conforme anteriormente salientado.

A quarta questão refere-se à forma como a equipe gestora vê a receptividade dos pais ou responsáveis em relação aos resultados do Simave/Proeb. A especialista Luciana entende que a maior parte dos pais não se envolve nesse processo:

Eu não vejo, na grande maioria. Quando tem um pai que acompanha e cobra mais, geralmente é um pai que está mais envolvido em algum setor pedagógico da escola, até algum professor que tem um filho na escola, ou um sobrinho. O pai que está fora do processo pedagógico e tem o filho na escola nem se apropria dos resultados. Às vezes a gente faz aquela reunião corrida para colocar a par, eles vão na reunião, mas não opinam, não procuram saber (SUPERVISORA LUCIANA).

A vice-diretora Cleuza assim considera a questão:

Talvez seja a forma de conduzir, muitos são tímidos. Quando você coloca numa linguagem mais próxima deles acho que são interessados. Talvez não tenha uma quantidade grande, devido a vários fatores, mas eles interessam, dentro do que eles conseguem assimilar eles participam. São participativos dentro dos limites deles [...]. Tanto que um pai falou que morava em São Paulo, entrou no Ideb e trouxe a filha porque era a melhor escola de Salinas. Eles querem o melhor para os filhos deles (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A especialista Denise assim respondeu:

Eu vejo, no turno da manhã, que os pais participam e querem saber das coisas, por que um professor faz de um jeito e o outro faz de outro. Eu vejo que são participativos em relação ao desenvolvimento dos filhos, acho que eles participam muito, sim. (SUPERVISORA DENISE).

A especialista Luciana complementou sua resposta, afirmando que “no dia a dia são participativos, mas quanto aos resultados, poucos compreendem essa dimensão, essa importância das avaliações” (SUPERVISORA LUCIANA).

A especialista Ana acrescenta que, embora exista o interesse dos pais, esse interesse é mais voltado para o seu filho, e não para o resultado da escola:

Eu vejo que muitos já chegam na reunião querendo ir embora. Não sei se é porque eles não entendem o assunto. Mas talvez uma forma de rever a participação deles nesse assunto, é porque é falado sobre o resultado de maneira geral; e fico observando, parece que não toca eles, não atinge. E talvez a gente consiga atingi-los falando especificamente do filho. Porque o interesse deles é o filho, não demonstram muito interesse no resultado da escola, de um modo geral. Então talvez isso possa ocorrer numa reunião mais íntima, como a de entrega de boletim, na sala de aula. Para passar a dificuldade de cada filho, “olha, não desempenhou bem esses temas, está com dificuldade nisso”. Talvez consiga entender melhor esse resultado. (SUPERVISORA ANA).

De acordo com Cavalcanti (2016), os resultados das avaliações externas devem ser debatidos com toda a comunidade escolar, sobretudo com o envolvimento dos pais nesse

processo. Segundo esse autor, o modo de divulgação dos resultados das avaliações é falho nesse aspecto, uma vez que as informações sobre os resultados geralmente não são detalhados para esse segmento, privando-o de participar na tomada de decisão quanto aos caminhos a serem percorridos.

As repostas da equipe gestora em relação à forma como os pais recebem os resultados das avaliações do Simave/Proeb indicam a necessidade de a escola modificar a maneira como está apresentando o desempenho dos alunos aos seus responsáveis. Conforme as repostas indicam, os pais ou responsáveis têm interesse em participar da vida escolar, comparecem às reuniões, mas não está havendo uma mobilização adequada, no sentido de que eles compreendam o conteúdo da reunião de apresentação dos resultados. As repostas das entrevistadas evidenciam a necessidade de uma abordagem menos formal, com uma linguagem que facilite a compreensão dos pais ou responsáveis.

A quinta questão proposta na entrevista coletiva diz respeito aos fatores que a equipe gestora considera que geram impactos sobre os resultados das avaliações do Simave/Proeb. A vice-diretora Cleuza assim compreende esse aspecto:

Negativo é quando o aluno entende que esse resultado não vai influenciar na vida dele naquele ano. “O que eu fizer está bom”. É um fator negativo, não associa que vai deixar um legado na escola, que conseguiu atender as expectativas, que o que está fazendo é para o bem dele. “Não tem nota, não vou me preocupar”. Falo sobre os meninos do 9º ano, que eu sempre trabalhei. De positivo são as avaliações diagnósticas que a gente trabalha. Outro ponto positivo é quando aluno pensa que vai deixar um legado pra escola, ele se dedica. As intervenções que são feitas pelo professor, quando ele incentiva os alunos. Nós temos que fazer isso. Também tem outros fatores: autoestima, o trabalho interdisciplinar, as oficinas, o engajamento de todos os servidores da escola, perceber que a escola tem que crescer. Um fator negativo é que às vezes o pai não se importa com o coletivo; e muitos que nem se importam (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A especialista Luciana assim entende a situação:

Um fator que emperra esse processo é a extensão da prova e a época que ela é aplicada pra nós, no período de chuva. Os alunos de zona rural não podem se deslocar nesse período por causa de estrada alagada, de carro que não chega, essa avaliação é aplicada num período ruim. A avaliação é extremamente cansativa, os textos são imensos. Principalmente o aluno do 5º ano tem uma dificuldade tremenda de terminar a prova, porque eles se cansam. O questionário sociocultural é muito extenso também (SUPERVISORA LUCIANA).

Por sua vez, a especialista Ana assim respondeu:

Pela extensão da prova, o tempo que eles têm é curto. Não dá tempo de ler e interpretar, porque às vezes você tem que ler o texto duas ou três vezes, então não dá

tempo. E mesmo que a gente tente preservar o silêncio para os meninos se concentrarem, é praticamente impossível. Às vezes o aluno até faz a prova mais rápido, porque já está vendo outros no pátio, tem o barulho da merenda, também é um fator negativo (SUPERVISORA ANA).

