UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA TROGO PEREIRA

O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE: PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE JUIZ DE FORA

RIO DE JANEIRO
2018

Priscila Trogo Pereira

O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE: PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE JUIZ DE FORA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

RIO DE JANEIRO

2018

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"O Uso dos Resultados Do Simave: Percepção dos Gestores Escolares da Rede Estadual de Juiz De Fora"**

Mestrando(a): **Priscila Trogo Pereira**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Jairo Vieira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro,27 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Jairo Vieira - Presidente

Profa. Dra. Ana Ivenicki

Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino

CIP - Catalogação na Publicação

P436u

Pereira, Priscila Trogo
O USO DOS RESULTADOS DO SIMAVE: PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE JUIZ DE FORA / Priscila Trogo Pereira. -- Rio de Janeiro, 2018.
159 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Avaliação externa. 2. Simave. 3. Políticas Públicas. 4. Gestor Escolar. I. Vieira, José Jairo, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Dedico este trabalho aos meus amados pais, José Luiz (in memoriam) e Cristina, por todo amor, dedicação e exemplo, por abidicarem de suas vontades para oferecer o mundo para mim e para minhas irmãs. Gratidão e amor eterno.

AGRADECIMENTOS

Ao ler este trabalho ninguém verá o caminho percorrido, tudo que foi vivido nesses dois anos de muito esforço, aprendizado, abdicações e emoções. Conciliar a vida, a família, os trabalhos com o mestrado foi um grande desafio. Conclui a dissertação, mas tenho certeza que falhei em outros aspectos e agradeço imensamente aqueles que souberam entender e generosamente foram apoio e amor. A todos, ofereceço minha gratidão.

Agradeço a Deus pela minha vida e por todas as oportunidades, que são muitas, a mim concedidas.

Agradeço, conjuntamente, aos meus pais que sempre se esforçaram para possibilitar que tivéssemos (eu e minhas irmãs) acesso ao que eles não tiveram, que nossa vida profissional pudesse ser uma escolha e não uma imposição por falta de oportunidades. Todo caminho escolar e acadêmico que percorri, devo a eles. Devo a eles, toda a minha gratidão!

Um agradecimento especial ao meu amado pai, José Luiz, grande incentivador de todos os meus projetos. Foi pensando em como ele ficaria feliz com a conclusão deste trabalho que resolvi não desistir. Quando, no meio do caminho, não tive mais sua presença física para me apoiar, sua presença em meu coração e todo amor que me dedicou foram a motivação para eu seguir em frente.

À minha amada mãe, Cristina, por ser a minha força, em todos os momentos, por não esmorecer, por ser exemplo e incentivo, por ser alegria e amor na minha vida.

Às minhas amadas irmãs, Patrícia e Fernanda, que me apoiam em todos os meus desafios, acreditando mais em mim do que eu mesma, pela presença e ajuda em todo o percurso. As melhores amigas e companheiras que eu poderia ter.

Ao meu orientador Profº. Drº José Jairo Vieira, por toda paciência, compreensão e pelo conhecimento compartilhado. Por participar deste projeto, que mudou tantas vezes, oferecendo sempre uma palavra tranquilizadora, acreditando na minha capacidade de realizá-lo.

À querida Sol, por me tratar com tanta atenção e cuidado, oferecendo sempre uma possibilidade, uma esperança. Minha melhor recordação do PPGE.

À minha querida amiga Diovana, que generosamente me incentivou e me conduziu desde a proposta do projeto até a entrega da dissertação, fazendo eu compreender que era capaz.

Às Luluzinhas, que trouxeram companheirismo e diversão para o caminho solitário do mestrado. Meus presentes!

Aos amigos Thenner e Tuko, por me ajudarem, com tanta dedicação, a dar um norte a minha pesquisa, quando eu estava perdida.

A todos os meus amigos, que me ajudaram neste percurso, cada um contribuindo de alguma forma, seja com a leitura de um capítulo, a indicação de uma referência, a carona para aplicação dos questionários ou, simplesmente, com uma palavra de incentivo. Essa ajuda fez toda a diferença!

À Leisa, que mesmo sem me conhecer ofereceu sua ajuda generosamente e tornou possível a realização do meu trabalho de campo.

Ao CAEd, por me proporcionar o aprendizado diário e o convívio com tanta informação e conhecimento.

Aos professores do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ, por toda dedicação e conhecimento compartilhado.

Aos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora, que me receberam com tanta atenção, reservando um tempo para me atender, em meio a uma rotina de muito trabalho.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos e o meu carinho!

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

RESUMO

PEREIRA, P. T. **O uso dos resultados do Simave**: percepção dos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A avaliação externa passou a ser tema constante quando o assunto é educação. Muitos recursos públicos têm sido direcionados a essa política com o objetivo de oferecer um panorama do cenário educacional e subsídios para o planejamento de ações em prol da melhoria da qualidade da educação básica ofertada. O crescimento do número de sistemas próprios de avaliação, além dos nacionais, comprova que há grande expectativa dos gestores públicos nesse tipo de política. No entanto, para que essas avaliações tenham impacto dentro das escolas, é necessário que as equipes escolares conheçam esse tipo de avaliação e seus resultados e que saibam utilizá-los em seus planejamentos e ações. Dessa forma, considerando a existência do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), há mais de 17 anos no estado de Minas Gerais, a presente dissertação propõe analisar a utilização dos resultados desse sistema de avaliação pelas escolas estaduais de Juiz de Fora, por meio da percepção dos gestores escolares. O empenho de todos os profissionais que atuam nas escolas é fundamental no trabalho com os resultados das avaliações, no entanto, a gestão escolar, pela sua função de liderança, adquire grandes responsabilidades na articulação desse trabalho. Os dados da pesquisa foram levantados por meio da realização de entrevista semiestruturada e da aplicação de questionários. A partir da análise desses dados, pode-se compreender que o Simave já está consolidado na rede estadual de Juiz de Fora, no entanto o uso de seus resultados ainda é feito de forma limitada. Ao longo do trabalho, a pesquisa buscou apresentar a compreensão e a frequência de utilização dos resultados do Simave, por meio das respostas dos gestores escolares participantes.

Palavras-chaves: Avaliação Externa. Simave. Gestão Escolar. Rede estadual de Juiz de Fora.

ABSTRACT

External evaluation is a constant issue in education, many public resources have been directed to this policy with the purpose of offering an overview of educational scenario and subsidies to the planning of actions to support the improvement of the quality of the basic education being offered. The increasing number of particular evaluation systems, besides national ones, prove that school public administrators have great expectations concerning this type of policy. However, for these evaluations to have an impact inside schools, it is necessary that school staff know this type of evaluation, its results, and also know how to use them in their planning and actions. Therefore considering the existence of Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) for more than 17 years in the state of Minas Gerais, this dissertation proposes to analyze the use of the results from this evaluation system by state schools in Juiz de Fora, from school public administrators' perception.The engagement of all the professionals that act at schools is essential in the work with the evaluations' results, but because school management has a leadership role it acquires great responsibilities in the articulation of this work. Data from this research were gathered through semi-structured interview and questionnaires. From the analysis of these data, we can understand that Simave is already consolidated at state schools in Juiz de Fora, although the use of its results is still done in a limited way. Throughout this work, the research aimed at presenting the comprehension and frequency of use of Simave's results through the answers of school administrators.

Keywords: External evaluations. Simave. School management. State schools in Juiz de Fora.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA/MG	Programa de Avaliação do estado de Minas Gerais
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
Caed	Centro de Políticas Pública e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
EAD	Educação a Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Naep	*National Assessment of Educational Progress*
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paae	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAE	Superintendência de Avaliação Educacional
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SREs	Superintendências Regionais de Ensino
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz de Referência Prova Brasil – 5º ano do Ensino Fundamental 29
Figura 2: Exemplo de Item 30
Figura 3: Exemplo de escala de proficiência 33
Figura 4: Exemplo de matriz de referência do Simave 63
Figura 5: Exemplo de Resultado – Sistema de Monitoramento 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Projeções de metas do Ideb: 4ª série/5º ano do EF – 2005 a 2050 44
Gráfico 2: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Brasil 45
Gráfico 3: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Brasil 45
Gráfico 4: Ideb – Ensino Médio – Brasil* 46
Gráfico 5: Participação Simave –Proeb (Rede Pública) 57
Gráfico 6: Participação Simave – Proalfa (Rede pública) 59
Gráfico 7: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rede estadual de Minas Gerais 71
Gráfico 8: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Rede estadual de Minas Gerais 72
Gráfico 9: Ideb – Ensino Médio – Rede estadual de Minas Gerais 72
Gráfico 10: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rede Estadual de Juiz de Fora 76
Gráfico 11: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Rede Estadual de Juiz de Fora 77
Gráfico 12: Experiência do respondente na gestão escolar 112
Gráfico 13: Conhecimento da gestão escolar sobre Avaliação Externa 113
Gráfico 14: Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave 114
Gráfico 15: Conhecimento da equipe escolar sobre Avaliação Externa 116
Gráfico 16: Conhecimento da equipe escolar sobre o Simave 117
Gráfico 17: Utilização dos resultados pela equipe gestora 120
Gráfico 18: Utilização dos resultados pela escola 124
Gráfico 19: Relevância conferida aos resultados do Simave 125
Gráfico 20: Relevância conferida aos resultados do Simave 126
Gráfico 21: Relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe gestora 130
Gráfico 22: Relação entre conhecimento do gestor sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola 131
Gráfico 23: Relação entre conhecimento da equipe escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe escolar 132
Gráfico 24: Relação entre conhecimento da equipe gestora sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe gestora 133
Gráfico 25: Relação entre conhecimento da equipe gestora sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe escolar 134
Gráfico 26: Relação entre conhecimento da equipe escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe escolar 135

Gráfico 27: Relação entre a relevância conferida aos resultados do Simave pela gestão e a utilização dos resultados pela equipe escolar 136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistemas Estaduais de Avaliação....52
Quadro 2: Sistemas Municipais de Avaliação....52
Quadro 3: Série Histórica - Proeb....56
Quadro 4: Participação Simave –Proeb....57
Quadro 5: Participação Simave –Proalfa....59
Quadro 6: Padrões de desempenho - Simave....65
Quadro 7: Descrição geral - Padrões de desempenho - Simave....66
Quadro 8: Mudanças Simave - Proalfa- De 2014 para 2015....67
Quadro 9: Mudanças Simave- Proeb- De 2014 para 2015....68
Quadro 10: Participação Simave - Proeb....73
Quadro 11: Participação Simave – Proalfa....73
Quadro 12: Proficiência Média - Língua Portuguesa – Minas Gerais....74
Quadro 13: Proficiência Média Matemática – Minas Gerais....75
Quadro 14: Matrículas – Rede estadual de Juiz de Fora....75
Quadro 15: Escolas – Rede estadual de Juiz de Fora....76
Quadro 16: Participação Simave - Proeb....77
Quadro 17: Participação Simave – Proalfa....78
Quadro 18: Proficiência Média - Língua Portuguesa – Juiz de Fora....78
Quadro 19: Proficiência Média Matemática– Juiz de Fora....79
Quadro 20: Opinião dos gestores sobre o que impede o trabalho com os resultados do Simave....139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Brasil 35
Tabela 2: Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Minas Gerais 70
Tabela 3: Frequência de uso dos resultados do Simave pela gestão escolar 119
Tabela 4: Frequência de uso dos resultados do Simave pela escola..... 122
Tabela 5: Grau de concordância sobre o aproveitamento das ferramentas disponibilizadas . 127
Tabela 6: Opinião dos gestores sobre os últimos resultados de suas escolas 138
Tabela 7: Opinião dos gestores sobre os resultados do Simave 138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 OBJETIVOS 21
1.1.1 Objetivo Geral 21
1.1.2 Objetivos Específicos 21
2 AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA 22
2.1 AVALIAR 22
2.2 TIPOS DE AVALIAÇÕES 23
2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA 25
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EXTERNA 34
2.4.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 37
2.4.2 Ideb 42
2.4.3 Outras avaliações aplicadas no Brasil 47
2.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS LEIS BRASILEIRAS 48
2.6 SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO 51
3 O SIMAVE E A REDE ESTADUAL DE JUIZ DE FORA 54
3.1 SIMAVE 54
3.1.1 Proeb 56
3.1.2 Proalfa 58
3.1.3 Paae 60
3.2 RESULTADOS DIVULGADOS PELO SIMAVE – PROEB E PROALFA 62
3.2.1 Canais de divulgação dos resultados do Simave 66
3.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E O SIMAVE 70
3.4 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA 75
4 GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 80
4.1 GESTÃO ESCOLAR 80
4.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS 82
4.3 FUNÇÕES E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR 85
4.4 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS 86
4.5 CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS 92
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS 94
5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS 94
5.1.1 Construção do Questionário 97

5.1.2 Aplicação dos Questionários 100
5.2 ANÁLISE DOS DADOS 102
5.2.1 Análise da entrevista 102
5.2.2 Análise dos Questionários 107
5.2.2.1 Parte 1: Percepção dos respondentes sobre as questões propostas 109
5.2.2.2 Parte 2: Relação das dimensões – Conhecimento e Uso dos resultados 129
5.2.2.3 Parte 3: Opinião dos respondentes sobre os resultados de suas escolas 137
5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS 146
APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos Diretores 154

1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação é presença constante no contexto educacional, o ato de avaliar faz parte do cotidiano das escolas, por isso sua presença é recorrente nos debates que envolvem a educação, sua qualidade e equidade. Mais recentemente, o debate em torno desse tema tem sido focalizado nas avaliações externas, devido ao quantitativo de iniciativas dos governos federal, estaduais e municipais voltado para esse tipo de avaliação.

> Avaliação externa é todo o processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, em algumas experiências e/ou etapas, a participação das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa (MACHADO, 2012, p. 71).

É notório que, nas duas últimas décadas, muito investimento público tem sido destinado a políticas públicas de avaliação, o crescimento do número de sistemas e programas de avaliação externa comprova que há grande expectativa nesse tipo de política e em suas possibilidades de gerar informações que subsidiem o planejamento do trabalho dos gestores públicos, de redes e escolares em prol da melhoria da qualidade da educação pública ofertada.

Com uma metodologia característica que permite comparações dos resultados ao longo de uma linha histórica e entre programas, as avaliações externas oferecem informações sistematizadas que possibilitam o monitoramento do ensino ofertado. Sendo assim, conforme coloca Castro (2009), a consolidação da política de avaliação educacional apresenta-se como um instrumento de fundamental importância no processo de prestação de contas da educação ofertada e no debate sobre os desafios que precisam ser superados para a melhoria da educação no país.

As políticas de avaliação, conforme são apresentadas nos documentos oficiais, não intencionam apenas oferecer um panorama sobre o cenário educacional, com finalidade de monitoramento. Os investimentos injetados justificam-se, também, pelo fato de os resultados dessas avaliações serem entendidos como ferramentas para a gestão educacional, seja ela a nível de rede ou de escola, objetivando oferecer subsídios que sejam aproveitados pelos profissionais que estão em contato direto com a aprendizagem dos alunos.

No entanto, para que esse objetivo seja consolidado, as escolas e seus profissionais precisam conhecer esse tipo de avaliação e seus resultados e compreender como eles podem ser utilizados em seus planejamentos. Uma vez que, o diagnóstico da educação, oferecido pelas

avaliações, não é suficiente para transformá-la, são necessárias ações que possibilitem as mudanças.

> Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízo de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados são etapas indissociáveis do ato de avaliar (MACHADO, 2012, p. 71).

Dessa forma, para que as avaliações externas alcancem o objetivo de promover transformações na educação ofertada, as escolas precisam estar preparadas para utilizar seus resultados. Diante disso, a pesquisa, aqui apresentada, intenciona compreender como se estabelece a relação entre os profissionais da educação e as avaliações externas, buscando conhecer se essa política pública é de fato compreendida e utilizada pelas escolas.

Sendo assim, a proposta deste trabalho consistiu em investigar a utilização dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). Minas Gerais é um dos estados pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação, o Simave foi criado em 2000 e se mantém até os dias atuais. Para ser possível realizar essa investigação, escolheu-se como campo de pesquisa as escolas da rede estadual de Juiz de Fora. Para maior compreensão dessa escolha, faz-se importante esclarecer a relação da pesquisadora com o campo. Formada em letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisadora atua como professora efetiva de língua portuguesa na rede estadual de Juiz de Fora, lecionando para alunos do ensino fundamental e médio, desde 2015, e como analista de avaliação no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Assim sendo, a escolha pela cidade de Juiz de Fora deveu-se pela necessidade de buscar maior conhecimento sobre a utilização dos resultados pela rede e, consequentemente, oferecer informações que possam colaborar para o melhor aproveitamento dos dados do Simave em prol da melhoria da qualidade do ensino da rede na qual a pesquisadora está inserida. Assim como, oferecer informações de como os profissionais aproveitam os dados e materiais de capacitação e divulgação do programa.

Compreendendo que as instituições escolares possuem em sua estrutura uma equipe responsável pela sua organização, administrativa e pedagógica, e por garantir seu funcionamento, buscando assegurar o necessário para a aprendizagem dos estudantes dentro da instituição, sendo essa a equipe de gestão, a pesquisa buscou investigar a utilização dos resultados do Simave pelas escolas estaduais de Juiz de Fora, por meio da percepção dos gestores escolares.

Todos os profissionais que atuam nas escolas são fundamentais para o trabalho com os resultados das avaliações, no entanto, a gestão escolar, pela sua função de liderança, torna-se uma incentivadora ou não desse trabalho, dependendo da percepção que tem sobre as avaliações externas. Por esse motivo, a pesquisa buscou conhecer como essas equipes compreendem o Simave e como orientam o trabalho com os resultados dessa avaliação em suas escolas.

Para a investigação proposta, a pesquisa analisou os dados coletados por meio de dois instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista foi realizada com profissionais da Coordenação de Avaliação, da 18ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), objetivando compreender como é organizado e articulado, entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas, o trabalho com os dados gerados pelo Simave. Já os questionários foram aplicados aos gestores das escolas estaduais de Juiz de Fora, uma vez que a pesquisa compreende que a gestão escolar é a responsável por organizar e monitorar o trabalho com esses dados dentro do ambiente escolar. Para ser possível obter um mapeamento da utilização dos resultados pela rede estadual de Juiz de Fora, intencionou-se aplicar o questionário para os gestores de todas as escolas da rede.

Como suporte para a investigação e análise dos dados, esta dissertação recebeu subsídios de autores que versam sobre avaliação, avaliação externa, sobre gestão escolar e sobre o Simave, como Bonamino e Franco (1999), Bonamino e Sousa (2012), Machado (2012), Machado e Alavarse (2014), Rosistolato e Viana (2014), Luck (2009), Libâneo *et al* (2012), Calderon e Franco (2017) entre outros. Além disso, foram utilizados documentos oficiais, como legislações, e materiais de divulgação dos resultados do Simave. A pesquisa contou, ainda, com os resultados das avaliações do Simave, disponibilizados pela SEE/MG.

O presente trabalho foi dividido em cinco capítulos que buscaram apresentar os caminhos percorridos pela pesquisa. O primeiro capítulo foi composto por esta introdução, pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos da pesquisa.

O segundo capítulo foi dedicado à apresentação da avaliação externa, seus objetivos e metodologia, buscando a compreensão de como é estruturada esse tipo de avaliação. Nesse capítulo, ainda, foi traçado um panorama sobre as principais políticas de avaliação do país.

No terceiro capítulo, a pesquisa discorreu sobre o histórico do Simave, sobre seus resultados e sobre os principais canais de divulgação dos seus dados. Além disso, a rede estadual de Minas Gerais e a rede estadual de Juiz de Fora foram apresentadas no contexto das políticas de avaliação.

O quarto capítulo trouxe para a pesquisa uma discussão sobre as funções e desafios da gestão escolar e sobre as responsabilidades dessa equipe no que diz respeito ao trabalho com as avaliações externas dentro das escolas. A pesquisa apresentou, ainda, alguns autores que possuem trabalhos relacionados à utilização dos resultados das avaliações. Para finalizar esse capítulo, foi feita uma breve apresentação de como é organizada a equipe gestora das escolas estaduais de Minas Gerais.

O último capítulo apresentou o caminho metodológico seguido pela pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos propostos; os dados encontrados, por meio da entrevista e aplicação dos questionários; e a análise desses dados. Por fim, o estudo foi finalizado com as reflexões sobre os dados encontrados, considerando o suporte teórico que sustentou a pesquisa.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo principal da presente dissertação traduz-se em compreender de que maneira a política pública educacional de avaliação externa de Minas Gerais, o Simave, é utilizada pelas escolas da rede estadual de Juiz de Fora, por meio da percepção dos gestores escolares.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Investigar, por meio da percepção dos gestores das escolas da rede estadual de Juiz de Fora, o conhecimento das equipes escolares sobre as avaliações externas e sobre o Simave.
- Verificar, por meio da percepção dos gestores da rede estadual de Juiz de Fora, a frequência com que as escolas utilizam os resultados do Simave em seus planejamentos e atividades.
- Conhecer a percepção dos gestores escolares sobre a relevância dessa política de avaliação e se ela contribui para o trabalho da gestão escolar.
- Compreender, por meio da percepção dos gestores escolares da rede estadual de Juiz de Fora, se existe alguma relação entre a compreensão dos resultados do Simave e a frequência de sua utilização pelas escolas.

2 AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

2.1 AVALIAR

O ato de “avaliar”, presente nas instituições de ensino, é algo que provoca inquietações em alunos, professores e gestores. Sendo assim, o tema avaliação merece destaque e estudos mais avançados no âmbito acadêmico. Cabe pensar no porquê de se avaliar as formas de ensino e de aprendizado e no para que se avalia. Talvez se essas questões ficassem mais claras, o processo de avaliação se tornaria menos denso para a sociedade. Gatti (1987) aponta que o ato de “avaliar”, independente da área e do nível, causa um desconforto na população. Segundo a autora, existe uma questão cultural em torno dos processos avaliativos: a aversão da sociedade a avaliações, que “cria um clima de insegurança, defesa e até de agressividade e hostilidade” (GATTI, 1987, p. 33).

Nesse sentido, a avaliação, geralmente, é vista como uma ameaça, porém Gatti (1987) ressalta que

> [...] ao falarmos em avaliação do ensino precisamos situar em que nível de preocupação colocamos a questão: se a nível de sistema ou sub-sistemas, se a nível de programas educacionais; se a nível de pesquisa educacional ou se a nível de sala de aula. Precisamos ainda ter claro a que se destina essa avaliação, quais seus objetivos (GATTI, 1987, p. 33).

Assim, o esclarecimento das questões citadas no trecho acima pode contribuir para a diminuição da visão negativa que existe em relação às avaliações, uma vez que serão explicitados os objetivos de cada abordagem, sendo possível que a escola, formada por gestores, coordenadores, professores e alunos, compreenda e formule ações que sejam efetivamente válidas para cada processo avaliativo.

De acordo com Freitas *et al* (2014, p. 16), a equipe escolar precisa ter ciência de que “a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno”. Ele ainda destaca que a avaliação não pode ser tomada como a etapa final do ensino, mas tem que ser encarada como um processo presente em todas as fases do aprendizado, orientando a atuação do professor dentro do ambiente escolar.

Atualmente, o tema avaliação tem se solidificado na agenda educacional, uma vez que é presença constante nas políticas públicas e nos eventos de formação continuada para os profissionais da educação. Mas cabe ressaltar que nem toda avaliação é igual, ou seja, a avaliação não é um termo consensual. Do ponto de vista pedagógico, temos uma lista que

qualifica o processo de avaliação: avaliação emancipatória, avaliação dialógica, avaliação processual, avaliação interna, avaliação externa, avaliação diagnóstica etc. Mesmo com toda essa diferença, temos um consenso de que a necessidade de avaliar é entendida como orgânica ao próprio processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que

> [...] avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (LEAL, 2003, p. 30).

Porém, o ato de avaliar não é apenas uma necessidade pedagógica, uma vez que a avaliação também apresenta um sentido e um significado do ponto de vista das políticas educacionais, em que a avaliação pode ser organizada a partir da

> [...] existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2007, p. 10).

As avaliações institucionais e da aprendizagem são conhecidas como avaliações internas, já as avaliações em larga escala, que envolvem um contingente grande de alunos, são denominadas avaliações externas, por serem concebidas, planejadas, elaboradas, corrigidas e terem seus resultados analisados fora da escola. Veremos a diferença entre essas avaliações e, também, como elas se relacionam, com mais ênfase nas avaliações externas, a fim de apresentar sua metodologia.

2.2 TIPOS DE AVALIAÇÕES

O processo avaliativo, muitas vezes, restringe-se a individualidade de cada professor em sua sala de aula. Todavia, Freitas *et al* (2014) chamam a atenção para o fato de que cada sala de aula está inserida em um ambiente escolar, desse modo, as avaliações precisam ter seus propósitos expandidos, uma vez que elas também estão ligadas à função social da escola na atualidade. Dessa forma, as avaliações podem oferecer informações não só sobre o desempenho de cada aluno de uma mesma classe, mas, também, sobre o desempenho de um conjunto de

alunos de uma escola ou de uma rede, dependendo do papel a que se propõe e de sua metodologia, cumprindo, assim, o papel de diagnosticar as dificuldades dos alunos e, também, apontando se a educação oferecida tem sido equânime a partir dos resultados de diferentes turmas, escolas e redes. Uma vez que, sem desconsiderar todas as dificuldades e fatores que podem interferir no desenvolvimento, todos os estudantes, independente da escola em que estudam, devem consolidar um conjunto de habilidades referente à etapa em que estão matriculados. Nessa perspectiva, a avaliação possui a função de diagnosticar se a educação tem atingido seu objetivo para todos os alunos, apresentando os pontos que merecem maior atenção, seja na instância turma, escola, município, rede ou país.

Em relação às avaliações realizadas pelas próprias escolas, Freitas *et al* (2014) destacam a questão de o uso dos processos avaliativos servir para validar a distribuição desigual dos resultados satisfatórios e insatisfatórios dos estudantes, que estão ligados ao desempenho individual de cada um. Desse modo, o autor aponta que no ambiente escolar existem dois níveis de organização do ensino: um com foco no projeto político pedagógico (avaliação institucional) e outro com foco na relação professor-aluno (avaliação de aprendizagem na sala de aula). Notamos que associar esses dois níveis seria relevante para o trabalho nas escolas, visto que o projeto político pedagógico apresenta orientações que podem ser norteadoras do trabalho que o professor desenvolverá com seus alunos em sala de aula.

As avaliações internas referem-se às avaliações preparadas pelos professores, acontecendo nas salas de aula com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos e, também, o processo de ensino e aprendizagem que acontece em cada turma. Essas avaliações são as mais conhecidas e disseminadas na área de ensino, envolvem diversos instrumentos avaliativos, como: provas que avaliam o conteúdo de cada bimestre, atividades avaliativas, tarefas para casa, seminário, observação e registro, portfólio etc. Os resultados dessas avaliações orientam o trabalho do professor, apresentando quais pontos precisam ser retomados, quais métodos podem ser revistos, quais alunos apresentam mais dificuldades em determinados conteúdos, entre outras informações que servem para reorientar o planejamento e as ações. De acordo com Perrenoud (2000), nas avaliações internas, o grau de dificuldade das atividades e as notas e/ou conceitos são estabelecidos de acordo com olhar do professor, cada professor tem seus próprios critérios de avaliação, sejam eles objetivos ou subjetivos, e definem aquilo que acham importante avaliar. O ritmo, o perfil da turma e do professor vão influenciar na montagem das atividades e nos valores atribuídos a cada atividade avaliativa.

Além das avaliações preparadas pelos professores, existe outro tipo de avaliação interna que precisa ser discutida e promulgada no campo da educação: a avaliação institucional. Essa

avaliação tem por objetivo localizar os problemas da escola de forma coletiva, refletindo sobre eles e apontando possíveis caminhos para resolvê-los. Tal avaliação deve relacionar vários aspectos da escola, como sua política educacional, seu projeto político pedagógico, assim como as práticas diárias que acontecem no ambiente escolar.

Outro processo avaliativo que merece destaque nas discussões sobre as avaliações é a avaliação em larga escala ou avaliação externa. Essa modalidade de avaliação tem a finalidade de avaliar o desempenho dos sistemas educacionais e das escolas para, assim, apresentar orientações às políticas públicas, oferecer subsídio para as secretarias e equipes escolares e informações para a sociedade, de uma forma geral. Neste trabalho, vamos nos debruçar sobre essa forma de avaliação.

2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação sempre foi um tema recorrente no contexto educacional e, habitualmente, tinha apenas na aprendizagem dos alunos o foco de seu debate. Mais recentemente, tendo em vista a dilatação de iniciativas de avaliações externas, nota-se o deslocamento desse foco para este outro tipo de avaliação, a avaliação externa ou avaliação em larga escala, que são as avaliações elaboradas por profissionais de fora do cotidiano escolar e que abragem um número maior de participantes. Essas avaliações buscam oferecer informações que podem contribuir tanto para o trabalho realizado pelas redes quanto pelas instutuições escolares. “A avaliação externa, também conhecida como avaliação em larga escala, contempla amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações, que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais” (MACHADO, 2014, p. 65).

Em 1990, as avaliações em larga escala passaram a ocupar o interesse das políticas públicas de educação, sendo administradas pelo Ministério da Educação (MEC) e por Secretarias de Educação de diversos estados brasileiros, com participação de agências internacionais, principalmente em questões relacionadas ao financiamento. Os exames que se destacaram no início dessa forma de avaliação foram: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cabe salientar que o objetivo principal, da maior parte, dos processos avaliativos externos é verificar se o nível desejável de ensino está sendo atingido pelos alunos/pelas escolas, e a partir dos resultados obtidos procurar soluções para chegar ao nível desejado. Assim sendo, Sousa e Oliveira (2010) ressaltam a importância de interpretar essas avaliações como propostas modificadoras. Os resultados dessas provas são utilizados como instrumento público

para orientar a democratização do ensino e da educação, refletindo as condições de oferta do ensino e da formação escolar dos estudantes.

As informações produzidas pelas avaliações em larga escala permitem a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais. Segundo Wiebusch, a avaliação externa

> [...] é um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional (WIEBUSCH, 2012, p. 3).

Com isso, as informações produzidas por essas avaliações podem servir a diferentes propósitos, a depender da instância que irá utilizá-la. O site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta que

> [...] as avaliações em larga escala possuem diferentes objetivos e finalidades e são desenvolvidas a partir de metodologias específicas que permitem aferir, com maior profundidade, informações sobre os sistemas de ensino e sobre o desempenho individual dos estudantes. Cada exame, em função de suas especificidades, permite interpretações e análises cujo alcance varia de acordo com a metodologia empregada, o público a que se destina e as instituições envolvidas (INEP, 2011, s/p).

Complementando, Brooke e Cunha (2011) apresentam que as avaliações externas podem ser usadas com diferentes funções, como por exemplo: para avaliar e orientar a política educacional; para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada; para informar ao público; para alocação de recursos; para políticas de incentivos salariais; como componente da avaliação docente; e para certificação de alunos e escolas.

Para possibilitar o alcance dessas diferentes finalidades, as avaliações externas, diferentemente das avaliações internas, possuem metodologias específicas em sua construção, o que visa garantir a fidedignidade de seus resultados e, também, permitir a comparação desses resultados ao longo dos anos e entre instâncias avaliadas (escolas, regionais, municípios, estados e regiões do país). A metodologia utilizada pelas avaliações externas nacionais, como o Saeb, e, também utilizada, pelo Simave será apresentada mais adiante.

De acordo com o Centro de Políticas Pública e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), as avaliações em larga escala utilizam como instrumentos: testes de proficiência, responsáveis por avaliar o

desempenho escolar dos estudantes, e questionários contextuais, que avaliam os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho. Para a presente pesquisa, torna-se interessante conhecer a metodologia que envolve os testes de proficiência. As considerações sobre os questionários contextuais não serão contempladas neste trabalho, por extrapolar o que será investigado, que diz respeito ao conhecimento e ao uso dos resultados das avaliações pelos profissionais da rede, sem a inteção de analisar os tipos de uso. No entanto, a pesquisa compreende e ressalta a importância da consideração dos resultados de contexto pelas secretarias e escolas quando são realizadas as análises dos resultados de desempenho, uma vez que os resultados de desempenho não conseguem oferecer dados sobre a realidade vivenciada pela escola (condições física da escola, formação dos professores, clima escolar, comunidade em que está inserida etc.) e pelos estudantes (nível socioeconômico, questões étnica, culturais e raciais, participação da família, motivação etc.). Dessa forma, os dados dos questionários contextuais e o conhecimento dos profissionais sobre esses aspectos devem ser levados em consideração tanto no trabalho realizado diariamente, quanto na análise dos resultados provinientes das avaliações.

Vários estudos têm sido realizados com o intuito de conhecer esses aspectos intra e extraescolares que impactam no trabalho realizado pelas escolas e consequetemente nos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas. Conhecer e compreender esses fatores pode servir de subsídio para tomada de decisões: reformulação de ações, no âmbito da escola, e de políticas educacionais, no âmbito das redes. No Simave, tais questionáriossão aplicados a estudantes, professores e gestores, com a intenção de depreender informações sobre o contexto social dos estudantes, sobre a formação dos profissionais e sobre o contexto que permeia a escola, entre outras questões.

Em relação aos testes de proficiência, importa saber como são elaborados e a metodologia utilizada para gerar seus resultados, para, posteriormente, compreender se, de acordo com a percepção da gestão escolar, as equipes escolares possuem conhecimento acerca das avaliações em larga escala e se esse conhecimento contribui para a frequência de seu uso.

Sendo assim, considerando a importância da compreensão da metodologia que perpassa as avaliações em larga escala para a presente pesquisa, apresenta-se como os testes de proficiência são construídos.

Os testes de proficiência são compostos por um conjunto de itens elaborados e selecionados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esses itens que compõem os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência, documentos responsáveis por indicar o que será avaliado em cada área do conhecimento e etapa de escolaridade avaliadas,

informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. De acordo com Portal da Avaliação do CAEd (CAED, 2018a), as matrizes são elaboradas a partir do estudo das propostas curriculares vigentes no ensino do país, juntamente com as pesquisas realizadas em livros didáticos e discussões com profissionais da área da educação. Essas matrizes representam um recorte do currículo, englobando as habilidades mínimas que estudantes de determinada etapa de escolaridade precisam desenvolver. Cabe destacar que as matrizes de referência só englobam as habilidades possíveis de serem aferidas em testes padronizados de múltipla escolha ou, quando se trata da avaliação de escrita, em testes de escrita. Dessa forma, elas não devem ser confundidas ou utilizadas no lugar dos currículos.

> Sendo apenas um recorte do que pode ser aferido por meio do tipo de instrumento utilizado na avaliação em larga escala, a matriz de referência não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não deve ser confundida com uma proposta curricular ou com uma matriz de ensino. Propostas curriculares definem muitos outros aspectos necessários ao pleno desenvolvimento do aluno, que não se encontram na matriz de referência, por não expressarem as opções dos responsáveis pela definição da avaliação, e por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado (BONAMINO, 2014, s/p).

De acordo com CAEd (2018a) e com Bonamino (2014), a Matriz de Referência é formada por tópicos, temas ou eixos que agrupam um conjunto de habilidades. Esses tópicos descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, sendo cada habilidade representada por um descritor. Na matriz de língua portuguesa, por exemplo, os aspectos macrotextual (tipologia e gênero) e microtextual (relações que acontecem dentro de uma mesma sentença ou entre sentenças de um texto) são considerados para realizar a divisão das habilidades. Os descritores presentes nas matrizes têm a função de descrever as habilidades que serão aferidas em uma avaliação externa e são criados a partir da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas (CAED, 2018a).

Figura 1: Matriz de Referência Prova Brasil – 5º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D11 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D15 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D13 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 –	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação Linguística	
D10 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Tema ,Tópico ou Eixo

Descritor

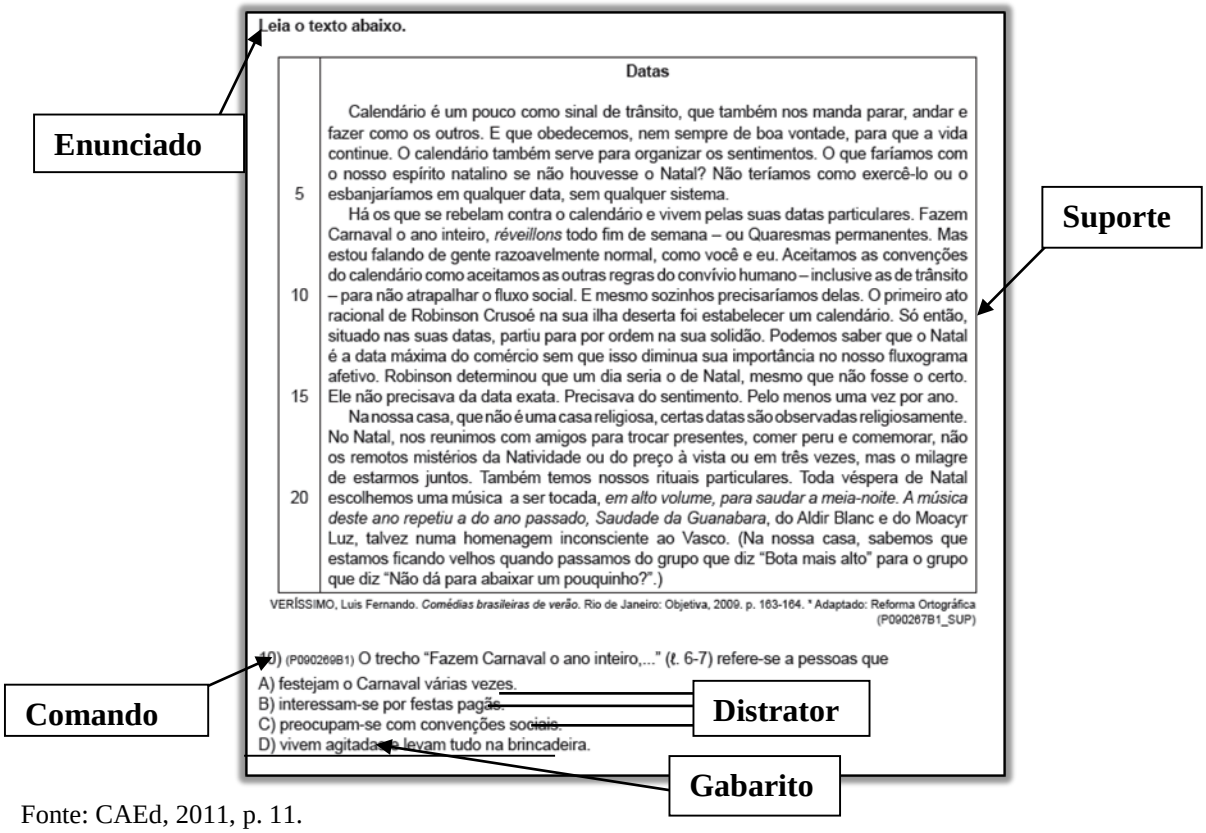
Descrição da habilidade

Fonte: Brasil, 2018, p. 1.

Cada habilidade da Matriz de Referência dá origem a um item, que é o nome dado para as questões que compõem os testes da avaliação em larga escala. Os itens são elaborados para avaliar somente uma habilidade, uma vez que a intenção da avaliação em larga escala é mensurar o que os alunos já conseguiram desenvolver e as dificuldades que ainda precisam ser superadas. Sendo assim, a unilateralidade do item propõe a indicação exata da habilidade que está sendo avaliada. Um item é constituído por enunciado, suporte, comando e alternativas de respostas, que podem ser os distratores ou o gabarito. De acordo com o site do CAEd/UFJF

(CAED, 2018b), o *enunciado* é responsável por impulsionar os estudantes a solucionar os problemas apresentados. O *suporte* pode ser uma imagem, um gráfico, uma tabela, um texto ou outro recurso que apresente uma situação-problema ou um questionamento com informações necessárias para a resolução do item. Já o *comando* corresponde à orientação dada ao estudante para a resolução do item, ele deve ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada. As *alternativas de resposta* são apresentadas em uma lista com quatro ou cinco opções, sendo apenas uma correta – o *gabarito*. São denominadas *distratores* as alternativas de resposta que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a possíveis raciocínios que os estudantes podem ter. Assim, o distrator pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade (CAEd, 2018b).

Figura 2: Exemplo de Item



Leia o texto abaixo.

Datas

Calendário é um pouco como sinal de trânsito, que também nos manda parar, andar e fazer como os outros. E que obedecemos, nem sempre de boa vontade, para que a vida continue. O calendário também serve para organizar os sentimentos. O que faríamos com o nosso espírito natalino se não houvesse o Natal? Não teríamos como exercê-lo ou o esbanjaríamos em qualquer data, sem qualquer sistema.

Há os que se rebelam contra o calendário e vivem pelas suas datas particulares. Fazem Carnaval o ano inteiro, *réveillons* todo fim de semana – ou Quaresmas permanentes. Mas estou falando de gente razoavelmente normal, como você e eu. Aceitamos as convenções do calendário como aceitamos as outras regras do convívio humano – inclusive as de trânsito – para não atrapalhar o fluxo social. E mesmo sozinhos precisaríamos delas. O primeiro ato racional de Robinson Crusoé na sua ilha deserta foi estabelecer um calendário. Só então, situado nas suas datas, partiu para por ordem na sua solidão. Podemos saber que o Natal é a data máxima do comércio sem que isso diminua sua importância no nosso fluxograma afetivo. Robinson determinou que um dia seria o de Natal, mesmo que não fosse o certo. Ele não precisava da data exata. Precisava do sentimento. Pelo menos uma vez por ano.

