

MARIA JULIANA DE ALMEIDA E SILVA

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
IMPACTOS NA ESCOLA FUNDAMENTAL DE UBERLÂNDIA**

SISBI/UFU



1000218889

**UBERLÂNDIA – MG
2005**

MARIA JULIANA DE ALMEIDA E SILVA

mon
371.26
55860
TES/mem

**O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
IMPACTOS NA ESCOLA FUNDAMENTAL DE UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marília Fonseca.

UBERLÂNDIA – MG
2005

FICHA CATALOGRÁFICA

S586s Silva, Maria Juliana de Almeida e, 1971-
O sistema mineiro de avaliação da educação pública : impactos na
escola fundamental de Uberlândia. - Uberlândia, 2005.
123f. : il.

Orientador: Marília Fonseca.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação educacional - Minas Gerais - Teses. 2. Escolas públicas - Avaliação - Uberlândia - Teses. 3. Educação - Teses. I. Fonseca, Marília. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.26(043.3)

Banca Examinadora

Uberlândia, 24 de fevereiro de 2005

Fonseca

Professora Dra. Marília Fonseca (Orientadora)

Mirza Toschi

Professora Dra. Mirza Seabra Toschi

Robson Luiz de França

Professor Dr. Robson Luiz de França

**A Deus pelas dádivas a mim concedidas.
A meu esposo Noabe pelo contínuo e incondicional apoio.
A meus filhos Noabe , Gabriel e Israel pela compreensão.**

AGRADEÇO...

Primeiramente a Deus por possibilitar-me mais esta conquista.
A meus pais que mesmo distantes sempre acreditaram em mim.
À minha amiga Regina Lourido pelo incentivo às primeiras incursões na pesquisa.
A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UFU.
Em especial ao Dr. Marcelo Soares pelo apoio na consolidação do projeto de pesquisa.
Ao James e Jesus (Secretaria do Mestrado) pela gentileza e prestatividade.
À Banca de Qualificação pelas ricas contribuições.
Aos interlocutores que disponibilizaram seu tempo e atenção.
Ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação pela acessibilidade.
A Superintendência Regional de Ensino por disponibilizar documentos.
À Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia pelo apoio.
À Mara e Marisa, minhas diretoras, pela compreensão.
Às colegas de trabalho, Rose, Deíse e Hosana pelo suporte durante minha ausência.
A todos, parentes e amigos que torceram por mim.
À minha orientadora, Dra. Marília Fonseca, pela competência e dedicação.
A meu esposo e a meus filhos pela resignação diante da ausência da esposa e da mãe...

A avaliação não pode, portanto, produzir informações ou conclusões definitivas, inquestionáveis e não sujeitas a interpretações diferenciadas. (DIAS SOBRINHO)

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar os impactos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave – na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico em algumas escolas de ensino fundamental de Uberlândia. Em consonância com as características da pesquisa qualitativa, a presente investigação compõe-se das seguintes partes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, identificamos estudos e pesquisas na área de avaliação. Foram identificados os seguintes autores: Bonamino & Franco (1999), França (2002), Maluf (1996), Oliveira (1998), Pilati (1994), Santos (2001), Souza (1998) e Gomes (2004), com o intuito de verificar a problemática abordada pelos autores e os resultados das investigações. Buscamos também estudos teóricos sobre avaliação, com a finalidade de perceber os diferentes conceitos que ancoram a avaliação em larga escala. Baseamo-nos nos seguintes autores: Afonso (1999, 2000), Barreto & Pinto (2000), Barriga (2000), Vianna (1982, 1990, 1993, 1995, 1997a, 1997) e Sobrinho (2002). Na pesquisa documental, identificamos e analisamos os documentos que mostram o caminho percorrido pelas políticas públicas a partir da década de 1990 e seus condicionantes políticos nacionais e internacionais. Foram examinados ainda os textos legais brasileiros e estaduais que dispõem sobre a avaliação em larga escala, além de documentos técnicos relativos à execução do Simave em Minas Gerais. Os resultados da pesquisa indicaram que a proposta do Simave responde à emergência de diretrizes avaliativas estabelecidas pelo novo paradigma de Estado denominado Estado Avaliador, as quais se consolidaram em diferentes países como um instrumento de controle exercido pelo governo sobre instâncias educativas. Mostraram ainda que os princípios democráticos, descentralizados, participativos e eqüitativos sobre os quais o Simave se respalda, ainda não se materializaram totalmente nas escolas investigadas. As circunstâncias que envolveram sua inserção nas escolas e a forma como foi realizado instigou nos professores a impressão de ser o professor o objeto da avaliação, gerando o medo de serem responsabilizados pelos fracassos da educação. Contudo, expectativas foram construídas em torno, principalmente, dos resultados das avaliações e o destino que tomariam. Evidenciou-se a inquietação comum que há entre os educadores no sentido de aguardar medidas mais incisivas e contínuas do Governo após os resultados das avaliações.