A especialista da educação básica Denise afirmou:

Os alunos do 9º ano, por exemplo, ficam ansiosos para terminar a prova e circular pela escola, ir para a quadra, movimentar, porque eles estão acostumados a isso. Porque tem a troca de horário, sempre saem da sala. E esse tempo que eles ficam presos, não têm interesse, porque acham que não vai interferir no futuro deles. Tinha que ter um incentivo maior, pra eles perceberem que vai interferir sim, vai ajudar até a fazer outras provas lá na frente. Isso nós podemos trabalhar. Muitos professores não têm interesse em ajudar, mas muitos trabalham incentivando esses alunos. E a própria parte gestora, a gente, podia fazer um esforço maior para incentivar os alunos (SUPERVISORA DENISE).

Com base nos pontos citados pelos participantes, é possível apontar a necessidade de uma adequação das práticas pedagógicas, para que as dificuldades encontradas pelos alunos sejam trabalhadas. Ao citarem como ponto negativo a deficiência na associação entre os resultados das avaliações e a vida do aluno, percebe-se a importância de discutir tais fatores com os discentes. Os elementos externos à escola, como a menção negativa à época de aplicação das provas, não são passíveis de serem alterados pela escola, mas formas de minimizar a influência negativa desses fatores podem ser pensadas.

A sexta questão aborda a relação entre as disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, e as demais disciplinas, questionando se há um planejamento conjunto de ações pedagógicas. De acordo com a vice-diretora Cleuza:

Há muito que se trabalhar ainda. Por mais que se diga que a obrigação de ensinar a ler e escrever não seja só do professor de Língua Portuguesa, os outros professores ainda pensam que a culpa é dos professores de Português e de Matemática. Se um aluno do 6º ano não sabe as continhas, ele continua nessa situação. Os outros professores ainda não viram que está tudo interligado, todas as disciplinas. (Entrevistada A, 2020). Eu lembro que quando veio aquele material riquíssimo do estado, o professor começou a entender porque um quadro de Tarsila do Amaral, poderia ser trabalhado em Português, Matemática, Arte, Educação Física. Mas ainda acho que está separado, se os alunos não foram bem, a culpa é dos professores de Português e Matemática (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A especialista Luciana concorda, pontuando que:

Principalmente nos anos finais fundamental, essa responsabilidade fica só no professor de Português e de Matemática, o outro está à margem do processo, como se não fosse com ele, a não ser que a atividade seja direcionada diretamente. Mesmo assim, ele só executa, porque quem prepara a atividade é o professor de Português. O outro não se vê como responsável nesse processo (SUPERVISORA LUCIANA).

A especialista Denise assim respondeu: “Concordo com tudo que foi falado. Nem tenho nada a acrescentar. É isso mesmo” (SUPERVISORA DENISE). A especialista da educação básica Ana também concorda, afirmando:

Essa situação vem desde o primário, o professor precisa entender que o que ele deixa de ensinar para seu aluno no 1º ano vai fazer falta no 3º. Então o professor precisa entender que a responsabilidade pela aprendizagem e pelo resultado é de todo mundo. Mas é como se a responsabilidade fosse só dos professores das turmas avaliadas. Precisa ocorrer uma mudança na cabeça dos profissionais da escola. Pra dar certo a gente tem que trabalhar em conjunto (SUPERVISORA ANA).

As respostas a essa questão identificam claramente que a escola precisa repensar sua prática pedagógica, sobretudo no aspecto da interdisciplinaridade. Considerando que todos os participantes da entrevista concordam que há uma responsabilização dos professores de Matemática e Língua Portuguesa pelo desempenho nas avaliações do Simave/Proeb, é urgente que a gestão escolar busque mecanismos no sentido de reconsiderar a maneira como têm sido trabalhadas essas avaliações e propor medidas que possam ressignificar o trabalho interdisciplinar.

De acordo com Marques (2017), a responsabilização dos professores das disciplinas avaliadas provoca uma sobrecarga a esses profissionais, o que acaba por contribuir para a fragmentação do ensino, ao atribuir o sucesso ou fracasso do desempenho dos alunos a determinados profissionais. Justifica-se assim, na visão desse autor, a necessidade da implementação de ações orientadas para o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo. A gestão escolar, nesse sentido, deve cuidar para que as ações pedagógicas sejam capazes de promover o engajamento de todos os docentes e todas as disciplinas, de forma que a responsabilidade seja assumida e compartilhada por toda a escola.

A sétima questão indaga se é possível citar exemplos de projetos ou ações que foram desencadeados a partir da compreensão da realidade escolar, com base na apropriação dos resultados.

A vice-diretora Cleuza assim respondeu:

Nós comentamos sobre os projetos de leitura, o projeto do sistema monetário, que fizeram pra trabalhar as quatro operações. Tem muitos projetos, o parada obrigatória, do 6º ao 9º ano, envolvendo leitura, interpretação de texto; teve o reagrupamento temporário. Teve muita coisa trabalhada (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A entrevistada Luciana lembra que “Teve o JIED e a festa junina também, os meninos desenvolveram bastante”. A supervisora Denise endossa: “Eu concordo, as meninas já falaram a maior parte dos projetos da escola”. A entrevistada Ana também concordou, sem acrescentar outras considerações.

A oitava questão diz respeito aos desafios enfrentados em relação ao uso de dados do Simave/Proeb na escola. A vice-diretora Cleuza entende que:

A primeira questão é essa integração, a gente entender que esse bolo inteirinho é nosso. Segundo é o envolvimento, a participação da família em todo o processo educativo. Um desafio é envolver os alunos nessas avaliações, para que ele sinta parte integrante dela, que ele é parte fundamental das avaliações. A gente tem que envolver todos os servidores da escola, pra que essas avaliações direcionem todo o trabalho pedagógico, e também manter a interdisciplinaridade. Acredito que são os principais fatores (VICE-DIRETORA CLEUZA).

A entrevistada Luciana afirmou que: “A colega já falou tudo, acho que não ficou mais nada”. As demais entrevistadas concordaram, sem adicionar outros comentários.