Na nossa casa, que não é uma casa religiosa, certas datas são observadas religiosamente. No Natal, nos reunimos com amigos para trocar presentes, comer peru e comemorar, não os remotos mistérios da Natividade ou do preço à vista ou em três vezes, mas o milagre de estarmos juntos. Também temos nossos rituais particulares. Toda véspera de Natal escolhemos uma música a ser tocada, *em alto volume, para saudar a meia-noite. A música deste ano repetiu a do ano passado, Saudade da Guanabara*, do Aldir Blanc e do Moacyr Luz, talvez numa homenagem inconsciente ao Vasco. (Na nossa casa, sabemos que estamos ficando velhos quando passamos do grupo que diz "Bota mais alto" para o grupo que diz "Não dá para abaixar um pouquinho?".)

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias brasileiras de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 163-164. * Adaptado: Reforma Ortográfica (P090267B1_SUP)

10) (P090269B1) O trecho "Fazem Carnaval o ano inteiro,..." (*l*. 6-7) refere-se a pessoas que

A) festejam o Carnaval várias vezes.
B) interessam-se por festas pagãs.
C) preocupam-se com convenções sociais.
D) vivem agitadas e levam tudo na brincadeira.

Fonte: CAEd, 2011, p. 11.

Os itens construídos compõem os testes de proficiência que são montados de forma a abranger toda a matriz de referência. No entanto, para que os testes não fiquem muito longos, os itens são distribuídos por meio de um planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que permite a elaboração de diferentes cadernos de testes para serem aplicados a estudantes de uma mesma etapa. Esses cadernos podem possuir itens

diferentes, no entanto o grau de dificuldade dos cadernos, que fazem parte da mesma avaliação, é equilibrado (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O conhecimento dos profissionais da educação sobre os conceitos e objetivos das matrizes e dos itens pode ajudá-los a melhor compreender a correspondência entre o que é avaliado nas avaliações externas e o que é ensinado na sala de aula, uma vez que as matrizes de referência são construídas com base nos currículos. Compreendendo assim que, em nenhum item, é abordada habilidade que já não esteja presente no currículo seguido pela rede.

Os testes de proficiência apresentam os resultados dos estudantes de duas formas, por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TCT consiste no cálculo do percentual de acerto do estudante no teste, essa teoria é a mais utilizada pelos professores em sala de aula, baseando-se no erro e no acerto, apresentando o resultado de acordo com o número de itens que foram acertados. Na TCT, o grau de dificuldade do item não é considerado.

Já a TRI gera o resultado de proficiência, calculado por meio de um conjunto de modelos matemáticos que

> [...] permite a produção de uma medida mais robusta do desempenho dos estudantes, porque leva em consideração um conjunto de modelos estatísticos capazes de determinar um valor/ peso diferenciado para cada item a que o estudante respondeu no teste de proficiência e, com isso, estimar o que o estudante é capaz de fazer, tendo em vista os itens respondidos corretamente (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 22).

A proficiência é calculada com base no conjunto de itens respondido pelos estudantes, considerando os três parâmetros da TRI, sendo eles: parâmetro relacionado à capacidade do item de discriminar os alunos que desenvolveram a habilidade avaliada, daqueles que ainda não a desenvolveram; parâmetro referente ao grau de dificuldade do item; e o parâmetro que diz respeito à probabilidade de um aluno acertar um item ao acaso, sem ter desenvolvido a habilidade avaliada, esse parâmetro é calculado com base no conjunto de respostas dada pelo estudante no teste.

A metodologia da TRI permite a comparação entre os resultados de diferentes avaliações que a utilize, como, por exemplo, a comparação entre os resultados de sistemas estaduais de educação e os resultados das avaliações nacionais, como o Saeb, além disso, a TRI possibilita a comparação entre diferentes séries, de acordo com Andrade, Tavares e Valle (2015). Uma outra vantagem da TRI é a comparação dos resultados de uma mesma instância ao longo dos anos, oferecendo assim a possibilidade de monitoramento da educação, seja a nível de escola ou de rede. Conforme afirma Klein (2009, p. 127), “a TRI, associada a outros

procedimentos estatísticos, permite comparar alunos, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações e ainda a monitorar os progressos de um sistema educacional".

Considerando o uso pedagógico dos resultados, as proficiências calculadas a partir dos testes, por meio da TRI, podem ser interpretadas pela utilização da Escala de Proficiência e dos Padrões de Desempenho.

> Outra característica própria da Teoria de Resposta ao Item é sua capacidade de colocar itens e pessoas na mesma escala de desempenho. As pessoas são mais hábeis ou menos hábeis e os itens são mais difíceis na mesma escala de uma característica latente subjacente. O modelo de resposta que fundamenta a Teoria de Resposta ao Item permite ao analista prever a probabilidade de acerto de uma pessoa com determinada habilidade representada pelo resultado da prova. Isso permite que os resultados sejam referenciados a conteúdos. Itens representativos de pessoas; que com determinado nível de habilidade conseguem acertar em 50 ou 80% das vezes, revelam o significado dos resultados em termos do conteúdo das tarefas por ela dominadas (FLERTCHER, 2015, p. 185).

O processo de interpretação da escala de proficiência refere-se à tradução dos resultados de proficiência em seu significado cognitivo e educacional, permitindo que especialistas das áreas avaliadas consigam compreender o que significa, em termo de aprendizado, os valores de proficiência alcançados. Dessa forma, é possível, utilizando as proficiências atingidas pelos alunos, interpretar o que significa pedagogicamente estar em determinado nível de desempenho.

A escala de proficiência consiste em um uma régua continua, dividida em faixas numéricas, chamadas de níveis, que vão indicando o desenvolvimento das habilidades alcançadas pelos estudantes. Ela busca traduzir pedagogicamente os números que representam a medida de proficiência, uma vez que para cada faixa da escala existe uma descrição de quais competências e habilidades foram alcançadas pelos alunos cujas proficiências estão alocadas naquele intervalo.

> Assim, a escala de proficiência representa a habilidade do aluno em um continuum de valores. A interpretação da escala é cumulativa no sentido de que, à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são acrescidas às que os alunos já dominam. Em uma avaliação de alfabetização, espera-se que um item que focaliza a habilidade de ler palavras simples se localize em um ponto da escala de proficiência abaixo de um item que focaliza a habilidade de inferir informação em uma curiosidade de curta extensão. Isso significa que os alunos que dominam a segunda habilidade provavelmente dominam também a primeira (..)
> Em suma, a escala de proficiência interpretada oferece elementos aos sistemas de ensino e aos educadores para aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer em um determinado ponto da escala. A partir dessa interpretação, podem ser inferidos os aspectos adequados e os que demandam replanejamento de políticas públicas e ações pedagógicas (KLEIN, 2014, s/p).

Os padrões de desempenho consistem em agrupamentos dos intervalos da escala de proficiência, que, geramemnte, é dividida em três ou quatro níveis, de acordo com as diretrizes pedagógicas adotadas pelo programa de avaliação. Cada um dos padrões engloba um conjunto de competências e habilidades específicas referentes a cada etapa de escolaridade e disciplina avaliada. Esse agrupamento dos níveis de desempenho visa facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um continuum, do nível mais baixo para o mais alto.

Figura 3: Exemplo de escala de proficiência

Fonte: CAEd, 2018c, s/p.

De acordo com Sousa e Sousa (2017), um dos objetivos das avaliações em larga escala é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o país.

No entanto, mesmo com toda discussão em torno das avaliações externas, muitos profissionais da educação, gestores, especialistas, docentes desconhecem sua metodologia e não conseguem compreender seus resultados. Não conseguindo, dessa forma, incorporá-los em seus planejamentos. Se as avaliações externas não conseguirem chegar no ambiente escolar, elas cumprirão somente a função de apresentar o diagnóstico encontrado, o que é de grande valia para os responsáveis por criar políticas públicas, mas não serão utilizadas como subsídios para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem que acontece dentro das escolas. Dessa

forma, sua colaboração para a melhoria do ensino será reduzida pela falta de uso das equipes escolares.

Freitas (2007) aponta uma ligação entre os resultados obtidos por meio da avaliação externa e da avaliação institucional, uma vez que os resultados encontrados precisam ser estudados/refletidos para, assim, surtirem efeitos dentro do contexto escolar. Além disso, o autor acrescenta que “os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência” (FREITAS, 2007, p. 979).

A apresentação da metodologia das avaliações externas tornou-se necessária, neste trabalho, uma vez que a pesquisa abordará o uso dos resultados de um sistema de avaliação estadual pelos gestores escolares, entendendo que um passo importante para a utilização dos dados refere-se ao conhecimento das equipes escolares sobre a metodologia utilizada e sobre os resultados gerados. Na análise dos dados, alguns conceitos serão retomados.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À AVALIAÇÃO EXTERNA

As avaliações em larga escala têm contribuído como subsídios para a elaboração de políticas voltadas para a melhoria da educação básica no Brasil e podem ser fonte de informações para os profissionais que atuam dentro das escolas: gestores escolares, coordenadores e professores. Antes da abordagem de como o uso dos resultados dessas avaliações podem interferir no trabalho das equipes pedagógicas, principalmente, no da gestão escolar, neste capítulo serão apresentadas as avaliações nacionais, o crescimento dos programas estaduais e municipais de avaliação e o Sistema Mineiro de Avaliação da Equidade da Educação Pública, o Simave, com a finalidade de contextualizar o crescimento dessa política pública educacional.

O cenário educacional brasileiro vem sofrendo significativas mudanças ao longo dos anos. Várias políticas públicas educacionais estão sendo criadas a fim de promover a qualidade e equidade da educação. Entende-se aqui políticas públicas como ações de responsabilidade do estado que buscam melhorar as condições de vida da população. E políticas públicas educacionais como medidas do governo que procuram propiciar uma educação acessível e de qualidade a todos, a fim de diminuir as desigualdades.

Segundo Pontes (2012), analisando o quadro educacional brasileiro, percebe-se que, em um primeiro momento, a preocupação nacional concentrou-se em universalizar a educação, instituindo como direito o acesso à educação básica. Após garantir por lei, através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), esse direito, muitos esforços precisaram ser

feitos para que de fato se pudesse constatar, através de dados, a redução do analfabetismo. Para alcançar, em parte, esse objetivo de expansão do ensino básico, foi necessária a ampliação das redes educacionais.

Hoje, de acordo com as taxas de escolarização líquida[1], conforme se verifica na Tabela 1, apresentada abaixo, percebe-se que o ensino fundamental, em 2015, está praticamente universalizado para as pessoas de 6/7 a 14 anos, com uma taxa líquida de 96,3% (INEP, 2016). Já no mesmo ano, essa taxa para o ensino médio foi de 56,3%, para pessoas de 15 a 17 anos.

Ainda observando a Tabela 1, nota-se que desde 2000 as taxas de escolarização permanecem em constante crescente, com destaque para o ensino médio, que, apesar de possuir um percentual mais baixo do que o do ensino fundamental, subiu de 33,3 para 56,9, se comparado os anos de 2000 e 2015. Tais dados comprovam que, a cada ano, a cobertura do ensino médio tem atingido mais jovens.

Tabela 1: Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Brasil

Ano	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**
2000	94,3	33,3
2001	93,1	36,9
2002	93,7	40,0
2003	93,8	43,1
2004	93,8	44,4
2005	94,4	45,3
2006	94,8	47,1
2007	94,6	48,0
2008	94,9	50,4
2009	95,3	50,9
2011	95,5	51,6
2012	96,1	54,0
2013	96,1	55,1
2014	96,3	56,3
2015	96,5	56,9

*Ensino Fundamental: Pessoas de 6/7 a 14 anos.
**Ensino Médio: Pessoas de 15 a 17 anos
Fonte: Inep, 2016. Elaborado pela autora.

Essa ampliação da oferta do ensino básico e as elevadas taxas de escolarização demonstram que mais pessoas estão tendo acesso à educação formal, mas, no entanto, isso não é garantia de que o ensino oferecido seja de qualidade e equânime para todos.

> O acesso à educação formal era limitado e a população com menos recursos estava praticamente excluída do sistema, quando muito permaneciam alguns anos na escola. Considerava-se o acesso e a permanência no sistema como sinônimo de aquisição de

[1] Indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado para essa faixa etária (INEP, 2018a).

> conhecimento e das competências básicas. A progressiva universalização do acesso e ampliação do número de anos de estudo modificou esta situação. Os novos alunos, em geral oriundos de famílias mais vulneráveis, chegam ao sistema educativo em desvantagem em termos de acesso a bens culturais e manejo da linguagem oral e escrita. Neste contexto, a equivalência entre anos de estudo e acesso ao conhecimento e domínio das competências básicas nem sempre se concretiza. É verdade que a maior permanência nos sistemas educativos traz alguns benefícios, mas não necessariamente significa que os cidadãos estão aprendendo e incorporando os conhecimentos e competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (CASTRO, 2009, p. 275).

Aumentar o acesso à educação formal já representa um avanço nos percursos da educação básica do país, mas com a ampliação das vagas outras questões começam a emergir, uma delas diz respeito ao tipo de educação ofertada pelas instituições de ensino, se o sistema ao abranger um número maior de estudantes ainda é capaz de garantir a aprendizagem.

Klein e Fontanive (2009, p. 26) colocam que para que os alunos brasileiros frequentem e concluam uma educação básica de qualidade é “necessária a formulação de duas políticas amplas e simultâneas: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos.” Essa ideia está expressa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que resulta da combinação dos dados de aprovação escolar, retirados do Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Saeb. O Ideb será discutido ainda neste capítulo.

Surge, dessa forma, novas demandas: a necessidade de verificar a qualidade da educação ofertada e de criar políticas que visem promover a qualidade e equidade da educação. Nesse contexto, políticas públicas de avaliação externa ganharam espaço no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho dos alunos e, assim, sobre os sistemas educativos para gestores públicos, gestores educacionais, professores, alunos, familiares e população, de uma forma geral. Informações que podem servir de subsídios para gestores planejarem e implementarem políticas com a finalidade de aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro e melhorar a qualidade da educação. Essas informações produzidas pelas avaliações começam, também, a ser utilizadas com a finalidade de prestação de contas, pautada em resultados, e como mecanismos de responsabilização.

> A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

Segundo Pontes (2012), o processo de avaliação em larga escala no Brasil, desde o início, tem se assemelhado ao que aconteceu nos Estados Unidos, que desde 1969 já se articulava para criar um sistema nacional de avaliação, o *National Assessment of Educational Progress* (Naep), sistema do qual o Brasil adotou algumas características, como formato dos testes e periodicidade, ao criar o Saeb.

Ainda segundo Pontes (2012):

> Outro grande marco da avaliação educacional norte-americana veio a ocorrer já na entrada do século 21, com a assinatura, em 2002, pelo presidente George W. Bush, do *No Child Left Behind Act*, (literalmente, Ato Nenhuma Criança deixada para Trás, ou NCLB, sua sigla original em inglês), uma lei que alteraria sobremaneira os rumos da educação americana, principalmente a pública de nível fundamental e médio. Basicamente, o NCLB estabelece uma ajuda financeira federal à educação básica nos estados norte-americanos, os quais, em contrapartida, precisam implementar sistemas de avaliação capazes de monitorar o desempenho e o progresso acadêmico de seus alunos. Dependendo, então, desses resultados, os estados e as escolas podem receber diversos tipos de incentivos positivos ou negativos, como, por exemplo, aumentos de verbas e intervenções escolares, respectivamente (PONTES 2012, p. 71).

O Brasil vem nas últimas décadas, assim como os Estados Unidos e outros países, vivendo esse desenvolvimento dos sistemas de avaliação que pretendem subsidiar ações em prol da melhoria da educação e promover debates sobre as políticas educacionais do país, apresentando o que, em relação ao currículo, os alunos aprenderam ou deveriam ter aprendido em cada etapa de escolaridade.

No ano de 1988, segundo Werle (2011) começaram a ser ensaiadas algumas experiências de avaliação da educação básica, no entanto, foi em 1990 que ocorreu a primeira avaliação do Saeb e, sucessivamente, nos anos seguintes, outras iniciativas relacionadas a avaliações externas foram criadas no Brasil, como a criação da Prova Brasil, em 2005, e de programas estaduais e municipais de avaliação.

2.4.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb

Em 1988, em meio a um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, são ensaiadas as primeiras experiências na educação básica brasileira em avaliação externa. Nesse ano, segundo Bonamino e Franco (1999), foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep, que teve sua aplicação realizada nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com a finalidade de testar sua funcionalidade e os instrumentos e procedimentos utilizados.

Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), chamado da mesma forma até hoje, teve sua primeira aplicação realizada no ano de 1990, avaliando de forma amostral o 1º,3º,5º e 7º anos do ensino fundamental, das escolas urbanas, em língua portuguesa (leitura para todos os anos mencionados e escrita para os 5º e 7º anos), matemática e ciências.

Segundo o site oficial do Inep, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica tem como objetivo oferecer informações sobre a educação básica, apontando alguns fatores que podem impactar o desempenho dos alunos.

> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. [...] O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. [...]. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP, 2018b, s/p).

De acordo com Pilati (1994), a educação tem sido valorizada como um fator importantíssimo para a cidadania, assim como para a mobilidade social e econômica dos países e dos indivíduos. Nesse contexto, ainda segundo esse autor, o Saeb foi criado com a intenção de ser um instrumento para aperfeiçoar o sistema educacional, melhorando, assim, a qualidade da educação ofertada e, consequentemente, o impacto que ela pode ter na vida dos indivíduos e da sociedade.

> O SAEB se propôs a ser um instrumento político para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro. Em primeiro lugar, é um instrumento político porque os testes de rendimento aplicados em larga escala costumam provocar forte impacto nos professores, estudantes, pais e administradores e na opinião pública de modo geral [..]. Por outro lado, os resultados de rendimento, associados aos dados quanto à docência e gestão, têm que ser analisados também quanto ao seu próprio significado político (como consequência de ações e programas concretos, contextos particulares em que se dão, por exemplo) e utilizados na formulação e monitoramento de novas ações voltadas para a melhoria da qualidade (PILATI, 1994, p. 67).

Em 1993, em seu segundo ciclo de aplicação, o Saeb manteve o mesmo desenho da avaliação realizada em seu primeiro ciclo. Em seu terceiro ciclo de aplicação, o Saeb introduziu a metodologia da TRI, o que permite que seus resultados sejam comparados ao longo dos anos (TAVARES; NEUBERT, 2014). Nesse ano, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática para estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (que hoje correspondem ao

5º e 9º anos) e para a 3ª série do ensino médio. Em 1995, além da rede pública, foram avaliadas escolas da rede privada.

Nas duas edições seguintes, 1997 e 1999, a disciplina ciências voltou a ser avaliada na 4ª série/5ºano e na 8ª série/9º ano, junto com língua portuguesa e matemática, e a 3ª série do ensino médio foi avaliada em história e geografia, também.

No ano de 2001 e 2003, o Saeb passou a avaliar apenas língua portuguesa e matemática e manteve esse formato até a sua última aplicação em 2017.

No ano de 2005, o Saeb foi reestruturado, o sistema passou a ser composto por duas avaliações, sendo elas a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb permaneceu utilizando os critérios antigos do Saeb, avaliando amostralmente os alunos das redes públicas e privadas. De acordo com Bonamino:

> O Saeb promove avaliações da educação a partir de amostras complexas, representativas no nível estadual, dos estudantes brasileiros. Sob o ponto de vista das alternativas de política educacional, esta é uma característica importante pois avaliações deste tipo, em contraste coma as avaliações censitárias, não se prestam a desencadear políticas de financiamento de unidades escolares e de remuneração docente a partir dos resultados dos alunos em avaliações nacionais (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 113).

Já a Prova Brasil foi pensada com outro caráter, segundo o site do Inep, com a finalidade de oferecer informações sobre o ensino para todos: gestores públicos, gestores educacionais e sociedade de uma forma geral. Dessa forma, a Anresc (Prova Brasil) avalia de forma censitária os alunos da 4ª série/5ºano e da 8ª série/9º ano, das escolas que atendem aos critérios pré-estabelecidos, em língua portuguesa e matemática.

> A Anresc (Prova Brasil) foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas – visando melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2011 *apud* PEREIRA, 2014, p. 71).

A Anresc, assim como a Aneb, utiliza a metodologia da TRI, o que permite a comparabilidade das avaliações. Em sua primeira edição, a Prova Brasil avaliou escolas que possuíam turmas com no mínimo 30 alunos nas séries avaliadas e foi aplicada separadamente do Saeb, com testes e questionários diferentes. Em 2007, a Prova Brasil também começou a avaliar escolas da zona rural que possuíam no mínimo 20 alunos na 4ª série/5º ano e foi aplicada

juntamente com a Aneb. Em 2009, esse mesmo critério foi utilizado também para a 8ª série/9º ano.

Em 2011, as provas do Saeb foram aplicadas nos mesmos moldes de 2009, já em 2013, o Saeb passou a contar com mais uma avaliação: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que se trata de uma avaliação aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação, assim como a Prova Brasil, é censitária, porém apresenta, também, teste de escrita, em língua portuguesa, fornecendo, assim, resultados de desempenho em leitura, escrita e matemática. Outra diferença da ANA em relação as demais avaliações do Sistema Nacional da Avaliação Básica diz respeito a sua periodicidade, a Avaliação Nacional da Alfabetização acontece anualmente. Dessa forma, os alunos do 3º ano do ensino fundamental foram avaliados em 2014.

Em 2015, a Prova Brasil e a Aneb mantiveram o mesmo formato de 2013 e a ANA teve sua aplicação suspensa, voltando a ser aplicada em 2016. Já em 2017, as três avaliações que compõem o Saeb foram aplicadas. Nesse ano, a 3ª série do ensino médio das escolas públicas foi avaliada de forma censitária e as escolas particulares, interessadas em participar da avaliação, puderam aderir.

Apesar de as três avaliações fazerem parte do mesmo sistema, elas possuem algumas particularidades referentes ao seus objetivos e à divulgação de seus resultados. A Aneb, que é uma avaliação amostral, foi a primeira avaliação a compor o Saeb, e até 2005 levava o nome do sistema. Segundo a Portaria nº 482/2013 do MEC, essa avaliação tem como objetivo “avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, 2013, s/p), por isso divulga os resultados para as unidades da federação, regiões e para o Brasil como um todo, não apresentando resultados por escolas e municípios. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 376) “Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros”

Já a Prova Brasil, ou Anresc, tem como objetivo avaliar a qualidade da educação realizada dentro das escolas, oferecendo em sua divulgação resultados para cada escola participante. Bonanimo e Sousa colocam que a Prova Brasil

> (..) foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

Em 2017, o Inep estabeleceu o percentual mínimo de 80% de participação para divulgar os resultados das escolas na Prova Brasil. Sendo assim, para conhecer seus resultados, as escolas precisam fazer com que seus alunos participem da avaliação, e quanto maior a participação, maior o diagnóstico feito por essa avaliação, em todos os níveis (nação, estado, município e escola).

Essa nova regra estabelecida para divulgação dos resultados da Prova Brasil pode evitar, também, o viés de seleção dos alunos para realização das provas. Algumas escolas para manter seus resultados elevados, muitas vezes, programam-se para que alunos com maiores dificuldades não estejam presentes no dia da realização das provas, tirando assim o direito do estudante de ser avaliado e forçando um diagnóstico que não representa o todo, e sim o resultado de uma parcela de seu alunado.

> Só serão divulgados para a sociedade os resultados das escolas (com exceção das sorteadas como amostra) que, cumulativamente, tiverem pelo menos dez alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos e alcançarem uma taxa de participação de pelo menos 80% dos alunos matriculados, conforme dados declarados no Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017, s/p).

Já em relação à participação das secretarias de educação na Prova Brasil, Fernandes (2016) coloca que apesar de não ser obrigatória, em todas as edições realizadas até 2016, a adesão das redes estaduais foi completa e as das municipais quase chegou a 100%, o que configura que desde a criação dessa avaliação, o Brasil possui um sistema de avaliação que tem conseguido produzir um diagnóstico da educação ofertada no território nacional. Fenandes (2016) e Bonamino e Sousa (2012) apontam que as características da Prova Brasil fazem com que essa avaliação constitua um programa de accontability fraca. Uma vez que essa avaliação se propõe a elaboração de metas e a divulgação dos resultados por rede de ensino e escolas, sem atrelar prêmios a esses resultados.

Conforme já mencionamos, o Saeb tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação básica ofertada, servindo como fonte de informação para gestores públicos, profissionais da educação e sociedade de uma forma geral. No entanto, segundo Soares (2016 p. 147), “o sistema de avaliação brasileiro consolidou-se enfatizando seus usos gerenciais, não os pedagógicos. Assim, as informações geradas pelo Saeb podem ser usadas - apenas com dificuldade – para atendimento de estudantes individuais.” Dessa forma, para que os resultados do Saeb tivessem mais efetividade na aprendizagem dos estudantes, seria interessante que eles fossem compreendidos e utilizados pelas equipes pedagógicas, deixando de ser somente um

indicador para a tomada de decisões políticas e monitoramento da educação, passando a ser um apoio para o trabalho das equipes escolares.

Como coloca Sousa:

> As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino (SOUSA, 2003, p. 181).

Sendo assim, por mais que as iniciativas voltadas para as avaliações externas estejam crescendo no país, se os profissionais responsáveis pela formação dos alunos não souberem interpretar e usar os seus dados, essa política estará cumprindo apenas uma pequena parte do seu objetivo, a de oferecer informações sobre realidade educacional, mas não a de contribuir de forma efetiva para a mudança dessa realidade.

2.4.2 Ideb

O Ideb foi criado em 2007, pelo Inep, com o objetivo de medir a qualidade da educação e de estabelecer metas relacionada ao avanço dessa qualidade. Para cumprir essa finalidade, o indicador utiliza dois componentes: a taxa de rendimento escolar, obtida por meio do Censo Escolar, e as médias de desempenho da Prova Brasil. Como colocam Soares e Xavier:

> O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de desempenho, tomado como o nível médio de proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar (SOARES; XAVIER, 2013, p. 906).

O Censo Escolar, realizado anualmente, desde 1991, pelo Inep, constitui um importante levantamento estatístico da educação brasileira, suas informações permitem saber se o aluno foi aprovado, reprovado, transferido, deixou de frequentar ou faleceu. Já a Prova Brasil, como já mencionado, avalia alunos da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9ª ano, em língua portuguesa e matemática.

> O Ideb é obtido pela multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação da escola (P): Ideb = NP. 9 Sob certas hipóteses, ele pode ser interpretado como a razão entre a proficiência média dos alunos da escola (N) e o tempo médio que os alunos levam para concluir uma série (T): Ideb = N T . Por exemplo, se, em média, os alunos precisam de dois anos para concluir uma série,

> o Ideb será igual à metade da proficiência média dos alunos da escola. Ele foi construído como forma de eliminar as reprovações improdutivas: reprovações que não contribuem para elevar o desempenho dos estudantes (FERNANDES, 2016, p. 103).

Sendo assim, o Ideb surge para viabilizar um sistema de metas educacionais, sem correr o risco de provocar o agravamento do quadro de repetência e de evasão escolar. Uma vez que, segundo Fernandes,

> [...] restringir a cobrança aos resultados da Prova Brasil poderia incentivar os professores, diretores e gestores a adotarem medidas que aumentassem tanto o desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados quanto as reprovações, por exemplo, endurecer os critérios para aprovação (FERNANDES, 2016, p. 103).

Da forma como é calculado, o índice agrega desempenho e rendimento, sendo assim, o Ideb de uma escola ou de uma rede é elevado com base nos melhores resultados dos alunos, mas cai se as taxas de aprovação caírem. Segundo Castro:

> A relevância do Ideb pode ser atribuída a dois fatores. De um lado, o desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes. Ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. Este é o sentido do Ideb:evitar o aumento da reprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprove em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores alunos para aumentar as notas das provas (CASTRO, 2009, p. 283).

Devido à metodologia utilizada, o Ideb permite o acompanhamento dos avanços alcançados pelos estados, municípios e escolas, sua criação significou uma mudança positiva para o sistema educacional brasileiro, tornando-se o principal indicador de qualidade desse sistema, orientando, assim, as políticas públicas educacionais.

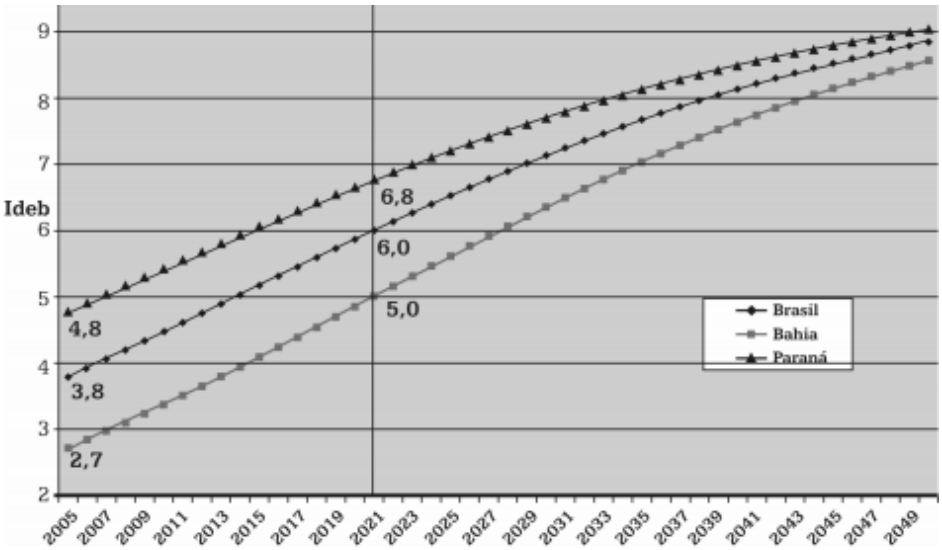
Em posse de um indicador de qualidade e buscando maior comprometimento das redes e escolas para o avanço do Ideb em todo o território nacional, foram estabelecidas metas, através do Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, um pacto entre as secretarias de educação, estados e municípios, que propõe diretrizes e estabelece metas para o Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais, com o objetivo de em 2021 alcançar o Ideb 6.0 para a educação básica, com metas intermediárias para cada dois anos, a partir de 2007.

> O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices. Os dirigentes municipais contam com a ajuda de especialistas do MEC para

> elaborar o PAR. Entre as ações recomendadas pelos consultores estão o acompanhamento individual das crianças, atividades de cultura e esporte no contraturno escolar, participação da comunidade nos conselhos de cada escola e criação de conselhos municipais de Educação. O objetivo é envolver estados, municípios, famílias e comunidade em torno da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2008, s/p).

Para estabelecer as metas para o Brasil e para cada rede de ensino e escolas, foi considerado o ponto em que cada nível de abrangência (estado, município e escola) se encontrava. Dessa forma, quem estava com um melhor Ideb em 2005 tem uma meta mais elevada para 2021, do que quem estava com um Ideb menor na mesma data. O gráfico elaborado por Fernandes e Gremaud (2009) ilustram essa diferenciação no quadro de metas partindo do Ideb observado em 2005, para a 4ª série/ 5ª ano do ensino fundamental.

Gráfico 1: Projeções de metas do Ideb: 4ª série/5º ano do EF – 2005 a 2050

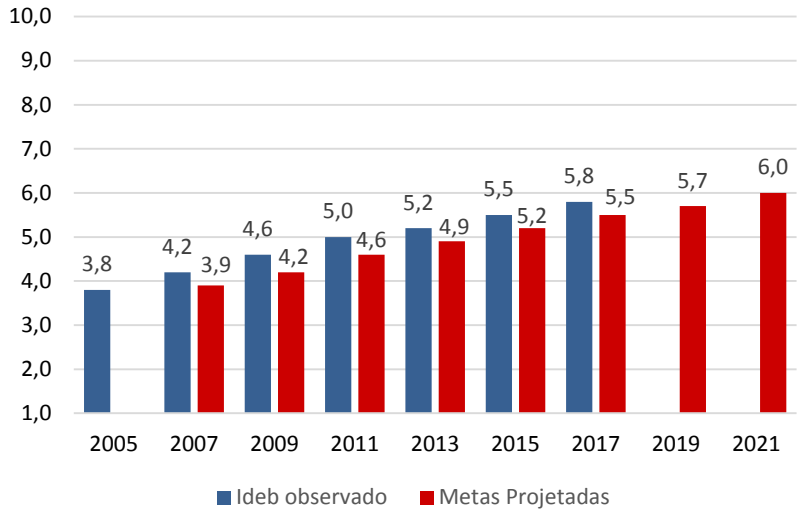


Fonte: Fernandes e Gremaud, 2009, p. 17.

Dessa forma, de acordo com o Gráfico 1, o estado da Bahia e do Paraná em 2021 terão que apresentar metas diferentes, 5,0 e 6,8, respectivamente, pois em 2005 partiram de uma situação diferente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 7, apresenta as metas nacionais para o Ideb a serem atingidas, bianualmente, para que em 2021 o Brasil atinja a meta 6.0; além disso, apresenta um conjunto de 36 estratégias a serem realizadas para que as metas sejam alcançadas (BRASIL, 2014). Conforme, observa-se com a leitura do Gráfico 2, os anos iniciais do ensino fundamental vêm conseguindo alcançar as metas estipuladas, atingindo já em 2015 a meta proposta para 2017.

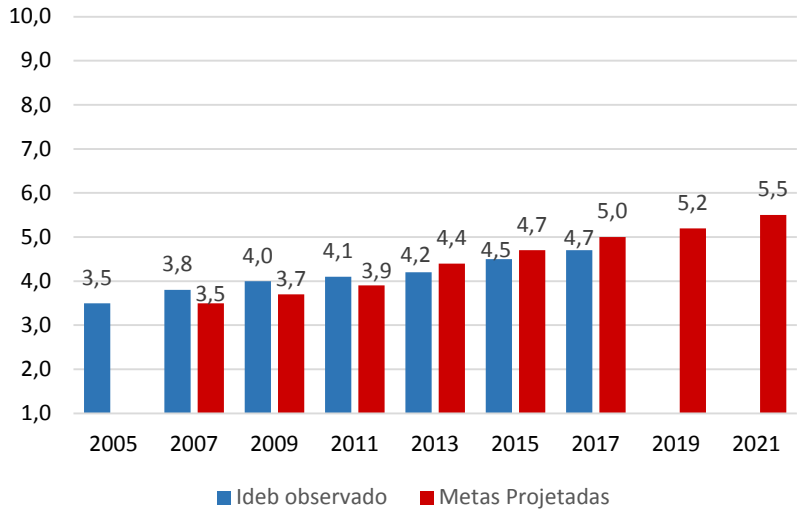
Gráfico 2: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Brasil



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Os anos finais do ensino fundamental, de acordo com o Gráfico 3, até 2015 estava muito perto de atingir a meta estipulada, apresentando 4,5, enquanto o esperado era 4,7.

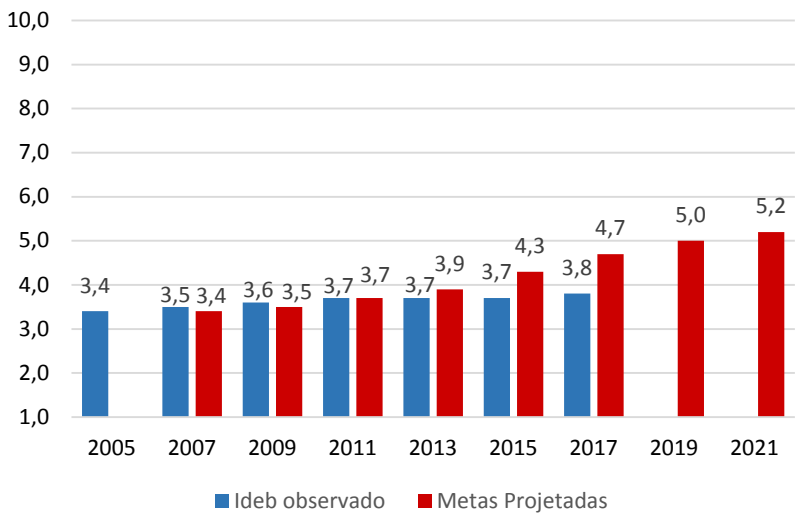
Gráfico 3: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Brasil



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Já o ensino médio, Gráfico 4, em 2013 e 2015, ficou abaixo da meta estipulada, apresentando Ideb 3,7 em 2013, enquanto a meta era 3,9, e Ideb 3,7 em 2015, ano em que a meta previa o alcance de 4,3.

Gráfico 4: Ideb – Ensino Médio – Brasil*



*Como não há Prova Brasil para o ensino médio e até o ano de 2015 o Saeb para a 3ª série do ensino médio era realizado de forma amostral, não há Ideb e metas por municípios e escolas, para essa etapa.
Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Sendo assim, apenas o ensino médio não chegou perto de cumprir, até 2015, as metas estabelecidas. Como coloca Fernandes:

> Esperava-se que o crescimento do Ideb na primeira fase do ensino fundamental, observado a partir de 2007, atingisse os anos finais do ensino fundamental em 2011 e o ensino médio em 2015: a "teoria da onda". Os alunos que realizaram a Prova Brasil no 5º do ensino fundamental em 2007, na ausência de problemas de fluxo, chegariam ao final do ensino fundamental em 2011 e ao final do ensino médio em 2014.No entanto, isso não ocorreu em 2011 para os anos finais do ensino fundamental e ninguém mais espera que ocorra em 2015 para o ensino médio. Quando olhamos a segunda fase do ensino fundamental, ainda que em menor intensidade do que na primeira fase, a evolução foi positiva: o Ideb cresceu 0,7 pontos entre 2005 e 2013. O problema maior diz respeito ao ensino médio, onde o crescimento do Ideb foi de apenas 0,3, comandado pela redução da repetência (FERNANDES, 2016, p. 108).

De acordo com o observado para a educação básica, percebe-se que com o avanço das etapas de escolaridade, as metas projetadas não conseguem ser cumpridas, a associação do fluxo com o desempenho das avaliações externas aponta que os anos finais do ensino fundamental já apresentam necessidade de intervenções para que a situação seja revertida, seja no fluxo e/ou na qualidade (nesse caso, medida pelas avaliações). Consequentemente, o ensino médio apresenta dados mais alarmantes, uma vez que, os estudantes chegam nessa etapa com as lacunas das habilidades que não conseguiram desenvolver na etapa anterior, além disso a taxa de abando no final da educação básica é superior à verificada no ensino fundamental. Dessa forma, muitas políticas ainda precisam ser implementadas para que a educação básica como um

todo atinja as metas estabelecidas para 2021. Ao longo do trabalho, o alcance das metas para o estado de Minas Gerais e para o município de Juiz de Fora será apresentado.

Segundo Fernandes (2016), algumas críticas são feitas ao Ideb, principalmente, relacionadas ao fato de o índice não considerar todos os resultados importantes para a escola, como, por exemplo, ser calculado com base no desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, desconsiderando, assim, as demais disciplinas e, também, por não considerar outros fatores que envolvem uma educação de qualidade. No próprio site do Observatório do PNE, encontra-se uma observação sobre essa questão “Embora o Ideb tenha um papel fundamental ao dar notoriedade e objetividade à discussão sobre Educação no Brasil, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da Educação nas escolas e redes de ensino é limitada.” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). No entanto, essa é uma discussão que extrapola os objetivos do presente trabalho, a intenção ao apresentar o Ideb diz respeito ao fato de, apesar de todas as controvérsias, esse ser o indicador de qualidade utilizado no Brasil. O Ideb, na presente pesquisa, é apresentado para inserir o estado e o município estudados dentro do contexto das políticas públicas educacionais seguidas pelo país.

2.4.3 Outras avaliações aplicadas no Brasil

Além do Saeb e da Prova Brasil, o país conta com outra avaliação a nível nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), talvez dentre as avaliações externas, essa seja a mais difundida e conhecida pelas equipes escolares e sociedade de uma forma geral. O Enem foi aplicado pela primeira vez em 1998, objetivando avaliar alunos que concluíram ou que estavam para concluir o ensino médio, a adesão a essa avaliação, desde sua criação, é voluntária, e sua aplicação é anual. Inicialmente, o Enem tinha como objetivo avaliar como os estudantes estavam concluindo a educação básica, em relação às competências e habilidades adquiridas. Hoje os objetivos dessa avaliação ganharam outras proporções, os resultados do Enem foram vinculados ao ingresso a várias universidades públicas, à certificação do ensino médio, assim como à concessão de bolsas de estudos.

Por toda essa abrangência, muitas escolas e cursinhos pautam seus currículos nas matrizes dessa avaliação, a fim de capacitar seus alunos para que eles apresentem um bom desempenho na prova e consigam uma vaga em uma universidade. Isso faz com que a maior parte dos profissionais da educação e dos alunos tenha conhecimento sobre essa avaliação. Outro ponto que destaca o interesse das escolas pelo Enem diz respeito à abordagem de outras disciplinas além de língua portuguesa e matemática. Essa avaliação propõe-se a aferir as

habilidades desenvolvidas em 4 áreas de conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias - História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Química, Física e Biologia; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação; e Matemática e suas Tecnologias - Matemática. Apesar de tantas discussões envolvendo o Enem nem sempre as equipes escolares usam seus resultados como fonte de conhecimento sobre como os alunos estão deixando a educação básica e quais são as maiores dificuldades apresentadas, o interesse nessa avaliação, na maioria das vezes tem se pautado no número de estudantes que consegue vaga em uma universidade.