Palavras-chaves: Avaliação – Educação - Simave

ABSTRACT

This research aims at analysing the impact of the evaluation system of state schooling in Minas Gerais – what is referred to as *SIMAVE* - on school management and pedagogic work in some elementary schools in Uberlandia. Being a qualitative research, the present investigation is composed by bibliographical, documental and field researches. In the bibliographical research, we have identified works and researches related to evaluation. Bonamino & Franco (1999), França (2002), Maluf (1996), Oliveira (1998), Pilati (1994), Santos (2001), Souza (1998) e Gomes (2004) have been pointed out in order to examine the issues these authors pinpoint and the results of their investigation. Theoretical works have also been used to analyse different concepts that support the theme of evaluation as a broad area of investigation. This part has been based on the following authors: Afonso (1999, 2000), Barreto & Pinto (2000), Barriga (2000), Vianna (1982, 1990, 1993, 1995, 1997a, 1997) e Sobrinho (2002). On the documental research, documents have been identified and analysed pointing out the course of state policies since the nineties and their national and international political constraints. National Brazilian and regional estate documents and laws about evaluation have been investigated as well as technical documents related to *SIMAVE*'s implementation in Minas Gerais. The work results have indicated that *SIMAVE*'s proposal meets the emerging evaluation demands established by the new state paradigm, called Evaluative Estate, which have shown to be a tool of control over educational instances in the hands of different countries governments. Moreover, the democratic, decentralized and egalitarian principles on which *SIMAVE* is based upon have not yet been completely internalized in the schools that have been the object of this research. The circumstances of *SIMAVE*'s implementation and the way it has been applied have left the impression on teachers that they were the object of evaluation, bringing forth the fear of being blamed for education failures. However, besides that, expectations have been created around the evaluation results and the directions those would take. It has been made clear that, after the evaluation results, educators are generally very much concerned with the longing, more incisive and continuous measures expected from the government.

Keywords: Evaluation – Education - *SIMAVE*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
O ESTADO AVALIADOR E SEU PAPEL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
1. A avaliação no Brasil no contexto das políticas neoliberais.....	28
CAPÍTULO 2	
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EM MINAS GERAIS NA DÉCADA DE 1990.....	45
1. O Simave como atual proposta de avaliação de Minas Gerais.....	57
CAPÍTULO 3	
UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SIMAVE: impactos da sua implantação e da divulgação dos resultados junto às escolas fundamentais de Uberlândia.....	67
1. Considerações iniciais: contextualização.....	67
2. A inserção do Simave nas escolas de Uberlândia: expectativas e reações da comunidade escolar.....	71
3. Impactos da divulgação dos resultados sobre os educadores.....	82
4. Impactos dos resultados sobre a prática docente.....	87
5. Impactos do Simave sobre a organização e a qualidade do trabalho escolar na percepção dos interlocutores escolares.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), instituído no ano de 2000 no Estado de Minas Gerais, constitui o objeto de estudo desta pesquisa. Configura-se como uma das estratégias do Governo Estadual para melhoria da qualidade da educação da escola pública e para efetivação de políticas mais eqüitativas. Insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos feitos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. A partir das resoluções estabelecidas na Conferência, os vários países em desenvolvimento empreenderam reformas em seus sistemas de ensino.

Meu interesse pela temática remonta à minha experiência como aluna no ensino fundamental. Sempre tive receio, até mesmo medo, quando se falava em “provas”. Nas famosas “semanas de provas bimestrais”, quando toda a rotina da vida escolar era modificada em função do preparo para a realização das mesmas, o temor se intensificava. Portanto, foi esta concepção de avaliação como “prova” e como instrumento de punição que permeou a minha prática discente. O momento de execução era sofrido e recordo-me dos famosos “brancos” que ocorriam em meio ao suor frio, ao desespero por não lembrar da questão ou não conseguir resolvê-la. Recordo-me não só dos lapsos de memória, mas também das lágrimas que em algumas ocasiões cederam ante as diferentes emoções que me acometiam. Sem a pretensão de fazer drama e generalizar, creio que este quadro retrata a situação de inúmeros alunos por diferentes épocas.

Como aluna ainda, desta vez na graduação, pude vivenciar uma experiência diferente de avaliação no curso de Pedagogia. Tanto a didática dos professores quanto minha maturidade, e talvez o espaço e contexto de uma Universidade, propiciaram uma relação mais amistosa com a avaliação, desmitificando um pouco seu caráter aterrorizante. Neste período, o meu olhar para a avaliação passou a ser diferente e a ter um outro caráter mais reflexivo. A preocupação, antes centrada em minha relação como aluna, muda de foco para uma nova relação, desta vez na qualidade de profissional da educação que seria. Comecei a me questionar como seria a minha prática futura, seria possível uma avaliação mais dialógica, emancipatória, qualitativa, processual?