Por fim, a última questão da entrevista refere-se às medidas sugeridas pela equipe gestora para enfrentar os problemas identificados quanto ao uso dos dados do Simave/Proeb na escola. De acordo com a vice-diretora Cleuza:

É preciso que isso se torne uma rotina, e não apenas uma fase. Que aconteça desde o início do ano até chegar no final. Quando se fala no pedagógico, só lembram das supervisoras, mas eu acho que temos que fazer juntos. Todo mundo tem que ter consciência que é parte, mas uma parte que precisa se integrar, como uma equipe, para que a escola cresça. Santo Antônio de Salinas somos todos nós, então a parte principal é a integração da equipe toda, de transformação, de colocar essa escola em um patamar melhor. Não para ser a melhor escola de Salinas, mas para ser uma escola com melhores resultados, para os alunos adquirirem melhor conhecimento. (VICE-DIRETORA CLEUZA).

De acordo com a especialista da educação básica Denise:

Com essas perguntas estou vendo que eu poderia ter feito mais, poderíamos ter deixado alguns pontos de lado e realizar outras coisas, e uma sugestão também, por que não quando voltarmos, reunir essa equipe, todo mês, ou talvez até de 15 em 15 dias, para melhorar nosso desempenho conjunto. Poderíamos fazer isso mais vezes, pra fazer essa discussão (SUPERVISORA DENISE).

Para a supervisora Ana, a adoção de estratégias para melhorar o uso dos dados fornecidos pelo Simave/Proeb está relacionado principalmente ao formato das reuniões pedagógicas:

Eu concordo com tudo o que vocês falaram e vou falar um ponto que eu acho que pode melhorar na nossa escola. É a questão do aproveitamento do modulo II. Acho que o nosso modulo II é muito mal aproveitado, que o modulo II deveria realmente ser planejado, tudo isso que a gente está falando aqui, das intervenções, não surte efeito para realmente realizar todas as tarefas que precisam ser realizadas na escola, a questão dos projetos, intervenções, de tudo. Eu acho que é uma falha nossa, porque uma hora é obrigatória e todo mundo tem que cumprir. Acho que a gente não a aproveita, seria o ideal para a gente poder começar a fazer as transformações necessárias dentro da nossa escola. (SUPERVISORA ANA).

A especialista da educação básica Luciana assim afirmou: “Essa discussão está muito boa, podíamos fazer mais reuniões. Agora, em teletrabalho, poderia ser uma hora de a gente aproveitar pra fazer isso, essa integração entre todos” (SUPERVISORA LUCIANA).

Diante de tudo que foi apresentado nas respostas às questões da entrevista coletiva, concluímos que há, por parte da equipe gestora da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas, uma compreensão de como os resultados das avaliações do Simave/Proeb são determinantes para que a prática pedagógica possa ser transformada. Por outro lado, ficou claro que há desafios importantes a serem superados no processo de apropriação desses resultados.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Buscamos, nesta seção, a partir das considerações realizadas na anterior, apontar as categorias de análise em relação às quais, a partir da perspectiva dos professores e equipe gestora, foram identificadas lacunas que têm impactado negativamente no processo de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pela escola pesquisada. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, o Quadro 1, no qual apontamos as três categorias de análise e sua relação com as lacunas e as fragilidades identificadas na análise de dados.

Quadro 1 - Aspectos identificados pela pesquisa

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	DADOS IDENTIFICADOS
1.	Apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fragilidade na concepção do papel e dos objetivos das avaliações externas. 2. Dificuldade para perceber os dados evidenciados pelas avaliações do SIMAVE/PROEB como um diagnóstico da situação escolar. 3. Limitações e fragmentação na implementação das propostas de apropriação dos resultados das avaliações externas.

2.	Gestão pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. A apropriação dos resultados da avaliação do SIMAVE/PROEB ocorre de modo superficial, evidenciando dificuldades em se utilizar os dados como instrumentos de intervenção na prática pedagógica. 2. Ausência da concepção de responsabilidade compartilhada pelos resultados obtidos. 3. Necessidade de planejamento, orientação e acompanhamento para a implementação das intervenções propostas.
3.	Trabalho coletivo	<ol style="list-style-type: none"> 4. Necessidade de fundamentação teórica, discussão e reflexão em relação às práticas que visam à apropriação de resultados das avaliações externas. 5. Ausência de ação articulada entre os diversos atores educacionais. 6. Necessidade de diálogo com os docentes, de modo a identificar dificuldades e encontrar soluções conjuntamente.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Conforme o Quadro 1, o questionário e as entrevistas indicaram que, embora o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas encontre-se em progresso, há aspectos que necessitam ser repensados e aprimorados. A análise mais detida dessas circunstâncias permite encontrar soluções diferenciadas, o que pode ser desafiador para se refletir no cotidiano das práticas escolares.

Importante esclarecer que a presente análise não tem a pretensão de formular críticas à escola ou ao sistema das avaliações externas para, então, estabelecer verdades pragmáticas. Reconhecemos que a escola demonstra grande preocupação quanto ao processo de apropriação dos resultados das avaliações externas. Contudo, a análise dos dados demonstra também a existência de lacunas e fragilidades. Desse modo, pretendemos formular propostas para que essas dificuldades sejam solucionadas, de maneira a tornar esse processo mais efetivo.

O questionário e a entrevista coletiva evidenciaram, a partir das perspectivas dos participantes, dados importantes a respeito do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas. A análise da categoria “Apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb” revelou a existência de uma fragilidade no que diz respeito à concepção do papel e do objetivo das avaliações externas. A dificuldade em compreender essa sistemática pode afastar os atores escolares do envolvimento com essa importante ferramenta de diagnóstico. Aliás, nessa categoria também se identificou a dificuldade dos participantes em perceberem as avaliações externas como uma ferramenta de diagnóstico, pois muitos adotam o posicionamento de que os resultados das avaliações não refletem a realidade da escola. O

exame da primeira categoria demonstrou, também, limitações e fragmentação na implementação das propostas de apropriação dos resultados das avaliações externas.