Outra avaliação que envolve os alunos do ensino fundamental trata-se do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), sendo esse um programa internacional de avaliação comparada. Segundo o Inep, o Pisa objetiva

> [...] produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (INEP, 2018d, s/p).

O Pisa acontece a cada três anos e é aplicado para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, com 15 anos de idade, abrangendo três áreas de conhecimento: leitura, matemática e ciência. A cada aplicação, a ênfase recaí sobre uma dessas áreas. O Pisa é aplicado por amostragem, no Brasil essa mostra é escolhida com base no Censo Escolar, levando em consideração critérios, definidos pelo Inep e pelo consórcio internacional que administra o Pisa, como localização (urbana e rural), tipo de rede (pública e privada), infraestrutura da escola e número de alunos matriculados,. Apesar de ser uma avaliação que engloba todo território nacional, mesmo que por amostragem, o Pisa é pouco conhecido nos ambientes escolares e pela sociedade, de uma forma geral, ficando seus resultados mais restritos aos gestores públicos.

2.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS LEIS BRASILEIRAS

A avaliação educacional está presente nas leis que regulamentam a educação no país desde a Constituinte de 1988, mesmo que de forma não explícita, encontra-se nos artigos 206 e 211 menção ao padrão mínimo de qualidade.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> (..)
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988, s/p).

No caso do art. 206, a qualidade é posta como um dos princípios do ensino ofertado, já no art. 211, a União aparece como a responsável por assegurar esse padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988). Como no Brasil, assim como em outros países, o que vem medindo a qualidade dos sistemas de ensino são as avaliações externas, os artigos oferecem apoio legal para a criação dos sistemas de avaliação.

Seguindo os princípios presentes na Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), apresenta a avaliação de forma explícita como um dever da união:

> Art. 9º. "União incumbir-se-á de:
> (..)
> V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
> VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
> VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda a LDB, em seu art. 87, integrante do Título IX, "Das Disposições Transitórias", parágrafo 3º, coloca que:

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (..)
> § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
> (..) IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme prevista nas leis mencionadas, a avaliação externa foi se consolidando no cenário das políticas públicas educacionais e se tornando parte do sistema brasileiro de educação básica, segundo Fernandes (2016, 101), a "avaliação centralizada" faz parte do tripé que hoje forma o sistema de educação básica do Brasil, juntamente com a "descentralização na

oferta dos serviços educacionais" e dos "critérios de financiamento definidos pela Federação". A relevância das avaliações externas para a educação aparece, também, no PNE 2014-2024.

O PNE foi sancionado por meio da Lei nº 13.005/2014, com o objetivo de direcionar os investimentos e esforços das políticas e ações que buscam a melhoria da educação. O Plano Nacional da Educação estabelece um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para o período de dez anos, de 2014 a 2024. De acordo com o documento de referência do observatório do PNE, as 20 metas presentes no plano deverão ser ações para

> [...] conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2017, p. 9).

Todas as 20 metas propostas no PNE, de alguma forma, buscam elevar a qualidade da educação ofertada, mas a meta 7 demonstra relação direta com as avaliações externas quando estabelece metas, conforme já vimos, baseadas no Ideb: "Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes[2] médias nacionais para o Ideb"(BRASIL, 2014, s/p). Para atingir as metas propostas, o documento apresenta 36 estratégias a serem realizadas. Destacamos as estratégias 7.11 e 7.32:

> 7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:
> 7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade; (BRASIL, 2014, s/p).

Ambas as estratégias mencionam programas de avaliação externa, a 7.11 aborda o Pisa, que acontece de três em três anos, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, pelo Inep; e a 7.32 incentiva o fortalecimento dos programas estaduais de avaliação (BRASIL, 2014). Nesse contexto, a pesquisa destaca a relevância do Simave para o cenário educacional brasileiro que envolve as políticas de avaliação externa.

---

[2] As metas estabelecidas para o Brasil já foram apresentadas anteriormente, neste trabalho.

2.6 SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO

Além do sistema nacional de avaliação, com o passar dos anos, estados e municípios vêm criando seus próprios sistemas que, paralelo aos instituídos pela federação, produzem dados sobre a situação educacional do país. Segundo Castro:

> Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem (CASTRO, 2009, p. 273).

Com programas próprios de avaliação, estados e municípios pretendem acompanhar seus sistemas de ensino de forma mais individualizada, podendo não só fazer o desenho de suas avaliações, no que se refere à decisão de qual série e disciplina avaliar, como também conseguem receber as informações com menor periodicidade. Enquanto as avaliações nacionais são aplicadas de dois em dois anos, os programas próprios de avaliação costumam fazer suas aplicações anualmente. Dessa forma, espera-se que os resultados cheguem aos profissionais da educação com mais agilidade e permitam uma intervenção mais instantânea por parte dos gestores. Ainda segundo Castro:

> O desenvolvimento de sistemas regionais ou locais de avaliação, em articulação com o sistema nacional, apresenta algumas vantagens. Primeiro, eles permitem um investigação mais aprofundada sobre as especificidades regionais ou locais, o que não é possível no SAEB e na Prova Brasil. Em segundo lugar, eles possibilitam coletar informações de interesse do gestor de rede, o que tampouco é possível em uma avaliação nacional. Só sistemas descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma (CASTRO, 2009, p. 287).

Outra característica dos sistemas próprios de avaliação diz respeito à forma de divulgação de seus resultados, enquanto as avaliações nacionais divulgam resultados até o nível de escola, como é o caso da Prova Brasil, as avaliações realizadas por estados e municípios, em sua maioria, divulgam resultados por turma e aluno, apresentando além do valor de proficiência, o percentual de acerto dos estudantes em cada habilidade aferida nos testes. Isso permite uma maior proximidade dessas avaliações com os profissionais da educação, como gestores escolares, coordenadores e professores.

Desde 1992, observa-se movimentos para a implementação de sistemas estaduais de avaliação, sendo os estados do Ceará e de Minas Gerais pioneiros nessa iniciativa, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (Spaece) e do Programa de Avaliação do estado de Minas Gerais (AVA/MG), respectivamente. O Ceará mantém, até hoje, o Spaece e o estado de Minas Gerais em 2000 adotou o Simave, que permanece sem interrupções. Na sequência, vários outros estados implementaram seus próprios sistemas, como é o caso de São Paulo que, em 1995, criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o de Pernambuco que criou, em 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe). Além desses estados, outras secretarias estaduais e municipais vêm investindo nos sistemas próprios de avaliação.

Abaixo, seguem alguns estados e municípios que em algum momento criaram seus próprios sistemas de avaliação, mesmo que não tenham dado continuidade ao longo dos anos.

Quadro 1: Sistemas Estaduais de Avaliação

Sistemaa	Estado	1ª Edição
Spaece	Ceará	1992
Saresp	São Paulo	1995
Saepe	Pernambuco	2000
Simave	Minas Gerais	2000
PAE	Bahia	2001
Saego	Goias	2001
Saems	Mato Grosso Do Sul	2003
Sergipe	Exaeb-Se	2004
Saers	Rio Grande Do Sul	2005
Paebes	Espírito Santo	2008
Saerj	Rio De Janeiro	2008
Sadeam	Amazonas	2008
Siade	Distrito Ferederal	2008
Saerj	Rio De Janeiro	2008
Seape	Acre	2009
Saepi	Piauí	2011
Areal	Alagoas	2012
IDEPB	Paraíba	2012
Saep	Paraná	2012
Saero	Rondonia	2012
Adepe MT	Mato Grosso	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 2: Sistemas Municipais de Avaliação

Sistesmas Municipais de Avaliação		
Sistema	Município	1ª Edição
Simare	Curitiba	2014
Saethe	Teresina	2014
Prosa	Salvador	2013
Prova Floripa	Florianópolis	2007

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Alguns desses sistemas, ao longo dos anos, foram interrompidos, seja por questões políticas ou financeiras. Segundo o site do observatório do PNE, até 2015, 18 estados brasileiros mantinham sistemas próprios de avaliação. Em 2017, a pesquisa conseguiu identificar a permanência de 14 sistemas, sendo eles: Areal, Saepe, Seape, Simave, Saepi, Saego, Saresp, Saep, Idepb (Soma), Spaece, Saems, Paebes, Adepe MT e Saep.

O Simave foi criado em 2000 e se mantém até os dias de hoje, a utilização de seus dados será investigada pela pesquisa e suas informações serão apresentadas no capítulo que se segue.

3 O SIMAVE E A REDE ESTADUAL DE JUIZ DE FORA

3.1 SIMAVE

A Constituição de Minas Gerais, promulgada em 1989, apresenta em seu artigo 196, no inciso X, o tema da avaliação do sistema estadual de educação quando estabelece que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (..) x- garantia do padrão de qualidade, mediante: a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos" (MINAS GERAIS, 1989, s/p). Além de presente na Constituição do estado, a avaliação, também, apareceu como um dos temas centrais da reforma da educação mineira que ocorreu entre 1991 e 1998, apresentando como uma de suas necessidades a criação de um sistema próprio de avaliação externa, além, também, de autonomia da escola, fortalecimento da direção escolar, desenvolvimento dos profissionais da educação e integração com os municípios. Segundo Rocha (2006), a reforma da educação de Minas Gerais elencou cinco prioridades:

> autonomia da escola, nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico; fortalecimento da direção da escola através do reforço do poder de decisão do diretor e do colegiado; implementação de programas de aperfeiçoamento e capacitação, com o treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do sistema estadual de educação, prevista pela constituição estadual [..] (ROCHA, 2006, p. 176).

Nesse contexto, o sistema mineiro de avaliação começou a ser pensado na década de 1990, quando durante o governo de Hélio Garcia, mediante a esse conjunto de reformas educacionais no estado, os primeiros estudos sobre a implantação de um programa de avaliação educacional começaram a ser delineados. Nesse contexto, em 1992, Minas Gerais criou o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

> O programa de avaliação tinha como objetivo diagnosticar e compor o acervo de dados e informações, fornecendo base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (CALDERÓN; FRANCO 2017, p. 138).

Essa avaliação abrangia o 3º, 5º e 8º anos do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio, além de turmas do curso de habilitação para o magistério, acontecendo em ciclos bianuais até 1997. Em 1998, o objetivo era que o programa de avaliação se tornasse anual, no entanto, em 1999, ele foi interrompido.

Em 2000, na gestão de Itamar Franco, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave foi criado por meio da Resolução nº 14/2000, de 03 de fevereiro, com o objetivo “de oferecer indicadores educacionais que ajudem aos profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2015a). Desde 2000, o sistema mantém-se sem interrupções.

> A política de avaliação em Minas Gerais sofreu mudanças desde sua concepção até os dias atuais. Não obstante, mantém as características iniciais quanto aos objetivos de monitoramento da qualidade da educação. A visão que subsidia o Simave é de que os grandes sistemas de ensino exigem formas de obtenção de informações sobre seus serviços. Além disso, está explícita a ideia de que bons índices apresentados nos testes das avaliações sistêmicas são a expressão da eficiência de um sistema educacional (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 205).

O Simave foi criado considerando a mesma metodologia do Saeb, os mesmos instrumentos e a mesma forma de cálculo, utilizando a TRI, o que permite a comparabilidade de seus resultados com os das avaliações nacionais. No entanto, o Simave apresenta diferenças quando consideradas a periodicidade de sua aplicação e a forma de divulgação dos seus resultados. Suas avaliações acontecem anualmente e o sistema apresenta os resultados até o nível de aluno.

Primeiramente, o Simave surgiu como Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

> Como instrumento de avaliação do Simave, instituiu-se, a princípio, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O Simave/Proeb foi, assim, regulamentado em 2000, no governo de Itamar Franco (1999-2002), com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Trata-se de um programa de avaliação que visa avaliar as escolas da rede estadual de ensino por meio da aplicação de testes no final do mês de novembro,com ciclos de verificação completos a cada dois anos (CALDERÓN; FRANCO, 2017, p. 141).

Em 2005, o Simave passou a contar com mais duas avaliações: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). Enquanto o Proalfa, juntamente com o Proeb, faz parte do sistema de avaliação externa, o Paae atua como complemento da avaliação interna da escola. O Proeb e o Proalfa são desenvolvidos por meio da parceria entre a SEE/MG e o CAEd/UFJF, já o Paae faz parte da parceria da SEE/MG com o Instituto Avaliar. Dessa forma, o Simave é composto por três avaliações: Proeb, Proalfa e Paae.

3.1.1 Proeb

O Proeb realizou sua primeira edição em 2000, avaliando alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, em língua portuguesa e matemática, em sua primeira edição. Já na sua segunda aplicação, em 2001, foram avaliadas as disciplinas de ciências humanas e ciências da natureza, permanecendo as mesmas etapas. Nos anos de 2002 e 2003, o Simave avaliou apenas uma disciplina: língua portuguesa em 2002 e matemática em 2003. Nos dois anos seguintes, 2004 e 2005, não houve aplicação do Proeb, que voltou a ser aplicado em 2006, seguindo sem interrupções até 2017, com aplicação já prevista para o ano de 2018, avaliando as disciplinas de língua portuguesa e matemática (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

De 2000 a 2014, em todas as suas aplicações, o Proeb avaliou o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. A partir de 2015, o programa incorporou o 7º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio e o 5º e 9º anos passaram a não ser mais avaliados pelo Simave, nos anos de aplicação da Prova Brasil.

Quadro 3: Série Histórica[3] - Proeb

Série Histórica – Proeb		
Ano	Etapas Avaliadas	Disciplina
De 2000 a 2014	5º ano do Ensino Fundamental 9 º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa Matemática
2015	7º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa Matemática
2016	5º ano do Ensino Fundamental 9 º ano do Ensino Fundamental 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa Matemática
2017	7º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

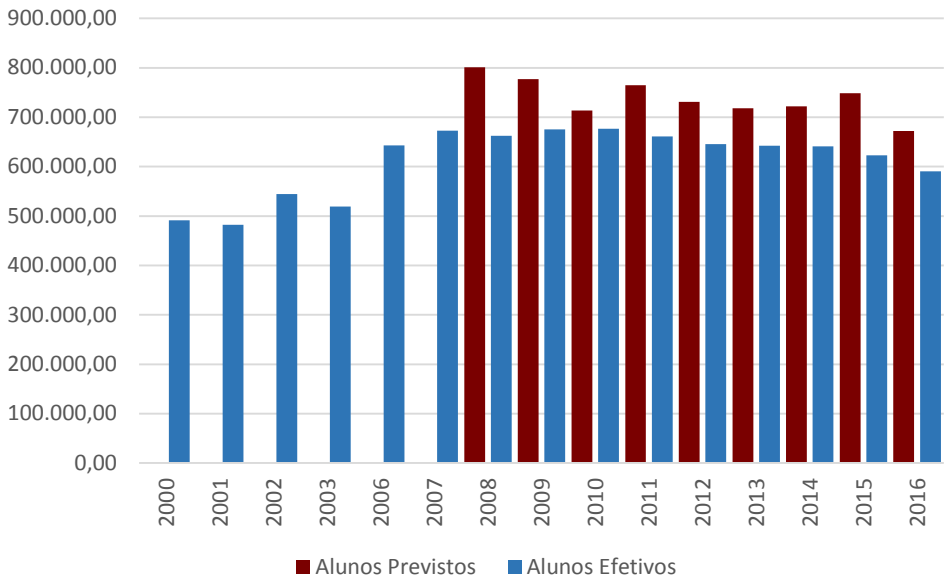
A avaliação do Proeb é composta por dois instrumentos, além dos testes de língua portuguesa e matemática, o programa aplica questionários contextuais para alunos, professores e diretores. Esses questionários têm o objetivo de oferecer para as secretarias o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, as condições físicas e o clima escolar das escolas, assim

[3] Em todos os documentos oficiais do Simave, disponíveis no site e citados na lista de referência desta dissertação, o programa de avaliação refere-se à 3ª série do ensino médio como 3º ano do ensino médio. Sendo assim, a pesquisa optou por utilizar a nomenclatura 3º ano do ensino médio, seguindo os matérias do Simave.

como o perfil dos profissionais da rede. A partir de 2017, diretores e professores passaram a responder o questionário online (SRE METROPOLITANA A, 2017).

Desde sua criação, o Proeb é aplicado para todos os alunos da rede estadual e para os alunos da rede municipal, dos municípios participantes. A participação da rede municipal não é obrigatória, os municípios podem optar pela adesão ou não ao Simave. O número de alunos avaliados vem variando ao longo dos anos, mas desde sua criação, o Simave avalia entre 480 a 670 mil alunos anualmente, somando as redes estadual e municipais. Desde 2008, o percentual de participação dos alunos, previstos para realizar o teste, vem superando 80%.

Gráfico 5: Participação Simave –Proeb (Rede Pública)[4]



Fonte: Minas Gerais, 2014a. Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 4: Participação Simave –Proeb[5]

Rede Pública			
Ano	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
2000	-	491.289	-
2001	-	482.352	-
2002	-	544.562	-
2003	-	519.341	-
2006	-	642.683	-
2007	-	673.031	-
2008	800.728	662.066	82,68%
2009	776.839	675.229	86,90%
2010	713.823	676.379	94,80%

[4] Os dados de participação de 2000 a 2014 foram retirados da Revista do Sistema do Simave (2014) e os de 2015 e 2016, das planilhas disponibilizadas pela SEE/MG.

[5] A pesquisa não encontrou em nenhum documento o número de alunos previsto para as edições de 2000 a 2007. Acredita-se que até 2007 não havia base de dados com os alunos previstos e a prova não era nominal, mas não foi encontrada nenhuma literatura ou nota técnica em relação a isso.

2011	764.613	660.997	86,40%
2012	730.888	645.563	88,30%
2013	718.149	642.079	89,40%
2014	721.890	640.674	88,70%
2015	748.633	623.019	83,20%
2016	672.280	590.253	87,8%

Fonte: Minas Gerais, 2014a. Elaborado pela autora, 2018.

Observando a linha histórica de participação, presente no Gráfico 5 e no Quadro 4, percebe-se que no ano de 2010, o Proeb teve sua participação mais expressiva, 94,8% dos estudantes previstos fizeram a avaliação, totalizando 676.379 alunos, da rede pública, avaliados.

3.1.2 Proalfa

Outra avaliação que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública é o Proalfa, que foi criado em 2005.

> O Proalfa passou a compor as avaliações do Simave em 2005, com objetivo de medir os níveis de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino, e, de acordo com Horta Neto (2013), representa um programa que retoma uma das ideias do programa de avaliação coordenado por Heraldo Vianna, em 1992, no que tange ao acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do EF, por meio da aplicação de testes de língua portuguesa e matemática para alunos do quarto ano do EF, com intenção de avaliar a alfabetização do ano anterior (CALDERON; FRANCO, 2017, p. 143).

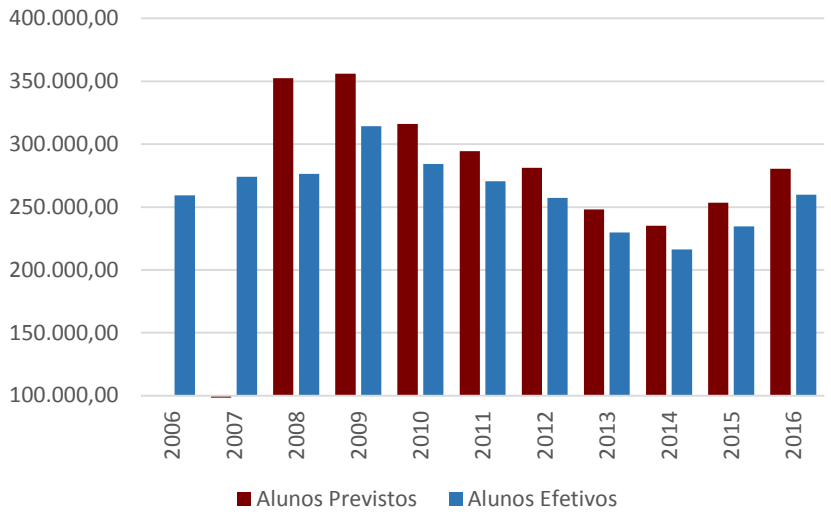
A avaliação do Proalfa é realizada por meio da parceria entre a SEE/MG, o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que elabora os testes, e o CAEd, responsável pela aplicação e divulgação dos resultados. Diferentemente do Proeb, que é aplicado de forma censitária, desde o início, o Proalfa teve em suas edições aplicações amostrais e censitárias. Em 2005 e 2006, a avaliação foi aplicada de forma amostral para os alunos do 2º ano do ensino fundamental, com a diferença que, em 2006, o 3º ano começou a ser avaliado, e de forma censitária. De 2007 a 2014, o Proalfa avaliou alunos do 2º e 4º anos de forma amostral e do 3º ano de forma censitária.

> Importa ressaltar que o 3º ano marca a conclusão do Ciclo da Alfabetização. Por isso, avaliar os alunos desta etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. Desta forma, a avaliação censitária do 3º ano torna-se indicador indispensável à proposição de políticas públicas correlatas à Alfabetização (MINAS GERAIS, 2013, p. 13).

Nos anos de 2015 e 2016, a aplicação foi toda censitária, mas apenas o 3º ano do ensino fundamental foi avaliado. De 2005 a 2016, o Proalfa aplicou testes apenas de língua portuguesa. Em 2017 (SRE METROPOLITANA A, 2017), o 3º ano do ensino fundamental foi avaliado em língua portuguesa e, pela primeira vez, em matemática.

Em relação ao seu formato, assim como o Proeb, o Proalfa é composto por dois instrumentos: testes e questionários contextuais. No entanto, diferentemente do Proeb, no Proalfa, os questionários não são aplicados aos alunos, mas destinados aos diretores e aos professores regentes de turma.

Gráfico 6: Participação Simave – Proalfa (Rede pública)



Fonte: Minas Gerais, 2014b. Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 5: Participação Simave –Proalfa[6]

Rede Pública			
Ano	Alunos previstos	Alunos efetivos	Percentual de participação
2006	-	259.383	-
2007	-	274.090	-
2008	352.458	276.338	78,40%
2009	356.043	314.313	88,30%
2010	316.074	284.128	89,90%
2011	294.343	270.586	91,90%
2012	281.196	257.389	91,50%
2013	248.060	229.711	92,60%
2014	235.068	216.173	92,00%
2015	253.370	234.614	92,60%
2016	280.444	259.930	92,70%

Fonte: Minas Gerais, 2014b. Elaborado pela autora, 2018.

[6] A pesquisa não encontrou em nenhum documento o número de alunos previsto para as edições de 2006 e 2007. Acredita-se que até 2007 não havia base de dados com os alunos previstos e a prova não era nominal, mas não foi encontrada nenhuma literatura ou nota técnica em relação a isso.

Desde sua segunda aplicação, em 2006[7], conforme Gráfico 6 e Tabela 5, o ano em que o Proalfa avaliou mais alunos foi o de 2009, com 314.313 participantes, embora seu maior percentual de participação na avaliação, 92,7%, tenha ocorrido no ano de 2016, de acordo com os dados fornecidos pela SEE/MG e pela Revista do Sistema do Simave 2014 (MINAS GERAIS, 2014b).

3.1.3 Paae

Com algumas características distintas do Proeb e Proalfa, o Paae é uma avaliação que visa identificar as necessidades para intervenções imediatas, por meio de um sistema on-line que permite que as escolas tenham acesso a provas geradas a partir de um banco de itens, de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, elaboradas de forma a abranger os tópicos obrigatórios dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

> O pressuposto inicial para a criação do PAAE foi de que um programa de avaliação da aprendizagem interno às escolas, com foco nos padrões curriculares implícitos aos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, proposta curricular de Minas Gerais ainda em processo de elaboração à época, estaria mais próximo do professor e seria potencialmente uma fonte orientadora para a implementação do CBC, oferecendo indicadores do quê explorar em cada habilidade/tópico de conhecimento e do quê seria estruturante para uma formação básica, portanto obrigatório como aprendizagem de todos os alunos e, por isso, foco das avaliações e foco das intervenções pedagógicas (MATTOS; MATTOS; SIMÕES, 2016, p. 3).

O Paae começou a ser planejado em 2003, mas teve sua primeira aplicação em 2005. De 2005 a 2009, o Paae foi sendo implementado gradativamente no 1º ano do ensino médio, com a participação de algumas escolas, sendo institucionalizado apenas em 2010.

> [...] realizou-se, em 2005, o projeto piloto para testagem da metodologia de avaliação e das funcionalidades do PAAE, com a participação de 72 escolas. Entre 2006 e 2007, a metodologia foi aplicada em 226 Escolas de Referência, de forma que os resultados positivos recomendaram a ampliação do programa para todas as 2000 escolas de Ensino Médio e, a partir de 2010, o PAAE foi institucionalizado em toda Rede Estadual (MINAS GERAIS, 2008) (FERNANDES; GOMES, 2016, p. 171).

No ano de 2011, o Paae foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental, com a aplicação de provas de língua portuguesa e matemática. Segundo o site do banco de itens do

[7] Nenhum resultado de participação para o ano de 2005 foi disponibilizado pela SEE/MG e a pesquisa não encontrou esses dados nas publicações do CAEd.

Simave[8], a partir de 2015, as avaliações do Paae começaram a acontecer ao longo do ano letivo com base no planejamento do professor, que pode gerar as provas diretamente do sistema on-line, de acordo com as habilidades que ele deseja avaliar. Atualmente, o acervo disponibilizado no sistema on-line possui cerca de 100 mil itens, que podem gerar provas para aplicação na modalidade on-line ou impressa.

Para gerar as provas de avaliação contínua, o professor precisa acessar o sistema on-line e preencher os dados da sua turma e disciplina, além de informar os tópicos e habilidades que precisa avaliar. Depois que a prova é gerada, para ter acesso ao gabarito oficial, o professor deve responder as questões. O sistema, também, oferece relatórios de resultados de alunos e turmas, desde que o professor insira as respostas dos estudantes. Se a prova for realizada pelos alunos no computador, os resultados são gerados imediatamente.

Diferentemente do Proeb e do Proalfa, as provas do Paae são montadas de acordo com a necessidade encontrada pelo professor, podendo cada turma ou escola responder provas com habilidades completamente diferentes, em uma mesma etapa. Outra diferença do Paae refere-se ao fato de a avaliação não possuir uma data ou período para ser aplicada, o que pode permitir que algumas escolas negligenciem sua aplicação. No entanto, uma vantagem conferida a essa avaliação diz respeito ao fato de seus resultados serem apresentados de forma imediata, o que possibilita ao professor utilizá-los para orientar suas práticas ao longo do ano.

Como não é obrigatória a inserção dos resultados dos alunos no sistema, para essa avaliação, não há percentual de participação da rede, conforme foi apresentado para o Proeb e Proalfa.

Apesar de possuírem características diferentes em relação à metodologia de construção, aplicação e divulgação de resultados, as três avaliações que compõem o Simave buscam produzir resultados sobre o que os alunos estão aprendendo e sobre suas principais dificuldades em cada etapa de escolaridade, podendo esses resultados serem utilizados como subsídio pelos profissionais da educação: secretários de educação, técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Por suas características: metodologia de construção, aplicação e divulgação de resultados, a pesquisa optou pela investigação da apropriação e utilização dos resultados do Proeb e do Proalfa.

---

[8] Informação disponível no site do Banco de Itens do Simave, no endereço: http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=323385&id_pai=23967&area=atributo

3.2 RESULTADOS DIVULGADOS PELO SIMAVE – PROEB E PROALFA

Conforme já mencionado, o Simave, desde sua criação, utiliza a mesma metodologia das avaliações externas como o Saeb e a Prova Brasil, podendo dessa maneira ter seus resultados comparados aos dessas avaliações nacionais.

A avaliação do Simave é composta por dois instrumentos: testes e questionários contextuais. Enquanto os testes fornecem dados sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, os questionários buscam captar, de acordo com as respostas dos envolvidos no processo educacional escolar - alunos, professores e diretores –, o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, além do clima escolar e da formação dos profissionais da rede.

Os testes do Simave são compostos por itens, elaborados a partir das habilidades descritas nas matrizes de referência do programa. Cada disciplina e etapa avaliada possui uma matriz de referência que é construída, por meio da parceria entre CAEd e SEE/MG, com base no currículo seguido pelo estado de Minas Gerais. Essas matrizes, como já foram apresentadas, são compostas pelas competências e habilidades mínimas que os estudantes precisam consolidar em determinada disciplina e etapa. Cabe ressaltar que a matriz de referência do Simave é um documento para elaboração dos testes e não deve ser usada pelos professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos como o currículo a ser seguido.

> Embora ambas as definições se refiram a componentes curriculares e sinalizem habilidades que deveriam ser construídas em etapas específicas da escolaridade, há diferenças significativas nas suas finalidades. Enquanto a matriz de ensino diz respeito ao conjunto de componentes curriculares a ser desenvolvido ao longo de um ano letivo, a matriz de referência apresenta apenas o objeto da avaliação, uma vez que as habilidades selecionadas para a composição dos testes são aquelas que podem ser mensuradas por testes padronizados compostos, geralmente, por itens de múltipla escolha.
> Sendo apenas um recorte do que pode ser aferido por meio do tipo de instrumento utilizado na avaliação em larga escala, a matriz de referência não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, portanto, não deve ser confundida com uma proposta curricular ou com uma matriz de ensino. Propostas curriculares definem muitos outros aspectos necessários ao pleno desenvolvimento do aluno, que não se encontram na matriz de referência, por não expressarem as opções dos responsáveis pela definição da avaliação, e por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado (BONAMINO, 2014, s/p).

Sendo assim, a matriz de língua portuguesa, do 5º ano do ensino fundamental, por exemplo, apresenta o que já é trabalhado, nessa etapa de escolaridade, no estado, não apresentando nenhuma habilidade que não esteja presente no currículo.

Figura 4: Exemplo de matriz de referência do Simave

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIMAVE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D0	Compreender frases ou partes que compõem um texto.
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
IV. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
V. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Minas Gerais, 2014a, s/p.

Todo item que compõem os testes deriva de uma habilidade presente na matriz de referência, ou seja, deriva de uma habilidade presente no currículo seguido.

Utilizando a metodologia específica das avaliações externas, a aplicação dos testes do Simave (Proeb e Proalfa) gera resultados de participação e desempenho. Os resultados de

participação fornecem informações sobre o número de alunos previsto e efetivo e o percentual de participação no teste. O número de alunos previsto para realizar o teste é informado pela SEE/MG de acordo com os cadastros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), que consiste em um banco de dados com as informações do sistema educacional do estado, apresentando o número de matrículas por escolas; já o número de alunos efetivo refere-se aos alunos que de fato realizaram a prova; e o percentual de participação considera o número de alunos previsto e o efetivo, oferecendo a porcentagem dessa participação. Os dados de participação são divulgados a nível de estado, SRE e escola, para cada disciplina e etapa avaliada. Esses dados possuem grande relevância, uma vez que quanto maior a participação, maior a fidedignidade dos resultados de desempenho. Se a participação na avaliação for elevada, os resultados poderão ser generalizados, como representativos da rede, da regional ou da escola. No entanto, se a participação for baixa, eles não poderão ser generalizados, uma vez que dirão respeito apenas ao grupo de alunos que respondeu ao teste. Sendo assim, o resultado de participação torna-se tão importante quanto o resultado de desempenho.

Já os resultados referentes às respostas dos alunos no teste são gerados com base em dois enfoques: os produzidos pela TCT e os produzidos pela TRI . Os resultados gerados pela TCT oferecem o percentual de acerto obtido por meio das respostas dos estudantes às questões do teste, trabalha com a noção de erro e acerto das questões/itens. Os resultados de TCT são produzidos para SRE, município, escola, turma e aluno, e os seus dados são protegidos por senha.

Já os dados gerados pela TRI produzem o resultado de proficiência média, que

> [..] é uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Para estimar essa proficiência, a TRI leva em conta o padrão de respostas dos alunos, de acordo com o grau de dificuldade dos itens respondidos por eles (MINAS GERAIS, 2014b, p. 21).

Os resultados de proficiência podem ser interpretados por meio da leitura da escala de proficiência, que tem como objetivo traduzir o valor numérico obtido no teste em habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos (MINAS GERAIS, 2014b). O Simave utiliza, para o Proeb, as escalas do Saeb que vai de 0 a 500 para língua portuguesa e matemática; e para o Proalfa, Língua Portuguesa, uma escala própria, que vai de 0 a 700[9].

[9] Como o 3º ano do ensino fundamental foi avaliado pela primeira vez em matemática no ano de 2017, ainda não há informações disponíveis, até o fechamento desta pesquisa, sobre qual escala de proficiência será utilizada para essa disciplina, nessa etapa de escolaridade.

Com base no resultado de proficiência, é possível, também, identificar em que padrão de desempenho esse resultado está alocado e conhecer o percentual de estudantes presente em cada padrão. Como já mencionado nesta pesquisa, os padrões de desempenho correspondem ao agrupamento dos níveis da escala, com base nas metas definidas pelo Simave para cada disciplina e etapa de escolaridade.

> Para uma melhor utilização dos resultados, as escalas de proficiência são divididas em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento do estudante comparativamente com o que é pedagogicamente desejável em cada ano de escolaridade. Esses intervalos correspondem aos padrões de desempenho (MINAS GERAIS, 2015a, p. 7).

Até o ano de 2014, o Simave contava com três padrões de desempenho: Baixo, Intermediário e Avançado. Como parte de um conjunto de mudanças realizadas no Simave de 2014 para 2015, os padrões foram revistos e, a partir de 2015, o sistema de avaliação de Minas Gerais passou a utilizar quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Cada etapa de escolaridade teve seus intervalos redefinidos, de acordo com a escala de proficiência de cada disciplina avaliada. Os cortes dos padrões de desempenho do Simave podem ser observados no Quadro 6 e as suas descrições gerais no Quadro 7.

Quadro 6: Padrões de desempenho - Simave

Padrões de Desempenho do Proafa em Língua Portuguesa				
Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
3º ano EF	Até 450	450 a 500	500 a 650	Acima de 650
Padrões de Desempenho do Proeb Língua Portuguesa				
Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º Ano EF	Até 150	150 a 200	200 a 250	Acima de 250
7° Ano EF	Até 175	175 a 225	225 a 275	Acima de 275
9º Ano EF	Até 200	200 a 275	275 a 325	Acima de 325
1º Ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350
3° Ano EM	Até 250	250 a 300	300 a 350	Acima de 350
Padrões de Desempenho do Proeb em Matemática				
Etapa de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
5º Ano EF	Até 175	175 a 225	225 a 275	Acima de 275
7° Ano EF	Até 200	200 a 250	250 a 325	Acima de 325
9° Ano EF	Até 225	225 a 300	300 a 350	Acima de 350
1º Ano EM	Até 275	275 a 350	350 a 375	Acima de 375
3° Ano EM	Até 275	275 a 350	350 a 375	Acima de 375

Fonte: Minas Gerais, 2015a.

Quadro 7: Descrição geral - Padrões de desempenho - Simave

Padrão de desempenho	Descrição Geral
Baixo	Nível de desempenho muito abaixo do esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensa por parte da instituição escolar.
Intermediário	Nível de desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas.
Recomendado	Nível de desempenho adequado para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.
Avançado	Nível de desempenho desejável para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Fonte: Minas Gerais, 2015a.

Os padrões de desempenho do Simave são formados por intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho, cada nível descreve as competências e habilidades, possivelmente, já desenvolvidas pelos estudantes que se encontram nele ou a frente dele na escala.

Os resultados de proficiência média e de distribuição de alunos por padrão de desempenho, no Simave, são divulgados a nível de estado, SRE e escola. Nos resultados divulgados por aluno, também, é possível visualizar a proficiência média e o padrão de desempenho em que se encontra o estudante.

Além dos resultados produzidos pelos testes, o Simave, também, apresenta os dados gerados pelas respostas dadas aos questionários contextuais aplicados a alunos, diretores e professores. Esses questionários objetivam apresentar dados sobre as condições intra e extraescolares que influenciam na aprendizagem dos estudantes, oferecendo um conjunto de informações que podem ajudar a entender os resultados apresentados nos testes e que oferecem subsídios para a criação de políticas públicas e projetos com o intuito de melhorar a qualidade e equidade da educação ofertada em Minas Gerais.

3.2.1 Canais de divulgação dos resultados do Simave

As avaliações do Simave, a partir da aplicação de seus instrumentos, como visto anteriormente, produzem um conjunto de resultados que podem ser utilizados tanto pelos responsáveis pela criação de políticas públicas, quanto por aqueles que estão em contato direto com os alunos. Os resultados gerados pelas avaliações do Simave são processados e divulgados pelo CAEd, por meio de diferentes canais.

No site da avaliação é possível ter um panorama das ferramentas disponibilizadas para consulta e apropriação dos resultados[10]. Ao acessar o site, para consulta, estão disponíveis os resultados do Proeb de 2008 a 2016 e do Proalfa de 2009 a 2016. Os resultados de participação, proficiência média, distribuição de alunos por padrões e níveis de desempenho podem ser consultados pelo público de forma geral. Já os resultados de turmas e alunos são bloqueados por senha, podendo ser acessados apenas pela SRE e pelos profissionais de cada escola.

De 2008 a 2014, um dos meios de divulgação e apropriação dos resultados dos testes do Simave consistia em uma coleção de revistas destinadas ao gestor da rede (Revista do Sistema), ao gestor escolar (Revista do Gestor) e aos professores (Revista Pedagógica), cada uma delas contendo conteúdos específicos para o público destinado e orientações para a interpretação dos resultados. Já os dados dos questionários contextuais, aplicados a alunos, professores e diretores, até 2015, eram apresentados e analisados na Revista Contextual. Todos esses volumes ainda podem ser encontrados no site do programa.

A partir de 2015, o Simave adotou a revista eletrônica, intitulada Revista da Avaliação, construída pensando na articulação entre a avaliação interna e externa. No tópico destinado à avaliação externa, assim como nas revistas dos anos anteriores, encontram-se explicações sobre o que é avaliado no Simave, como essa avaliação é realizada e sobre como interpretar os seus resultados. Ainda nessa revista, são disponibilizadas todas as mudanças que ocorreram no Simave de 2014 para 2015, algumas delas já apontadas nesta pesquisa.

Quadro 8: Mudanças Simave - Proalfa- De 2014 para 2015

Mudanças no Proalfa	
Até 2014	A partir de 2015
Desenho do Teste	
Modelo único de caderno ou modelos com variações na posição dos itens.	16 modelos de cadernos diferentes, com 20 itens cada. 80 itens na composição total dos cadernos.
Procedimento de Aplicação	
Itens parcialmente lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a).	Autonomia do respondente, ou seja, itens não lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a).
Divulgação dos Resultados	
Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas divulgados separadamente.	Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas incorporados às médias gerais.

Fonte: Minas Gerais, 2016a, p. 30.

[10] A pesquisa não pretende avaliar a qualidade dos materiais de divulgação do Simave. O interesse traduz-se em apresentar os canais em que os resultados podem ser consultados e o apoio oferecido para sua leitura e compreensão.

Quadro 9: Mudanças Simave- Proeb- De 2014 para 2015

Mudanças no Proeb	
Até 2014	A partir de 2015
Etapas e Periodicidade	
5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio avaliados anualmente.	5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º ano do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5º e 9º anos não são avaliados pelo Simave.
Desenho do Teste	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática).	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática).
Procedimento de Aplicação	
Aplicação em dias diferentes, para cada etapa avaliada (Língua Portuguesa e Matemática).	Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil.
Divulgação dos Resultados	
Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente.	Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais.

Fonte: Minas Gerais, 2016a, p.30.

Além das mudanças apresentadas nos Quadros 8 e 9, em 2015, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública passou a chamar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

Em 2016, a SEE/MG propôs o Sistema de Monitoramento Escolar, sendo esse um sistema online que reúne um conjunto de informações, desde dados administrativos até os resultados das avaliações, que pode ser usado por toda a rede: gestores, técnicos da SRE, diretores, especialistas e professores. De acordo com sua apresentação, a principal função desse sistema é

> [...] apresentar, de forma consolidada, dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação – como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) – reunindo informações administrativas e medidas educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo (MINAS GERAIS, 2016b, s/p).

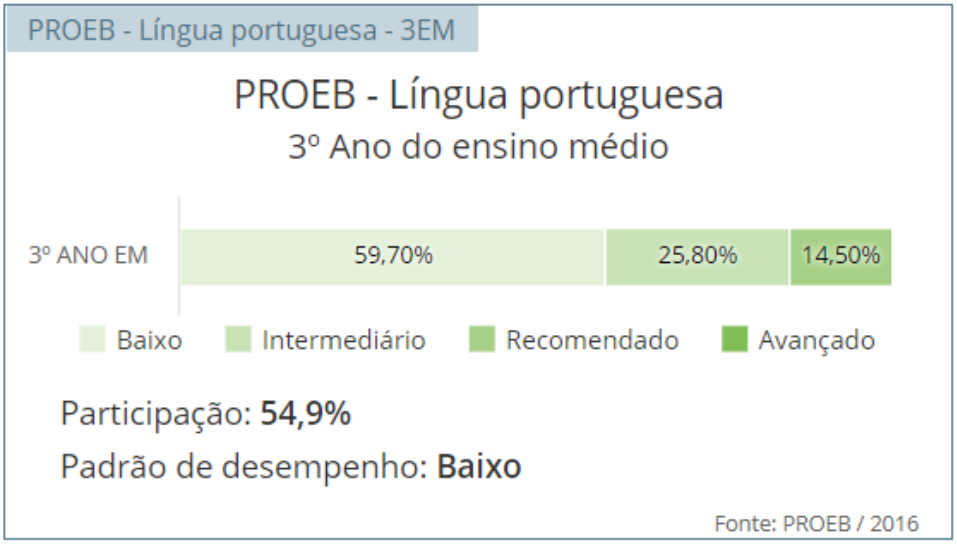
O sistema de Monitoramento Escolar de Minas Gerais apresenta as seguintes informações:

> • Página da Escola: permite a visualização das principais informações sobre a escola.
> • Perfil da Escola: apresenta o quantitativo de estudantes, docentes e turmas por modalidade de ensino, etapa e turno ao longo do tempo.
> • Programas / Projetos: publica informações sobre os principais programas e projetos da rede.