Estas inquietações acompanharam-me em minha prática como professora. No espaço da sala de aula vivenciei o conflito e os questionamentos de como avaliar meu aluno. Por vezes

enxergava em minha avaliação o reflexo dos modelos tradicionais de avaliação experimentados por mim na qualidade de aluna. Outras vezes, sentia-me feliz por romper com concepções tradicionais e fazer uma avaliação mais justa, mais democrática, ainda que cerceada e limitada por inúmeros fatores e obstáculos. Paralelamente, um curso de especialização realizado no Centro Universitário Adventista de São Paulo possibilitou-me aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a avaliação. Entrei em contato com a reflexão de diversos autores como Esteban (2000), Hoffman (1997), Lima (1996), Luckesi (1998), Saul (1985) e outros, em busca de uma perspectiva mais democrática em avaliação. Estas leituras possibilitaram-me uma visão mais ampla sobre política e métodos da avaliação. Constatei que ela não é neutra; está perpassada por interesses, intenções, ideologias, explicitados ou não.

No ano de 2001 fui convidada para participar de um grupo de estudos e pesquisa em avaliação educacional denominado GEA - Grupo de Estudos em Avaliação - que atuava desde 1999 na Universidade Federal de Uberlândia e era composto por professores e alunos da Faculdade de Educação e convidados. Inicialmente o grupo, coordenado pela professora Olenir Maria Mendes, dedicava-se às leituras de textos selecionados sobre avaliação educacional, discussões, relatos de experiência, reflexões da prática docente e análises de projetos de pesquisa. Posteriormente, em 2003, houve a fusão do grupo com outro que estava se constituindo na linha de Políticas Públicas do Mestrado em Educação, sob a liderança do Professor Dr. Robson Luiz de França, cujo enfoque extrapolava os limites da avaliação educacional contemplando seu aspecto mais amplo e político, focando a atenção sobre a avaliação institucional, também conhecida como avaliação em larga escala ou de monitoramento de sistemas. A partir desta articulação, o grupo passou a se chamar GEPPAE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional. Ainda como GEA, visitamos alguns teóricos que estudam a avaliação, como Luckesi (1999), Vasconcellos (1998), Perrenoud (1999) e Freitas (org.,1995). No GEPPAE a discussão tem contemplado as políticas públicas de avaliação em educação, a instituição de sistemas de avaliação como o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), teóricos que abordam a avaliação externa como Afonso (2000), Sousa (2002). Indubitavelmente, este espaço do GEA/GEPPAE foi e tem sido muito rico e fundamental para ampliar o debate sobre diversos aspectos da avaliação, questionar concepções, desmitificar conceitos, originar novos questionamentos.

Minha inserção no mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2002 ampliou ainda mais esta outra visão avaliativa. A linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação me colocou em contato com leituras mais profundas sobre educação em um contexto delineado por condicionantes e determinantes múltiplos. Pude perceber mais nitidamente a avaliação como prática histórica que é, atrelada a interesses políticos, econômicos, sociais e culturais.

No espaço da disciplina “Políticas Públicas e Pluralismo Cultural” nasceu o desejo de analisar as políticas de avaliação implementadas em Minas Gerais, especialmente no que se refere à avaliação de larga escala, operacionalizada pelo Simave. A intenção maior era desvelar se tais políticas têm contribuído para transformar a prática avaliativa que tem sido consolidada historicamente no Brasil.

Chama-nos a atenção o fato de que os discursos políticos oficiais estabelecem um vínculo estreito entre a avaliação institucional e a qualidade do ensino público e privado. Tamanha ênfase explica-se pela capacidade da avaliação de melhorar a qualidade do ensino. Acredita-se que a visibilidade da realidade educacional propiciada pelos resultados da avaliação fornece elementos para a superação desses problemas.

Especialmente na década de 1990, a avaliação consolidou-se como um dos elementos estruturantes na elaboração e implementação de políticas públicas. Tanto nas reformas no âmbito nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -Saeb, e no âmbito estadual, no caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública -Simave, a avaliação em grande escala é condição *sine qua non* para a qualidade educacional. Sabemos que a avaliação não é neutra, que está perpassada por intencionalidades implícitas ou não.