Prosseguindo na análise dos dados do questionário e da entrevista coletiva, classificamos na segunda categoria os achados da pesquisa referentes à Gestão Pedagógica. Nessa categoria, percebemos que a apropriação dos resultados da avaliação do Simave/Proeb tem ocorrido de modo superficial na escola pesquisada, evidenciando dificuldades em se utilizar os dados como instrumentos de intervenção na prática pedagógica. Além disso, verificamos que a responsabilização pelos resultados tem recaído exclusivamente sobre os professores de Português e Matemática dos anos avaliados. Não se trata de negar a responsabilidade que esse grupo possui. No entanto, existe uma dificuldade em se perceber os resultados como pertencentes à escola como um todo e, conseqüentemente, em compreender que a responsabilidade por esses resultados deve ser compartilhada. Por sua vez, embora exista entre os participantes a consciência da importância do trabalho de maneira interdisciplinar, identificamos a ausência de uma ação estruturada nesse sentido, que ofereça apoio e orientação aos docentes. Existe, portanto, a necessidade de planejamento, orientação e acompanhamento para a implementação das intervenções propostas.

Em relação à categoria Trabalho Coletivo, detectamos a necessidade de fundamentação teórica, discussão e reflexão em relação às práticas que visam à apropriação de resultados das avaliações externas, além da ausência de ação articulada entre a direção escolar, especialistas da educação básica e docentes. Além disso, observamos que é necessário um maior diálogo com os professores, no sentido de identificar as dificuldades encontradas e debater soluções possíveis de maneira conjunta.

Realizadas essas considerações, na próxima seção apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE) contendo propostas para aperfeiçoar a apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb. A participação dos profissionais que responderam ao questionário e as respostas formuladas pelos envolvidos na entrevista coletiva tiveram papel fundamental para que pudéssemos chegar às conclusões que servem de embasamento à construção do Plano de Ação Educacional.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: APERFEIÇOANDO A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE/PROEB

O presente PAE, proposto nesta seção, apresenta um conjunto de ações articuladas que visam ao aprimoramento do processo de apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb. Este plano de ação foi construído tendo em vista a importância de rever procedimentos, repensar posicionamentos e aprofundar a compreensão acerca das avaliações externas.

Ao longo deste estudo, buscamos compreender como tem se dado a apropriação de resultados das avaliações externas pela Escola Estadual Santo Antônio de Salinas. Após a introdução, contextualizamos as avaliações em larga escala, analisando, em linhas gerais, a sua expansão no cenário brasileiro, a sua configuração no estado de Minas Gerais, até chegar ao contexto da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas.

Em seguida, apresentamos a revisão de literatura sobre o tema, em que ficou evidenciada a importância da adequada apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb, observando-se também estratégias diversas para alcançar tal finalidade. Posteriormente apresentamos a metodologia, os instrumentos de pesquisa e as análises das respostas ao questionário e das falas das entrevistadas sobre a temática da investigação.

Nesta seção, propomos um PAE, objetivando indicar caminhos para a superação dos problemas identificados a partir da análise de dados. Tal proposta busca implementar ações que possam superar as dificuldades relacionadas à apropriação dos resultados das avaliações externas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos objetivos propostos às avaliações do Simave/Proeb no interior da escola, impulsionando, dessa forma, a prática do trabalho colaborativo, a integração entre gestores e professores e o aperfeiçoamento da atuação docente.

Nessa linha, o PAE surge com a proposta de fazer com que os resultados das avaliações externas sejam ferramentas efetivas na elaboração de estratégias educacionais, servindo à gestão pedagógica da escola, em consonância com o proposto por Marques (2017), para quem

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo. E que haja também a implementação do planejamento e ações por áreas

de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes bem como a vinculação dos resultados das avaliações internas aos resultados das avaliações externas (MARQUES, 2017, p. 148).

Nesse contexto, compreendemos que os objetivos das avaliações externas transcendem a apresentação de dados estatísticos, mas configuram importante ferramenta à disposição da gestão escolar, podendo contribuir para a elaboração de estratégias educacionais no interior da escola.

O PAE aqui apresentado foi formulado com fundamento na ferramenta de gestão 5W2H. Conforme Seleme e Stlader (2010), essa ferramenta se apresenta como uma das técnicas mais eficazes para direcionar o desenvolvimento de ações propositivas visando solucionar os problemas identificados. A finalidade do instrumento é padronizar os procedimentos que devem ser seguidos como modelo, com o objetivo de prevenir o reaparecimento do problema. A sigla da ferramenta 5W2H é formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes que fundamentam a aplicação do instrumento, quais sejam: *What?* (o que será feito, etapas); *Who?* (por quem será feito, justificativa); *Where?* (onde será feito, local); *When?* (quando será feito, tempo); *Why?* (por que será feito, responsabilidade); *How?* (como será feito, método); *How Much?* (quanto custa, custo).

Apresentamos cinco ações propositivas elaboradas a partir do uso da ferramenta 5W2H, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese das propositivas do PAE

Categorias de Análise		Dados identificados	Ações propositivas
1	Apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE/PROEB	Fragilidade na concepção do papel e dos objetivos das avaliações externas.	1. Capacitar as equipes gestora e pedagógica
		Dificuldade para perceber os dados evidenciados pelas avaliações do SIMAVE/PROEB como um diagnóstico da situação escolar.	
		Limitações e fragmentação na implementação das propostas de apropriação dos resultados das avaliações externas.	
2	Gestão pedagógica	A apropriação dos resultados da avaliação do SIMAVE/PROEB	2. Promover a formação continuada dos docentes.

		ocorre de modo superficial, evidenciando dificuldades em se utilizar os dados como instrumentos de intervenção na prática pedagógica.	3. Fortalecimento das atividades interdisciplinares.
		Ausência da concepção de responsabilidade compartilhada pelos resultados obtidos.	
		Necessidade de planejamento, orientação e acompanhamento para a implementação das intervenções propostas.	
3	Ação coletiva	Necessidade de fundamentação teórica, discussão e reflexão em relação às práticas que visam à apropriação de resultados das avaliações externas.	5. Criar um grupo de trabalho (GT) para articular as ações entre os atores educacionais.
		Ausência de ação articulada entre os diversos atores educacionais.	
		Necessidade de diálogo com os docentes, de modo a identificar dificuldades e encontrar soluções conjuntamente	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Desse modo, o Quadro 2 sintetiza as propostas elaboradas para o PAE, fundamentadas nas informações coletadas na pesquisa de campo e a partir da análise de dados, e apresenta proposições para cada uma das três categorias de análise identificadas, pormenorizadas a seguir.