> • Condições de Oferta: publica dados sobre a infraestrutura física escolar e o corpo docente.
> • Indicadores Educacionais: publica os principais indicadores educacionais.
> • Rendimento Escolar: apresenta as taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e distorção idade-série por modalidade de ensino e etapa ao longo do tempo.
> Desempenho Escolar: apresenta os dados referentes à avaliação externa como a taxa de participação, as médias de proficiência e a distribuição de estudantes por padrão de desempenho (MINAS GERAIS, 2016b, s/p).

Os dados presentes no Sistema de Monitoramento podem ser acessados de duas formas "Modo Público" e "Modo Privado". O acesso público disponibiliza os dados para a população de uma forma geral, apresentando os dados gerais das escolas, como quantitativo de alunos, turmas e professores; etapas ofertadas; perfil dos alunos; projetos realizados pela escola; resultado do Ideb da escola; e os resultados das avaliações do Simave. Em relação aos resultados do Proeb e Proalfa, é possível visualizar o percentual de participação e a distribuição dos alunos pelos padrões de desempenho, por etapa e disciplina, conforme exemplo apresentado pela Figura 5.

Figura 5: Exemplo de Resultado – Sistema de Monitoramento



Fonte: Minas Gerais, 2018, s/p.

Já no acesso privado, na senha dos gestores escolares, é possível obter, além dos dados da escola publicados no Sistema de Monitoramento, o acesso aos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais e aos formulários administrativos.

Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais formam um conjunto de ações criado em 2016 pela Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), em parceria com o CAEd, visando subsidiar o trabalho das equipes escolares no aproveitamento dos dados do Simave e

do Sistema de Monitoramento. Por meio da plataforma moodle, os participantes das escolas têm acesso a 16 Itinerários, sendo que cada um deles propõe e orienta a análise de um conjunto de dados da escola, seguindo com a sistematização desses dados e a utilização deles em planos de ação.

De acordo com o site da SEE/MG, o curso dos Itinerários foi destinado a todos os diretores e especialistas da rede, e uma de suas propostas, além da utilização dos dados do sistema de monitoramento, era fazer com que as escolas conseguissem melhorar a articulação entre os dados das avaliações externas e os das avaliações internas.

Tanto a rede estadual de Minas Gerais e quanto a rede estadual de Juiz de Fora participaram dos Itinerários Avaliativos. Os dados dessas duas redes serão apresentados a seguir, com mais ênfase aos dados da rede estadual de Juiz de Fora, campo de investigação da presente pesquisa.

3.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E O SIMAVE

O estado de Minas Gerais possui um grande número de municípios, 853, divididos, dentro da secretaria de educação, em seis polos, sendo eles: Polo Regional Centro, Polo Regional Sul, Polo Regional Norte, Polo Regional Mata, Polo Regional Triângulo e Polo Regional Vale do Aço, esses polos contêm, no total, 25 SRE, cada SRE abrange uma quantidade de municípios agrupados por proximidade geográfica.

Tabela 2: Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino – Minas Gerais

Ano	Ensino Fundamental*	Ensino Médio**
2000	95,1	35,7
2001	94,8	37,5
2002	95,6	43,3
2003	95,9	46,8
2004	96	49,7
2005	95,9	50,7
2006	94,6	50,5
2007	94,9	51,1
2008	95,5	56
2009	96,6	54,4
2011	97,6	56
2012	97,6	59,7
2013	97,9	60,8
2014	98	59,6
2015	98,1	59,5

*Ensino Fundamental: Pessoas de 6/7 a 14 anos.
**Ensino Médio: Pessoas de 15 a 17 anos
Fonte: Inep, 2016. Elaborado pela autora.

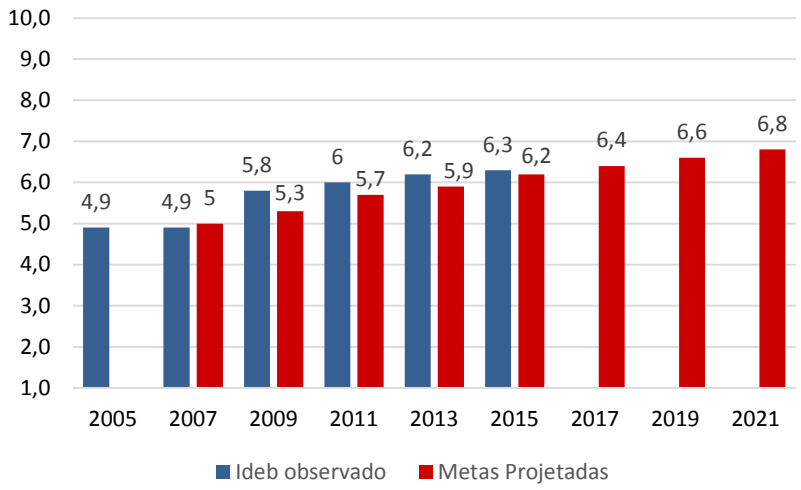
De acordo com as taxas de escolarização observadas para Minas Gerais, na Tabela 2, é possível perceber que o estado acompanha o cenário educacional brasileiro em relação à universalização do ensino fundamental, que em 2015 apresentava a taxa líquida de escolarização de 98,1 % para pessoas de 6/7 a 14 anos. Para o ensino médio, no mesmo ano, a taxa líquida chegou a 59,5% para pessoas com idade de 15 a 17 anos. Comparando essas taxas com as nacionais que foram de 96,3% e 56,3%, respectivamente, para o ensino fundamental e ensino médio, percebe-se que o estado superou a média alcançada pelo Brasil. Voltando nos dados da Tabela 1, já apresentada neste trabalho, verifica-se que o estado vem superando a média nacional desde 2000.

Em números, de acordo com o site da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017), a rede estadual de Minas Gerais possui, no ensino regular, 3.259 escolas que ofertam o ensino fundamental e 2.297 que oferecem ensino médio. Apresentando 2.603.248 matrículas no ensino fundamental e 835.089 no ensino médio, no ano de 2016, de acordo com a sinopse estatística da educação básica, feita pelo Inep e apresentada pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017).

Ainda, situando Minas Gerais no contexto educacional nacional, tomando como base o seu Ideb, verifica-se que, assim como em relação às taxas de escolarização, o estado sempre possuiu um Ideb acima da média nacional. O Ideb observado para o país no ano de 2015 foi de 5,5, nos anos iniciais do ensino fundamental; 4,5, nos anos finais do ensino fundamental; e 3,7, no ensino médio, enquanto Minas Gerais apresentou o Ideb de 6,3, 4,5 e 4,4, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

No ensino fundamental, nos dois segmentos, anos iniciais, Gráfico 7, e anos finais, Gráfico 8, o estado conseguiu alcançar a média proposta até o ano de 2013.

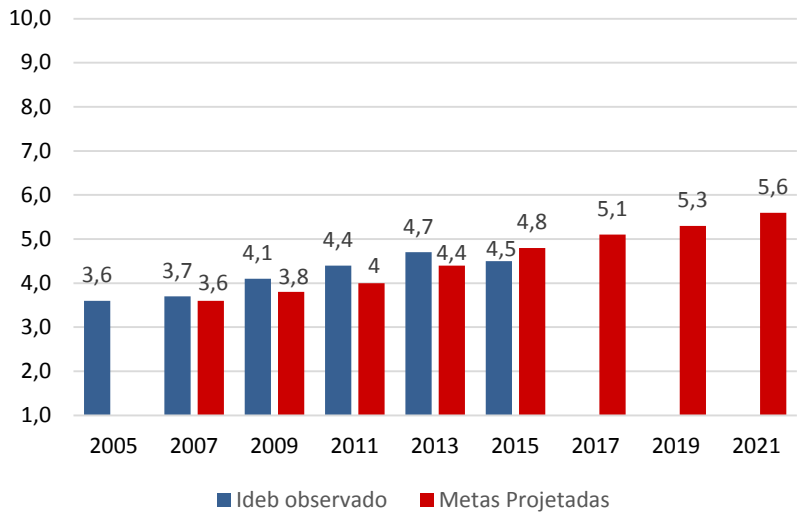
Gráfico 7: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rede estadual de Minas Gerais



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Já em 2015, o Ideb do estado não conseguiu alcançar a média projetada para os anos finais do ensino fundamental, conforme observado no Gráfico 8. Comparando o Ideb de Minas Gerais para os anos finais do ensino fundamental ao Ideb observado para o país, já apresentado na pesquisa, percebe-se que o estado apesar de não ter atingido a meta proposta, 4,8, alcançou, em 2015, o Ideb de 4,5, o mesmo Ideb observado para o país, em 2015.

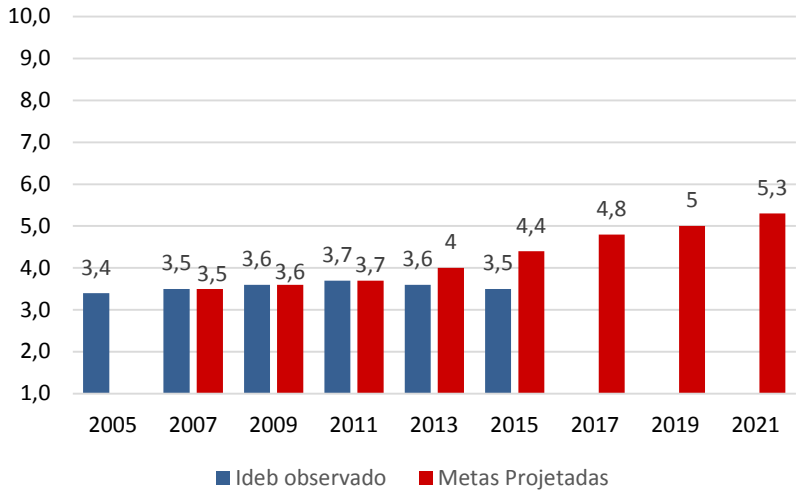
Gráfico 8: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Rede estadual de Minas Gerais



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Quando se trata do ensino médio, Gráfico 9, o Ideb do estado continua apresentando comportamento semelhante ao Ideb observado para o Brasil, não atingindo as metas projetadas para os anos de 2013 e 2015.

Gráfico 9: Ideb – Ensino Médio – Rede estadual de Minas Gerais



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Em relação ao seu próprio sistema de avaliação, Minas Gerais, rede estadual, vem apresentando percentual de participação no Proeb acima de 80%, desde 2008, ano em que além do quantitativo de alunos que fizeram a prova, passou a ser divulgado, também, o número de alunos previsto para realizá-la. Nessa linha histórica composta por 15 aplicações da avaliação, o ano que apresentou o maior número de alunos avaliados foi o de 2015, com 543.910 estudantes. Já o ano que obteve o maior percentual de participação foi o de 2010, chegando a 97,6%. De 2000 a 2016, o número de alunos participantes oscilou, no entanto, 2016 foi o ano com o menor número de alunos avaliados pelo Proeb, na rede estadual, 386.409 alunos, de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10: Participação Simave - Proeb

Ano	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
2000		486.552	
2001		453.739	
2002		467.272	
2003		459.253	
2006		458.890	
2007		448.289	
2008	545.020	444.532	81,60%
2009	513.147	443.483	86,40%
2010	449.834	439.105	97,60%
2011	493.213	422.542	85,70%
2012	472.455	416.053	88,10%
2013	469.716	418.808	89,20%
2014	472.742	417.115	88,20%
2015	656.501	543.910	82,80%
2016	446.537	386.409	86,50%

Fonte : Minas Gerais, 2014a. Elaborado pela autora.

No Proalfa, de acordo com o Quadro 11, a participação da rede estadual de Minas Gerais tem apresentado o percentual de participação acima de 90% desde 2008, registrando o maior percentual em 2013, 95%, e o maior número de alunos avaliados, 117.391, em 2009.

Tanto o Proeb quanto o Proalfa apresentam percentual de participação significativo, o que possibilita considerar os resultados de proficiência alcançados, pelos alunos participantes, como o resultado da rede.

Quadro 11: Participação Simave – Proalfa

Ano	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
2006		108.689	
2007		111.468	
2008	139.072	112.604	81,00%

2009	128.892	117.391	91,10%
2010	111.354	100.702	90,40%
2011	98.878	93.158	94,20%
2012	91.599	85.150	93,00%
2013	80.138	76.219	95,10%
2014	73.783	69.303	93,90%
2015	82.559	77.944	94,40%
2016	87.410	82.118	93,90%

Fonte : Minas Gerais, 2014a. Elaborado pela autora.

Em relação à proficiência média atingida no Simave, a rede estadual mantém um resultado pouco variável ao longo dos anos, de acordo com o Quadro 12, pode-se observar que de 2009 a 2016, apenas o 3º e 5º ano do ensino fundamental apresentaram avanço, em língua portuguesa, as demais etapas sofreram oscilações na linha histórica e chegaram em 2016 com a proficiência menor do que a observada em 2009. Em relação, ao padrão de desempenho, as quatro etapas que possuem comparação entre as edições, 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, permanecem no mesmo padrão desde 2009, sendo eles o Recomendado para o 3º e 5º anos e o Intermediário para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio.

Quadro 12: Proficiência Média - Língua Portuguesa – Minas Gerais[11]

Proficiência Média - Língua Portuguesa - Rede Estadual - Minas Gerais								
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
3º ano – EF	551,6	589,6	603,8	598,6	622,8	629,2	604,5	600,3
5º ano – EF	213,8	217,1	214,4	217,6	218,7	224,2		225,3
7º ano – EF							227,8	
9º ano – EF	252,1	255,7	253,9	254,5	260,8	256,9		250,1
1º ano–EM							253,4	
3º ano –EM	274,8	282,2	271,4	273,8	280,6	281,4	274,0	270,7

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

O Quadro 13 traz a evolução dos resultados de profiência em matemática, apresentando uma situação um pouco diferente da observada em língua portuguesa. O 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio apresentaram quedas mais significativas, se seus ressultados de 2009 e 2016 forem comparados.

O 9º ano atingiu 261,4 pontos de proficiência, em 2009, e 254,5, em 2016, já o 3º ano do ensino médio que em 2009 apresentou 284 pontos de proficiência, em 2016 atingiu 269,5. Outra observação em relação à proficiência de matemática diz respeito ao fato de o 5º e 9º anos

[11] Todos os resultados de proficiência apresentados foram disponibilizados pela secretaria estadual de educação de Minhas Gerais, mediante solicitação da autora. Para a rede estadual de Minas Gerais foram disponibilizados resultados de proficiência de 2009 a 2016 e para a rede estadual de Juiz de Fora, de 2012 a 2016. Quando a pesquisa começou a ser realizada, os dados de 2017 ainda não tinham sido divulgados.

do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio terem apresentado queda na proficiência se forem comparadas as duas últimas edições em que essas etapas foram avaliadas.

As duas séries do ensino fundamental, 5º e 9º anos, que possuem série histórica, mantiveram ao longo dos anos o mesmo padrão de desempenho, Recomendado e Intermediário, respectivamente. No entanto, o 3º ano do ensino médio, que de 2009 a 2014 esteve no padrão Intermediário, nos anos de 2015 e 2016 apresentou padrão de desempenho Baixo.

Quadro 13: Proficiência Média Matemática – Minas Gerais

Proficiência Média - Matemática - Rede Estadual - Minas Gerais								
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
5º ano - EF	226,2	235,1	232,9	237,1	239,4	239,3		234,4
7º ano - EF							234,0	
9º ano - EF	261,4	268,9	264,0	267,4	264,5	265,5		254,5
1º ano -EM							259,9	
3º ano -EM	284,0	290,6	284,8	285,3	283,6	283,4	272,0	269,5

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

3.4 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA

Juiz de Fora, cidade em que foi realizado o trabalho de campo da pesquisa, está localizada dentro do Polo da Zona da Mata e da 18ª SRE. De acordo com o site da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017), Juiz de Fora, a 18ª Superintendência de Ensino, além de Juiz de Fora, atende mais de 31 municípios, sendo eles: Arantina, Belmiro Braga, Bicas, Bom Jardim de Minas, Chácara, Chiador, Coronel Pacheco, Descoberto, Ewbank da Câmara, Goianá, Guarará, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Olaria, Pedro Teixeira, Pequeri, Piau, Rio Novo, Rio Preto, Rochedo de Minas, Santa Bárbara do Monte Verde, Santa Rita, do Jacutinga, Santana do Deserto, Santos Dumont, São João Nepomuceno,Senador Cortes e Simão Pereira.

A rede estadual da cidade de Juiz de Fora, de acordo com o site da secretaria, possui 16.477 matrículas no ensino fundamental e 12.268 matriculas no ensino médio, distribuídas conforme Quadro 14:

Quadro 14: Matrículas – Rede estadual de Juiz de Fora

Etapa	Matrícula
1º ano EF	1.182
2º ano EF	1.476
3º ano EF	1.539
4º ano EF	1.701
5º ano EF	1.619
6º ano EF	2.929
7º ano EF	3.012

8º ano EF	3.070
9º ano EF	3.019
1º ano EM	5.525
2º ano EM	3.752
3º ano EM	2.991

Fonte: Qedu, 2018. Elaborado pela autora, 2018.

As matrículas da rede são divididas em 44 escolas que atendem ao ensino básico regular, Quadro 15, de acordo com o site da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017).

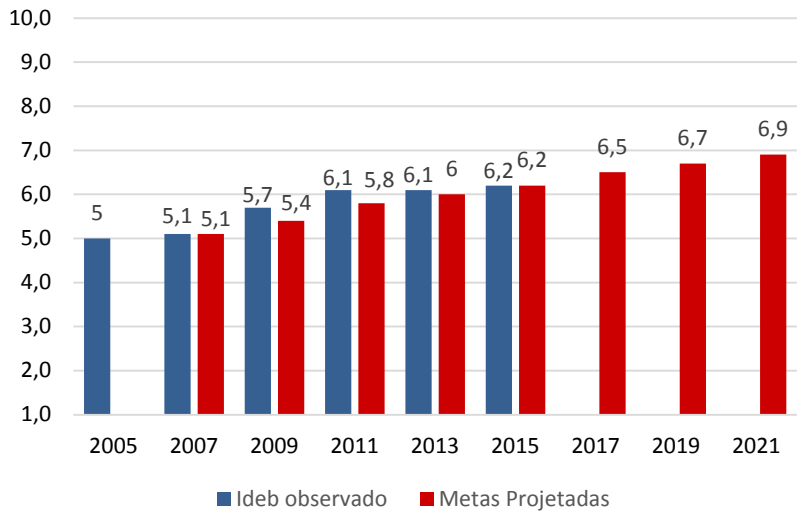
Quadro 15: Escolas – Rede estadual de Juiz de Fora

Etapa Ofertada	Número de escolas
Anos Iniciais do EF	6
Anos Iniciais e Finais do EF	4
Anos Finais do EF e EM	10
Anos Iniciais e Finais do EF e EM	24

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação ao principal índice de qualidade do país, a rede estadual do município, nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o Gráfico 10, conseguiu alcançar as metas propostas até o ano de 2015.

Gráfico 10: Ideb – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rede Estadual de Juiz de Fora

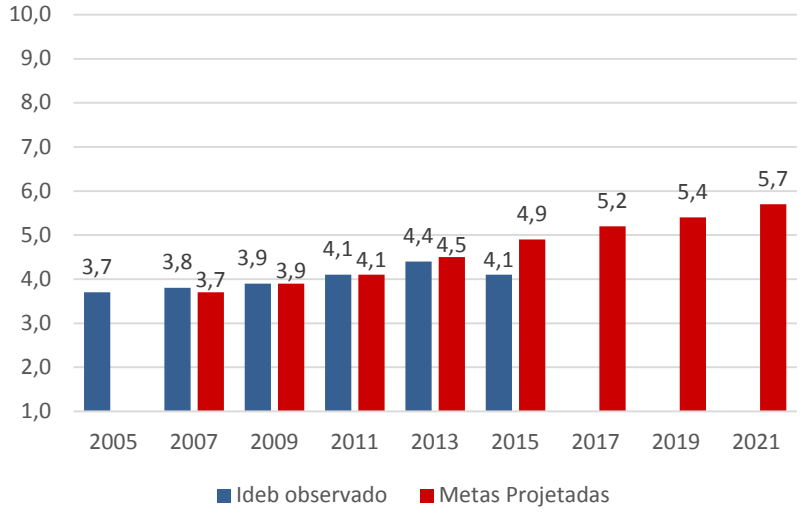


Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Já nos anos finais, Gráfico 11, o Ideb apresentado, 4,1, em 2015, não superrou a meta projetada que consistia em 4,9. Vale ressaltar que no ano de 2005, em ambas as etapas do ensino fundamental, o Ideb do município, 6,2 nos anos iniciais e 3,7 nos anos finais, estava acima do encontrado para o estado (Gráficos 7 e 8): 4,9 nos anos iniciais e 3,6 nos anos finais. No entanto,

ao final de 2015, o Ideb dos anos iniciais do município, 6,2, se equiparou ao observado para Minas Gerais, 6,3, e o dos anos finais, 4,1, apresentou-se inferior ao do estado, 4,5.

Gráfico 11: Ideb – Ensino Fundamental Anos Finais – Rede Estadual de Juiz de Fora



Fonte : Inep, 2018c. Elaborado pela autora.

Como já mencionado, até 2015, o 3º ano do ensino médio era avaliado de forma amostral, sendo assim não há Ideb e metas para o município de Juiz de Fora, assim como para os demais municípios do país.

Finalizando a apresentação do município, a pesquisa situa a rede estadual de Juiz de Fora no contexto do sistema de avaliação do estado, o Simave, nas últimas 5 edições. Em relação à participação no Proeb, Quadro 16, a rede estadual de Juiz de Fora vem apresentando queda no percentual, alcançando em 2015 o menor número percentual de participação, 73,3%, dos últimos cinco anos. Em 2016, houve aumento desse percentual, mas diferentemente do observado para a rede estadual de Minas Gerais, como um todo, o município não atingiu os 80% de participação.

Quadro 16: Participação Simave - Proeb

Rede Estadual de Juiz de Fora					
Ano	2012	2013	2014	2015	2016
Alunos Previstos	8.893	8.815	8.585	11.693	7.619
Alunos Efetivos	7.249	7.323	6.935	8.571	6.024
Percentual de Participação	81,5%	83%	80,7%	73,3%	79%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

Já em relação ao Proalfa, de acordo com o Quadro 17, o percentual de participação vem apresentando pequeno crescimento ao longo dos anos, exceto se o ano de 2015 for comparado ao de 2016. No entanto, em todos os cinco anos, o percentual de participação superou os 80%.

Quadro 17: Participação Simave – Proalfa

Rede Estadual de Juiz de Fora					
Ano	2012	2013	2014	2015	2016
Alunos Previstos	1.879	1.600	1.476	1.651	1.580
Alunos Efetivos	1.691	1.449	1.333	1.539	1.446
Percentual de Participação	89,9%	90,5%	90,3%	93,2%	91,5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

Em relação aos resultados obtidos nos testes, em língua portuguesa, Quadro 18, as médias de proficiência da rede estadual do município de Juiz de Fora se mantiveram estáveis para o 5º ano do ensino fundamental, desde 2012. Já no 3º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, as médias de proficiência sofreram queda de 2014 para 2016, seguindo o que foi observado para a rede estadual de todo o estado (Quadro 12).

Quadro 18: Proficiência Média - Língua Portuguesa – Juiz de Fora

Proficiência Média - Língua Portuguesa - Rede Estadual – Juiz de Fora					
	2012	2013	2014	2015	2016
3º ano - EF	577,5	587,0	611,8	583,2	581,2
5º ano - EF	221,2	215,8	221,8		222,3
7º ano - EF				228,3	
9º ano - EF	258,8	263,2	256,0		248,3
1º ano -EM				252,9	
3º ano -EM	274,7	284,3	275,5	271,9	260

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

Observando a linha histórica do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, percebe-se que em relação aos padrões de desempenho (Quadro 6), nenhuma das etapas apresentou mudança. O 3º e 5º anos permaneceram de 2012 a 2016 no padrão de desempenho Recomendado, enquanto o 9º ano do ensino fundamental, assim como o 3º ano do ensino médio, permaneceu no padrão Intermediário.

Em matemática, conforme Quadro 19, a rede estadual de Juiz de Fora vem apresentando queda na média de proficiência desde 2012, em todas as etapas que possuem linha histórica. Observa-se queda mais significativa ao fazer a comparação dos resultados de 2014 com os de 2016.

Comparando os resultados de Juiz de Fora (Quadro 19) aos do estado (Quadro 13), percebe-se que o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio do município

apresentaram comportamento semelhante ao observado na rede estadual de Minas Gerais. Já em relação ao 5º ano, a média de proficiência do estado apresentou avanço, na comparação do ano de 2012 ao de 2016, enquanto a do município apresentou queda, na mesma faixa de tempo.

Quadro 19: Proficiência Média Matemática– Juiz de Fora

Proficiência Média - Matemática - Rede Estadual - Juiz de Fora					
	2012	2013	2014	2015	2016
5º ano – EF	237,3	235,3	233,2		228,7
7º ano – EF				231,5	
9º ano – EF	267,5	263,2	258,8		249,8
1º ano –EM				255,1	
3º ano –EM	288,2	284,8	281,4	270,0	259,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2018. Dados: SEE/MG.

Em relação aos padrões de desempenho (Quadro 6), o 5º ano manteve-se desde 2012 no padrão Recomendado e o 9º ano no Intermediário. Já o 3º ano do ensino médio, de 2012 a 2014, esteve no padrão Intermediário e, em 2015 e 2016, no padrão Baixo.

4 GESTÃO ESCOLAR E O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

4.1 GESTÃO ESCOLAR

A escola é uma instituição que tem como um de seus principais objetivos impulsionar o desenvolvimento de habilidades, sejam elas físicas, cognitivas e/ou afetivas, dos estudantes, por meio das interações e da aprendizagem dos conteúdos (conhecimento, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), buscando possibilitar que aqueles que passam por ela se tornem cidadãos atuantes no meio em que vivem (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 419). Nessa perspectiva, é possível afirmar que:

> A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LÜCK, 2009, p. 20).

Dessa forma, entende-se que o principal desígnio da escola deve consistir no ensino e na aprendizagem dos estudantes e que a organização e a gestão escolar são fatores importantes para que esse objetivo seja alcançado. São grandes os desafios enfrentados pela escola e, não menores, os desafios enfrentados pela gestão escolar. Para lidar com o conjunto de tarefas presente no cotidiano da gestão de uma escola, pressupõe-se que é necessário estabelecer o que é prioritário, tomar decisões, lidar e solucionar conflitos, mediar soluções pedagógicas, lidar com questões administrativas, garantir que a escola faça uso das políticas implementadas, entre tantas outras demandas que perpassam o cenário educacional brasileiro e, especificamente, o cenário da rede na qual a escola está inserida.

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por

> diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares (LÜCK, 2009, p. 22).

Conforme apresentado por Luck (2009), na equipe da gestão escolar, formada por um conjunto de profissionais, os diretores possuem um papel de destaque, pois a eles compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e pelo atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e pelas leis nacionais, estaduais e municipais.

Dessa forma, o diretor escolar é o profissional que vai liderar e organizar o trabalho da escola e dos profissionais que nela atuam, enfrentando os desafios, de modo a desenvolver um ambiente que possibilite a aprendizagem, de forma eficaz, dos alunos. Assim como aponta Luck (2009), Libâneo *et al* (2012) colocam que dentro da estrutura organizacional da escola:

> O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 465).

Segundo Libâneo *et al* (2012), a organização e a gestão escolar são expressas pelas condições e pelos meios utilizados para assegurar o funcionamento da escola, a fim de alcançar os objetivos educacionais propostos.

> A organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 411).

Os autores colocam que faz parte da *"racionalização do uso de recursos"*, a escolha racional dos investimentos dos recursos, visando uma melhor utilização deles por parte da escola. E da *"coordenação e acompanhamento"*, fazem parte as ações destinadas a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, visando o alcance dos objetivos comuns. Diante disso, entende-se que a gestão escolar assume um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, uma vez que ela é a responsável por administrar todas essas questões que impactam no trabalho realizado na sala de aula.

Em consonância com o apresentado, Luck (2009) coloca que o gestor escolar precisa liderar e organizar o trabalho daqueles que atuam em sua escola, orientando a todos, visando à construção de um ambiente que promova a aprendizagem e a formação dos estudantes. Segundo a autora,

> [...] uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (..) Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do diretor escolar na busca de realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola para que melhor e com competência sempre maior desempenhe o seu papel social, realizando seus objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 18).

Para conseguir desempenhar de forma satisfatória seu papel, é preciso que o gestor conheça, compreenda e incorpore, em suas ações diárias, os fundamentos e princípios educacionais e as leis que regem a educação, sendo assim, compete a figura do diretor escolar conhecer quais são suas funções dentro da sua escola e reconhecer seu papel de liderança na instituição.

4.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

A gestão escolar pode assumir diferentes formas refletindo as posições políticas adotadas pelos seus integrantes e as concepções acerca do papel que as pessoas desempenham na sociedade. Podendo a gestão de uma escola se manifestar de forma conservadora, com a centralidade das tomadas de decisão na figura do diretor ou podendo a gestão ser um instrumento compartilhado, buscando a conscientização dos grupos envolvidos e a colaboração na tomada de decisões. Sendo assim, o modo como uma gestão escolar se organiza e se manifesta reflete seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO *et al*, 2012).

Uma postura mais conservadora da gestão apresenta o diretor como aquele responsável por supervisionar e controlar as atividades da escola, assim como o detentor das tomadas de decisões. Ele é a figura responsável pela lei e pela ordem, os demais envolvidos na escola tomam a posição de cumprimento do que foi estabelecido. Esse formato de gestão acaba por não abranger os interesses da comunidade escolar, uma vez que ela não tem espaço para se manifestar, é um formato de gestão em que predominam as normas e os processos burocráticos, muitas vezes, não considerando a realidade em que escola está inserida.

Contrapondo esse modelo mais conservador da administração escolar, surge uma discussão em torno de uma escola mais democrática, em que a gestão escolar busca dividir as responsabilidades e estimular a participação dos demais envolvidos com a escola, construindo

um espaço que contemple os interesses coletivos, contribuindo, efetivamente, para a transformação social.

A gestão democrática das redes e instituições de ensino está presente nos documentos oficiais, que privilegiam esse tipo de gestão em detrimento da gestão mais conservadora. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988, s/p) é um dos princípios em que o ensino deve ser ministrado. O que é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apresenta a gestão democrática no artigo 3º, inciso VIII, também estabelecendo que o ensino será ministrado seguindo como um de seus princípios a gestão democrática (BRASIL, 1996).

Complementando o conjunto de leis que corroboram com a importância desse tipo de gestão, o PNE de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência de dez anos, também apresenta a "promoção do princípio da gestão democrática da educação pública" como uma de suas diretrizes *(art.2º, inciso IV)* e, no artigo 9º, apresenta que:

> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014, s/p).

Além disso, o PNE estabelece, como uma de suas metas, a meta 19, que propõe

> [...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, s/p).

Para o cumprimento dessa meta, que prevê acabar com a indicação política para os cargos de diretores(as) e vice-diretores(as), são propostas oito estratégias, dentre elas o desenvolvimento de programas de formação de diretores e prova de certificação, que podem ser utilizadas como pré-requisito para o provimento dos cargos (BRASIL, 2014).

Para assegurar a gestão democrática, a participação da população é o principal fator, ela prevê e possibilita o envolvimento da comunidade escolar nas decisões, visando sempre alcançar melhores resultados para os alunos. Segundo Libâneo *et al:*

> A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 450).

Dessa forma, atendendo aos princípios da gestão democrática, gestão escolar, professores, alunos e pais agiriam em conjunto, compartilhando informações, dividindo responsabilidades, buscando atingir os objetivos propostos.

Em meio a esse contexto de gestão democrática, o papel do diretor escolar precisa ser compreendido como o de alguém que lidera esse processo, que detém a responsabilidade da gestão e organização da escola, exercendo funções que vão além de uma administração centralizadora. O diretor(a) será o responsável por valorizar as contribuições dos participantes, estabelecer as demandas de trabalho, assim como o responsável por assumir as responsabilidades em conjunto com os demais participantes. Para Luck (2009, p. 60), uma das competências do diretor em uma gestão democrática é liderar "a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas". Sendo assim, mesmo que as responsabilidades sejam compartilhadas, na gestão democrática, o diretor escolar tem papel fundamental na organização da escola, e sua prática tem interferência direta no trabalho realizado por todos e, consequentemente, no desempenho dos alunos.

Soares (2007) apresenta que são vários os aspectos que podem ter impacto no desempenho dos alunos, dentre os fatores intraescolares, o autor aponta a gestão escolar. O autor coloca que a gestão escolar tem como responsabilidade "administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar" (SOARES, 2007, p. 153) e aponta que "o primeiro objetivo da gestão escolar na escola pública brasileira é implantar uma rotina de funcionamento da escola, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos" (SOARES, 2007, p. 153). Dessa maneira, cabe à gestão escolar organizar o trabalho de forma que os recursos, financeiros ou pedagógicos, sejam compartilhados com a equipe docente e, consequentemente, tenham impacto na melhoria do trabalho realizado e no desempenho dos estudantes.

O trabalho da gestão escolar, pautado na concepção de gestão democrática, deve ter sempre como objetivo a aprendizagem dos estudantes. Como aponta Libâneo *et al* (2012, p. 420), "são de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introduções de modernos equipamentos e outras se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas".

4.3 FUNÇÕES E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

São inúmeras as funções da gestão escolar, que muitas vezes se traduzem em desafios, são questões que vão desde aspectos financeiros a questões pedagógicas. Para orientar essa discussão, a pesquisa considerou as seis áreas de atuação da gestão escolar sugeridas por Libâneo *et al* (2012), segundo esses autores, essas áreas precisam ser articuladas entre si para melhor funcionamento da escola. São elas: 1) o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; 2) a organização e o desenvolvimento do currículo; 3) a organização e desenvolvimento do ensino; 4) as práticas de gestão técnico-administrativa e pedagógico-curriculares; 5) o desenvolvimento profissional; e 6) a avaliação institucional e da aprendizagem. Essas áreas estão divididas em três blocos: um referente às finalidades da escola (1,2 e 3), um relacionado aos meios (4 e 5) e, por fim, um relacionado à avaliação (6).

Assim como Libaneo *et al* (2012), Luck (2009) também aponta algumas áreas de atuação da gestão, segundo a autora, o diretor escolar tem um conjunto de competências relacionadas: ao planejamento e organização do trabalho, como, por exemplo, liderar a elaboração do projeto político pedagógico da escola e orientar e coordenar a elaboração de planos de ensino; ao monitoramento e gestão dos resultados educacionais, como estabelecer práticas de monitoramento, utilizandoe orientando a aplicação dos resultados desse monitoramento e da avaliação na tomada de decisões; às práticas de gestão democrática, liderando a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola; às práticas de gestão de pessoas, criando uma rede interna e externa de interação e colaboração; às práticas pedagógicas, promovendo a elaboração e atualização do currículo escolar e acompanhando e orientando o processo de ensino-aprendizagem; à gestão administrativa, gerenciando de forma correta a aplicação dos recursos da escola e promovendo a organização, atualização e correção da documentação da escola e dos alunos; e à gestão do clima escolar, promovendo a convergência de valores e práticas educacionais, assim como de boa relação entre os membros da escola e os estudantes.

Os autores citados discorrem de forma convergente sobre as responsabilidades da gestão escolar para que a escola seja capaz de promover a aprendizagem dos estudantes, de forma a desenvolver suas potencialidades cognitivas, físicas e afetivas. Muitas vezes, essas ações de responsabilidade da gestão se traduzem em grandes desafios, como falta de recursos; falta de profissionais ou de profissionais capacitados; falta de políticas educacionais compatíveis com a realidade da escola ou com a realidade da comunidade em que a escola está inserida; divergências ideológicas entre os profissionais; dificuldades de suprir as necessidades dos

alunos; características pessoais, familiares e sociais dos alunos; entre tantas outras situações que podem impactar diretamente o trabalho da escola. Ou seja, não são poucos os fatores extra e intraescolares que podem interferir na aprendizagem dos estudantes, e uma boa gestão precisa estar atenta e organizada para minimizar os impactos desses fatores.

Sendo assim, a gestão escolar tem como tarefa promover uma organização que consiga contornar todas as dificuldades encontradas, para isso a atuação nas áreas mencionadas pode ser um fator importante para o alcance da melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo Libâneo *et al* (2012, p. 420):

> [...] os estabelecimentos escolares diferenciam-se entre si pelo grau em que conseguem promover a aprendizagem de seus alunos. É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Ou seja, a atuação da gestão escolar está diretamente ligada ao trabalho realizado nas salas de aula. O modo como a escola é gerida, em aspectos administrativos e pedagógico, é de suma importância para assegurar ao professor, que está em contato direto com a aprendizagem dos alunos, "condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas" (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 421) que o permitam desempenhar um bom trabalho para que seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Diante disso, uma proposta pedagógica que leve em consideração as avaliações externas pode assumir "a avaliação dos estabelecimentos escolares por meio dos resultados de aprendizagem dos alunos" (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 508).

Uma vez que as avaliações podem contribuir para o trabalho dos professores, e uma das áreas de atuação da gestão escolar refere-se à avaliação institucional e da aprendizagem, a forma como a gestão escolar destaca as avaliações externas e orienta os demais profissionais sobre suas possibilidades interfere diretamente no impacto que o uso dessas avaliações pode ter ou não dentro das salas de aula.

4.4 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÕES EXTERNAS

Entendendo a avaliação, em suas diferentes modalidades, como um instrumento que pode oferecer subsídios para a melhoria da educação e da aprendizagem dos alunos, faz-se importante entender o papel da gestão escolar na relação de mediação e estruturação do projeto político pedagógico, do currículo e das demais atividades escolares que devem ou deveriam

englobar as avaliações. Qual a responsabilidade da gestão escolar em relação às avaliações internas e externas aplicadas aos seus alunos? Como ela pode utilizar os resultados dessas avaliações? O que favorece ou dificulta o uso desses resultados? Essas e outras questões nortearão a discussão sobre a gestão e avaliações educacionais.

Conforme já discutido neste trabalho, a avaliação pode ser realizada de diferentes formas, de acordo com os seus objetivos, podendo ser usada como um instrumento de verificação, certificação, classificação, prestação de contas e, principalmente, como fonte de informação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e da qualidade e equidade da educação ofertada.

De acordo com Luck (2009), os diretores escolares possuem algumas competências relacionadas ao trabalho com o uso dos resultados das avaliações educacionais. Segundo a autora, o diretor:

> - Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
> - Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.
> - Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc.), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
> - Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinha, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
> - Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
> - Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
> - Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino (LUCK, 2009, p. 55).

As tarefas da gestão escolar relacionadas aos resultados produzidos pelas avaliações são inúmeras, perpassando pela análise dos resultados, identificação das maiores dificuldades, orientação dos docentes, divulgação dos resultados para a comunidade escolar, criação de ações para a melhoria dos resultados apresentados, entre outras, que devem buscar sempre uma melhor forma de promover a aprendizagem dos alunos. Ainda segundo Luck (2009, p. 56):

> [...] compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes.

Na mesma direção, Luckesi (2011) coloca que a avaliação precisa ser articulada com o projeto político pedagógico da escola, os seus resultados devem servir como subsídios para o planejamento de ações que visam à garantia da qualidade do ensino ofertado, tanto as avaliações internas quanto as externas precisam ser elaboradas e os seus resultados utilizados de forma consciente para que possam ser instrumentos que auxiliem na melhoria da aprendizagem dos alunos.

> A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule (LUCKESI, 2011, p. 45).

Dessa forma, as avaliações não devem ser tratadas apenas como instrumentos verificadores, seus resultados são indicadores de desempenho que representam o nível de aprendizagem dos estudantes. As avaliações podem ser realizadas a nível da rede, com testes padronizados que possibilitam a comparação dos resultados de um ano com o outro e entre escolas; ou podem ser realizadas pela escola com base em critérios pedagógicos pré-estabelecidos. O importante é que os resultados produzidos sejam analisados, comparados, associados a metas de desempenho, utilizados no planejamento da escola e monitorados ao longo do tempo.

No entanto, não é possível esse trabalho se os profissionais da escola não conhecerem os resultados e não tiverem orientações para analisá-los e interpretá-los, seja os resultados das avaliações internas ou os das avaliações externas. Por isso, para que o trabalho com os resultados das avaliações seja realizado de forma eficaz por todo corpo docente, não apenas por um professor e outro mais interessados, é importante que a equipe de gestão escolar assuma seu papel de liderança e oriente esse trabalho.

Em relação às avaliações externas, muitos estudos têm sido realizados com objetivo de saber se essa política pública tem exercido impacto dentro das escolas, se as equipes escolares conhecem esses dados e, se de fato, os utilizam de alguma forma. Outro ponto que merece

atenção é como esses dados chegam até as escolas e a formação que os profissionais têm para interpretá-los e utilizá-los.

Cerdeira (2013) apresenta que pesquisas tem apontado o crescimento do número de gestores que utilizam os resultados das avaliações em suas tomadas de decisão, no entanto, outras pesquisas, também, mostram que há

> [...] um trabalho solitário das escolas, uma vez que os gestores não discutem os resultados de suas escolas entre si ou com esferas hierárquicas superiores. Além disso, há evidências de que os resultados não são analisados de forma sistêmica, mas sim descontextualizados, relegando a política de avaliação apenas a um sistema de informações educacionais (CERDEIRA, 2013, s/p).

Assim como há apontamentos que indicam a gestão escolar como responsável por incentivar e orientar a sua equipe no trabalho com as avaliações, a forma como os gestores de redes e as equipes das secretarias articulam com as escolas o trabalho com os resultados das avaliações externas, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais, produz grande diferença na aceitação e no uso que os gestores escolares fazem desses resultados. Uma secretaria que capacita os profissionais das escolas, auxilia nas dificuldades, monitora e cobra o trabalho com resultados, provavelmente, terá uma rede mais envolvida com a política de avaliação. Segundo Cerdeira *et al* (2017, p. 932), “um bom sistema de articulação entre as escolas e os gestores da rede de ensino não só favorece a circulação das informações, como uma cultura de uso dos dados para tomada de decisão, o que tende a melhorar os resultados dos alunos.”

Caso essa articulação não exista, todo o investimento em avaliação poderá servir apenas para verificação da qualidade e não como subsídio para a melhoria da educação ofertada. Como coloca Luckesi (2009, p. 92) “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E.. pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”. Ou seja, se a avaliação for usada apenas como verificação não irá ocasionar mudanças na realidade já vivenciada e os investimentos nesse tipo de política não implicarão melhorias na qualidade do desempenho dos alunos.

Outro ponto observado, nas pesquisas realizadas por autores como Rosistolado e Viana (2014), Cerdeira *et al* (2017) e Machado (2012), diz respeito ao conhecimento que os gestores escolares e suas equipes possuem sobre as avaliações externas, seus resultados e sua metodologia, os autores apontam que em muitos casos os profissionais ainda apresentam dificuldades para interpretar os dados fornecidos. Esse desconhecimento associado a outros fatores pode promover uma recepção negativa e resistência em relação ao uso das avaliações.

> No âmbito dos sistemas educacionais, investigação conduzida por Sousa e Oliveira, (2010, p. 813) sobre o delineamento de cinco sistemas estaduais de avaliação durante os anos de 2005 a 2007, evidenciou que o uso dos resultados "por parte dos gestores é escasso ou inexistente", e que os responsáveis pelas iniciativas reconhecem que "as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos (MACHADO, 2012, p. 74).

Os sistemas de avaliação oferecem informações detalhadas do desempenho das escolas e, no caso das avaliações estaduais e municipais, dos alunos, podendo esses resultados serem comparados ao longo do tempo, por meio de uma linha histórica dos dados, e, também, comparados com os resultados de outras escolas e com o da própria rede. Os indicadores produzidos podem servir como subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico e para elaboração de metas a serem cumpridas. No entanto, se os resultados não forem compreendidos de forma pedagógica pelas equipes escolares, dificilmente haverá interesse pelo uso desses dados.

Sendo assim, a forma de divulgação dos resultados produzidos pelas avaliações, também, é uma questão que interfere em sua utilização. Muitos profissionais desconhecem os materiais de divulgação dos resultados das avaliações, como revistas, planilhas e sites. Alguns não conhecem os próprios resultados de suas escolas. Muitas vezes, as informações são divulgadas de forma limitada, o que acaba gerando a incompreensão do processo avaliativo, contribuindo para a falta de interesse dos gestores e professores ou pelo mau uso dos resultados. A falta de compreensão pedagógica dos resultados e a não associação desses dados ao contexto de cada escola pode gerar um uso equivocado das informações produzidas.

Para a apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, a compreensão de alguns conceitos faz-se necessária, os gestores e docentes precisam entender a metodologia dessas avaliações, como elas são elaboradas, quais os tipos de resultados oferecem, o que significa cada resultado e quais instrumentos são necessários para a interpretação desses resultados. Assim como conhecer o significado de termos específicos, como matriz de referência, escala de proficiência, teoria de resposta ao item, proficiência média, percentual de participação, entre outros.

Outra questão que gera discussão e resistência em relação às avaliações externas diz respeito à demora na divulgação dos dados, muitos profissionais questionam que quando os resultados chegam às escolas, as configurações das turmas já não são mais as mesmas, os professores já foram realocados, entre outras mudanças que desconfiguram o cenário presente no momento de realização da prova.

> Tanto no Brasil como em outros países, há uma limitação importante na distância temporal entre a aplicação de testes e a disponibilidade de seus resultados. Em geral, quando tal ocorre, turmas já foram recompostas, professores realocados e outros elementos da organização escolar igualmente alterado, de tal forma que os resultados não mais dizem respeito à configuração escolar presente" (CERDEIRA *et al*, 2017, p. 934).

Falta em muitos casos a compreensão das equipes sobre os objetivos desse tipo de avaliação que busca avaliar o sistema e as principais dificuldades apresentadas, a informação de que em muitos casos independente dos alunos avaliados, os pontos de dificuldades são semelhantes, de um ano para o outro, e por isso o resultado de um ano pode ser subsídio para o planejamento do próximo, mesmo que os alunos já não sejam mais os mesmos. As dificuldades dizem mais respeito à etapa, do que aos alunos individualmente.

Diante desse contexto apresentado, o papel da gestão escolar torna-se fundamental para o trabalho com os dados, tanto na circulação das informações, como no esclarecimento das dúvidas e orientação no uso dos resultados. Um fator preponderante para a utilização dos resultados seria a promoção de capacitações para o entendimento da metodologia das avaliações e de seus possíveis usos.

Cerdeira *et al* (2017) salientam que alguns países já vêm investindo mais em políticas que visam promover a capacitação dos profissionais para o uso desses dados.

> Há pelo menos uma década, os Estados Unidos vêm tentando implementar políticas de uso de dados *(data use)* por meio de capacitações *(data literacy).*é uma tentativa de informar gestores e professores sobre as possibilidades trazidas pela interpretação, o uso e a tomada de decisões com base em dados sistematicamente produzidos (CERDEIRA *et al*, 2017, p. 931).

Dentro dessa ideia, os gestores seriam o alvo principal das capacitações, por assumirem um papel de liderança na escola, podendo estimular o corpo docente e incorporar no planejamento educacional a divulgação, a análise, a discussão e o uso dos dados das avaliações para criação de projetos e planos de metas, a fim de melhorar o desempenho dos alunos. Ao serem capacitados, os gestores poderiam capacitar suas equipes escolares.

Outras constatações referentes às pesquisas realizadas, com a finalidade de compreender os usos dos resultados das avaliações, apontam alguns aspectos inerentes à rotina da escola como dificuldades encontradas pelos gestores para o uso dos resultados.

> Outro aspecto também destacado pela literatura e já problematizado por Barroso (2005) e Mendonça (2001) diz respeito ao excesso de demandas burocráticas e administrativas dos gestores escolares, que acabam por relegar a segundo plano as

> responsabilidades propriamente pedagógicas, sem contar a falta ou rotatividade de pessoal. Portanto, ainda que as evidências apontem resultados positivos, a ampliação do uso de dados das avaliações em larga escala depende da resolução de problemas que estrapolam os limites da atuação dos sistemas de avaliação, especificamente relacionados à burocracia educacional e ao capital humano presente nas escolas (CERDEIRA *et al*, 2017, p. 937).

Muitas demandas impedem a gestão escolar de acompanhar de perto o planejamento pedagógico da escola, de realizar reuniões com os docentes, de monitorar o trabalho realizado, de envolver a comunidade escolar na realidade da escola, e consequentemente essas ocorrências, também, impactam o trabalho com as avaliações externas e seus resultados.

Diante do exposto, compreende-se que ao associar o uso da política pública de avaliação ao trabalho do gestor escolar, é preciso considerar um conjunto de variáveis, que engloba vários aspectos relacionados ao perfil da gestão, como a concepção de avaliação adotada, o conhecimento sobre a metodologia da avaliação externa, o conhecimento sobre o programa de avaliação que avalia a escola, o perfil de liderança adotado e sua relação com a comunidade escolar, a organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola, até chegar nas ações de uso dos resultados; além de considerar todos os fatores burocráticos já mencionados que interferem no trabalho das equipes gestoras.

As dificuldades são inúmeras, no entanto a pesquisa entende que a gestão escolar é a principal responsável pela articulação do trabalho desenvolvido na escola, por isso sua figura torna-se de suma importância para a análise do uso dos resultados das avaliações externas pelas instituições escolares. Se a gestão escolar ignora o uso das avaliações, dificilmente a escola realizará uma ação unificada com base nesses dados, ao passo que se a gestão engloba as avaliações externas em seu trabalho, motiva, orienta e monitora sua equipe para o uso desse instrumento, é provável que a escola faça uso dessa política educacional que tem sido alvo de tantos investimentos.

4.5 CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR EM MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, a gestão escolar é composta por um diretor(a) e vice-diretores(as), sendo a quantidade de vice-diretores(as) de cada escola determinada pelo número de matrículas da instituição

A escolha dos membros da direção ou gestão escolar, em Minas Gerais, deve seguir os princípios presentes na Constituição Federal, art. 206 (BRASIL, 1988); na Constituição Estadual Mineira, art. 196 (BRASIL, 1989); e na LDB, art. 3 (BRASIL, 1996), que, em algum

de seus incisos, versam sobre a gestão democrática do ensino. Sendo assim, o processo de seleção para a ocupação dos cargos de diretor(a) e vice-diretor(a) passa pela consulta da comunidade escolar.

Os interessados em ocupar um cargo na gestão escolar devem integrar uma chapa, com base em critérios estabelecidos pela SEE/MG, e participar da eleição que acontece de três em três anos, em data, também definida pela SEE/MG. No entanto, antes de passar pela consulta da comunidade escolar, os candidatos a algum cargo da gestão escolar devem ser aprovados no exame de certificação, requisito para se inscreverem no processo de seleção. O Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual é um requisito criado, em 2006, com a finalidade de

> [...] indicar, objetivamente, se um profissional tem as condições para assumir determinado cargo/função e se corresponde aos quesitos técnicos, com suas respectivas responsabilidades e atividades. O processo não tem caráter classificatório, ofertando aos candidatos apenas dois *status*: certificado ou não certificado (MINAS GERAIS, 2014c, s/p).

Essa prova avalia competências relacionadas às funções que perpassam a gestão escolar, somente os candidatos aprovados no Processo de Certificação podem passar pela indicação da comunidade escolar ou, em caso de vacância do cargo, pela indicação do Colegiado Escolar. Os candidatos aprovados nesse proceso e eleitos pela comunidade escolar permanecem nos cargos por um período de três anos, podendo se candidatar à reeleição, “os diretores e vice-diretores escolhidos no processo de escolha permanecerão no cargo ou na função pelo período de 3 (três) anos consecutivos, podendo ser reconduzidos consecutivamente, uma única vez por igual período, mediante novo processo de escolha” (MINAS GERAIS, 2015b s/p).

Segundo a Resolução SEE nº 2.795/2015, art. 2, o cargo de diretor de escola é composto por 40 horas semanais, exercido em regime de dedicação exclusiva por professor de educação básica ou especialista de educação básica. Já o cargo de vice-diretor(a), de acordo com o art. 4, tem carga horária de 30 horas semanais e, também, deve ser assumido por professor de educação básica ou especialista de educação básica (MINAS GERAIS, 2015b).

Sendo assim, a gestão escolar da rede estadual de Juiz de Fora, objeto de estudo da pesquisa, é composta por um diretor(a) e vice-diretores(as), que possuem curso de pedagogia ou licenciatura, escolhidos pela comunidade escolar para assumirem suas atuais funções.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

As avaliações em larga escala, conforme foram apresentadas nos capítulos anteriores, já se consolidaram no campo das políticas educacionais e já são realidade dentro das instituições escolares. Entendendo a pesquisa como um "processo que utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social" (GIL, 2008, p. 26), a presente dissertação se propôs a investigar como os diretores das escolas estaduais de Juiz de Fora fazem uso dos resultados do Simave, programa de avaliação que já existe há mais de 17 anos no estado.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento de quantas escolas da referida rede ofertam ensino fundamental e ensino médio. Optou-se por selecionar todas as escolas que contemplem pelo menos uma série avaliada no Simave, considerando as duas avaliações que fazem parte desse sistema: o Proeb e Proalfa. Após o levantamento, chegou-se a um total de 44 escolas que participam do sistema de avaliação do estado de Minas Gerais.

A escolha do campo de estudo pode ser explicada seguindo os pressupostos apresentados por Gil (2008). Segundo esse autor, *o pesquisador*

> [...] tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferentemente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas - que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo -, o cientista social, ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha. Seus valores e suas crenças pessoais o informam previamente acerca do fenômeno, indicando se é bom ou mau, justo ou injusto. E é com base nessas pré-concepções que irá abordar o objeto de seu estudo. É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade. Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno (GIL, 2008, p. 5).

Dessa forma, como já mencionado, na introdução deste trabalho, a escolha pelo campo utilizado na pesquisa tem relação com o campo de atuação profissional da pesquisadora, que é professora efetiva da rede estadual de Juiz de Fora. Sendo assim, a pesquisa intenciona oferecer informações que possam contribuir efetivamente para um melhor aproveitamento dos dados oferecidos pelo Simave, pela rede e escolas estaduais de Juiz de Fora.

A pesquisa realizada no presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, buscando analisar os dados coletados de forma a entender como esses dados se relacionam.

> A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipula-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, como: estudos descritivos e pesquisa documental (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62).

Assim sendo, para a compreensão da questão apresentada, alguns caminhos foram seguidos. Conforme colocam Marconi e Lokatos (2003, p. 159):

> [...]antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada. A investigação preliminar - estudos exploratórios - deve ser realizada através de dois aspectos: documentos e contatos diretos.

Dessa forma, na busca por compreender as questões apresentadas pela pesquisa, foram levantados subsídios teóricos que abordam o histórico das avaliações externas no Brasil, bibliografias que discorrem sobre os programas de avaliação externa nacional e sobre o Simave, assim como documentos oficiais que fundamentam e validam as avaliações externas como política pública educacional. Ainda no campo de apresentação das avaliações, a pesquisa procurou buscar o entendimento da metodologia utilizada pelas avaliações em larga escala, por entender que essas informações são essenciais para que os profissionais da educação consigam compreender e utilizar os resultados produzidos, sendo assim essas referências tornaram-se substanciais no processo de análise dos dados. As referências utilizadas para essa parte do referencial teórico foram colhidas por meio da pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); em revistas que figuram na classificação Qualis/Capes, no estrato A2, como a revista Estudos em Avaliação Educacional e a Revista Ensaio; em publicações sobre os resultados das avaliações, produzidas pelo CAEd/UFJF; entre outras fontes. Ainda no que remete à revisão bibliográfica, a pesquisa procurou compreender o papel do gestor dentro das instituições escolares e suas relações com as avaliações externas, utilizando como aporte teórico autores como Libâneo *et al* (2012), Luck (2009), Cerdeira *et al* (2017) e Rosistolato e Viana (2014).

O material levantado permitiu melhor conhecimento sobre as questões que envolvem as avaliações externas, subsidiando a construção dos instrumentos de pesquisa e as reflexões e análises dos dados coletados.

Propôs-se para esta pesquisa, além do levantamento bibliográfico, o conhecimento dos resultados do Simave, para isso os resultados divulgados pela avaliação foram solicitados à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Para a efetivação da investigação proposta, a pesquisa fez uso de dois instrumentos: entrevista, realizada com profissionais da SRE, e questionário, aplicado a um dos membros da gestão escolar, diretor ou vice-diretor, da rede estadual. A pesquisa compreende que o trabalho da gestão escolar é realizado por todos os membros que a compõe, conferindo a todos a mesma importância e responsabilidade na realização do trabalho, dessa forma não fez distinção entre diretor(a) e vice-diretor(a) na ocasião da aplicação do questionário.

Com a finalidade de compreender como a secretaria organiza o trabalho com os dados do Simave nas SREs e, consequentemente, como as SREs articulam esse trabalho com as equipes escolares, a pesquisa realizou entrevista com duas representantes da 18º SRE. Para a realização da entrevista, foi construído um roteiro que abordava as principais dúvidas da pesquisa em relação à articulação da SRE com as escolas. O roteiro buscou compreender as demandas de trabalho direcionadas às escolas, as capacitações oferecidas pela SEE/MG, o acompanhamento do trabalho realizado, a principal referência para a escola dentro da SRE, entre outras questões que pudessem colaborar para o entendimento de como a SRE compreendia a inserção dos dados do Simave no trabalho da equipe escolar.

Para a realização da entrevista, buscou-se dentro da SRE um profissional que pudesse fornecer informações sobre o Simave e sua utilização, a Coordenação de Avaliação, dentre todos os contatos realizados, foi a indicada, pela própria superintendência, para a entrevista. A entrevista foi agendada por telefone e aconteceu no prédio da SRE, localizado no centro de Juiz de Fora. Em um primeiro momento, a intenção da pesquisa era entrevistar apenas um profissional responsável pela avaliação dentro da superintendência. No entanto, no momento da entrevista, a Coordenação de Avaliação disponibilizou duas profissionais, alegando que ambas, juntas, poderiam conseguir responder melhor às questões propostas pela entrevista. Por entender que não haveria prejuízo para a pesquisa, a entrevista, então, foi realizada com duas representantes da SRE.

A entrevista foi realizada considerando que os instrumentos possuem algumas limitações, sendo elas:

> a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
> b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
> c)Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões etc.

> d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
> e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
> f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
> (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 198).

Nem todas as dúvidas pertinentes, relacionadas à questão da pesquisa, foram solucionadas. No entanto, a entrevista realizada colaborou tanto para o entendimento de como a rede se articula para a inserção do Simave nas escolas, como para a construção do questionário aplicado aos gestores escolares.

Na presente pesquisa, o questionário foi o instrumento principal de coleta dos dados que compuseram a análise desenvolvida, a fim de buscar a compreensão sobre as questões levantadas.

5.1.1 Construção do Questionário

Os questionários da pesquisa foram construídos com a finalidade de conhecer o que as equipes gestoras compreendem sobre as avaliações externas e sobre o Simave e de mapear, por meio da percepção dos gestores, o uso que elas fazem desses resultados. Ao escolher utilizar os questionários algumas observações sobre suas vantagens e desvantagens, conforme colocam Marconi e Lokatos (2003) foram consideradas:

> Vantagens :
> d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
> e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
> f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
> g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
> h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
> i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
> j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
> I) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 201)
> [...]
> Desvantagens :
> b) Grande número de perguntas sem respostas (..)
> d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
> e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
> f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
> h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos toma difícil o controle e a verificação.
> j) Exige um universo mais homogêneo (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 202).

Outra limitação do questionário diz respeito às respostas socialmente desejáveis. Muitos respondentes, apesar de o questionário não possuir identificação, sentem-se pouco à vontade para dar respostas que não sejam condizentes com o que está nas orientações da secretaria.

Tentando evitar ao máximo que as respostas dos questionários fossem enviesadas, a pesquisa optou pela pré-testagem do instrumento. Primeiro, realizou-se uma conversa informal sobre o uso das avaliações externas com três diretores, de escolas que não iriam participar da pesquisa. Em outro momento, o questionário foi entregue para que esses diretores o respondesse.

> O pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. Como é sabido, no caso do questionário, a obtenção desses requisitos é bastante crítica. Todavia, o pré-teste deve assegurar que o questionário esteja bem elaborado, sobretudo no referente a:
> a) clareza e precisão dos termos;
> b) forma de questões;
> c) desmembramento das questões;
> d) ordem das questões; e
> e) introdução do questionário (GIL, 2008, p. 127).

Ao analisar as respostas dadas às questões do questionário, em comparação com a conversa realizada, notou-se que algumas questões precisavam de ajustes para que de fato conseguissem chegar mais próximo da realidade do trabalho realizado. As opções das questões precisavam ser mais explicativas para orientar as respostas, os gestores não conseguiam compreender as opções que avaliavam a frequência e a qualidade sem que elas fossem explicadas. Após os ajustes, o questionário foi novamente pré-testado e, dentro do entendimento da pesquisa, estava apto para ser aplicado.

As questões do questionário foram construídas de forma a conhecer o perfil do gestor respondente e de agrupar em um só instrumento questões que pudessem oferecer um panorama, por meio da percepção da equipe gestora, sobre a utilização dos resultados do Simave pelas escolas da rede estadual de Juiz de Fora.

O questionário foi composto por 90 questões, sendo 86 fechadas e 04 abertas (um modelo do questionário aplicado consta como Apêndice A desta dissertação). Apesar do grande número de questões, no pré-teste, verificou-se que a forma como elas estavam dispostas no questionário, por meio de blocos, não tornava exaustivo o processo de preenchimento dos participantes. A diagramação das questões foi pensada, justamente, com o propósito de facilitar a marcação do questionário e a compreensão dos participantes, o cuidado com a apresentação gráfica do instrumento foi um elemento considerado em sua elaboração, conforme orienta Gil (2008).

Dentre as questões fechadas, o número de alternativas foi escolhido com base na natureza da questão, algumas exigiram respostas dicotômicas, já outras opções politômicas, para estas a pesquisa utilizou a escala de tipo likert, avaliando a qualidade, a concordância e a frequência.

Antes da primeira questão, optou-se por colocar no questionário uma apresentação da pesquisa e orientações para o seu preenchimento, além da informação de que a pesquisa preservaria a identidade das escolas e dos respondentes participantes.

> O questionário deve conter uma introdução, seja através de carta em separado, ou de uma introdução apresentada em tipos gráficos especiais. Essa introdução deverá conter informações acerca da entidade patrocinadora do estudo e das razões que determinaram sua realização. A introdução deverá ainda servir para explicar por que são importantes as respostas do consultado e para informar acerca do anonimato da pesquisa (GIL, 2008, p. 34).

O primeiro bloco de questões foi direcionado para conhecer o perfil do respondente. Na sequência, foram introduzidas as questões relacionadas ao conhecimento e à utilização dos resultados.

Para as questões que utilizaram a escala tipo likert de qualidade e frequência, optou-se, após o pré-teste, por acrescentar uma legenda explicando o que cada opção significava, orientando melhor o respondente. A intenção da pesquisa ao inserir as legendas foi a de buscar respostas mais lineares entre os participantes, uma vez que a escala pode ser subjetiva, podendo cada participante interpretar as opções de uma forma diferente, conforme se verificou no pré-teste.

As questões ligadas à compreensão, com base na percepção do gestor respondente, do grau de conhecimento que a equipe gestora, a coordenação pedagógica e o corpo docente possuíam acerca das avaliações em larga escala e acerca dos resultados do Simave utilizaram a escala tipo likert avaliando a qualidade. As opções desses blocos de questões vieram seguidas das seguintes explicações, que variavam de acordo com o que estava sendo questionado: **Muito Ruim** (*Não conheço /Não conheço e Nunca ouvi falar*), **Ruim** (*Conheço sua existência*/*Não conheço, mas já ouvi falar sobre*), **Regular** (*Conheço seu objetivo*/*Conheço, mas não compreendo sua existência*), **Bom** (*Conheço as etapas e disciplinas e o que é avaliado em cada disciplina*/*Conheço e compreendo o que significam*) e **Muito Bom** (*Conheço o objetivo desta avaliação, as etapas e disciplinas avaliadas, o que é avaliado em cada disciplina e seus principais resultados*/*Conheço e consigo utilizá-los como subsídios para o meu trabalho*). As legendas construídas para cada opção de resposta foram elaboradas com base no referencial

teórico utilizado na pesquisa para apresentar as avaliações em larga escala, sua metodologia e a forma de divulgação de seus resultados.

Já as questões que objetivavam entender a percepção do gestor sobre o conhecimento da equipe de gestão, da coordenação pedagógica e do corpo docente sobre os meios de divulgação dos resultados do Simave fizeram uso da escala tipo likert para avaliar a concordância. Para essa escala, as opções utilizadas foram: **Concordo Muito, Concordo Pouco, Discordo Pouco** e **Discordo Muito.** O pré-teste não apontou necessidade de legendas para essas opções.

Para as questões com o intuito de compreender o uso que a gestão escolar e a escola, como um todo, fazem dos resultados do Simave, a pesquisa utilizou a escala tipo likert avaliando a frequência, com as seguintes opções e explicações: **Nunca** (Nem uma vez em 2017), **Raramente** (Pelo menos uma vez por ano), **Frequentemente** (Pelo menos uma vez por semestre) e **Sempre** (Pelo menos uma vez por bimestre). As legendas para essas opções foram construídas tentando aproximá-las das possibilidades das escolas, considerando as várias atividades e demandas que envolvem as instituições escolares.

Outro bloco de questões com opções dicotômicas foi utilizado para compreender se a equipe gestora e a escola realizaram algumas atividades pontualmente e para saber a opinião do gestor respondente sobre os resultados da sua escola. Para finalizar, o questionário apresentou uma questão aberta “Em sua opinião, o que poderia impedir ou impede a escola de trabalhar mais efetivamente com os dados das avaliações externas (Prova Brasil e Saeb)? E com os dados do Simave?”. O objetivo dessa questão foi colher informações sobre como as avaliações externas, em especial o Simave, poderiam se tornar mais efetivas no trabalho das escolas.

5.1.2 Aplicação dos Questionários

Inicialmente, a pesquisa planejou encaminhar os questionários para cada uma das 44 escolas estaduais que aplicam o Simave, no entanto, considerando que uma das escolas, apesar de ser da rede estadual, é administrada pela Polícia Militar, possuindo um perfil diferente das demais, a pesquisa considerou o universo de 43 escolas.

A primeira proposta de aplicação dos questionários consistia em encaminhá-lo por e-mail solicitando que um dos membros da gestão escolar o respondesse. Para dimensionar se essa estratégia seria adequada para obter um número considerável de questionários respondidos, optou-se por encaminhar um e-mail explicando a pesquisa realizada e solicitando a participação

da equipe gestora. Dos 43 e-mails enviados, apenas três retornaram apresentando disponibilidade e interesse em participar.

Dessa forma, para atingir o objetivo da pesquisa de conhecer o uso dos resultados do Simave pela rede estadual de Juiz de Fora e as formas de utilização desses resultados, por meio da percepção dos gestores, a pesquisa partiu para a segunda opção de coleta de dados: aplicar os questionários presencialmente nas escolas. No entanto, a pesquisa buscou respeitar que esse "é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 201). Para tornar isso possível, ao entregar os questionários aos gestores combinava-se um faixa de tempo, alguns minutos, para o recolhimento do instrumento ou uma nova visita para aquelas escolas em que o gestor não tinha a disponibilidade para responder na hora.

O objetivo da pesquisa era conseguir 43 questionários respondidos, o que corresponde a 97% das escolas da rede estadual de Juiz de Fora que participam do Simave. Para atingir esse objetivo, todas as 43 escolas foram visitadas e convidadas a participar, ao todo a pesquisa percorreu 30 bairros de Juiz de Fora. A aplicação dos questionários aconteceu, com mais frequência, nos meses de março e abril de 2018, período em que os profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais estavam de greve, tal fato dificultou um pouco o acesso às equipes gestoras. Em muitos casos, na primeira visita, o gestor não era encontrado ou estava impossibilitado de responder o questionário, no momento. A pesquisa continuou a aplicação dos questionários, também, nos meses de maio e de junho.

Para obter respostas de alguns diretores, a pesquisa visitou muitas escolas mais de uma vez. Seis escolas foram visitadas três vezes, dessas seis, a pesquisa não conseguiu o retorno de duas, apesar de ter deixado o questionário com um dos membros da equipe gestora. Além dessas, outras duas escolas, visitadas duas vezes, não responderam o questionário, pois nas visitas nenhum membro da gestão foi encontrado. Dentre todas as escolas visitadas, apenas uma se negou a participar.

Das 44 escolas da rede estadual, a pesquisa não conseguiu aplicar o questionário em cinco escolas e optou por não aplicá-lo em uma delas, por motivos já mencionados. Sendo assim, a amostra utilizada na análise será composta por 38 escolas, o que corresponde a 86% da rede.

A fim de responder à questão apresentada e alcançar os objetivos propostos, os dados foram tabulados e analisados. Segundo Marconi e Lokatos,

> [...] na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (MARCONI; LOKATOS, 2003, p. 168).

Com o apoio de todo referencial teórico utilizado, a pesquisa realizou a análise dos dados obtidos com a entrevista e com a aplicação dos questionários. Esses dados serão apresentados a seguir.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já pontuado nos capítulos anteriores, a presente pesquisa foi construída com base no referencial teórico sobre as avaliações externas e sobre o Simave, nas referências sobre gestão escolar e utilização dos resultados das avaliações e na análise da entrevista e dos questionários aplicados. Esses três alicerces compõem as fontes de dados utilizados na pesquisa e serão retomados na conclusão do trabalho.

Após a análise de todos esses dados, pretende-se obter um mapeamento dos usos dos resultados do Simave, por meio da percepção dos gestores das escolas estaduais de Juiz de Fora, entendendo o efeito que essa política pública de avaliação possui dentro das instituições escolares da cidade.

Dessa forma, a análise aqui apresentada será baseada em dois conjuntos de dados. O primeiro refere-se à entrevista realizada com as representantes da SRE e o segundo, aos dados coletados por meio da aplicação dos questionários. Todo o caminho bibliográfico percorrido pela pesquisa intencionou levantar referências a fim de subsidiar o processo de análise dos dados.

5.2.1 Análise da entrevista

A entrevista realizada com duas profissionais da Coordenação de Avaliação foi aplicada, conforme já mencionado ao longo da pesquisa, com o objetivo de conhecer a articulação realizada, entre a superintendência e as escolas da rede estadual de Juiz de Fora, para utilização dos resultados do Simave. A entrevista intencionou conhecer: quais são as orientações encaminhadas para uso dos dados; quais os subsídios oferecidos - capacitação, reuniões, cursos etc.; assim como o monitoramento do trabalho realizado. A proposta da realização da entrevista tinha como fundamento oferecer aporte para a elaboração do

questionário. Dessa forma, a pesquisa apresenta suas contribuições, mencionando os aspectos que contribuíram para o entendimento da articulação da rede em relação ao Simave e para a construção dos questionários.

Antes do início da entrevista, a pesquisa construiu um roteiro com as perguntas necessárias para atingir o objetivo proposto, tratando-se dessa forma de uma entrevista semiestruturada. Não foi possível, com base nas respostas dadas às questões iniciais, contemplar todo o roteiro, assim como a entrevista não conseguiu sanar todas as dúvidas apresentadas pela pesquisa. Apesar de toda disponibilidade das profissionais participantes, entendeu-se que as funções destinadas à Coordenação de Avaliação estavam mais voltadas para o processo de aplicação do que para o uso dos resultados.

Conforme apontaram as duas entrevistadas, a Coordenação de Avaliação, da 18º Superintendência Regional de Ensino, em relação ao Simave, possui a responsabilidade de gerenciar o processo de aplicação das provas, o que engloba a logística, a capacitação dos diretores(as) e a consolidação do relatório. Não havendo atividades, nessa coordenação, voltadas para o trabalho com os resultados do Simave.

Segundo as entrevistadas, atualmente a principal política da rede para a utilização dos resultados consiste no Sistema de Monitoramento e nos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, já apresentados anteriormente neste trabalho. Na visão de ambas, essas duas ferramentas oferecem dados importantes para a escola, assim como o direcionamento para a utilização desses dados, apresentando roteiros que indicam como os dados devem ser abordados nas reuniões e com quem eles devem ser discutidos na escola. Cada escola possui uma senha para acesso aos Itinerários, sendo a equipe gestora e os especialistas[12] convidados a participar do curso. A partir dos dados e roteiros oferecidos, cada escola é responsável por dar continuidade ao trabalho, realizando as reuniões com toda equipe escolar e propondo o plano de ação que será realizado. O plano de ação deve ser trabalhado com os professores, e as escolas devem ir realizando reuniões para explicar os resultados alcançados.

> Esse Sistema de Monitoramento gera dados, que são para serem utilizados, é um passo a passo. Num primeiro momento gera um resultado de frequência, gera um Gráfico, enfim.. Em seguida, a escola é convidada a fazer uma reunião e pensar quais estratégias ela pode fazer para melhorar essa frequência. Se tem uma habilidade que foi verificada que está muito abaixo do esperado, quais estratégias a equipe da escola vai elencar para melhorar essa habilidade? As escolas são convidadas a fazer essa reflexão localmente. O interessante do Sistema de Monitoramento e dos Itinerários é que eles envolvem a equipe escolar, para dar certo tem que ter envolvimento (ENTREVISTADA 01, em entrevista concedida à pesquisadora).

[12] Os especialistas são referidos na pesquisa como coordenadores pedagógicos.

Quando perguntadas se a SRE tem alguma forma de controle sobre a utilização dessas ferramentas pelas escolas e sobre a participação delas nos Itinerários, a informação recebida foi que o CAEd, responsável pelo gerenciamento do sistema, encaminha para a gestora da SRE planilhas e relatórios informando sobre a participação das escolas. No entanto, esses dados não são direcionados para a Coordenação de Avaliação.

De acordo com as entrevistadas, a gestora da SRE é a chefia imediata dos gestores escolares, a responsável por encaminhar as informações e orientar o trabalho. Segundo elas, as reuniões entre a gestora da SRE e os gestores escolares acontecem com frequência, nessas reuniões, os gestores são orientados sobre como devem encaminhar o trabalho com os dados do Simave.

Elas apontaram que anteriormente o trabalho da SRE possuía uma estrutura diferente, que a Coordenação de Avaliação era vinculada à equipe da Coordenação Pedagógica. Nessa época, a Coordenação de Avaliação era responsável por acompanhar o trabalho com os resultados do Simave. Cada membro da coordenação ficava responsável por um grupo de escolas, monitorando os resultados, participando das reuniões e oferecendo apoio e capacitações. Com a nova estruturação da SRE, hoje o trabalho fica orientado pelo sistema de monitoramento, conferindo à gestão escolar e aos especialistas das escolas o papel de organizar o trabalho com os resultados do Simave, de acordo com a realidade vivenciada. Conforme já apontado, no referencial teórico deste trabalho, por Cedeira (2017), uma boa articulação entre as secretarias e as escolas pode fazer diferença na utilização dos resultados da avaliação. Sendo assim, o papel mais distante conferido a SRE, nessa nova estrutura, pode ter impacto no aproveitamento e no entendimento dos dados pelas escolas, que, aparentemente, de acordo com a fala das entrevistadas, estão realizando um trabalho mais individual e independente no que diz respeito à utilização dos resultados do Simave.

Com a entrevista, a pesquisa entendeu que o único momento imposto pela superintendência para discussão dos dados do Simave refere-se ao Dia da Virada. Nesse dia, a proposta é que os dados das avaliações sejam analisados e apresentados para a comunidade escolar, culminando no levantamento das prioridades da escola e na elaboração do planejamento. Além de debater os dados nesse dia, a SRE orienta que as escolas devem incorporar os resultados do Simave às suas reuniões pedagógicas, para, assim, poder utilizá-los como subsídios para a elaboração de projetos e ações, no entanto, a escolha de como isso será feito e de sua frequência é da escola.

As entrevistadas afirmaram que o gestor escolar é o principal ator nesse trabalho com as avaliações e que o perfil do gestor influencia todo processo de uso dos resultados. Elas acreditam que se uma escola possui um diretor que compreende os dados do Simave e que valoriza essa política, ele provavelmente irá incentivar esse trabalho em sua escola e aproveitar as ferramentas disponibilizadas para envolver e orientar sua equipe.

> Como alguém vai explicar alguma coisa para os professores se não tiver reunião? Sem o coletivo não tem como realizar o trabalho. O sistema tem tudo para funcionar, mas precisa do coletivo. Se não tiver reunião pedagógica, se não tiver reunião de módulo 2.. aí está na mão de quem? Quem é o responsável por fazer isso funcionar? Não há capacitação que resolva, se o diretor não colocar para funcionar (ENTREVISTADA 01, em entrevista concedida à pesquisadora).

Ao serem indagadas se os gestores recebem alguma capacitação para que possam compreender os resultados e desenvolver esse trabalho, elas citaram o Progestão[13], programa de formação continuada, na modalidade de Educação a Distância (EAD), que aborda diferentes temas relacionados à escola, sendo alguns deles: os resultados das avaliações; os materiais de divulgação, que, segundo uma das entrevistadas, oferecem muitas informações capazes de explicar de modo pedagógico cada um dos resultados; o sistema de monitoramento; e os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. Além disso, reuniões frequentes com a gestora da SRE foram apontadas como uma forma de orientação para uso dos dados.

A utilização dos dados só se torna possível se houver conhecimento sobre quais são esses dados, o que eles oferecem e como podem ser utilizados. Para tanto, a promoção de capacitações e orientações sobre todos os aspectos que permeiam as avaliações externas, desde quais são resultados, onde podem ser encontrados até como utilizá-los, torna-se necessária para o bom aproveitamento dos dados. Dessa forma, o conjunto de ações propostas pela SRE se bem aproveitado pelos gestores pode contribuir para o maior conhecimento sobre as avaliações externas, diminuindo as dificuldades encontradas para compreender e utilizar os resultados produzidos.

Aos serem perguntadas se acreditam que os dados do Simave contribuem para a melhoria da educação na rede estadual, uma das entrevistadas apontou sua relevância como uma forma de prestação de contas, para a sociedade, da educação oferecida e como um subsídio capaz de apontar a necessidade de criação de novas políticas. Já a outra entrevistada disse acreditar na contribuição dessa avaliação se os dados forem, de fato, utilizados pelas escolas e,

---

[13] O Progestão é um programa de formação continuada, implementado em 2001, organizado na modalidade EAD, para formar gestores das escolas públicas do país.

também, se as equipes escolares conseguirem interpretar seus resultados e utilizá-los para realizar intervenções pedagógicas nos pontos do currículo apresentados como frágeis, corroborando, assim, com as questões já levantadas sobre a importância do conhecimento das equipes sobre a metodologia das avalaiações e sobre como os dados podem ser utilizados.

As duas entrevistadas apontaram, ainda, que para o aproveitamento dessa política nas escolas, ela deve ser incorporada às reuniões pedagógicas e que o trabalho de planejamento, e revisão desse, deve ser contínuo.

> Eu, pessoalmente, acho que a avaliação externa tem uma função de prestação de contas e, se usada, de elencar as habilidades que não estão sendo consolidadas no currículo. Existe um currículo, com as habilidades que os alunos deveriam possuir em um determinado ano de escolaridade. Então, acho que funciona sim, mas tem o ponto chave: tem que ser usada e estudada, aí esbarra na questão da reunião, sem reunião, eu não vejo como, porque é coletivo. Esse trabalho de planejamento e revisão, planejamento e revisão, ele é, deveria ser, contínuo na escola. Isso sem reunião, eu não vejo como (ENTREVISTADA 02, em entrevista concedida à pesquisadora).

Complementaram dizendo que todo o trabalho realizado e aproveitamento dessa política na escola vai depender da visão, positiva ou negativa, que o gestor tem sobre a avaliação. Elas acreditam que a utilização dos resultados das avaliações tem mais relação com o gestor da escola do que com a política de orientação da secretaria, conferindo ao gestor a responsabilidade pelo tipo de uso feito das avalições em suas escolas.

> A utilização vai depender do perfil do gestor, se é um perfil mais administrativo, se é um perfil mais pedagógico, se ele realmente conseguiu entender para que e qual a função da avaliação. Tem relação com questões políticas, tem pessoas que são completamente contra as avaliações, então é por convicção também, falam que não vão trabalhar e não trabalham. Então, tem um pouco de tudo isso. Você percebe que é uma prática daquela gestão, tem muito mais a ver com o gestor do que com a política da secretaria (ENTREVISTADA 01, em entrevista concedida à pesquisadora).

Algumas perguntas presentes no roteiro da entrevista não foram realizadas, , entendeu-se que a Coordenação de Avaliação, em relação ao trabalho com os dados da avaliação, tem suas atividades direcionadas para a aplicação, e não para o acompanhamento das escolas. A pesquisa tentou marcar uma entrevista com a superintendente da SRE, no entanto, nas três tentativas, ela estava ocupada, em viagens a serviço da SEE/MG.

Com as informações coletadas na entrevista, identificou-se que a SEE/MG adotou o Sistema de Monitoramento e os Itinerários avaliativos de Minas Gerais como ferramentas norteadoras do trabalho com os dados do Simave, apostando que os gestores escolares e

especialistas sigam as orientações e roteiros propostos, realizando as reuniões indicadas com suas equipes escolares e desenvolvendo os planos de ação.

De acordo com a fala das duas representantes da SRE entrevistadas, a pesquisa pôde inferir que a superintendente realiza reuniões constantes com os gestores, sendo algumas delas voltadas para orientações sobre o Simave, no entanto, não foi possível dimensionar a frequência com que essas reuniões abordam as avaliações. Apesar de a rede, no momento, não oferecer nenhum tipo de capacitação para os gestores, entendeu-se, a partir das falas das participantes, que em anos anteriores essas capacitações foram oferecidas por meio do Progestão e do acompanhamento realizado pela própria SRE. Dessa forma, os gestores que já estão na rede há mais de um ano foram capacitados para compreender os resultados do Simave.