4.1 PROPOSTA PARA APRIMORAR A CONCEPÇÃO DAS EQUIPES GESTORA E PEDAGÓGICA

De acordo com Cerdeira (2015), para além da aparente resistência aos sistemas avaliativos, é crescente o número de gestores que se interessam pela temática e buscam compreender e se apropriar dos resultados. Para a autora, diversos fatores influenciam no processo de apropriação de resultados, tais como a experiência e a formação dos gestores.

Desse modo, compreendemos que o aprimoramento da apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb envolve, necessariamente, um percurso de formação e capacitação, para que as concepções possam ser ampliadas à luz dos avanços teóricos

verificados nessa área e para que a capacidade técnica dos profissionais se expanda.

Assim, consideramos de extrema importância a capacitação das equipes gestora e pedagógica, tendo em vista que a desinformação pode acabar por fazer das avaliações externas, conforme apontam Soares e Xavier (2013), uma ferramenta disfuncional, que deixa de agregar ao processo de ensino aprendizagem. O Quadro 3, adiante, sintetiza a proposta acima descrita.

Quadro 3 - Proposta para aprimorar a concepção das equipes gestora e pedagógica

5W	O quê?	Capacitar as equipes gestora e pedagógica
	Quem?	Profissionais convidados mediante parcerias estabelecidas junto à SRE de Araçuaí e/ou universidades.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Quatro encontros mensais, com início do ano letivo de 2022.
	Por quê?	Aprimorar a concepção acerca das avaliações externas e a apropriação de resultados.
2H	Como?	Por meio de encontros de formação.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Destacamos que as ações propostas nesta seção possuem potencial para gerar um ciclo virtuoso na escola, uma vez que, conforme Cerdeira (2015), a gestão escolar contribui para a construção da cultura interna da escola, que, por sua vez, influencia a prática docente, que, por fim, influencia os resultados de desempenho dos alunos. Dessa maneira, entendemos que incumbe à gestão e à equipe pedagógica construir uma cultura interna de maior compreensão acerca do funcionamento das avaliações externas e da apropriação de resultados.

42 PROPOSTA PARA APRIMORAR A GESTÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Perrenoud (1999), uma outra formação implica outra identidade, outras representações e um outro tipo de profissionalismo. Tendo em vista que a realidade educacional depende muito do engajamento dos docentes, as propostas de intervenção devem passar, necessariamente, pela formação dos professores.

Entendemos que é importante superar a aparente dicotomia entre o saber que se constrói a partir da prática docente e aquele adquirido por meio de outras instâncias, como a

formação técnica. Conforme Salles (2004), é fundamental que a prática, embora válida como critério, não se confunda com a própria verdade. Para o autor,

É necessário compreendermos o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores. Em outras palavras, é como se fosse possível substituímos simplesmente uma forma de racionalidade por outra; a racionalidade técnica pela racionalidade prática. (SALLES, 2004, p. 4).

Nesse sentido, propomos a promoção da formação continuada dos docentes, tendente a suscitar a reflexão acerca da prática profissional, no contexto da apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb. Tal formação tem o objetivo tanto de possibilitar que os docentes sejam capazes de lidar com as informações técnicas do processo, como a interpretação dos resultados, quanto de possibilitar uma visão ampliada do papel das avaliações externas.

Ainda tendo em vista o aprimoramento da gestão do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas, consideramos de grande utilidade o fortalecimento das atividades interdisciplinares no contexto escolar. Destacamos que a interdisciplinaridade não apresenta uma única faceta. Fazenda et al. (2010), citando os estudos de Lenoir (2001), apresentam as três perspectivas mais correntes da interdisciplinaridade. Em linhas gerais, são elas a francesa, de cunho mais racional; a norte-americana, mais pragmática, e a brasileira, principalmente relacionada à teoria de Ivani Fazenda, de perspectiva fenomenológica, que tem o olhar voltado para “a subjetividade dos sujeitos, para a prática e experiência, para a necessidade do autoconhecimento, para o diálogo com o outro, para uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser”. (FAZENDA et al., 2010, p. 31).

De acordo com Fazenda et al., (2010), desapegar-se do tradicional é um dos fatores mais desafiadores para a prática docente. E entendemos que é precisamente vivenciando o desapego ao tradicional, no sentido do que é rotineiro e cotidiano, que podemos depositar esperanças quanto a novos resultados. Para esses pesquisadores, o diálogo com teóricos da interdisciplinaridade permite perceber um aspecto referente ao ser humano diante do conhecimento e dos saberes da humanidade, que exigem nesse momento histórico uma atitude diferenciada daquela que marcou a idade moderna, etapa que é marcada pela fragmentação do conhecimento, do entendimento do ser humano e da vida. Desse modo,

[...] a parceria interdisciplinar é mais que uma troca entre seres humanos, ela se constitui em combinados, em mudança de hábitos rotineiros para que os combinados sejam cumpridos, ela se traduz pela abertura ao outro, à reciprocidade, abertura que possibilita a integração do conhecimento e a interação entre as pessoas. (FAZENDA et al., 2010, p. 33).

Assim, a interdisciplinaridade, vista dessa maneira, pode auxiliar não só o processo de ensino aprendizagem, como a própria postura dos indivíduos perante as avaliações. Conforme Fazenda et al., sendo a avaliação um meio de diagnóstico da aprendizagem, professores e educandos dispõem da oportunidade de rever seus erros, numa atitude que leva à pesquisa, à busca por respostas, trazendo um crescimento cognitivo e holístico.

Compreendemos, ainda, as atividades interdisciplinares como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho coletivo, em consonância com o que Marques (2017) preceitua, no sentido de que o compartilhamento e a responsabilização da equipe pela melhoria da aprendizagem e dos resultados das avaliações em larga escala são fundamentais para superar a antiga concepção de que os únicos responsáveis pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas são os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, disciplinas avaliadas nesses exames. Os Quadros 4 e 5 sintetizam as propostas acima descritas.

Quadro 4 - Proposta para aprimorar a gestão do processo de apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb: Formação continuada dos docentes

5W	O quê?	Promover a formação continuada dos docentes
	Quem?	Profissionais convidados mediante parcerias estabelecidas entre a escola e a SRE de Araçuaí e/ou universidades.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	Encontros bimestrais, com início do ano letivo de 2022.
	Por quê?	Aprimorar a compreensão dos mecanismos de apropriação de resultados das avaliações externas.
2H	Como?	Por meio de encontros de formação.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 5 - Proposta para aprimorar a gestão do processo de apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb: Fortalecimento das atividades interdisciplinares

5W	O quê?	Fortalecer as atividades interdisciplinares.
	Quem?	Equipes gestora e pedagógica e professores.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	No início e ao longo do ano letivo de 2022.
	Por quê?	Ampliar a concepção de responsabilidade compartilhada e potencializar as ações pedagógicas.
2H	Como?	Por meio da criação, orientação e acompanhamento de projetos interdisciplinares.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

43 PROPOSTA PARA APRIMORAR A AÇÃO COLETIVA

Considerando que nas etapas anteriores do PAE foram contempladas ações tendentes à formação das equipes gestora, pedagógica e dos docentes, parte-se do pressuposto de que as intervenções visando à adequada apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas podem, mediante a realização das ações propostas, ser baseadas em preceitos mais fundamentados, com base na formação oferecida. Mas isso não é suficiente, uma vez que a correta apropriação de resultados consiste em um procedimento complexo, no sentido de envolver diversas etapas e atores educacionais. Assim, é fundamental que exista uma ação integrada entre os envolvidos, para que os esforços se potencializem.

De acordo com Alves (2017), devemos considerar o risco de que os processos de planejamento da escola se transformem em mero formalismo, ameaçando a efetividade das intervenções. Para a autora, “se os planos não são analisados, monitorados ou avaliados, tendem a ser facilmente esquecidos, tanto por parte da gestão quanto pelo corpo docente, ocorrendo perda de tempo e energia da equipe” (ALVES, 2017, p. 154).

Desse modo, um dos objetivos do grupo de trabalho proposto é zelar para que o tempo e a energia da equipe não se percam, para que os planejamentos sejam analisados, monitorados e avaliados, para que ajustes sejam feitos sempre que necessário.

Ainda conforme Alves (2017), a gestão escolar num viés participativo deve favorecer a divisão de responsabilidades e promover debates para o desenvolvimento das decisões coletivas e participativas para a melhoria da prática pedagógica. É com esse espírito que é proposta a criação de um grupo de trabalho, com a finalidade de que a gestão democrática e

participativa não se torne um termo inócuo, mas uma realidade vivenciada pela escola em questão. O objetivo é que nesse grupo haja um espaço de autonomia, reflexão e ação participativa. Dessa maneira, é importante que o Grupo de Trabalho (GT) seja composto por representantes dos diversos grupos implicados no processo educacional, como gestores, professores e pais de alunos, para que essa diversidade esteja contemplada pela visão do grupo de trabalho. Esse grupo se diferencia das reuniões oficiais que já precedem a aplicação das avaliações, na medida em que a proposta aqui formulada contempla um grupo permanente, de compromisso a longo prazo em compreender e melhorar o contexto educacional da instituição e, conseqüentemente, seus indicadores. Apresentamos, no quadro, 6 a síntese da ação proposta.

Quadro 6 – Proposta para aprimorar a ação coletiva

5W	O quê?	Criar um grupo de trabalho (GT) para articular as ações entre os atores educacionais.
	Quem?	Grupo formado por representantes da equipe gestora, da equipe pedagógica, docentes e pais.
	Onde?	Na escola.
	Quando?	No início e ao longo do ano letivo de 2022.
	Por quê?	O grupo vai viabilizar e mediar as relações diretas, a reflexão acerca do fazer pedagógico e realizará o monitoramento das ações.
2H	Como?	Por meio da criação de um grupo que se reunirá para articular e monitorar as ações e compartilhar informações.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Destacamos que a legitimidade do PAE aqui proposto reside no fato de ele ter sido formulado com base nos dados encontrados durante a pesquisa de campo, partindo das dificuldades e limitações verificadas a partir das respostas dos sujeitos de pesquisa. Embora tenham sido propostas ações referentes a categorias distintas, percebe-se que o ponto central é a formação dos atores educacionais, sem a qual não se pode avançar no processo de aprimoramento da apropriação de resultados das avaliações do Simave/Proeb, embora não possa ser vista como fator exclusivo de sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender de que maneira a E.E. Santo Antônio de Salinas tem se apropriado dos resultados das avaliações externas do Simave/Proeb. Na nossa visão, a forma como as equipes pedagógica e gestora utilizam os dados advindos dessas avaliações, constitui elemento crucial para a proposição de intervenções úteis para a escola investigada. Reputamos relevante considerar as diferentes percepções quanto à política das avaliações externas e quanto ao processo de apropriação de resultados em si, perscrutando as pesquisas já realizadas na área, bem como investigando o contexto específico da Escola Estadual Santo Antônio de Salinas, por meio do contato com a perspectiva das equipes gestora e pedagógica da instituição.

Para a realização da pesquisa foram fundamentais as contribuições de Cerdeira (2015), cujos estudos lançaram luz sobre as diversas concepções que circulam no meio educacional no que tange às avaliações externas, bem como às raízes e influências dessas noções. Com Lück (2009) pudemos refletir sobre as responsabilidades e limites do gestor escolar, figura que possui papel central na operacionalização da apropriação de resultados das avaliações. Por sua vez, os trabalhos de Faria (2015), Borges R. (2019), Martins (2018), Oliveira (2018) e Alves (2017) auxiliaram a ter uma maior dimensão quanto aos desafios vivenciados pelas escolas no que diz respeito à apropriação de resultados, sob diferentes perspectivas.