Outro ponto destacado na entrevista foi a relevância que o gestor escolar oferece às avaliações. Na atual proposta da SEE/MG, que compreende o Sistema de Monitoramento e os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais como responsáveis por guiar o trabalho com os dados do Simave, se a gestão escolar não se compromete e envolve sua equipe, os dados não serão aproveitados pela escola. Uma vez que não há uma política da SEE/MG ou da SRE para monitorar o trabalho desenvolvido, fica a cargo da gestão cumprir ou não o que é estabelecido. Sendo assim, as falas das entrevistadas, conferindo ao gestor escolar o papel de maior responsável pelo trabalho realizado com as avaliações em suas escolas, legitimou a escolha da pesquisa de investigar a percepção desse ator sobre questões relacionadas às avaliações externas, por compreender que ele é, conforme apontam Lück (2009) e Libâneo *et al* (2012), o profissional que vai liderar e organizar o trabalho realizado dentro da instituição.

Sendo assim, por meio da entrevista, a pesquisa identificou algumas questões preponderantes para serem abordadas no questionário voltado para o gestor escolar, sendo elas relacionadas ao conhecimento do diretor(a) sobre: as avaliações e os canais de divulgação dos resultados do Simave; a condução dos Itinerários e o envolvimento da equipe escolar na elaboração dos planos de ação; a utilização dos dados do sistema de monitoramento; a importância que a equipe gestora confere ao Simave; a frequência com que os dados das avaliações são discutidos e utilizados na escola; quais são as atividades realizadas na escola envolvendo os resultados; e sobre a percepção da gestão escolar a respeito do conhecimento de sua equipe sobre as avaliações externas e sobre o Simave.

5.2.2 Análise dos Questionários

Os questionários aplicados aos diretores(as) e vice-diretores(as) da rede estadual de Juiz de fora visaram coletar informações, com base na percepção desses atores, sobre aspectos relacionados à compreensão dos dados das avaliações externas, prioritariamente do Simave, pelos membros da equipe escolar (gestores, coordenação pedagógica e corpo docente), e sobre a frequência de uso desses dados em algumas atividades e ações pré-determinadas pelo instrumento. O questionário, também, intencionou buscar informações referentes à importância que os atores respondentes conferem aos resultados gerados pelo Simave. Faz-se importante destacar que a pesquisa não buscou relacionar essas questões às médias de proficiência dos estudantes, assim como não colocou questões para conhecer os fatores intra e extraescolares que podem impactar nos resultados de cada escola e os possíveis impactos desses fatores, até mesmo no uso dos resultados das avaliações externas.

Dessa forma, ao ser construído, o questionário objetivava mensurar, por meio da percepção dos respondentes, as seguintes dimensões:

- **Dimensão 1 -** Perfil dos respondentes.
- **Dimensão 2 -** Compreensão da gestão escolar acerca das avaliações em larga escala.
- **Dimensão 3 -** Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave (resultados e canais de divulgação dos resultados).
- **Dimensão 4 -** Compreensão dos outros membros da equipe escolar (coordenação pedagógica e corpo docente) acerca das avaliações em larga escala.
- **Dimensão 5 -** Conhecimento dos outros membros da equipe escolar (coordenação pedagógica e corpo docente) sobre o Simave (resultados e canais de divulgação dos resultados).
- **Dimensão 6 -** Frequência com que a gestão escolar faz uso dos resultados do Simave em algumas ações pré-determinadas.
- **Dimensão 7 -** Frequência com que a escola faz uso dos resultados do Simave em algumas ações pré-determinadas.
- **Dimensão 8 -** Relevância conferida, pela equipe gestora, aos resultados do Simave.
- **Dimensão 9** – Aproveitamento dos meios de capacitação oferecidos pela SEE/MG.

Acreditando que, analisando essas dimensões e relacionando-as, seria possível atingir os objetivos propostos na introdução deste trabalho, a pesquisa elaborou um questionário com 90 questões. A análise dos dados obtidos por meio das respostas a essas perguntas foi dividida em três partes:

- **Parte 1 – Percepção dos respondentes sobre as dimensões propostas:** as perguntas foram agrupadas, de acordo com sua intencionalidade, a fim de apresentar os resultados encontrados para cada uma das dimensões propostas.
- **Parte 2 – Relação das dimensões – Conhecimento e Uso dos resultados:** os resultados encontrados, pela análise feita na parte 1, foram relacionados a fim de compreender como, na percepção dos respondentes, o conhecimento das equipes impacta o uso dos resultados.
- **Parte 3 – Opinião dos respondentes sobre os resultados de suas escolas:** as percepções dos gestores respondentes sobre os últimos resultados de suas escolas foram analisadas, com a finalidade de compreender se os respondentes reconhecem suas escolas nos resultados obtidos. Nessa parte da análise, também, foram apresentas as opiniões dos gestores sobre como os dados do Simave poderiam ser melhor aproveitados pelas suas escolas.

Com a análise desses três conjuntos de informações, a pesquisa buscou mensurar como a gestão escolar da rede estadual de Juiz de Fora compreende o uso feito dos resultados do Simave.

Faz-se importante esclarecer alguns termos utilizados pela pesquisa. Como já mencionado, na rede estadual de Minas Gerais usa-se a nomenclatura diretor(a) e vice-diretor(a) para designar os membros da direção escolar e especialistas para nomear os coordenadores e supervisores pedagógicos. Na análise que se segue, a pesquisa utilizou como sinônimos os termos direção escolar e gestão escolar, além disso, a palavra gestor(a) foi utilizada todas as vezes que a pesquisa precisou se referir a um membro da gestão escolar, diretor(a) ou vice diretor(a), sem fazer distinção do cargo. Já o termo coordenação pedagógica foi utilizado para fazer referência à equipe de especialistas.

5.2.2.1 Parte 1: Percepção dos respondentes sobre as questões propostas

Para apresentar os resultados encontrados, a pesquisa usou duas formas diferentes de representar os dados: percentual de respondentes para cada uma das perguntas que compõem as questões; e escalas, representando a combinação das respostas dadas a um conjunto de perguntas. A escolha por uma forma ou por outra tem relação com a natureza das dimensões apresentadas.

Algumas questões buscaram o conhecimento de variáveis que não conseguem ser medidas diretamente, por meio de uma única pergunta, sendo necessária a observação de um

conjunto de aspectos para sua compreensão. Dessa forma, a pesquisa optou por criar escalas tipo likert. Essa escala foi criada pelo estudioso Rensis Likert em 1932, um sociólogo da Universidade de Michigan, com o intuito de desenvolver uma medida de avaliação das atitudes psicológicas.

> A construção de uma escala deste tipo segue os seguintes passos:
> Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado.
> Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação: concorda muito (1), concorda um pouco (2), indeciso (3), discorda um pouco (4), discorda muito (5).
> Procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo.
> Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens.
> Analisam-se as respostas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total. Para tanto, são utilizados testes de correlação. Os itens que não apresentam forte correlação com o resultado total, ou que não provocam respostas diferentes dos que apresentam resultados altos e baixos no resultado total, são eliminados para garantir a coerência interna da escala (GIL, 2008, p. 143).

Com intuito de transformar as dimensões teóricas em uma medida numérica que facilitasse a interpretação dos dados, as questões que mensuravam a mesma dimensão foram agrupadas e transformadas em uma escala, na qual o limite inferior se refere a menor pontuação possível de ser obtida e o limite superior a maior pontuação possível de ser alcançada, de acordo com o número de questões e opções de respostas. Ou seja, para mensurar a ***Dimensão 2*** - *Compreensão da gestão escolar acerca das avaliações em larga escala,* por exemplo, foi necessário um conjunto de 14 questões que buscassem conhecer a compreensão da gestão escolar sobre algum aspecto das avaliações em larga escala. Essas questões combinadas entre si deram origem a uma escala, que levou em consideração o número de perguntas e a qualidade das respostas a elas relacionadas (CARMINES; MCIVER, 1976). O conjunto de respostas de cada gestor o alocou em um intervalo dessa escala.

Para ser possível a elaboração dessa medida, em cada dimensão, o questionário foi construído utilizando, em algumas perguntas, itens/blocos do tipo likert, em que o respondente conferiu um grau de qualidade, concordância, frequência ou relevância às afirmações apresentadas. A cada opção de resposta foi atribuído um valor de acordo com o posicionamento positivo ou negativo sobre a afirmação.

As escalas que buscavam avaliar a qualidade utilizaram cinco opções de respostas, e a cada opção foi atribuído um valor: 1- Muito Ruim (Valor: 1), 2- Ruim (Valor: 2), 3- Regular (Valor: 3), 4- Bom (Valor: 4), e 5- Muito Bom (Valor: 5). Já as que almejavam avaliar a

frequência foram construídas com quatro opções de respostas: 1- Nunca (Valor: 1), 2- Raramente (Valor: 2), 3- Frequentemente (Valor: 3), 4- Sempre (Valor: 4). Assim como, as escalas que buscaram avaliar a concordância: 1- Discordo Muito (Valor: 1), 2- Discordo Pouco (Valor: 2), 3- Concordo Pouco (Valor: 3), 4- Concordo Muito (Valor: 4). Por fim, as escalas que tinham o intuito de medir a relevância, também, fizeram uso de quatro opções: Irrelevante (Valor: 1), 2- Pouco Relevante (Valor: 2), 3- Relevante (Valor: 3), 4- Muito Relevante (Valor: 4).

Para estabelecer os limites das escalas, utilizou-se para encontrar o limite inferior: a multiplicação do número de questões apresentadas pela opção de resposta de menor valor. Já para estabelecer o limite superior: a multiplicação do número de questões apresentadas pela opção de resposta de maior valor. Sendo assim, a escala de qualidade, que utilizou as opções citadas no parágrafo anterior, construída com base em 14 questões, apresentou os seguintes limites: 14 itens x 1- Muito ruim = 14 (limite inferior) e 14 itens x 5- Muito bom = 70 (limite superior). Os limites de cada escala serão apresentados juntamente com a análise das dimensões propostas.

A pesquisa optou pela utilização dessa medida de questões agrupadas por compreender que essa era a forma mais adequada para apresentar os resultados obtidos para algumas dimensões. A descrição de questão por questão tornaria a análise extensa, dificultando a articulação dos itens e a visão geral dos dados oferecida pelas escalas.

a) dimensão 1: Perfil dos respondentes;

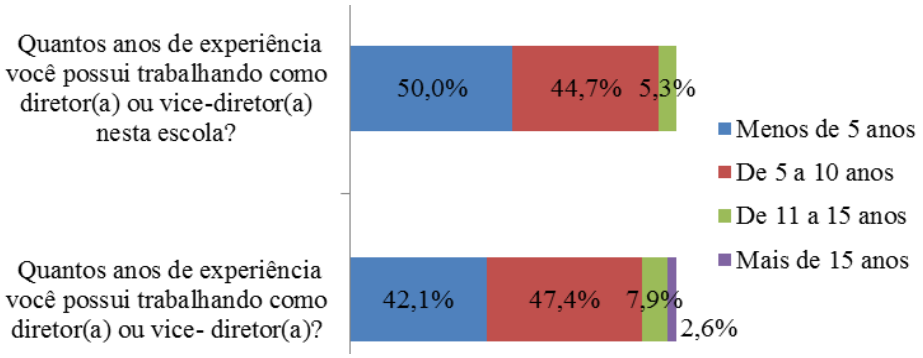
Com a finalidade de conhecer o perfil dos respondentes, a pesquisa utilizou perguntas relacionadas à atuação profissional, ao gênero, à idade, à titulação e à experiência como diretor(a) ou vice-diretor(a) e como docente.

Dos 38 respondentes, 20 atuam como diretor(a) e 18 como vice-diretor(a), dentre eles, 11 se declararam do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Em relação à idade dos respondentes, um percentual de 40% declarou possuir entre 30 e 40 anos, 37,1% estão entre 41 e 50 anos, 17,1% entre 51 e 60 anos e, apenas, 5,8% dos respondentes afirmaram possuir mais de 60 anos.

De acordo com as respostas dadas a pergunta sobre titulação, verificou-se que nenhum gestor, respondente, possui doutorado e apenas 5,3 são mestres. A maior parte, 81,6%, declarou ter feito especialização de no mínimo 360 horas, um percentual de 13,2% possui somente graduação.

Quando questionados sobre o tempo de experiência como gestor, a grande maioria disse possuir menos de 10 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 12, 42,1% afirmaram possuir menos de 5 anos e 47,4%, de 5 a 10 anos. Um percentual pequeno de respondentes, 7,9%, disse ter de 11 a 15 anos de experiência como gestor e apenas 1 respondente afirmou já ter trabalhado mais de 15 anos como gestor de uma escola.

Gráfico 12: Experiência do respondente na gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Ainda, de acordo com os dados apresentados do Gráfico 12, metade dos respondentes afirmou atuar como gestor na escola de resposta ao questionário há menos de 5 anos. Uma parcela significativa, 44,7%, informou ter entre 5 e 10 anos de atuação e 5,3% afirmaram ter entre 11 e 15 anos de atuação na escola em que responderam ao instrumento.

Em relação à experiência do respondente como docente antes de assumir um cargo na gestão escolar, metade, 50%, afirmou possuir entre 1 e 5 anos de experiência, 44,7% disseram ter entre 6 e 10 anos e 5,3 entre 11 e 15 anos.

De acordo com os dados, observou-se que o perfil da maior parte dos respondentes concentra-se no sexo feminino, com idade menor que 40 anos. A especialização é a titulação que prevalece no grupo e a grande maioria possui menos de 10 anos de experiência como gestor e como docente.

b) dimensão 2: Compreensão da gestão escolar acerca das avaliações em larga escala;

Para compreender o conhecimento da gestão acerca das avaliações, foi construída uma escala por meio da soma dos scores das perguntas que buscavam medir a qualidade do conhecimento do gestor sobre os seguintes itens: Pisa, Enem, Prova Brasil, Saeb, Simave, matriz de referência, escala de proficiência, item, proficiência média, descritores, valor de

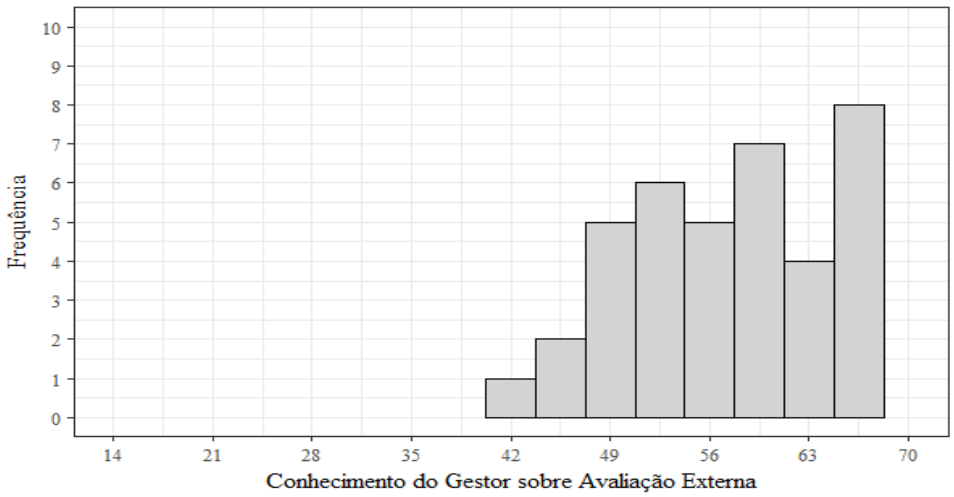
proficiência média, distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho, percentual de acerto por descritor e percentual de participação.

Conforme já apresentado, para avaliar a qualidade, cada questão construída possuía um conjunto de 5 opções, com seus valores variando de 1 a 5. Diante disso, a escala construída para representar a compreensão da gestão escolar acerca das avaliações em larga escala variou de 14 (14 itens x 1- Muito Ruim) a 70 (14 itens x 5- Muito Bom). Dessa forma, quanto mais próximo ao limite inferior (14), pior o respondente avaliou seu conhecimento acerca das avaliações externas, quanto mais próximo ao limite superior (70), melhor ele avaliou esse conhecimento.

Sendo assim, com a análise das respostas dadas a esse conjunto de perguntas, foi possível depreender que os gestores respondentes avaliam de forma positiva a compreensão da gestão escolar acerca das avaliações externas. De acordo com o Gráfico 13, nenhum respondente ficou no ponto anterior a 40 e a maior concentração foi observada nos pontos entre 56 e 70 da escala, o que pode ser interpretado, devido aos limites da escala, como um alto grau de conhecimento sobre as avaliações externas.

Ainda em relação ao Gráfico 13, pode-se dizer que 8 respondentes, o que corresponde a mais de 21% da amostra, julgaram possuir quase o conhecimento máximo, dentro dos limites imposto pela pesquisa, sobre as avaliações externas.

Gráfico 13: Conhecimento da gestão escolar sobre Avaliação Externa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dessa forma, entende-se que os gestores da rede estadual de Juiz de Fora possuem, em sua maioria, familiaridade com as avaliações externas, com sua metodologia e com os resultados produzidos por esse tipo de avaliação. Como apontado no referencial teórico, o conhecimento da gestão escolar sobre as avaliações externas e sua metodologia é um fator que

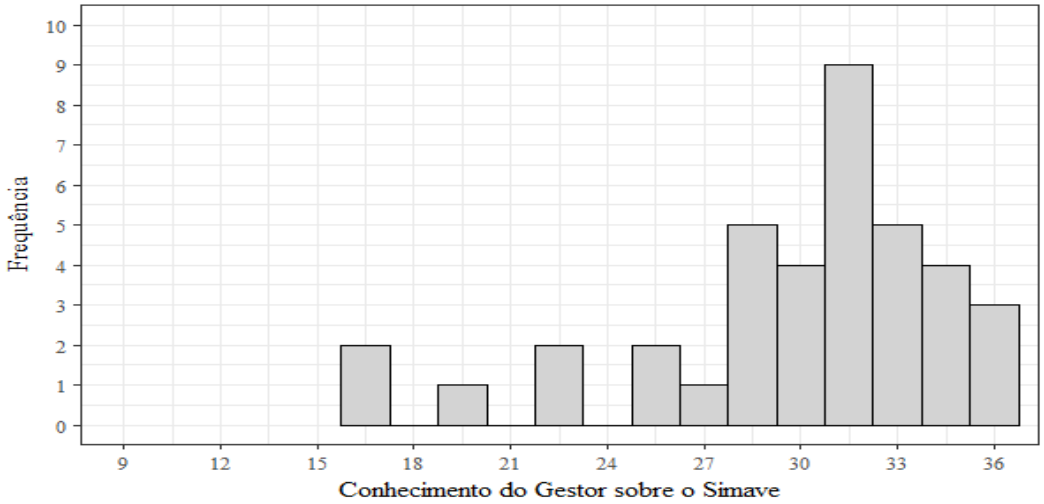
pode influenciar na forma como os gestores orientam o trabalho com essas avaliações em suas escolas e, também, no que diz respeito à importância que conferem a elas. Se um gestor demonstra não conhecer as principais avaliações externas e os conceitos ligados a elas, dificilmente se sentirá motivado a incluí-las em seus planejamentos, assim como capacitado para orientar sua equipe em um trabalho envolvendo os resultados das avaliações. Sendo assim, a falta de conhecimento pode ter impacto negativo no que se refere a utilização dos dados das avaliações externas. A relação entre conhecimento e uso será abordada adiante.

c) dimensão 3: Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave (resultados e canais de divulgação dos resultados);

Já para mensurar o conhecimento da gestão escolar sobre o Simave foram utilizados os resultados das respostas dadas às perguntas relacionadas ao conhecimento dos respondentes especificamente sobre o Simave. Essas questões eram voltadas para o grau de concordância em relação ao conhecimento do gestor sobre os resultados do Simave, sobre os meios de divulgação desses resultados e sobre os canais de capacitação para uso desses dados.

Para mensurar essa dimensão, foram utilizadas 9 questões do questionário, cada uma delas com 4 opções de respostas, com seus valores variando de 1 a 4. Sendo elas: Discordo Muito (Valor 1), Discordo Pouco (Valor 2), Concordo Pouco (Valor 3) e Concordo Muito (Valor 4). Dessa forma, a escala para apresentar essa dimensão variou de 9 (9 itens x 1- Discordo Muito) a 36 (9 itens x 4- Concordo Muito), em que o ponto 9 refere-se ao menor grau de concordância e o 36, ao maior.

Gráfico 14: Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a observação do Gráfico 14, percebe-se que a maior parte dos gestores julga ter um bom conhecimento sobre o Simave, mais da metade dos respondentes ficou alocada entre os pontos mais elevados da escala, entre 30 e 36. Desses, 3 respondentes declararam ter o conhecimento máximo sobre essa avaliação. Uma parcela reduzida, 3 diretores, está entre os pontos 15 e 21, sendo esses os que declararam menor conhecimento. De acordo com esta dimensão, não houve gestor que julgasse conhecimento nulo sobre o Simave.

Uma das questões que compuseram essa escala, importante de ser apresentada separadamente, diz respeito ao conhecimento da equipe gestora sobre os resultados alcançados pela sua escola no Simave, nos últimos anos (2014, 2015 e 2016). Todos os respondentes disseram concordar que a equipe gestora conhece esses resultados: 84,2% concordaram muito e 15,8% concordaram pouco.

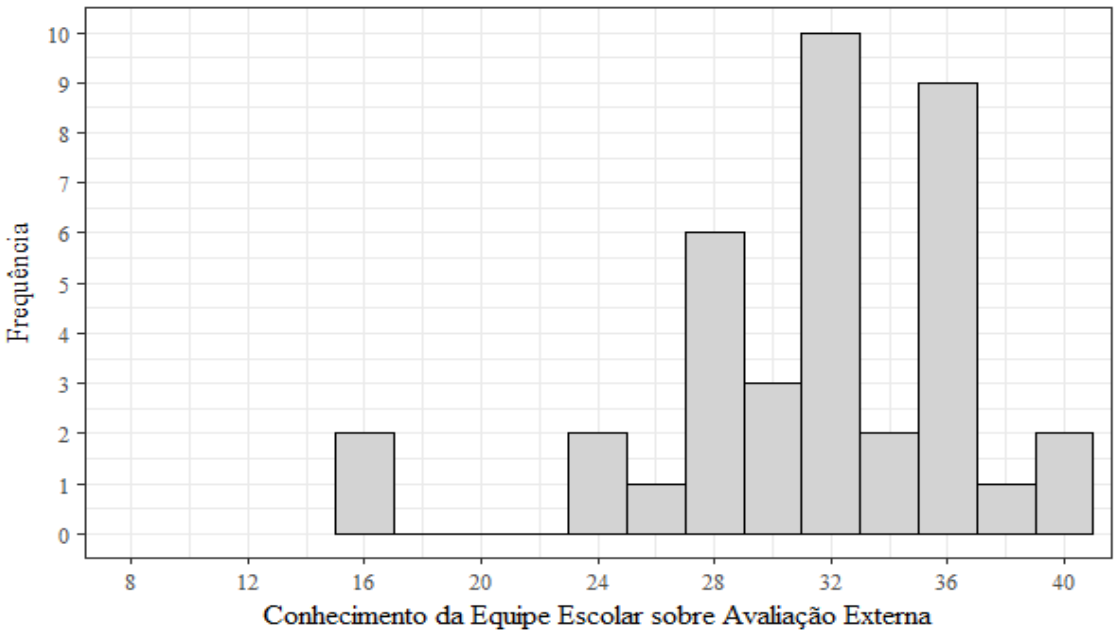
Considerando que o Simave existe há mais de 17 anos, com aplicações ininterruptas na rede, a posição favorável dos gestores em relação ao conhecimento sobre essa avaliação era algo esperado, uma vez que os gestores têm sido o público alvo das capacitações e reuniões que tratam do Simave, de acordo com a entrevista realizada com as profissionais da SRE.

d) dimensão 4: Compreensão dos outros membros da equipe escolar (coordenação pedagógica e corpo docente) acerca das avaliações em larga escala;

Para dimensionar o que os gestores acreditam que suas equipes escolares compreendem acerca das avaliações em larga escala, a pesquisa agrupou as respostas dadas a 8 perguntas do questionário, quatro delas referentes ao corpo docente e quatro à coordenação pedagógica. Todas as perguntas agrupadas diziam respeito ao grau de conhecimento que esses atores possuem, por meio da percepção de seus diretores(as) ou vice-diretores(as), sobre os seguintes resultados produzidos pelas avaliações externas e, consequentemente, pelo Simave: valor de proficiência média, distribuição dos alunos pelos padrões e níveis de desempenho, percentual de acerto por descritor e percentual de participação.

As perguntas dessa dimensão possuíam 5 opções de respostas: Muito Ruim (Valor 1), Ruim (Valor 2), Regular (Valor 3), Bom (Valor 4) e Muito Bom (Valor 5), assim a escala construída para apresentar seus resultados variou de 8 (8 itens x 1- Muito Ruim) a 40 (8 itens x 5- Muito Bom) . O ponto 8 da escala apresenta o menor grau de conhecimento que pode ser apresentado, já o ponto 40 refere-se ao maior grau de conhecimento possível de ser demonstrado pelas respostas dadas aos questionários.

Gráfico 15: Conhecimento da equipe escolar sobre Avaliação Externa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a análise da escala, representada pelo Gráfico 15, subentende-se que a maior parte dos gestores superestima o conhecimento de sua equipe sobre os dados das avaliações. Para 24 gestores, o que corresponde a 63% dos respondentes, sua equipe escolar está nos dois intervalos mais altos da escala. Nenhum gestor apontou conhecimento mínimo para sua equipe. Isso pode significar que na visão dos gestores suas equipes possuem conhecimento suficiente para realizar a interpretação dos dados das avaliações externas e incorporá-los em seus planejamentos.

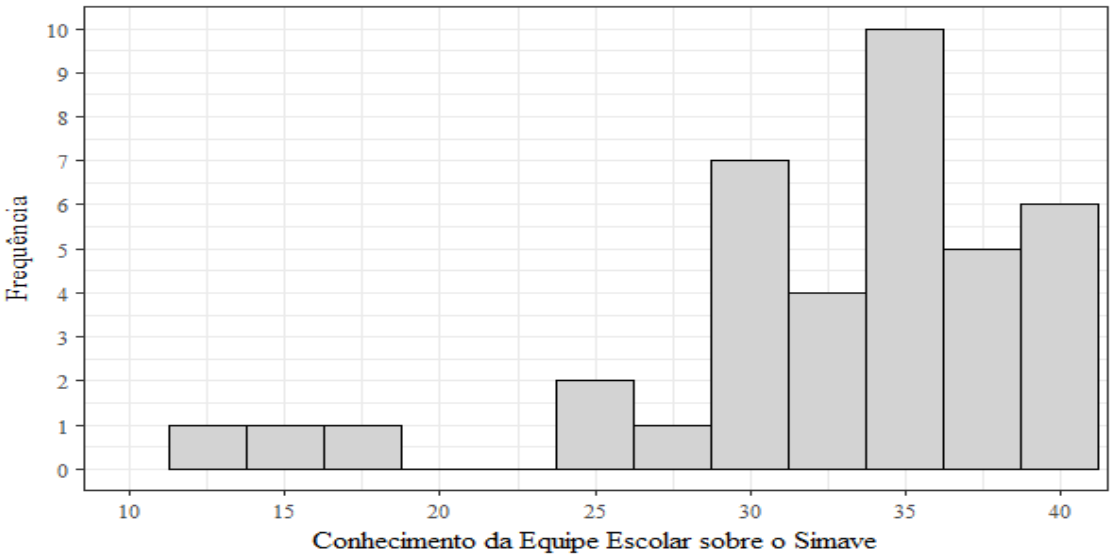
De acordo com a percepção dos gestores respondentes, tanto a gestão escolar quanto a equipe escolar, composta aqui por coordenação pedagógica e corpo docente, possuem um bom grau de conhecimento sobre as avaliações externas e seus resultados. Esse resultado encontrado, por meio das respostas dos gestores participantes às questões que buscaram dimensionar o conhecimento dos gestores e de suas equipes, difere um pouco do que afirmou Machado (2012). Segundo a autora, o estudo de cinco sistemas estaduais de avaliação apontou que as escolas têm dificuldade em ler e em compreender os resultados produzidos pelas avaliações externas. Sendo assim, duas interpretações tornam-se possíveis para as respostas encontradas para essa dimensão: ou os gestores superestimam o conhecimento de suas equipes, incluindo os seus; ou os profissionais da rede estadual de Juiz de Fora já estão capacitados para trabalhar com os dados da avaliação, Uma explicação para isso, pode ser a existência do Simave há mais de 15 anos e todas as propostas já realizadas pela rede para uso dos seus dados.

e) dimensão 5: Conhecimento dos outros membros da equipe escolar (coordenação pedagógica e corpo docente sobre o Simave (resultados e canais de divulgação dos resultados);

A pesquisa julgou necessário conhecer como a gestão escolar percebe a compreensão dos membros de sua equipe, coordenadores pedagógicos e corpo docente, sobre o Simave. Para ser possível essa compreensão, o questionário utilizou 10 perguntas, buscando identificar como o respondente compreende o conhecimento de sua equipe sobre os resultados e os meios de divulgação e de capacitação do Simave.

Para representar essa dimensão, também, foi construída uma escala agrupando as 10 perguntas elaboradas. As opções de respostas utilizadas para essas questões foram: Discordo Muito (Valor 1), Discordo Pouco (Valor 2), Concordo Pouco (Valor 3) e Concordo Muito (Valor 4). Sendo assim, a escala variou de 10 (10 itens x 1- Discordo Muito) a 40 (10 itens x 4 - Concordo Muito), em que o ponto 10 refere-se ao menor grau de concordância em relação ao conhecimento da equipe escolar e o 40, ao maior grau de concordância apresentado pelo gestor respondente.

Gráfico 16: Conhecimento da equipe escolar sobre o Simave



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Assim como verificado em relação ao grau de concordância do gestor sobre o conhecimento da equipe gestora sobre o Simave, a maior parte dos gestores respondentes demonstrou concordar que sua equipe escolar possui um bom grau de conhecimento sobre essa avaliação. Dos 38 respondentes, 6 concordaram que sua equipe possui o grau máximo de

conhecimento, 15 gestores ficaram entre os pontos 35 e 40, o que representa o segundo grau mais elevado de conhecimento, e 11, por meio de suas respostas, alocaram suas equipes entre os pontos 30 e 35, níveis, também, mais próximos do grau superior da escala.

No entanto, 3 diretores, com base em seus conjuntos de respostas, disseram que suas equipes escolares possuem os conhecimentos mínimos sobre o Simave, alocando o conhecimento de suas equipes entre os pontos 10 e 20 da escala.

Para compor essa dimensão, foi solicitado ao respondente que ele dissesse o seu grau de concordância em relação ao conhecimento de sua equipe escolar sobre os resultados de sua escola no Simave nos anos de 2014, 2015 e 2016. As perguntas foram feitas separadamente em relação à coordenação pedagógica e ao corpo docente.

Em relação à concordância sobre o conhecimento da coordenação pedagógica, 76,3% dos gestores concordaram muito, 18,4% concordaram pouco, 2,6% discordaram pouco e 2,6% discordaram muito que ela conheça os resultados atingidos pela sua escola nos últimos anos. Já em relação ao grau de concordância sobre o conhecimento do corpo docente sobre os últimos resultados de sua escola 60,5% dos gestores disseram concordar muito, 26,3% concordaram pouco, 10,5% discordaram pouco e 2,6% discordaram muito.

Sendo assim, pela percepção dos gestores respondentes nem todos os membros da equipe escolar conhecem os últimos resultados de sua escola, o que pode ser um dado relevante quando se trata da utilização dos resultados, uma vez que se não há conhecimento dos resultados, não há como utilizá-los.

f) dimensão 6: Frequência com que a gestão escolar faz uso dos resultados do Simave em algumas ações pré-determinadas;

Com a finalidade de dimensionar a frequência com que a gestão escolar utiliza os resultados do Simave, o questionário listou algumas ações que podem ser caracterizadas como de utilização dos resultados e pediu aos respondentes para apontar a frequência com que a gestão escolar realiza essas ações em suas escolas. Na Tabela 3, é possível verificar o percentual de respostas para cada uma das perguntas.

Dentre as ações listadas, a que apresentou o menor percentual de respostas nas opções *frequentemente* e *sempre* refere-se à explicação dos resultados do Simave para os alunos, seguida da explicação dos resultados do Simave para os pais. Essas duas ações, também, foram as que apresentaram maior percentual de respondentes na opção *nunca*. Sendo assim, percebe-

se que a prática de compartilhar os resultados do Simave com a comunidade escolar, dentre as ações apresentadas, é a menos utilizada pelos gestores.

Tabela 3: Frequência de uso dos resultados do Simave pela gestão escolar

	Nunca (Nem uma vez em 2017)	Raramente (Pelo menos uma vez por ano)	Frequentemente (Pelo menos uma vez por semestre)	Sempre (Pelo menos uma vez por bimestre)
A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados da escola no Simave para os professores.	0,0%	26,3%	44,7%	28,9%
A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados da escola aos prof. de língua portuguesa e matemática.	2,6%	21,1%	52,6%	23,7%
A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados da escola no Simave para os alunos.	10,5%	52,6%	26,3%	10,5%
A equipe gestora promoveu debate ou explicação sobre os resultados da escola no Simave para os pais.	13,2%	39,5%	34,2%	13,2%
A equipe gestora incentiva o uso dos resultados do Simave pelo coordenador pedagógico.	0,0%	10,5%	68,4%	21,1%
A equipe gestora incentiva o uso dos resultados do Simave pelos professores.	0,0%	15,8%	60,5%	23,7%
A equipe gestora monitora se os dados do Simave estão sendo utilizados pelos coordenadores pedagógicos em seus planejamentos.	0,0%	21,1%	55,3%	23,7%
A equipe gestora monitora se os dados do Simave estão sendo utilizados pelos professores em seus planejamentos.	0,0%	26,3%	52,6%	21,1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quase 90% dos diretores disseram incentivar o uso dos resultados pelos coordenadores pedagógicos *frequentemente* e *sempre* e 79% dos respondentes afirmaram monitorar *frequentemente* ou *sempre* se esse trabalho está sendo realizado.

Em relação ao uso dos resultados pelos professores, a maior parte dos gestores, 60,5%, afirmou que incentiva essa prática *frequentemente* e 23,7% afirmaram que incentivam que os professores usem os resultados em seus planejamentos *sempre*, já 21,1% disseram que *raramente* incentivam seus professores. 73,7% dos respondentes afirmaram que monitoram esse uso *frequentemente* e *sempre* e 26,3% marcaram que *raramente* realizam esse monitoramento.

A ação que aparece com o maior percentual de respondentes marcando *sempre* refere-se à promoção de debate ou explicação dos resultados do Simave para os professores da escola, no entanto essa mesma ação aparece com o percentual de 26,3% de respondentes alegando que *raramente* realizam essa atividade.

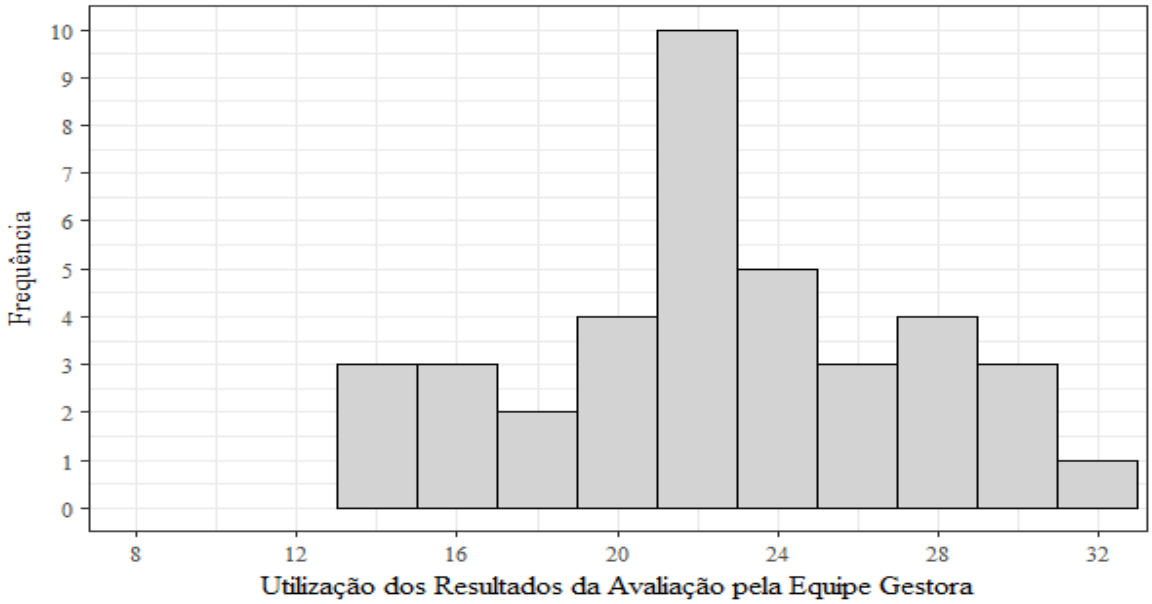
A maior parte das ações pré-determinadas pelo questionário apresentou o maior percentual de respostas na opção *frequentemente*, que de acordo com a legenda é caracterizada como a realização da atividade pelo menos uma vez por semestre. Em nenhuma das ações, a alternativa *sempre*, caracterizada pela realização das atividades pelo menos uma vez por bimestre, apareceu com o percentual superior a 30%.

Sendo assim, percebe-se que apesar de a gestão realizar algumas atividades envolvendo o uso dos resultados do Simave, esse uso não é feito de forma constante em mais de 60% das escolas.

Com a finalidade de compreender como o conjunto de respostas para essas perguntas caracteriza a frequência com que a gestão escolar faz uso dos resultados do Simave, foi construída uma escala, também para essa dimensão.

Como cada uma das 8 perguntas apresentadas possui 4 opções de respostas, com os valores variando de 1 a 4: Nunca (Valor 1), Raramente (Valor 2), Frequentemente (Valor 3) e Sempre (Valor 4), a escala construída para representar a frequência de uso dos resultados pela gestão escolar, por meio da percepção dos respondentes, variou de 8 (8 itens x 1- Nunca) a 36 (8 itens x 4 – Sempre).

Gráfico 17: Utilização dos resultados pela equipe gestora



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação à escala que retrata a frequência do uso dos resultados do Simave pela equipe gestora, Gráfico 17, percebe-se que 3 gestores, com base nas respostas dadas ao conjunto de perguntas, declararam fazer pouco uso dos resultados, estando esses antes do ponto 16 da escala. Metade dos respondentes ficou no meio da escala, entre os pontos 20 e 24, o que pode ser interpretado como uso mediano dos dados nas ações pré-estabelecidas. Nos pontos mais altos da escala, que vão de 28 a 32, foram alocados 8 gestores, no entanto, apenas um respondente foi alocado no ponto mais alto da escala, fazendo uso *sempre* dos resultados, em todas as ações propostas.

Conforme já ressaltado, o termo *frequentemente*, utilizado pela pesquisa, corresponde ao uso dos resultados do Simave em média duas vezes no ano e o *sempre*, ao uso uma vez por bimestre. Sendo assim, a maior parte dos gestores disse utilizar os resultados em média duas vezes no ano apenas.

Se o conjunto de respostas relacionadas ao conhecimento dos gestores sobre as avaliações externas e sobre o Simave for comparado ao da frequência com que esses gestores afirmam utilizar os resultados, percebe-se que eles dizem conhecer mais do que utilizar. Como vimos no referencial teórico do presente trabalho, Rosistolato e Viana (2014) apontam em suas pesquisas a falta de conhecimento das equipes sobre as avaliações e seus resultados como um fator que pode interferir no uso dos dados das avaliações. No caso da presente pesquisa, a pouca utilização dos dados pela gestão escolar não pode ser associada à falta de conhecimento.

g) dimensão 7: Frequência com que a escola faz uso dos resultados do Simave em algumas ações pré-determinadas;

Para mensurar a frequência com que a escola faz uso dos resultados do Simave, assim como foi feito para dimensionar a utilização dos resultados pelos gestores, a pesquisa listou algumas atividades que podem ser caracterizadas como de uso dos dados do Simave e perguntou aos respondentes com que frequência eles acreditam que essas atividades são realizadas em suas escolas. As atividades foram as listadas na Tabela 4, que apresenta o percentual de respostas para cada uma das perguntas, demonstrando que dentre todas as atividades listadas, três tiveram o maior percentual de respostas, 79%, somando as opções *frequentemente* e *sempre*.

Tabela 4: Frequência de uso dos resultados do Simave pela escola

	Nunca (Nem uma vez em 2017)	Raramente (Pelo menos uma vez por ano)	Frequentemente (Pelo menos uma vez por semestre)	Sempre (Pelo menos uma vez por bimestre)
A escola elabora plano de metas ou ações a partir dos resultados do Simave.	0,0%	21,1%	60,5%	18,4%
A escola utiliza os resultados do Simave para Identificar alunos com problemas de aprendizagem.	2,6%	18,4%	57,9%	21,1%
A escola utiliza os resultados do Simave para desenvolver ações para melhoria da aprendizagem dos alunos com os menores resultados.	0,0%	18,4%	55,3%	26,3%
A escola utilizou os resultados do Simave para compará-los com os resultados de outras avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb).	2,6%	42,1%	39,5%	15,8%
A escola estabelece comparações entre os resultados do Simave e os resultados das avaliações internas (provas, testes, trabalhos criados pelos professores em sala de aula).	2,6%	31,6%	50,0%	15,8%
A escola utiliza os resultados do Simave para subsidiar o planejamento e as intervenções pedagógicas.	2,6%	26,3%	55,3%	15,8%
A escola utiliza os resultados do Simave para aprimorar algum projeto já realizado pela escola.	5,3%	28,9%	50,0%	15,8%
A escola utiliza os resultados do Simave para criar projeto com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes.	5,3%	21,1%	52,6%	21,1%
A escola utiliza os resultados do Simave para preparar os alunos para os testes da Prova Brasil.	13,2%	34,2%	34,2%	18,4%
Com que frequência a escola discute sobre os resultados do Simave durante as reuniões pedagógicas.	0,0%	23,7%	63,2%	13,2%
Com que frequência a escola discute sobre os resultados do Simave durante o conselho de classe.	5,3%	36,8%	44,7%	13,2%
Com que frequência a escola faz reunião para falar especificamente dos resultados das avaliações externas.	2,6%	26,3%	55,3%	15,8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Essas questões diziam respeito à utilização dos resultados: para desenvolver ações de melhoria na aprendizagem dos alunos que apresentam piores resultados (nenhum respondente marcou a opção *nunca* para essa pergunta); para identificar alunos com problemas de aprendizagem; e para elaborar plano de metas ou ações a partir dos resultados. Todas as escolas disseram que pelo menos uma vez no ano elaboram planos de metas ou ações a partir dos resultados do Simave e discutem os resultados nas reuniões pedagógicas.