Ao realizar o presente estudo percebemos que a temática das avaliações externas consiste em um campo no qual não existe consenso. As normas educacionais à primeira vista levam a uma falsa sensação de que todos os atores escolares se adequaram à visão perfilhada pelas instâncias oficiais no que diz respeito às avaliações externas. No entanto, percebemos que coexistem no contexto escolar visões divergentes e que essa adequação muitas vezes é meramente formal. Entendemos que essa discrepância se deve em grande parte ao desconhecimento de aspectos técnicos envolvidos. Contudo, não deixamos de observar que questões ideológicas também interferem nessa circunstância, assim como os posicionamentos pessoais dos atores escolares acerca do tema em análise.

A pesquisa de campo por nós realizada junto à Escola Santo Antônio de Salinas confirmou a nossa hipótese inicial de que a escola possui a necessidade de implementar melhorias em seu processo de apropriação de resultados. A partir da perspectiva das equipes gestora e pedagógica percebemos lacunas referentes à formação e informação, interferências ideológicas e dificuldades práticas que não encontram respaldo por parte da gestão.

Nosso estudo indica, assim, que um dos grandes desafios para o sucesso na implementação da apropriação de resultados é oferecer formação aos profissionais, para que o esclarecimento quanto aos pressupostos do sistema possa gerar uma maior adesão por parte dos envolvidos. Nesse sentido, é preciso que a atuação dos atores escolares ultrapasse o nível discursivo e alcance a prática, o que consideramos ser possível apenas mediante o comprometimento em um nível profundo, que ultrapasse os protocolos burocráticos.

Por isso, os elementos centrais presentes em nosso Plano e Ação Escolar consistiram no aprimoramento das concepções das equipes gestora e pedagógica, na atenção à formação dos docentes e no fomento ao trabalho coletivo. O processo de apropriação de resultados das avaliações revela-se um procedimento complexo, por envolver variadas fases e atores, de forma que a sua realização de modo adequado demanda conhecimento, concatenação e integração nas ações.

Reconhecemos a limitação deste estudo, na medida em que não tivemos a pretensão de esgotar todas as discussões acerca do tema. Reiteramos nosso compromisso com a melhoria do processo de apropriação de resultados, com a expectativa de que as reflexões aqui expostas possam contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Gilda de Oliveira. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) em uma escola de Ensino Médio de São Sebastião da Vargem Alegre – Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6737>. Acesso em 21 nov. 2020.
- ALVES, M. T.G.; BROOKE, N.; OLIVEIRA, L. K. M (Orgs.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1. Ed. Belo Horizonte- MG: Fino Traço, 2015.
- ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BARBOSA, Eduardo F.: Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Ser Professor Universitário**. 2008. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf Acesso em 14 dez. 2019.
- BARRIGA, A. D. **A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica**. Sísifo - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, p.19-30, 2009.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. São Paulo, v. 41, n. especial, p.1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nsp e/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf> Acesso em: 23 jun. 2019.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interface com o currículo da/na escola**. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007. Acesso em: 15 set. 2020.
- BORGES, C.: Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)
- BORGES, Ronaldo Martins: **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) no Ensino Médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. Seção 7.

CASASSUS, J. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social**. Sísifo - revista de ciências da educação, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 71-78.

CAVALCANTI, E. A. A. **O plano de ações articuladas e as regras do jogo federativo: análise sobre a interdependência entre os entes federados**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22699?locale=pt_BR Acesso: 13 set. 2020.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:
<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/ddianacerdeira.pdf>. Acesso em 09 jun. 2021.

CHAVES, Cleiton Roberto Pereira: **Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa no Proeb em uma escola estadual de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9572>. Acesso em: 09 abr. 2020.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade no Trabalho Docente. Anotações da palestra proferida em mesa redonda Trabalho Docente: impactos na graduação e pós-graduação**. GT 11: Política de Educação Superior. Caxambu: ANPED. 2010.

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS. **Atas das Reuniões Módulo II**. Salinas/MG, 2019a.

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS. **Projeto Político Pedagógico**. Salinas/MG, 2019b.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA, Fernanda Sevarolli Creston: **A apropriação dos resultados do Proeb: estudo de caso de uma escola estadual de Juiz de Fora/MG**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3153>. Acesso em 20 jun. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. Avaliação e interdisciplinaridade. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.23-37, Out, 2010.

FISHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p. 21-36.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila___METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas**. Scielo Brasil, 2013, vol.21, n.78, pp.83-100. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gJNgbXRFw/?format=pdfelang=pt>. Acesso em 25 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100, Especial, p.956-987, out. de 2007.

FREITAS, Ramon dos Reis. **Protocolos de gestão no contexto escolar. O uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6393>. Acesso em 20 jun. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1989.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliações e exames educacionais: histórico do SAEB**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 25 mar. 2021.

LIMA, Samuel Gazolla. **Análise da implementação dos Itinerários Avaliativos nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (Minas Gerais)**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12506>. Acesso em 18 out. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em 12 set. 2019.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 70-82, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117>. Acesso em 18 out. 2020.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6855>. Acesso em 18 out. 2020.

MARTINS, Carmélia Aparecida de Souza: **Desafios para o progresso do desempenho de uma escola estadual de Minas Gerais no Simave/Proeb: um caso de gestão**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9570>. Acesso em 02 dez. 2020.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 823-847, 2005.

MESQUITA, Maria Verônica Furtado. **Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua repercussão na Escola de Ensino Médio Raimundo Nonato Ribeiro em Trairi-CE**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12526>. Acesso em 19 mar. 2021.

MESSIAS, Patrícia Ribeiro: **A interdisciplinaridade no ensino de Ciências Naturais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes**. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019. Disponível em: <http://www2.ufac.br/mpecim/menu/dissertacoes/turmar-2017/dissertacao-patricia-ribeiro-coutinho-guerra-de-messias.pdf>. Acesso em 02 jun. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Básico Comum, CBC**. Belo Horizonte: SEE, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – Material de apoio**. Belo Horizonte: SEE, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Revista do Gestor Escolar – Simave**, 2019. v.2. Juiz de Fora: 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Simave – Conheça o programa**. Disponível em: <http://Simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em 25 mar. 2021.

MORAES, Tatiane Gonçalves. **Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO): Interpretação estatística e pedagógica dos itens de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da

Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5824>. Acesso em 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ramon Neves de. **Ações de gestão pedagógica e os resultados obtidos pelo Proeb no terceiro ano do ensino médio numa escola estadual de Minas Gerais.**

Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2018.

Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9755>. Acesso em 18 nov. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2012 - Pólo Rio de Janeiro.** 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 34(2), 1-8. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3422995>. Acesso em 09 jun. 2021.

SILVA, Roberto Cláudio Bento da. **Apropriação dos Resultados do SPPAECE pelos Gestores Escolares: Um Estudo de Caso Envolvendo duas Escolas do interior do Ceará.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SOARES. Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora/MG,. 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161842>. Acesso em: 27 jun. 2020).

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. O. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.40, n.141, 2010.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA COM A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS

Esta entrevista coletiva é parte do projeto de pesquisa de mestrado desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/Caed-UFJF). A pesquisa versa sobre o uso de dados das avaliações externas do Simave pela equipe gestora.

Sua participação é voluntária. Os dados serão utilizados para a fundamentação da pesquisa, complementando o referencial bibliográfico e documental levantado sobre o assunto. Nesta conversa que teremos não há respostas certas ou erradas, mas é muito importante que as informações estejam de acordo com o que acontece no cotidiano da escola.

É assegurado a confidencialidade das respostas que nos serão fornecidas. Os dados serão utilizados apenas com finalidade científica, sem identificação individual dos participantes ou das escolas em que trabalham. Para tanto, vou entregar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Desde já agradeço sua contribuição.

1. Como vocês enxergam as avaliações do Simave/Proeb nesta escola?
2. Como integrantes da equipe gestora, qual trabalho pedagógico vocês realizam a partir dos resultados das avaliações?
3. Como acontece o processo de divulgação dos resultados do Simave/Proeb na escola?
4. Como vocês veem a receptividade dos pais/responsáveis pelos resultados do Simave/Proeb: Demonstram interesse? Questionam? Propõem medidas para melhor utilização?
5. Quais fatores vocês consideram que impactam os resultados do Simave/Proeb nesta instituição?
6. Como é a relação entre as disciplinas avaliadas e as não avaliadas na escola? Há um planejamento conjunto de ações pedagógicas?

7. É possível citar exemplos de projetos ou ações que foram desencadeados a partir da compreensão da realidade escolar, com base na apropriação dos resultados do Simave/Proeb?
8. Quais desafios vocês enfrentam em relação ao uso dos dados do Simave/Proeb na escola?
9. Quais medidas vocês sugerem para enfrentar os problemas identificados quanto à utilização dos dados das avaliações do Simave/Proeb nesta escola?

APÊNDICE B. QUESTIONARIO APLICADO AOS PROFESSORES DO 5º E 9º ANOS DA ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO DE SALINAS

Prezado(a) professor(a):

Convido o(a) senhor(a) a participar da nossa pesquisa, através do preenchimento deste questionário, que tem como objetivo analisar as práticas de apropriação de resultados do Simave/Proeb na Escola Estadual Santo Antônio de Salinas.

Asseguro que o pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações estritamente para fins acadêmicos e científicos.

Leia atentamente as perguntas antes de responder. Ressalto que não existem respostas certas ou erradas. Responda de acordo com o seu entendimento, considerando sempre a veracidade das informações.

Desde já, agradeço pela atenção.

*Obrigatório

O(a) senhor(a) concorda em participar da pesquisa?

* *Marcar apenas uma oval.*

Estou de acordo em participar da pesquisa

Não desejo participar da pesquisa

Para iniciar, gostaria de saber qual a sua formação profissional. *

Há quanto tempo você atua na educação pública? *

1. Anualmente, antes da realização das avaliações do Simave/Proeb ocorre uma apresentação prévia das composições das avaliações do Simave pela SEE/MG aos professores da escola.

* *Marque todas que se aplicam.*

Discordo;

Discordo Parcialmente;

Concordo

Concordo Parcialmente;

2. Posso afirmar com segurança que compreendo o conceito de escala de proficiência adotado pelo Simave/Proeb.

* *Marcar apenas uma opção*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo

Concordo parcialmente

3. Posso afirmar com segurança que compreendo a média da proficiência obtida pela escola nas avaliações do Simave/Proeb.

* *Marcar apenas uma opção*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo

Concordo parcialmente

4. A equipe gestora se reúne com os docentes para discutir os resultados do Simave/Proeb logo que são divulgados.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo

Concordo parcialmente

5. A apresentação e divulgação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pela gestão escolar junto aos demais servidores, pais e alunos é realizada de forma transparente.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo

Concordo parcialmente

6. Os resultados do Simave/Proeb são utilizados no planejamento das aulas, contribuindo com a melhoria do processo de ensino.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo

Concordo parcialmente

7. Existe uma clara orientação por parte da equipe gestora para que seja considerado, na elaboração de planejamentos e planos de aula, o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo

Discordo parcialmente

Concordo
Concordo parcialmente

8. O planejamento das aulas é orientado pela matriz de referência do Simave/Proeb *
Marcar apenas uma opção.

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

9. Em relação às disciplinas avaliadas e as não avaliadas pelo Simave/Proeb na escola, há um planejamento conjunto das ações pedagógicas.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

10. A forma como ocorre a discussão dos resultados das avaliações do Simave/Proeb possibilita que ações estratégicas sejam pensadas e organizadas de forma conjunta pela equipe gestora e corpo docente.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

11. O conceito de apropriação dos resultados das avaliações do Simave/Proeb pelos professores desta instituição ocorre de maneira satisfatória.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

12. A análise dos resultados do Simave/Proeb contribui para repensar práticas pedagógicas e inovar as estratégias de trabalho.

* *Marcar apenas uma opção.*

Discordo

Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

13. Percebo, com base nos resultados do Simave/Proeb, quais habilidades os alunos não desenvolveram satisfatoriamente *

Marcar apenas uma opção.

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente

14. Tenho dificuldades em relacionar as habilidades da matriz de referência do Simave/Proeb aos conteúdos a serem trabalhados. *

Marcar apenas uma opção.

Discordo
Discordo parcialmente
Concordo
Concordo parcialmente