As opções que obtiveram maiores percentuais de respondentes, quase 50%, nas opções *nunca* e *raramente*, são as que dizem respeito à comparação dos resultados do Simave com os

das avaliações externas nacionais e à utilização do Simave para preparar os alunos para essas avaliações. Dessa forma, pôde-se inferir que grande parte das escolas não relaciona, em seus trabalhos, os resultados das diferentes avaliações externas, mesmo elas apresentando a mesma metodologia e escala de proficiência, o que permite que seus resultados sejam comparados.

Poucos respondentes, 13,2%, disseram discutir *sempre* os resultados do Simave durante as reuniões pedagógicas, 15,2% afirmaram fazer reuniões com a mesma frequência para falar especificamente dos resultados do Simave e apenas 15,8% marcaram a opção *sempre* quando perguntados se a escola estabelece comparações entre os resultados do Simave e os das avaliações internas. Práticas essas que, de acordo com o referencial teórico utilizado na pesquisa, fazem diferença na utilização dos resultados das avaliações externas, principalmente no que diz respeito à relação de complementaridade que esses resultados podem estabelecer com os resultados das avaliações internas. Já a inserção das avaliações nas reuniões das equipes escolares foi um ponto apontado pelas duas profissionais da Coordenação de Avaliação da 18º SRE, entrevistadas pela pesquisa, como crucial no trabalho com os resultados do Simave.

As ações que tiveram o maior percentual de respondentes na opção *sempr*e foram: 1- A escola utiliza os resultados do Simave para desenvolver ações para melhoria da aprendizagem dos alunos com os menores resultados, com o percentual de 26,3%, o que corresponde a 10 diretores(as) ou vice-diretores(as); 2- A escola utiliza os resultados do Simave para identificar alunos com problemas de aprendizagem, com 21,1% de marcação, 8 respondentes; e 3- A escola utiliza os resultados do Simave para criar projeto com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes, também, com o percentual de 21,1%. Para nenhuma atividade, a opção *sempre* teve percentual superior a 27%.

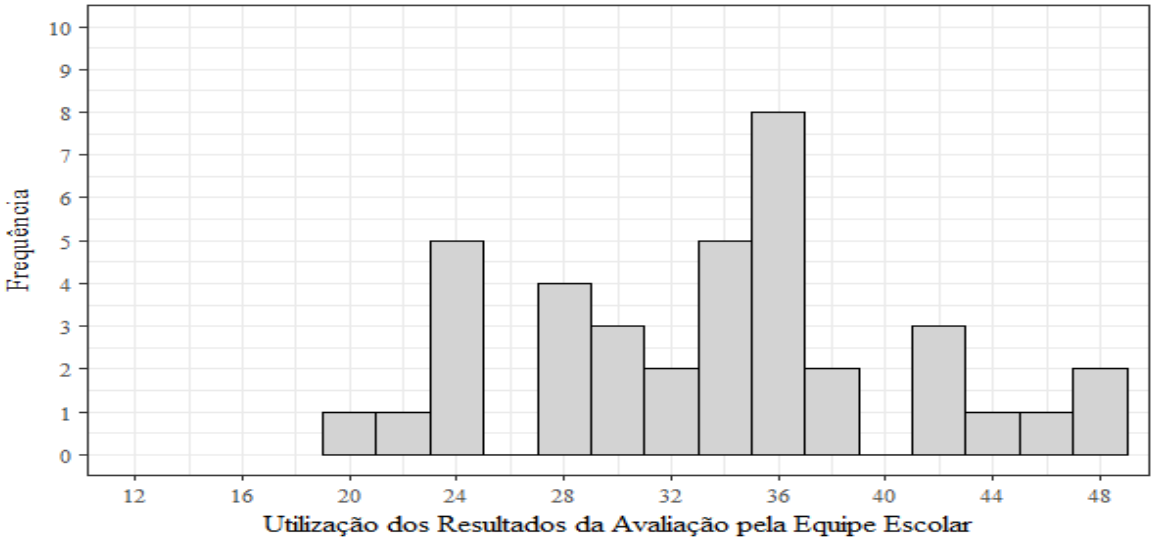
Conforme se verificou na Tabela 4, a maior concentração de respondentes esteve na opção *frequentemente,* que, de acordo com a legenda do questionário, corresponde à realização da atividade pelo menos duas vezes no ano. No entanto, a opção *raramente,* realização da ação pelo menos uma vez no ano, também, teve um alto percentual de respondentes.

Com o objetivo de agrupar o conjunto de respostas apresentado, dimensionando a frequência com que a equipe escolar faz uso dos resultados do Simave, assim como para as outras dimensões já apresentadas, a pesquisa construiu uma escala, por meio da utilização dos itens likert. Conforme já apresentado, as escalas de frequência foram formadas por 4 opções de respostas, com os valores variando de 1 a 4: Nunca (Valor 1), Raramente (Valor 2), Frequentemente (Valor 3) e Sempre (Valor 4).

Dessa forma, a escala construída para representar a percepção do respondente sobre a frequência do uso dos resultados pela equipe escolar variou de 12 (12 itens x 1- Nunca) a 48

(12 itens x 4- Sempre). Nesse caso, o ponto 12, limite inferior da escala, representa a menor frequência de uso e o ponto 48, limite superior, apresenta a maior frequência de uso dos resultados pela equipe escolar.

Gráfico 18: Utilização dos resultados pela escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a leitura da escala, representada no Gráfico 18, é possível ter um panorama de como as respostas sobre a realização das atividades pré-estabelecidas dimensionam a frequência de uso dos resultados pelas equipes escolares. Cada gestor, de acordo com o seu conjunto de respostas, foi alocado em determinado ponto da escala construída.

Sendo assim, com a análise da escala é possível perceber que nenhum diretor(a) ou vice-diretor(a) declarou que sua equipe não faz nenhum tipo de uso dos resultados. No entanto, um número considerável de respondentes, 11, o que corresponde a 29% da amostra, alocou o uso dos resultados realizado pela sua escola mais próximo ao limite inferior da escala, entre os pontos 20 e 28. O conjunto de respostas de um pouco mais da metade da amostra, 20 gestores, ficou alocado entre os pontos 28 e 40 da escala, o que pode ser considerado como uso mediano dos resultados, uma vez que representa a metade da escala. Assim como apresentado para a frequência de uso dos resultados pela gestão, ao considerar o uso realizado mediano, a pesquisa compreende, com base nas opções de respostas do questionário, que os resultados foram utilizados, em média, duas vezes no ano.

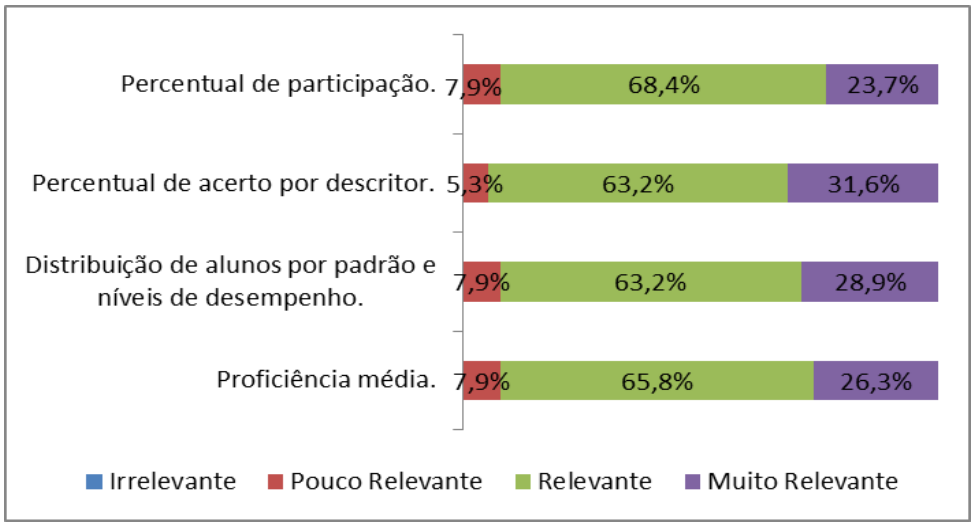
Já 7 gestores consideraram uma alta frequência de uso dos resultados pelas suas escolas. Desses, dois, com base em seus conjuntos de respostas, afirmaram que suas escolas fazem uso sempre dos resultados do Simave.

h) dimensão 8: Relevância conferida, pela equipe gestora, aos resultados do Simave;

Com o intuito de compreender a relevância que o gestor respondente confere ao Simave, o questionário perguntou qual o grau de relevância dos resultados de proficiência média, distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho, percentual de acerto por descritor e percentual de participação, considerando a forma como eles podem colaborar para o trabalho realizado dentro da escola. As respostas encontradas foram as apresentadas no Gráfico 19.

De acordo com o Gráfico 19, nenhum respondente indicou os resultados produzidos pelo Simave como *irrelevantes* e menos e 8% indicaram que os resultados são *pouco relevantes*. O que pode deixar pistas de que, independente do uso feito desses resultados, os gestores respondentes não são resistentes a essa avaliação, uma das causas apontadas no referencial teórico como possível barreira para o trabalho com os dados das avaliações externas.

Gráfico 19: Relevância conferida aos resultados do Simave



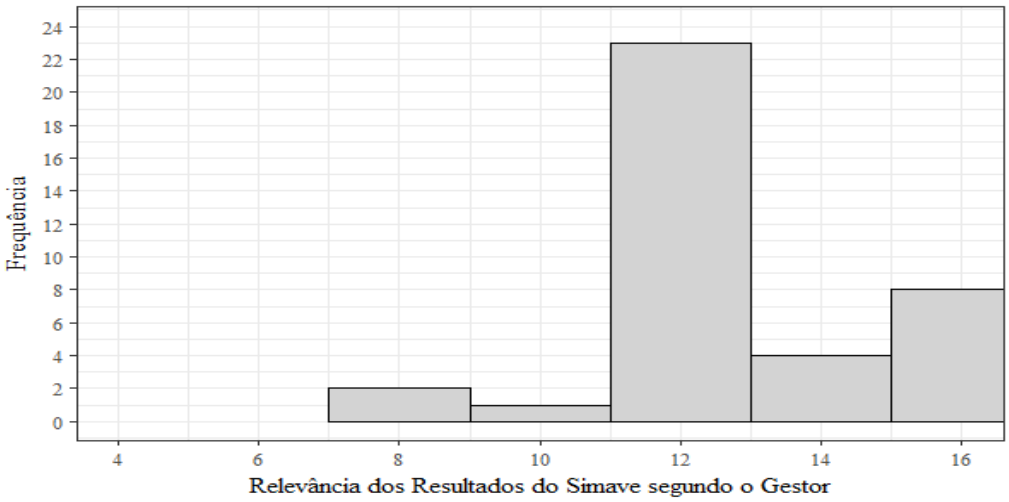
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A maior parte dos gestores respondentes indicou os resultados do Simave como *relevantes* e uma parcela variante entre 23,1% e 31,6% como *muito relevantes*. Dessa forma, para todos os resultados divulgados pelo Simave, as opções *relevante* e *muito relevante* ultrapassaram os 90% de marcação.

A pesquisa julgou importante mensurar a relevância conferida ao Simave por meio da relevância dos seus resultados por compreender que se as equipes escolares não conferirem importância a esses dados, dificilmente encontrarão significado em outros aspectos das

avaliações externas. Com a finalidade de, na segunda parte da análise, relacionar a relevância conferida aos resultados do Simave à frequência de uso desses resultados pela gestão escolar e pela escola, optou-se, também, por criar uma escala para essa dimensão.

Gráfico 20: Relevância conferida aos resultados do Simave



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A escala, representada pelo Gráfico 20, foi construída englobando as quatro questões apresentadas no Gráfico 19, com as opções: Irrelevante (Valor 1), Pouco Relevante (Valor 2), Relevante (Valor 3) e Muito Relevante (Valor 4). Dessa forma, essa escala variou de 4 (4 Itens x 1- Irrelevante) a 16 (4 Itens x 4- Muito Irrelevante).

Como já discutido, nenhum gestor declarou que os resultados produzidos pelo Simave são irrelevantes. Por meio de seus conjuntos de respostas, 3 diretores foram alocados entre os pontos 7 e 11 da escala e mais da metade dos respondentes, 23 gestores, ficou entre os pontos 11 e 13. Uma parcela de 8 respondentes conferiu grau máximo de relevância aos resultados.

A importância que o gestor enxerga nos resultados das avaliações foi um ponto abordado por uma das profissionais da SRE que participou da entrevista, a entrevistada afirmou que a forma como uma escola lida com os dados da avaliação tem mais relação com o perfil do gestor, com como ele valoriza as avaliações do que com toda a articulação realizada pela rede. Dessa forma, com base nas respostadas dadas ao questionário, pode-se depreender que os gestores da rede estadual de Juiz de Fora acreditam que os resultados das avaliações possuem informações importantes para o trabalho da equipe escolar.

Corroborando com a opinião da entrevistada, a pesquisa, também, acredita que o grau de relevância conferida aos resultados pode ser um fator que interfere em sua utilização. Essa discussão será aprofundada na segunda parte da análise.

i) dimensão 9: Aproveitamento dos meios de capacitação oferecidos pela SEE/MG;

Conforme a pesquisa apresentou em seu referencial teórico, atualmente, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais utiliza o Sistema de Monitoramento e os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais como norteadores do trabalho realizado com os resultados do Simave. Esses dois instrumentos foram apontados, também, pelas duas representantes da Coordenação de Avaliação da 18ª SRE, entrevistadas pela pesquisa, como a principal e, segundo elas, a única fonte, no momento, de capacitação e orientação para as equipes escolares trabalharem com as informações geradas a partir das avaliações do Simave. De acordo com as entrevistadas, os dados do Sistema de Monitoramento são de grande relevância para as escolas e os Itinerários Avaliativos, se bem aproveitados pela equipe, podem orientar de forma efetiva o aproveitamento desses dados e conduzir as ações para seus usos.

Diante disso, por meio do questionário elaborado, a pesquisa buscou informações sobre o aproveitamento, pelas equipes escolares, dessas duas ferramentas de capacitação e orientação, disponibilizadas pela SEE/MG. Como mencionado anteriormente, o Sistema de Monitoramento apresenta diferentes dados das escolas, incluindo os resultados do Simave, que podem ser consultados pelo público, de uma forma geral, e alguns dados disponíveis apenas por meio do acesso com senha. Já os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais são destinados aos especialistas (coordenação pedagógica) e aos gestores, com o objetivo de orientá-los sobre como utilizar essas informações na prática diária.

As questões apresentadas para conhecer o aproveitamento dessas duas ferramentas buscaram compreender o grau de concordância, dos respondentes, sobre alguns aspectos envolvendo o uso dos dados do Sistema de Monitoramento e o trabalho com os Itinerários. A Tabela 5 apresenta as questões propostas para os gestores respondentes e o percentual de respostas para cada uma de suas opções.

Tabela 5: Grau de concordância sobre o aproveitamento das ferramentas disponibilizadas

	Concordo muito	Concordo pouco	Discordo pouco	Discordo muito
Você ou alguém da equipe gestora participou dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	60,5%	23,7%	2,6%	13,2%
Você ou alguém da equipe gestora conseguiu realizar todas as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos de Minas.	34,2%	42,1%	7,9%	15,8%

Os planos de ações propostos nos Itinerários Avaliativos de Minhas Gerais foram discutidos com os professores da escola.	42,1%	36,8%	15,8%	5,3%
Você ou alguém da equipe gestora utiliza os dados oferecidos pelo Sistema de Monitoramento em seu planejamento.	28,9%	57,9%	7,9%	5,3%
Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais contribuíram para o trabalho da EQUIPE GESTORA com os resultados do Simave.	21,1%	63,2%	7,9%	7,9%
Alguém da COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA da escola participou dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	63,2%	21,1%	2,6%	13,2%
Alguém da COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA conseguiu realizar todas as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	47,4%	34,2%	2,6%	15,8%

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

De acordo com a Tabela 5, 86,8% dos respondentes concordam que utilizam os dados do Sistema de Monitoramento em seus planejamentos, já 15,8% dizem discordar um pouco dessa afirmação e 5,3% afirmam que discordam muito.

Em relação aos Itinerários Avaliativos, 84% dos respondentes concordam que alguém da equipe gestora participou do curso e 16% discordam que essa participação tenha acontecido. Quando questionados sobre a realização das atividades propostas, o percentual de respondentes que concorda que todas as atividades tenham sido realizadas diminui um pouco, somando 76%.

Sobre o envolvimento da equipe de docentes, 79,9% dos respondentes concordam que envolvem os professores nas discussões dos planos de ação propostos pelos Itinerários. Já 21,1% dos respondentes, o que corresponde a 8 gestores, discordam dessa afirmação. Ao serem questionados se os Itinerários Avaliativos contribuíram para o trabalho da equipe gestora com os resultados do Simave, 84,3% dos respondentes afirmaram que concordam e 15,8% disseram discordar pouco ou muito que essa contribuição tenha acontecido.

Em relação à percepção dos gestores respondentes sobre o envolvimento da coordenação pedagógica com os Itinerários Avaliativos, ainda de acordo com a Tabela 5, 84,3% dos respondentes disseram concordar que a coordenação pedagógica da escola participou dos Itinerários, no entanto 13,6% discordam muito que essa participação tenha acontecido. Sobre a conclusão das atividades propostas, 81,6% dos respondentes concordam que a coordenação pedagógica da sua escola conseguiu finalizar todas as atividades, já 15,8% discordam muito dessa afirmação.

Com esses dados, é possível dizer que o envolvimento das escolas com os Itinerários e com o Sistema de Monitoramento tem sido significativo, ultrapassando 75% o percentual de concordância em todas as questões apresentadas. Os gestores disseram conhecer as ferramentas e que participaram, em sua maioria, do curso dos Itinerários, além disso mais de 80% dos

gestores reconheceram a contribuição dos Itinerários para o trabalho com os resultados do Simave.

No entanto, por conta de suas limitações, a pesquisa não conseguiu dimensionar se os planos de ação propostos têm sido aplicados nas escolas e os dados aproveitados na prática.

5.2.2.2 Parte 2: Relação das dimensões – Conhecimento e Uso dos resultados

Nesta segunda parte da análise, a pesquisa propôs relacionar algumas dimensões apresentadas anteriormente, com o intuito de compreender a relação entre o conhecimento sobre as avaliações externas e sobre o Simave e a relevância conferida a essa avaliação ao uso dos resultados feito pela gestão escolar e pelas escolas, de acordo com a percepção dos respondentes.

Dessa forma, as escalas apresentadas na primeira parte da análise serão retomadas a fim de relacionar as seguintes dimensões:

- Conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe de gestão.
- Conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola.
- Conhecimento da equipe escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola.
- Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe de gestão.
- Conhecimento da gestão escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela escola.
- Conhecimento da equipe escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela escola.
- Relevância conferida aos resultados do Simave pela gestão e a utilização dos resultados pela escola.

As dimensões apresentadas na primeira parte da análise permitiram a construção de uma série maior de relações, no entanto, a pesquisa entendeu que o recorte feito é capaz de oferecer a compreensão se, de acordo com a percepção dos respondentes, o conhecimento sobre as avaliações e a relevância atribuída a elas podem impactar o uso dos resultados. Para investigar e exemplificar a relação entre essas dimensões, a pesquisa utilizou os gráficos de dispersão que buscaram representar a posição de cada gestor respondente quando feita a relação entre duas

dimensões, oferecendo um panorama de como conhecimento e uso, no cenário apresentado, podem se relacionar.

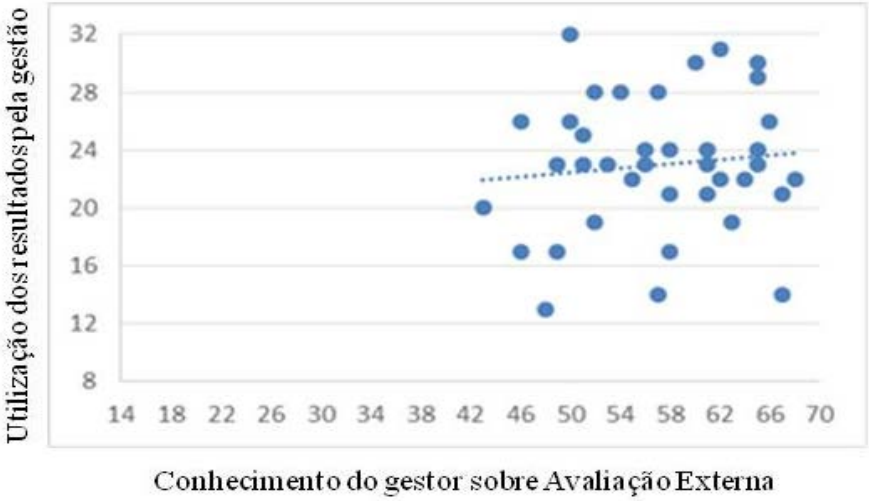
a) relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe gestora;

O Gráfico 21 apresenta a posição de cada gestor respondente, com base em seu conjunto de respostas, representada nas escalas construídas para a dimensão 2, compreensão da gestão escolar acerca das avaliações em larga escala, e para a dimensão 6, frequência com que a gestão escolar faz uso dos resultados em algumas ações pré-determinadas.

De acordo com esse gráfico, não é possível afirmar que na rede estadual de Juiz de Fora o conhecimento das equipes gestoras sobre as avaliações externas é um fator preponderante para o uso dos dados do Simave. Muitos gestores compreendem de forma elevada seu grau de conhecimento sobre as avaliações externas, no entanto, ao relacionar esse conhecimento com o uso dos resultados do Simave, percebe-se que muitos não afirmam que utilizam esses dados com tanta frequência.

Em contrapartida, alguns dos gestores que avaliaram seus conhecimentos com um grau de qualidade inferior, apresentaram que utilizam o Simave de forma mais frequente.

Gráfico 21: Relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe gestora



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

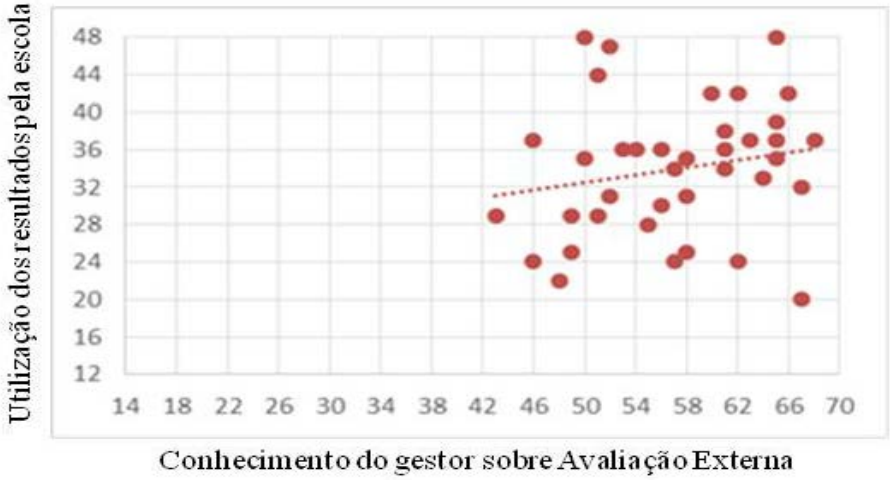
Apesar de a relação entre o conhecimento dos gestores acerca das avaliações externas e o uso dos resultados do Simave pela equipe gestora não ficar tão evidente, é possível verificar que a linha que representa essa relação possui uma pequena inclinação para cima, o que pode ser interpretado como um indicador de que, mesmo com pouca intensidade, essa relação pode existir.

b) relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola;

Já o Gráfico 22 vai apresentar a relação, de acordo com a percepção dos gestores, entre o conhecimento da gestão escolar sobre as avaliações externas, dimensão 2, e a frequência de uso dos resultados do Simave pela escola, dimensão 7. Compreendendo a equipe gestora como a responsável por articular e organizar o trabalho realizado dentro das escolas, julgou-se importante compreender se o conhecimento dessa equipe possui influência no trabalho realizado pela escola, considerando a atuação das demais equipes: coordenação pedagógica e corpo docente.

Percebe-se, de forma mais expressiva, do que a relação apresentada anteriormente, que boa parte dos gestores que dizem conhecer mais sobre as avaliações externas, acreditam que suas equipes escolares fazem uso mais frequente dos resultados do Simave. No entanto, ainda é possível perceber que alguns gestores que superestimam seus conhecimentos sobre as avaliações externas, acreditam que eles são utilizados com menor frequência por suas escolas.

Gráfico 22: Relação entre conhecimento do gestor sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

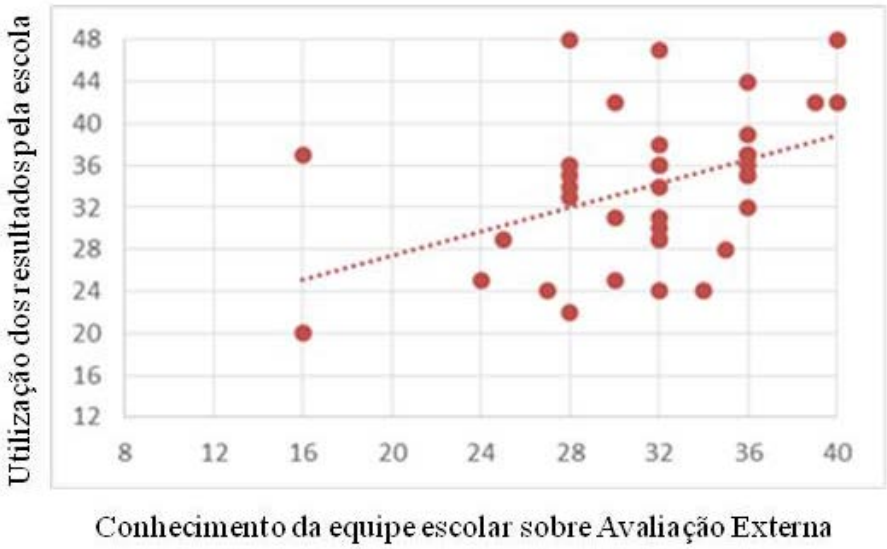
Pela inclinação da linha, que representa essa relação, um pouco mais elevada para a parte superior, pode-se perceber uma possível relação entre maior conhecimento da gestão escolar sobre as avaliações e a maior frequência de uso dos resultados do Simave pela escola, ou seja, quanto maior o conhecimento da gestão, maior a possibilidade de utilização dos dados do Simave nas ações pré-determinadas no questionário.

c) relação entre o conhecimento da equipe escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela escola:

Outra relação que a pesquisa julgou necessário conhecer consiste na relação entre a dimensão 4, compreensão da equipe escolar (coordenação pedagógica e corpo docente) acerca das avaliações externas, e a dimensão 7, frequência com que a escola faz uso dos resultados do Simave.

De acordo com o Gráfico 23, construído com base na percepção dos respondentes, a relação entre essas duas dimensões parece ficar mais evidente. Ao observar a linha que caracteriza essa relação, percebe-se uma inclinação acentuada, apresentando que quanto mais os gestores acreditam que suas equipes conhecem as avaliações em larga escala, mais elas utilizam os resultados do Simave.

Gráfico 23: Relação entre conhecimento da equipe escolar sobre avaliação externa e a utilização dos resultados pela equipe escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

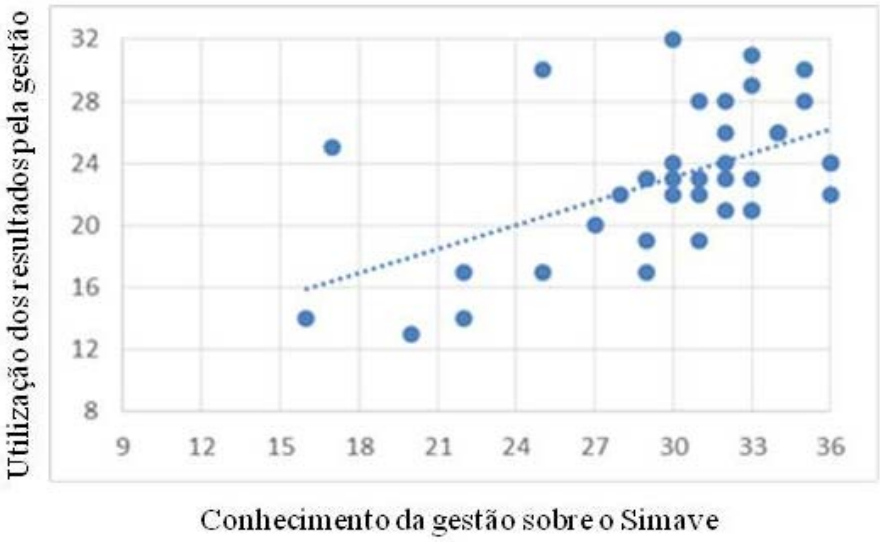
Mesmo com a linha acentuada para a parte superior da escala, é possível perceber que alguns gestores ainda atribuem a suas equipes mais conhecimento sobre as avaliações do que frequência de uso dos resultados. Já outros compreendem que há mais frequência de utilização do que conhecimento apresentado.

No entanto, a relação estabelecida na maior parte dos casos pode indicar que quanto maior o grau de conhecimento da equipe, maior é o grau de frequência do uso dos resultados do Simave pela escola.

d) relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe de gestão;

A pesquisa achou relevante apresentar, também, a relação entre o conhecimento da gestão escolar especificamente sobre o Simave, dimensão 3, e a frequência de uso que a gestão faz de seus resultados, dimensão 6, buscando compreender se quanto mais os gestores indicam conhecer o Simave, mais eles utilizam os seus resultados, considerando as ações descritas no questionário. Essa relação está presente no Gráfico 24.

Gráfico 24: Relação entre conhecimento da equipe gestora sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe gestora



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De acordo com o Gráfico 24, infere-se que quanto maior o grau conferido ao conhecimento da gestão escolar sobre o Simave, maior a utilização desses dados pela equipe gestora. No entanto, ainda é possível perceber que muitos, apesar de indicarem um bom nível

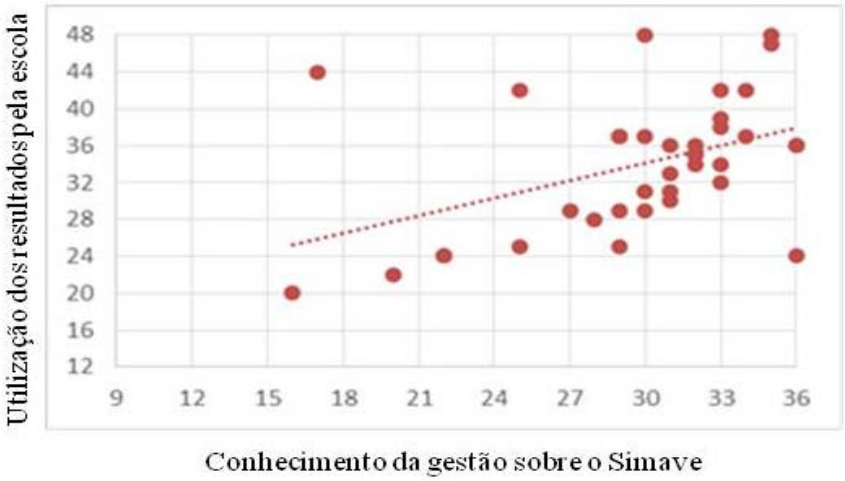
de conhecimento sobre o Simave, apontam uma baixa frequência de uso de seus resultados. Poucos gestores, com base em suas respostas, apresentaram um grau de frequência elevado em relação à utilização quando apontaram um baixo grau em relação ao conhecimento.

e) relação entre o conhecimento da gestão escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela escola;

Mais uma vez a pesquisa buscou relacionar o conhecimento da gestão escolar ao uso dos resultados pela escola, por entender que o conhecimento dessa equipe e suas prioridades podem ter influência em todas as ações realizadas, inclusive na inserção dos resultados do Simave nas reuniões e no planejamento escolar. Além disso, em relação ao Simave, o canal de comunicação da SEE/MG e SRE com as escolas é a direção escolar. Sendo assim, se ela não possuir conhecimento e não se interessar pela utilização dos resultados, dificilmente incentivará essa prática em sua escola.

Para buscar o entendimento dessa relação foram utilizados os dados relacionados à dimensão 3, conhecimento da gestão escolar sobre o Simave, e os relacionados à dimensão 7, frequência com que a escola faz uso dos resultados. O Gráfico 25 apresenta essa relação.

Gráfico 25: Relação entre conhecimento da equipe gestora sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Percebe-se que à medida que o grau de conhecimento da gestão escolar aumenta, a utilização dos resultados pela escola, também, cresce, de acordo com a percepção dos gestores respondentes. No entanto, observa-se que poucos gestores, que indicaram pouco conhecimento

sobre o Simave, acreditam que a escola tem uma alta frequência de uso dos resultados. Em contrapartida, alguns gestores conferem um elevado grau de conhecimento à equipe gestora, mas pouca utilização dos dados pela escola.

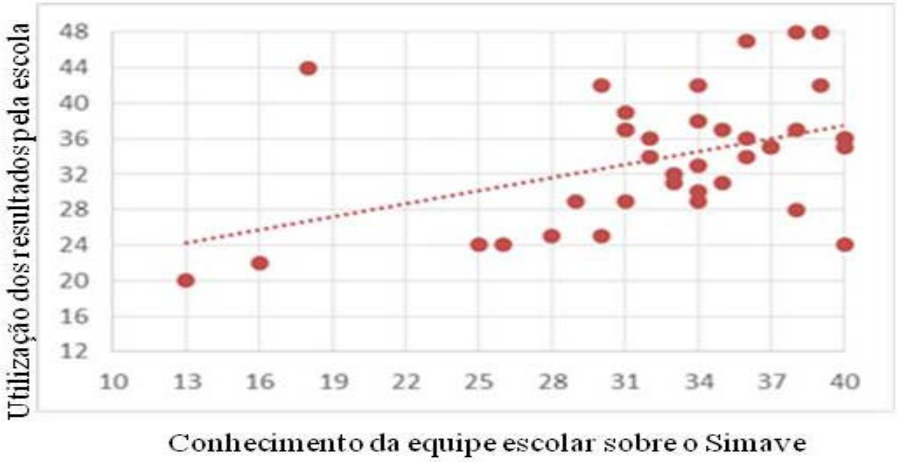
Faz-se importantes destacar, conforme já apontado no referencial teórico, que, muitas vezes, o trabalho com os resultados das avaliações pode ser afetado pelo excesso de demandas dos gestores escolares (CERDEIRA et al, 2017). Sendo assim, algumas equipes podem possuir um alto grau de conhecimento sobre as avaliações, mas, por motivos diversos que permeiam as escolas, não conseguem fazer uso dos resultados.

f) relação entre o conhecimento da equipe escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela escola;

A relação entre o conhecimento da equipe escolar sobre o Simave, dimensão 5, e a frequência de utilização dos resultados pela escola, dimensão 7, é apresentada no Gráfico 26.

Com base no gráfico, pode-se inferir que quanto mais os gestores acreditam que suas equipes conhecem o Simave, mais eles dizem que elas utilizam seus resultados, nas atividades pré-estabelecidas no questionário.

Gráfico 26: Relação entre conhecimento da equipe escolar sobre o Simave e a utilização dos resultados pela equipe escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sendo assim, entende-se que o conhecimento sobre o Simave, seus resultados e seus canais de divulgação e capacitação pela equipe escolar, provavelmente, influenciam na utilização dos resultados, dessa avaliação, pela escola. Quanto mais informação a equipe escolar

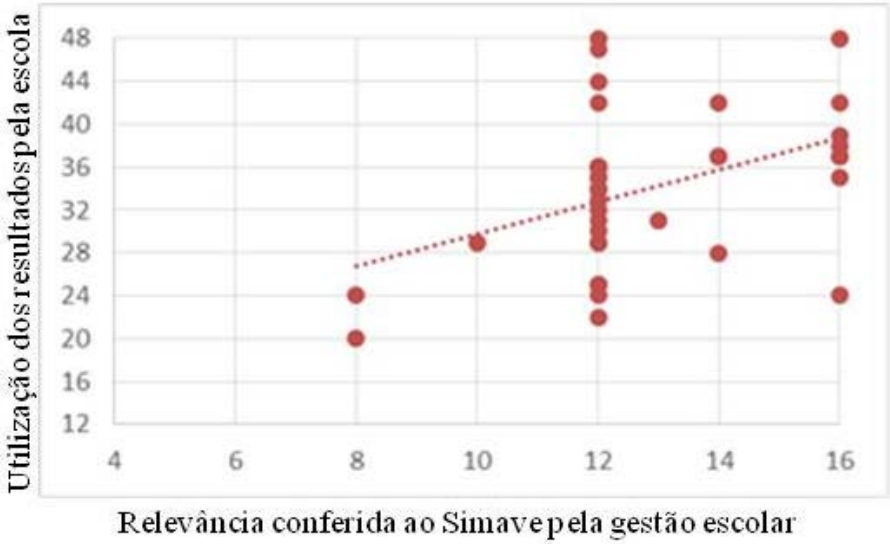
possui, mais possibilidades de utilização dos resultados ela apresenta, de acordo com a percepção dos respondentes.

g) relação entre a relevância conferida aos resultados do Simave pela gestão e a utilização dos resultados pela escola.

Ainda conferindo à gestão escolar um papel preponderante no trabalho realizado pelas instituições escolares, entendendo ela como a principal articuladora dos planejamentos e ações e como a principal responsável pelo monitoramento do trabalho realizado por sua escola, julgou-se importante relacionar a relevância que o gestor respondente confere aos resultados produzidos pelo Simave, dimensão 8, à frequência de uso dos resultados pela escola, dimensão 7. Intenciona-se por meio dessa relação compreender a influência que a importância conferida à avaliação do Simave pela gestão escolar tem na utilização dos resultados pela escola.

Dessa forma, ao analisar as informações presente no Gráfico 27, percebe-se que a inclinação da linha que representa essa relação está acentuada para a parte superior do gráfico, indicando que à medida que os gestores conferem mais relevância aos resultados do Simave, mais utilização as escolas fazem de seus resultados.

Gráfico 27: Relação entre a relevância conferida aos resultados do Simave pela gestão e a utilização dos resultados pela equipe escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O ponto 12 do gráfico, relacionado à relevância, chama a atenção pela grande concentração de gestores respondentes. Nenhum gestor que conferiu pouca relevância aos

resultados apresentou uso frequente dos dados pela sua escola, mas alguns gestores que julgaram os resultados relevantes, afirmaram que suas escolas usam com menos frequência os resultados divulgados.

Esta parte da análise buscou compreender, se assim como discutido no referencial teórico, o conhecimento dos profissionais sobre as avaliações externas, no caso o Simave, sobre os resultados divulgados e sobre os materiais de divulgação desses resultados interfere no uso que as equipes gestoras e as escolas fazem dos dados produzidos. Assim como, se o conhecimento dos gestores e a relevância que eles conferem aos resultados do Simave têm impacto no uso dos dados pela escola.

De acordo com todas as relações apresentadas, percebe-se que quanto mais conhecimento os profissionais possuem sobre as avaliações, maior é o indicativo de utilização desses dados pelas escolas. Da mesma forma, observou-se que quanto mais a gestão escolar compreende as avaliações e confere relevância aos seus resultados, mais as escolas tendem a incorporá-los em seus planejamentos e ações, reforçando a importância conferida ao papel da gestão escolar como articuladora do trabalho com as avaliações externas nas escolas, corroborando com o exposto pelas profissionais da SRE, na entrevista realizada.

5.2.2.3 Parte 3: Opinião dos respondentes sobre os resultados de suas escolas

A terceira parte da análise buscou conhecer a percepção dos gestores sobre os resultados atingidos pelas suas escolas nos últimos anos e sobre o aproveitamento desses resultados pela equipe gestora, intencionando compreender como o gestor participante relaciona os resultados obtidos à realidade de suas escolas.

De acordo com a Tabela 6, quando perguntados se os resultados de participação da escola retratava a média de frequência dos alunos durante o ano letivo, 65,8% dos respondentes disseram que sim e 34,2% afirmaram que a participação dos alunos não é a mesma observada durante o ano. Conforme já apresentado na pesquisa, o percentual de participação das escolas da rede estadual de Juiz de Fora em 2016 chegou a 79% no Proeb e a 91,5% no Proalfa, o que corrobora com as respostas apresentadas, uma vez que se todos concordassem que a média de participação representava a realidade, não haveria explicação para a participação, abaixo de 80%, atingida no Proeb.

Tabela 6: Opinião dos gestores sobre os últimos resultados de suas escolas

	Sim	Não
O resultado de participação da sua escola retrata a média de frequência dos alunos durante o ano letivo?	65,8%	34,2%
O resultado da sua escola no Simave no último ano foi parecido com o que você esperava?	51,4%	48,6%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação aos demais resultados, 51,4% dos respondentes disseram que eles foram compatíveis com o esperado para suas escolas no último ano, já 48,6% afirmaram que os resultados não corresponderam ao que era esperado. Dessa forma, percebe-se que quase metade da rede obteve resultado diferente do almejado para suas escolas.

Retomando os resultados apresentados e os cortes dos padrões de desempenho do Simave, ambos discutidos no capítulo 3 deste trabalho, verifica-se que em língua portuguesa o 3º e 5º anos do ensino fundamental apresentaram o padrão de desempenho Recomendado e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, o Intermediário. Em matemática, apenas o 5º ano apresentou o padrão de desempenho Recomendado, já o 9º ano apresentou o Intermediário e o 3º ano do ensino médio, o padrão de desempenho Baixo. Sendo assim, a média dos resultados obtidos pelas escolas não fez com que a rede estadual de Juiz de Fora atingisse, em nenhuma das duas disciplinas avaliadas, o padrão de desempenho Avançado.

Tabela 7: Opinião dos gestores sobre os resultados do Simave

	Sim	Não
Você acredita que os dados do Simave são bem aproveitados pela sua escola?	70,3%	29,7%
Os dados das avaliações externas, principalmente do Simave, contribuem de alguma forma com o trabalho da gestão escolar?	92,1%	7,9%

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação à utilização dos resultados pelas escolas, conforme observa-se na Tabela 7, 70,3% dos gestores respondentes acreditam que os dados do Simave são bem aproveitados pelas suas escolas. No entanto, retomando os dados apresentados na primeira parte desta análise, verifica-se que a maior parte dos diretores(as) ou vice-diretores(as) afirmou não fazer uso sempre dos resultados, o maior número de respondentes concentrou-se na opção de resposta frequentemente. Dessa forma, pode-se supor que, talvez, na concepção dos respondentes, fazer o uso frequentemente dos resultados, o que para pesquisa significa pelo menos duas vezes ao ano, seja um bom aproveitamento dos dados fornecidos.

Ainda em relação à Tabela 7, 92,1% dos respondentes afirmaram que os dados das avaliações externas, considerando principalmente os do Simave, contribuem para o trabalho da

gestão escolar. Dessa forma, percebe-se que quase a totalidade da rede confere importância aos dados do Simave para o seu trabalho. O que pode ser um indicativo de que a política de avaliação do estado de Minas Gerais, que já existe há mais de 17 anos, não enfrenta mais resistência dos gestores da rede estadual de Juiz de Fora.

Com a finalidade de compreender como os resultados poderiam ser melhor aproveitados pelas escolas, o questionário apresentou uma questão aberta "Na sua opinião, o que poderia impedir ou impede a escola de trabalhar mais efetivamente com os dados das avaliações externas (Prova Brasil e Saeb)? E com os dados do Simave?". O intuito dessa questão era conhecer as possíveis dificuldades encontradas pelos gestores que poderiam dificultar ou impedir o uso dos resultados pelas escolas. Dos 38 gestores participantes, apenas 26 responderam a essa questão, as respostas foram inseridas no Quadro 20.

Quadro 20: Opinião dos gestores sobre o que impede o trabalho com os resultados do Simave

Questão	Em sua opinião, o que poderia impedir ou impede a escola de trabalhar mais efetivamente com os dados das avaliações externas (Prova Brasil e Saeb)? E com os dados do SIMAVE?
Gestor 1	"Maior envolvimento dos servidores com o resultado."
Gestor 2	"Nossa escola realiza reuniões semanais onde discutimos sobre diversos assuntos e principalmente sobre os dados das avaliações externas, portanto, nada nos impede de trabalhar efetivamente sobre esses dados."
Gestor 3	"Creio que falta um direcionamento maior dos projetos e propostas oriundas da SEE/MG mais direcionados com os descritores e propostas do SIMAVE."
Gestor 4	"Grande rotatividade de professores."
Gestor 5	"O tempo escasso e recursos financeiros, pois há dificuldade para adquirir material."
Gestor 6	"Trabalho excessivo para diretores e coordenadores não dando tempo para planejar o trabalho com as avaliações e/ou resultados."
Gestor 7	"Na realidade aplicamos as provas em um ano e o resultado vem sempre no ano seguinte. Muitas vezes alguns docentes não estão mais na escola."
Gestor 8	"Não vejo impedimento para esse trabalho. Percebo, no decorrer destes anos de gestão, que a escola com o corpo docente, consegue elaborar bem seu planejamento, porém, a clientela atendida requer além da intervenção pedagógica cuidados médicos e assistências, nos quais, a escola não pode intervir."
Gestor 9	"Creio que agentes externos que permeiam as escolas públicas na atualidade dificultam não só o trabalho com estes dados como também o próprio resultado das avaliações externas. Violência, pobreza, falta de apoio familiar e outras questões sociais não podem ser desconsideradas de nossa realidade."
Gestor 10	"Falta de tempo e pouco conhecimento da equipe pedagógica em relação as avaliações de larga escala."
Gestor 11	"O que poderia impedir: a falta de divulgação dos resultados e a falta das reuniões pedagógicas."
Gestor 12	"São muitos os projetos e atividades cobrados pela SEE/MG, fora o conteúdo das disciplinas voltadas para o PISM da UFJF e Enem. O que deixa o calendário muito apertado. Os períodos de greve também prejudicam bastante o calendário escolar e a execução dos planejamentos."
Gestor 13	"Muita demanda de trabalho para os professores. O próprio governo faz com que seja mais uma atividade no ano e não uma realidade da estrutura da escola.
Gestor 14	Os professores do ensino fundamental estão sempre trabalhando com os alunos sobre as avaliações externas. Já o ensino médio visamos o Enem e o PISM, uma vez que algumas matérias não são as mesmas."
Gestor 15	"Mudança constante de supervisora (coordenadora) e de professores."

Gestor 16	“As vezes os sites estão indisponíveis, prejudicando nosso acesso aos gráficos e dados do sistema de monitoramento. Por várias vezes eu quis buscar o material dos itinerários para usar em reuniões e não tive acesso.”
Gestor 17	“Não existe impedimento já que são utilizados como norte em nossas intervenções pedagógicas realizadas.”
Gestor 18	“Acho que nada impede. Temos bons profissionais capacitados comprometidos com um trabalho de qualidade e a utilização dos dados do SIMAVE, contribuem efetivamente para o desenvolvimento da educação.”
Gestor 19	“A diferença no conteúdo pedido nas avaliações externas.”
Gestor 20	“A motivação dos professores é uma dificuldade, temos que fazer um trabalho enorme de motivação para conseguirmos utilizar essas provas, mas estamos conseguindo.”
Gestor 21	“Não vejo nenhum impedimento a não ser os fatores que fogem ao nosso controle como paralisações e greve.”
Gestor 22	“Na maioria das vezes os professores acham que a prova não está dentro do nível de nossos alunos, por esse motivo os professores têm uma certa resistência.”
Gestor 23	“Não há impedimentos uma vez que esses dados estão disponíveis no CRV.”
Gestor 24	“Interesse dos professores.”
Gestor 25	“O que mais impede a escola de trabalhar efetivamente os dados das avaliações é a falta disponibilidade de tempo.”
Gestor 26	“Conscientização de todos.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação às respostas apresentadas, 6 respondentes disseram que não há impedimentos para que seja realizado um trabalho considerando os resultados das avaliações.

Dentre aqueles que apontaram alguma dificuldade, de uma forma geral, o excesso de demandas dentro da escola, seja para a equipe gestora, coordenação pedagógica ou corpo docente, apareceu como o maior entrave encontrado pelas equipes. Alguns respondentes alegaram que às vezes não há tempo para o trabalho com os dados.

A falta de envolvimento e conhecimento das equipes e a rotatividade dos profissionais foram apontadas, por mais de um respondente, assim como a interferência dos fatores extraescolares. Já a demora na divulgação dos resultados, a diferença entre o conteúdo trabalhado na escola e o solicitado nas avaliações e a falta de direcionamento da SEE/MG apareceram uma vez entre as respostas dadas.

Todas as questões apresentadas como possíveis dificultadoras do trabalho com os resultados das avaliações, de alguma forma, foram discutidas ao longo do referencial teórico, que apontou o excesso de demandas, sejam burocráticas ou pedagógicas, que envolvem o cotidiano da escola como um grande desafio para a gestão escolar. As questões ligadas ao desconhecimento dos profissionais sobre as avaliações externas, como a falta de entendimento sobre conteúdos cobrados, não compreendendo que a matriz de referência das avaliações é um recorte do próprio currículo utilizado, também, foram discutidas ao longo da pesquisa. Rosistolado e Viana (2014), em seus trabalhos, fizeram algumas considerações sobre essas questões levantadas pelos gestores:

> De maneira geral, a rotatividade, o excesso de demandas e a falta de autonomia são aspectos que também aparecem na literatura brasileira sobre gestão escolar. O debate a respeito da importância de utilizar os resultados no planejamento e a tomada de decisão também tem sido valorizado. Fernandes *et al*.(2010) indicam que os profissionais mais bem informados tendem a ser menos resistentes e mais dispostos a utilizar os resultados das avaliações no planejamento educacional e na aprendizagem dos alunos (ROSISTOLATO; VIANA, 2014, p. 936).

Outra dificuldade apresentada diz respeito à falta de direcionamento da SEE/MG para o uso dos dados do Simave. Essa articulação realizada entre SEE/MG e escolas foi um aspecto investigado por meio da entrevista realizada com profissionais da SRE e apontado no referencial como preponderante para o melhor aproveitamento dos dados pelas escolas. Conforme colocam Cedeira *et al* (2017), a boa articulação entre a secretaria e as escolas favorece a circulação das informações e a cultura de uso dos dados.

A demora na divulgação dos resultados foi outro fator que apareceu, entre as respostas, como uma dificuldade para melhor aproveitamento dos dados, aspecto que, também, foi discutido no referencial teórico. As equipes escolares, muitas vezes, não compreendem que as avaliações externas buscam apresentar em seus resultados as maiores dificuldades encontradas pelo sistema, de forma a proporcionar o trabalho com essas habilidades, não sendo uma avaliação focada especificamente na individualidade do aluno. Dessa forma, os dados de um ano podem servir como subsídio para o planejamento do próximo, mesmo não se referindo aos mesmos estudantes. Alguns sistemas de avaliação vêm implementando avaliações formativas, que acontecem antes do final do ano, e conseguem, assim, oferecer um resultado mais imediato para as escolas. No entanto, as aplicações do Simave só ocorrem no final do ano, sendo caracterizadas como de saída ou somativa, e seus resultados são divulgados no início do ano seguinte.

Com esse conjunto de respostas, percebe-se que as dificuldades apresentadas pelos gestores da rede estadual de Juiz de Fora não destoam dos debates já realizados em torno do uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas e que todos os desafios encontrados foram, de certa forma, mencionados na literatura utilizada pela pesquisa.

Dessa forma, a gestão escolar possui um conjunto de desafios já identificados quando se trata do trabalho com os resultados do Simave, e se ela como responsável por orientar o trabalho realizado dentro de suas escolas não conseguir encontrar meios de superar ou minimizar esses desafios, orientando e monitorando o trabalho, dificilmente essa política de avaliação terá efeito perceptível dentro das instituições escolares.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de avaliação externa tem se instaurado no cenário educacional brasileiro de forma significativa, ganhando destaque na pauta das discussões sobre a qualidade da educação básica ofertada. Recursos provenientes do governo federal, dos estados e dos municípios são investidos nessa política, com o objetivo de melhorar os índices que indicam a qualidade da educação. Atualmente, os resultados produzidos pelas avaliações externas compõem o principal índice que mede a qualidade da educação básica ofertada no país, o Ideb.

Os sistemas e programas de avaliação externa criados nas últimas décadas possuem a função de prestar contas sobre a qualidade da educação e de oferecer subsídios para que gestores públicos, gestores de rede e equipes escolares planejem seus trabalhos considerando os maiores pontos de dificuldades apresentados pelos estudantes nos testes aplicados.

Conforme apresentado ao longo do trabalho, além das avaliações nacionais como o Saeb e a Prova Brasil, estudantes de vários estados e municípios são avaliados por meio dos sistemas próprios de avaliação, que com o passar dos anos se tornaram mais numerosos. A criação de sistemas próprios de avaliação se justifica por esses apresentarem um desenho mais condizente com as necessidades do estado ou do município a que pertencem; por apresentarem menor periodicidade em seus ciclos avaliativos; e, também, pela divulgação mais ágil dos seus resultados.

No entanto, a criação de programas de avaliação externa e a divulgação de seus dados não são suficientes para melhorar o desempenho dos estudantes e a qualidade da educação. Os resultados produzidos precisam ser interpretados e analisados pelos gestores públicos, responsáveis por criar políticas educacionais; pelos gestores de rede, que estão em contato direto com as escolas; e pelos gestores escolares e suas equipes, que são os atores responsáveis pelo processo de aprendizagem que acontece dentro das escolas, a fim de que cada instância utilize esses resultados em seus planejamentos.

Se as equipes escolares - gestão, coordenação pedagógica e corpo docente - não estiverem preparadas para utilizar os dados fornecidos pelas avaliações, dificilmente os investimentos nessa política terão algum efeito dentro dos ambientes escolares.

Diante disso, a pesquisa aqui apresentada buscou conhecer como os resultados do Simave, que já faz parte há tanto tempo do cenário educacional de Minas Gerais, são utilizados pelas escolas da rede estadual de Juiz de Fora, por meio da percepção dos gestores escolares. Intencionando, dessa forma, compreender se os investimentos direcionados à essa política têm impacto dentro das escolas ou se todo esse investimento tem sido aproveitado apenas como

prestação de contas. Compreende-se que essa foi uma questão importante levantada pela pesquisa, uma vez que a análise dos dados pôde apontar como essa política tem sido utilizada pelas equipes escolares, com base na percepção dos gestores participantes.

Os dados levantados pela pesquisa podem ser de grande valia para que os gestores de rede conheçam como o Simave vem sendo aproveitado pelas escolas da rede estadual de Juiz de Fora, assim como para que sejam percebidas as principais dificuldades encontradas pelas equipes escolares quando se trata do uso dos seus resultados. Os dados da pesquisa, também, podem ser úteis para que os responsáveis pelos canais de divulgação dos resultados do Simave possam conhecer os principais pontos de dificuldade dos profissionais, assim como os resultados que eles consideram mais relevantes e os materiais/meios de formação mais utilizados, informações essas que podem contribuir para o aprimoramento dos canais de duivulgação.

Entendendo que a equipe gestora é a responsável por articular e orientar o trabalho de toda equipe escolar, pela posição de liderança e por todas as funções que possui, a pesquisa, com base no referencial teórico utilizado e na entrevista realizada com as profissionais da SRE, compreendeu que o papel da gestão escolar é fundamental no trabalho com os resultados das avaliações, de uma forma geral, e com os do Simave. Se a gestão escolar não inclui os resultados em seus planejamentos, não orienta sua equipe e não monitora o trabalho, dificilmente os demais profissionais da escola vão utilizar os dados produzidos. Por esse motivo, a pesquisa buscou a percepção dos gestores sobre vários aspectos relacionados às avaliações e seus resultados.

Os aspectos investigados foram o conhecimento das equipes de gestão e escolar, como um todo, sobre as avaliações externas e sobre o Simave; a frequência de utilização dos resultados do Simave pela equipe gestora e pela escola; a relevância dos resultados produzidos pelo Simave; e a opinião dos gestores sobre os resultados alcançados pelas suas escolas e sobre o trabalho realizado com os resultados produzidos pelo Simave. A pesquisa não buscou investigar se a utilização dos resultados impacta a média de proficiência alcançada pelas escolas, assim como não buscou conhecer os fatores intra e extraescolares que permeiam as intistuições, apesar de considerá-los de extrema importância quando se refere à análise e utilização dos dados gerados pelas avaliações externas. Uma análise efetiva dos dados das avaliações requer a consideração de vários fatores que permeiam tanto o ambiente escolar, como, por exemplo, formação dos professores e infraestrutura da escola, quanto os ligados diretamente aos alunos, como questões culturais e socioeconômicas, que podem impactar direta

ou indiretamente no desempenho dos estudantes. Tais questões apesar de extrapolarem a proposta investigativa da presente pesquisa, podem ser melhor exploradas em estudos futuros.

Com os dados coletados, foi possível inferir que o Simave já é uma política consolidada na rede estadual de Juiz de Fora, todos os gestores participantes conhecem os resultados de suas escolas nos últimos anos e conferem a eles algum grau de relevância. Os gestores indicaram, também, que possuem conhecimento sobre os canais de divulgação dos resultados do Simave e que compreendem os resultados divulgados. Quando questionados sobre o conhecimento de suas equipes sobre os resultados produzidos pelas avaliações externas e sobre os canais de capacitação e divulgação dos resultados do Simave, as respostas apontaram que as equipes, também, possuem uma boa compreensão sobre esses aspectos.

Diante disso, pode-se afirmar, por meio da percepção dos gestores, que o Simave possui uma boa compreensão dos profissionais da rede estadual de Juiz de Fora, o que era de se esperar considerando que o sistema existe há mais de 17 anos.

No entanto, quando se trata do uso dos resultados, subentende-se, pelas respostas dos gestores, que os dados produzidos pelo Simave não são aproveitados sempre nos planejamentos e ações realizadas. Ainda não há em todas as escolas a cultura de uso dos dados das avaliações com frequência em grande parte das atividades. A maior parte dos respondentes afirmou utilizar os dados em média duas vezes por ano nas atividades pré-determinadas pela pesquisa. Dessa forma, entende-se que o uso reduzido dos resultados pelas equipes escolares não está ligado às dificuldades de acesso e interpretação dos dados produzidos, o que poderia ser encarado como um dificultador para a utilização dos resultados. A pouca utilização pode estar ligada ao entendimento dos gestores de quando esses dados devem ser utilizados nas atividades realizadas pela escola, uma vez que apesar da pouca utilização, quando perguntados se os dados do Simave são bem aproveitados pela escola, mais da metade dos gestores afirmou que sim.

Por outro lado, alguns gestores apontaram fatores que dificultam o trabalho com os resultados do Simave, como excesso de demandas, rotatividade dos profissionais, pouca orientação da SEE/MG, entre outras questões dificultadoras. Tais questões, também, foram apontadas por outras pesquisas que se propuseram a investigar a utilização dos resultados das avaliações externas (CERDEIRA *et al*, 2017). Com isso, percebe-se que, em alguns casos, a utilização dos dados é comprometida por aspectos que já permeiam as escolas, não estando relacionados especificamente às avaliações externas.

Mesmo entendendo que a rede, por meio da percepção dos gestores respondentes, indicou que, apesar de possuir um bom conhecimento sobre o Simave e seus resultados, faz um uso mediano de seus dados, a pesquisa em sua análise relacionou o conhecimento declarado

sobre as avaliações externas e o Simave ao uso dos seus resultados. Por meio dessa associação, foi possível verificar que quanto mais as equipes gestoras dizem conhecer os resultados, mais elas afirmam utilizá-los, a mesma correspondência foi observada em relação ao conhecimento da equipe escolar e o uso dos resultados pela escola.

Ainda, a pesquisa relacionou o conhecimento da gestão escolar sobre as avaliações e sobre o Simave ao uso dos resultados pela escola, identificando que quanto mais os gestores dizem conhecer, mais frequente eles dizem ser o uso feito por suas escolas. Sendo assim, subentende-se que o conhecimento do gestor impacta o uso dos resultados feito pelos outros membros da equipe escolar.

Com base nos alicerces que compuseram a pesquisa: referencial teórico, resultados disponibilizados pela SEE/MG, análise da entrevista e dos questionários, entende-se que o Simave possui uma boa aceitação e compreensão dos profissionais da rede estadual de Juiz de Fora, seus dados, ainda que com uma frequência mediana, são utilizados por boa parte das escolas. Além disso, a grande maioria dos gestores, 92,1%, reconhece que os dados produzidos pelo Simave contribuem de forma significativa para o trabalho da gestão escolar.

Em síntese, a pesquisa entende que a política pública de avaliação externa tem sido aproveitada pela rede estadual de Juiz de Fora, de acordo com a percepção dos gestores respondentes. No entanto, muitos são os desafios que podem dificultar a utilização desses dados, cabendo a cada gestor encontrar maneiras de superar esses desafios, a fim de melhor orientar suas equipes na utilização dos dados produzidos em seus planejamentos, uma vez que a própria SRE, conforme entrevista realizada, atribui à equipe gestora a responsabilidade de conduzir o trabalho com os resultados do Simave em suas escolas.

A pesquisa, na análise dos dados, apresentou em que momentos os resultados do Simave são utilizados com maior e menor frequência pelas escolas e, também, os fatores que podem ser possíveis obstáculos para o aproveitamento de seus dados. Tais resultados da pesquisa podem ser considerados pelos formuladores de políticas públicas e pelas secretárias de educação em discussões que visem contribuir para que as escolas tenham maior possibilidade de utilizar os dados do Simave.

O trabalho realizado intencionou conhecer a utilização dos resultados do Simave pela rede estadual de Juiz de Fora, por meio da percepção dos gestores escolares, não fazendo parte da competência deste trabalho investigar se essas percepções se consolidam na prática. Tal tarefa poderá ser realizada futuramente, por meio de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D.F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R.C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A Avaliação da Educação Básica:** a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 181-182.

ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4150348.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

BONAMÍNIO, A. Matriz de referência. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia Acesso em: 28 maio 2018.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.[online]**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ed. Extra, Brasília, p. 1-8, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Índice avalia aprendizado dos alunos**. Brasília, 04 dez. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação daEducação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, ed. 109, p. 17, 10 jun. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do Saeb**. Brasília, 26 jun. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50711-saeb. Acesso em. 13 maio 2018.

BRASIL. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb:** Temas e seus Descritores 5º ano do Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico].** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. - (Série Legislação; n. 191). Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=13. Acesso em: 13 jul. 2018.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml. Acesso em: 15 jun. 2018.

CAED. Avaliação Paraíba. **Oficina 2012:** Língua Portuguesa 9º ano Ensino Fundamental. 2011. Disponível em: http://www.saepi.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/SAEPI_Oficina_Item_LP_9EF_2011.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

CAED. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2014. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/. Acesso em: 07 maio 2018.

CAED. **Matriz de Referência.** 2018a. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/. Acesso em: 23 mai. 2018.

CAED. **Item.** 2018b. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/. Acesso em: 23 mai. 2018.

CAED. **Medidas de Proficiência.** 2018c. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/. Acesso em: 23 mai. 2018.

CALDERÓN, A. I.; FRANCO, K. O. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 137-159, jan./abr. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/3826/3345. Acesso em: 25 fev. 2018.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v.1, n. 3, p. 271-296, dez. 2009.

CERDEIRA, D. G. S. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do rio de janeiro e Duque de Caxias. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26., 2013, Recife. **Anais [...].** Recife: UFPE, 2013. p. 1-17. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

CERDEIRA, D. G. S. et al. Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 28, n. 69, p. 926-968, set./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4104. Acesso em: 24 maio 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **PAEBES– 2015:** Revista Pedagógica, Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de Educação; CAEd, jan./dez. 2015. Disponível em: http://www.paebes.caedufjf.net/colecoes/2015-2/. Acesso em: 16 jun. 2018.

FERNANDES, A. O.; GOMES, S. S. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae): interfaces pedagógicas entre avaliação e currículo de história no Ensino Médio **Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 167-186, jan./jun. 2016.

FERNANDES, R. A Universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas**. Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago.2016.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO F. A.; GIAMBIAGI, F.; HENRIQUES R. (org.). **Educação básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 1-20. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

FLETCHER. P. R. Teoria da Resposta ao Item: medidas invariantes do desempenho escolar. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A Avaliação da Educação Básica:** a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 183-189.

FREITAS, D. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 16, p. 33-43, 1987. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623. Acesso em: 17 maio 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Nota - Sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala**. Brasília, 15 set. 2011. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-sobre-o-uso-dos-resultados-das-avaliacoes-em-larga-escala/21206 Acesso em: 29 jan. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 29 jan. 2018.

INEP. **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino.** 2018a. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17 Acesso em: 20 jun. 2018.

INEP. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (ANRESC/ANEB/ANA).** 2018b. Disponível em: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/saeb/137 Acesso em: 15 jun. 2018.

INEP. **Ideb Resultados**. 2018c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados. Acesso em: 15 jun. 2018.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** 2018d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa Acesso em: 15 mar. 2018.

KLEIN, R. Escala de proficiência. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escala-de-proficiencia. Acesso em: 28 maio 2018.

KLEIN, R. Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Meta-Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, maio/ago. 2009.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F. Intencionalidade da Avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 21-33.

LIBÂNEO, J. C. et. al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos Resultados. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan/jun. 2012. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: Desafios para a gestão escolar. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50013/31322. Acesso em: 06 jun. 2018.

MATTOS, L.; MATTOS, T. A. F.; SIMÕES, M. I. PAAE: uma política que articula avaliação e currículo para a melhoria da educação básica. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto**. Anais [...].** Porto, Portugal: Anpae, 2014. p. 1-20. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/LuciaMattos_GT1_integral.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

MCIVER, J. P.; CARMINES, E. G. **Analysis of Variance**. Beverly Hills: Sage Publications, 1976. Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-001.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 104/200**0. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2000.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 12. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. **Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**: Revista do Sistema/2013. Juiz de Fora: CAEd; UFJF, 2013. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

MINAS GERAIS. **Revista Pedagógica do PROEB**. Juiz de Fora: CAEd; UFJF, 2014a.

MINAS GERAIS. **Revista Pedagógica do PROALFA**. Juiz de Fora: CAEd; UFJF, 2014b. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/PROALFA-RP-LP-3EF-WEB.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Divulgado gabarito das provas do Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual**. Belo Horizonte, 15 dez. 2014c. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6506-processo-de-certificacao-ocupacional-de-diretor-de-escola-estadual-tem-edital-publicado Acesso em: 24 jul. 2018.

MINAS GERAIS. **Simave 2015 Revista Contextual**: fatores associados ao desempenho nas escolas de Minas Gerais. Juiz de Fora: CAEd/Ed. UFJF, 2015a. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-SIMAVE-2015-RC-WEB.pdf. Acesso em: 16 maio 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2795, de 28 de setembro de 2015. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Imprensa Oficial do estado de Minas Gerais**: Cad. 1, Belo Horizonte, p. 38, 29 set. 2015b.

MINAS GERAIS. **Revista Educação Pública Ensino Médio**. Belo Horizonte, ano 1, n.1, jul./dez. 2016a. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf. Acesso em: 07 maio 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação disponibiliza dados de toda a rede estadual de ensino.** Belo Horizonte, 19 out. 2016b. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8371-educacao-disponibiliza-dados-de-toda-a-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 07 maio 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lista de Escolas.** Belo Horizonte, 15 set. 2017. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/lista-de-escolas. Acesso em 02 dez. 2019.

MINAS GERAIS. **Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. 2018. Disponível em: http://monitoramentodaaprendizagem.educacao.mg.gov.br/#/login?tipo=publico. Acesso em: 13 jun. 2018.

OBERVATÓRIO DO PNE. **O Observatório**. 2019. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br. Acesso em: fevereiro 2018.

PEREIRA, F. A. **A INCIDÊNCIA DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ NAS AÇÕES DE GESTÃO PEDAGÓGICA EM ÂMBITO MUNICIPAL:** O CASO DA ESCOLA MARIA NAIR (IPU-CE). 2014. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILATI, O. Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Ensaio:** Aval. Pol. Púb. Educ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out./dez. 1994.

PONTES, L. A. F. Avaliação educacional em grande escala: a experiência brasileira. In: DAVID, M. V. et al. (org.). **Gestão e avaliação da educação pública**: Avaliação e indicadores educacionais - Políticas públicas e escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. v. 2. p. 105-123.

QEDU. **Juiz de Fora**. 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/2175-juiz-de-fora/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 13 maio 2018.

ROCHA, C. V. Política e mudança institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: SOUZA, C.; DANTAS NETO, P. F. (org.). **Governo, políticas públicas e elites políticas nos estados brasileiros.** Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2006. p. 159-189.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

SRE METROPOLITANA A. **Capacitação - PROALFA e PROEB.** Belo Horizonte, 17 out. 2017. Disponível em: http://sremetropa.educacao.mg.gov.br/home/noticias/121-proalfa-e-proeb. Acesso em: 26 jun. 2018.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr.2007.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p.141-152, maio/ago. 2016.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

SOUSA, S. M.; ZÁKIA, L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf Acesso em: 27 mar. 2018.

SOUSA, J. F.; SOUSA, E. M. **Direito à Educação no Brasil**. Joinvile: Clube dos autores, 2017.

SOUZA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

TAVARES JÚNIOR F.; NEUBERT, L.F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2867/2848. Acesso em: 24 jun. 2018.

WERLE, F. O. C. 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. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. In: ANPED SUL, 9., SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. 2012. **Anais [...].** Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140. Acesso em: 07 jun. 2018.

APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado aos Diretores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO
DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DIRETOR

Prezado(a) Diretor(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que busca compreender melhor a relação das avaliações externas com o contexto escolar. Sua participação é muito importante para atingirmos esse objetivo.

Lembramos que não existem respostas certas ou erradas. Por isso, gostaríamos que respondesse, da forma mais sincera possível, a alternativa que mais condiz com a sua realidade.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das escolas e das pessoas participantes.

Agradecemos a sua participação.

1. Nesta escola, você atua como:

Ⓐ Diretor(a)
Ⓑ Vice-diretor(a)

2. Qual seu gênero

Ⓐ Masculino
Ⓑ Feminino
Ⓒ Outro

3. Qual sua idade?_____

4. Assinale a opção que corresponde a sua mais alta titulação

Ⓐ Graduação
Ⓑ Especialização (mínimo de 360 horas)
Ⓒ Mestrado
Ⓓ Doutorado
Ⓔ Pós – doutorado

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como diretor(a) ou vice- diretor(a)? _____

6. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como diretor(a) ou vice-diretor(a) nesta escola? _____

7. Quantos anos você já trabalhou como docente de uma disciplina/turma antes de exercer a função de diretor(a) ou vice-diretor(a)?

Ⓐ Menos de 1 ano.
Ⓑ Entre 1 e 5 anos.
Ⓒ Entre 6 e 10 anos.
Ⓓ Entre 11 e 15 anos.
Ⓔ Entre 16 e 20 anos.
Ⓕ Mais de 20 anos.
Ⓖ Nunca trabalhei como docente.

Qual o ***SEU*** grau de compreensão sobre as avaliações externas descritas abaixo:	Muito Ruim (Não conheço.)	Ruim (Conheço sua existência.)	Regular (Conheço seu objetivo.)	Bom (Conheço as etapas e disciplinas e o que é avaliado em cada disciplina.)	Muito Bom (Conheço o objetivo desta avaliação, as etapas e disciplinas avaliadas, o que é avaliado em cada disciplina e seus principais resultados.)
8. Pisa	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
9. Enem	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
10. Prova Brasil	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
11. Saeb	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
12. SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa)	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

Qual o grau de compreensão da ***COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*** da sua escola sobre as avaliações externas descritas abaixo:	Muito Ruim (Não conhece.)	Ruim (Conhece sua existência.)	Regular (Conhece seu objetivo.)	Bom (Conhece as etapas e disciplinas e o que é avaliado em cada disciplina.)	Muito Bom (Conhece o objetivo desta avaliação, as etapas e disciplinas avaliadas, o que é avaliado em cada disciplina e seus principais resultados.)
13. Pisa	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
14. Enem	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
15. Prova Brasil	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
16. Saeb	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
17. SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa)	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

Qual o grau de compreensão do ***CORPO DOCENTE*** da sua escola sobre as avaliações externas descritas abaixo:	Muito Ruim (Não conhece.)	Ruim (Conhece sua existência.)	Regular (Conhece seu objetivo.)	Bom (Conhece as etapas e disciplinas e o que é avaliado em cada disciplina.)	Muito Bom (Conhece o objetivo desta avaliação, as etapas e disciplinas avaliadas, o que é avaliado em cada disciplina e seus principais resultados.)
18. Pisa	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
19. Enem	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
20. Prova Brasil	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
21. Saeb	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
22. SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa)	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

Em relação às avaliações externas, como você avalia o ***SEU*** conhecimento sobre:	Muito Ruim (Não conheço.)	Ruim (Conheço, mas não conheço sua função dentro da metodologia das avaliações externas.)	Regular (Conheço sua função dentro da metodologia das avaliações externas.)	Bom (Conheço sua função dentro das avaliações externas e consigo utilizá-lo para ler os resultados.)	Muito Bom (Conheço sua função dentro das avaliações externas e consigo utilizá-lo para ler os resultados e como subsídio para o meu trabalho.)
23. Matriz de Referência	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
24. Escala de Proficiência	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
25. Item	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
26. Proficiência media	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
27. Descritores	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

Em relação ao SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa), informe seu grau de concordância com as informações abaixo:	Concordo muito	Concordo pouco	Discordo pouco	Discordo muito
28. *VOCÊ* consulta os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
29. *VOCÊ* conhece os canais (planilha, revistas, site, sistema de monitoramento) de divulgação dos resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
30. *VOCÊ* conhece os resultados atingidos pela sua escola nos últimos anos (2014, 2015 e 2016) no SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
31. *VOCÊ* ou *alguém da equipe gestora* participou de alguma capacitação, seja presencial ou online, realizada pela superintendência, pelo Caed ou por algum profissional da sua própria escola, sobre como compreender os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
32. *VOCÊ* ou alguém da equipe gestora participou dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
33. *VOCÊ* ou alguém da equipe gestora conseguiu realizar todas as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
34. Os planos de ações propostos nos Itinerários Avaliativos de Minhas Gerais foram discutidos com os professores da escola.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
35. *VOCÊ* ou alguém da equipe gestora utiliza os dados oferecidos pelo Sistema de Monitoramento em seu planejamento.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
36. Os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais contribuíram para o trabalho da *EQUIPE GESTORA* com os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
37. A *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* da sua escola consulta os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
38. A *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* da escola conhece todos os canais (planilha, revistas, site, sistema de monitoramento) de divulgação dos resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
39. A *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* conhece os resultados atingidos pela sua escola nos últimos anos (2014, 2015 e 2016) no SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
40. Alguém da *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* da escola já participou de alguma capacitação, seja presencial ou online, realizada pela superintendência, pelo Caed ou por algum profissional da própria escola, sobre como compreender os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
41. Alguém da *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* da escola participou dos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
42. Alguém da *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA* conseguiu realizar todas as atividades propostas nos Itinerários Avaliativos de Minas Gerais.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
43. O *CORPO DOCENTE* da sua escola tem acesso aos resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
44. O *CORPO DOCENTE* da escola conhece todos os canais (planilha, revistas, site, sistema de monitoramento) de divulgação dos resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
45. O *CORPO DOCENTE* conhece os resultados atingidos pela sua escola nos últimos anos (2014, 2015 e 2016) no SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
46. Alguém do atual *CORPO DOCENTE* da escola já participou de alguma capacitação, seja presencial ou online, realizada pela superintendência, pelo Caed ou por algum profissional da própria escola, sobre como compreender os resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ

Em relação ao SIMAVE, qual o ***SEU*** grau de compreensão em relação aos resultados divulgados descritos abaixo.	Muito Ruim (Não conheço e nunca ouvi falar sobre.)	Ruim (Não conheço, mas já ouvi falar sobre.)	Regular (Conheço, mas não compreendo o que significam.)	Bom (Conheço e compreendo o que significam.)	Muito Bom (Conheço e consigo utilizá-los como subsídio para o meu trabalho)
47. Proficiência média.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
48. Distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
49. Percentual de acerto por descritor.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
50. Percentual de participação.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

De acordo com a sua percepção, em relação aos resultados do SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa), qual o grau de compreensão da ***COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA*** da sua escola sobre os resultados divulgados descritos abaixo:	Muito Ruim (Não conhece e nunca ouviu falar sobre.)	Ruim (Não conhece, mas já ouviu falar sobre.)	Regular (Conhece, mas não compreende o que significam.)	Bom (Conhece e compreende o que significam.)	Muito Bom (Conhece e consegue utilizá-los como subsídio para o seu trabalho.)
51. Proficiência média.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
52. Distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
53. Percentual de acerto por Descritor.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
54. Percentual de Participação.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

De acordo com a sua percepção, em relação aos resultados do SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa), qual o grau de compreensão do ***CORPO DOCENTE*** da sua escola sobre os resultados divulgados descritos abaixo:	Muito Ruim (Não conhece e nunca ouviu falar sobre.)	Ruim (Não conhece, mas já ouviu falar sobre.)	Regular (Conhece, mas não compreende o que significam.)	Bom (Conhece e compreende o que significam.)	Muito Bom (Conhece e consegue utilizá-los como subsídio para o seu trabalho.)
55. Proficiência média.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
56. Distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
57. Percentual de acerto por descritor.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ
58. Percentual de participação.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ

Indique qual o grau de relevância dos resultados divulgados pelo SIMAVE (Proeb e/ou Proalfa), considerando a forma como eles podem colaborar com o trabalho realizado dentro da escola.	Irrelevante	Pouco Relevante	Relevante	Muito Relevante
59. Proficiência média.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
60. Distribuição de alunos por padrão e níveis de desempenho.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
61. Percentual de acerto por descritor.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
62. Percentual de participação.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ

Em relação aos resultados do SIMAVE (Proeb e Proalfa), informe a frequência com que as atividades a seguir foram realizadas na sua escola .	Nunca (Nem uma vez em 2017.)	Raramente (Pelo menos uma vez por ano.)	Frequentemente (Pelo menos uma vez por semestre.)	Sempre (Pelo menos uma vez por bimestre.)
63. A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados desta escola no SIMAVE para **os professores**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
64. A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados desta escola no SIMAVE para os **professores de Língua Portuguesa e Matemática**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
65. A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados desta escola no SIMAVE para os **alunos**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
66. A equipe gestora promoveu algum debate ou explicação sobre os resultados desta escola no SIMAVE para os **pais**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
67. A equipe gestora incentiva o uso dos resultados do SIMAVE pelo **coordenador pedagógico**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
68. A equipe gestora incentiva o uso dos resultados do SIMAVE **pelos professores**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
69. A equipe gestora monitora se os dados do SIMAVE estão sendo utilizados **pelos coordenadores pedagógicos** em seus planejamentos.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
70. A equipe gestora monitora se os dados do SIMAVE estão sendo utilizados **pelos professores** em seus planejamentos.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
71. **A escola** elabora plano de metas ou ações a partir dos resultados do SIMAVE.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
72. **A escola** utiliza os resultados do SIMAVE para Identificar alunos com problemas de aprendizagem.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
73. **A escola** utiliza os resultados do SIMAVE para desenvolver ações para melhoria da aprendizagem dos alunos com os menores resultados.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
74. **A escola** utilizou os resultados do SIMAVE para compará-los com os resultados de outras avaliações nacionais (Prova Brasil e Saeb).	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
75. **A escola** estabelece comparações entre os resultados do SIMAVE e os resultados das avaliações internas (provas, testes, trabalhos criados pelos professores em sala de aula).	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
76. **A escola** utiliza os resultados do SIMAVE para subsidiar o planejamento e as intervenções pedagógicas.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
77. **A escola** utiliza os resultados do SIMAVE para aprimorar algum projeto já realizado pela escola.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ

Em relação aos resultados do SIMAVE (Proeb e Proalfa), informe a frequência com que as atividades a seguir foram realizadas na sua escola .	Nunca (Nem uma vez em 2017.)	Raramente (Pelo menos uma vez por ano.)	Frequentemente (Pelo menos uma vez por semestre.)	Sempre (Pelo menos uma vez por bimestre.)
78. A **escola** utiliza os resultados do SIMAVE para criar projeto com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
79. A **escola** utiliza os resultados do SIMAVE para preparar os alunos para os testes da Prova Brasil.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
80. Com que frequência **a escola** discute sobre os resultados do SIMAVE durante as **reuniões pedagógicas**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
81. Com que frequência **a escola** discute sobre os resultados do SIMAVE durante o **conselho de classe**.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ
82. Com que frequência **a escola faz reunião** para falar **especificamente** dos resultados das avaliações externas.	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ

Informe se foi realizada na sua escola alguma atividade a seguir:	Sim	Não
83. A **equipe gestora** informa aos professores com antecedência de semanas ou dias sobre a aplicação do SIMAVE?	Ⓐ	Ⓑ
84. A **equipe gestora** junto à **equipe pedagógica** (coordenadores e professores) promove alguma ação de conscientização dos alunos semanas ou dias antes da realização da prova?	Ⓐ	Ⓑ
85. Os dados do SIMAVE são discutidos na Virada da Educação (antigo Dia D)?	Ⓐ	Ⓑ
86. Os dados das avaliações externas, principalmente do SIMAVE, contribuem de alguma forma com o trabalho da **gestão escolar**?	Ⓐ	Ⓑ
87. O resultado de participação da sua escola retrata a média de frequência dos alunos durante o ano letivo?	Ⓐ	Ⓑ
88. O resultado da sua escola no SIMAVE no último ano foi parecido com o que **VOCÊ** esperava?	Ⓐ	Ⓑ
89. **VOCÊ** acredita que os dados do SIMAVE são bem aproveitados pela sua escola?	Ⓐ	Ⓑ

90. Na sua opinião, o que poderia impedir ou impede a escola de trabalhar mais efetivamente com os dados das avaliações externas (Prova Brasil e Saeb)? E com os dados do SIMAVE?

_____

_____

_____

_____

_____