Portanto, constituindo o Simave uma política de Governo com intencionalidades qualitativas, quais os impactos que tem provocado na educação da rede estadual de educação em Uberlândia? Foram mobilizadas ações efetivas para superar as dificuldades detectadas pelas avaliações aplicadas? Houve mobilizações da escola em prol da melhoria do ensino? Os resultados das avaliações contribuíram de alguma forma para melhoria do ensino em Uberlândia?

A concepção de “qualidade” vinculada e apregoada nos documentos oficiais é elemento fundamental para compreensão das intencionalidades do processo avaliativo. Do exposto, emerge uma outra questão: Que qualidade é esta que deriva da avaliação em larga escala, na visão dos responsáveis pelas reformas educacionais brasileiras? Sabemos que nos diferentes contextos

educacionais a qualidade tem assumido significados diferentes, compatíveis com o cenário pedagógico, político, econômico, social da época. É fundamental apreender o significado do termo “qualidade”, sob a perspectiva das agências internacionais e organizações multilaterais, já que estas últimas têm exercido grande influência na elaboração e implementação de políticas públicas em consonância com sua lógica. Em seguida, faz-se necessário apreendê-lo nos documentos oficiais que regulamentam o Sistema de Avaliação no nível federal e Estadual.

Um outro apelo do Simave centra-se na eqüidade, constituindo-se um dos seus princípios fundantes para reverter o quadro de fracasso escolar e de exclusão social. Esta é uma das justificativas mais recorrentes para a implementação de sistemas de avaliação e parte do pressuposto de que um Estado verdadeiramente democrático deve garantir a todas as crianças e jovens em idade escolar, uma escola de qualidade, independente de raça, sexo, etnia, nível sócio-econômico ou região de moradia.

A preocupação com a qualidade e a eqüidade dos sistemas educacionais constituiu o ponto fundamental da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, resultante de acordos multilaterais feitos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir das resoluções estabelecidas na Conferência, os vários países em desenvolvimento empreenderam reformas em seus sistemas de ensino.

A partir daí, a qualidade e a eqüidade educacional têm permeado as discussões sobre as políticas sociais, voltadas para os temas da pobreza, distribuição de renda, investimento social, educação etc. Por sua vez, as políticas sociais encontram-se intimamente vinculadas às mudanças processadas no campo político e econômico, sofrendo suas influências. Na década de 1990, essas mudanças se acentuaram pelo surgimento de um novo modelo de desenvolvimento e de acumulação do capital, em decorrência da globalização da economia e da incorporação da política neoliberal. Como consequência, ocorreu um esgotamento do modelo de política social vigente até então, impossibilitando-o de sustentar as demandas geradas pela competitividade, pelas desigualdades sociais, concentração de renda, ampliação da pobreza.

Com base nesses pressupostos, focamos nossa atenção na avaliação em larga escala efetivada pelo Simave, impulsionando-nos a questionar ainda, em que medida as políticas e estratégias de avaliação definidas em seu âmbito são voltadas para a melhoria da escola pública ou se estão limitadas ao controle do sistema, em atendimento às demandas do novo modelo de desenvolvimento e de acumulação do capital.

A avaliação em larga escala, também chamada de avaliação institucional, de monitoramento ou de massa, foi desenvolvida desde a metade da década de 1980 nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra. Na década de 1990, estendeu-se para os países em desenvolvimento da América Latina, como o Brasil, Chile e Argentina.

Uma das questões que têm gerado críticas é o fato de que, em muitos países onde se processam avaliações dessa natureza, tem ocorrido a divulgação dos dados em listas de classificação, gerando o que os estudiosos denominam de *ranking* entre as escolas. Embora nos discursos oficiais dos responsáveis pelos sistemas avaliativos desta natureza negue-se que a intenção seja gerar competição entre as escolas e professores, a realidade, na maioria das vezes, contradiz essa intenção, visto que o *ranking* entre as escolas acaba sendo inevitável. A avaliação em última instância serve a um propósito de premiar ou punir - as melhores escolas, as medianas, as ruins. Por esta razão, alguns recomendam que os resultados sejam relativizados ou até mesmo ignorados, se possível. Esta última indicação baseia-se no receio de se criar resistência por parte das escolas e professores, comprometendo assim seu envolvimento e a qualidade das informações levantadas. Em alguns casos, criando situações constrangedoras para os alunos cujo desempenho não tenha sido favorável. É preciso atentar para as divergências quanto aos benefícios e prejuízos dessa competitividade. Alguns estudiosos apregoam ser positiva por induzir ao aperfeiçoamento e excelência; enquanto outros criticam seu caráter discriminatório e regulador.

Segundo documentos oficiais, a intenção do Simave é dar transparência à realidade educacional sem intencionar o “rankiamento” entre as escolas. Pretende-se, pois, que a divulgação dos resultados das avaliações possa esclarecer o público sobre a real situação das escolas do Sistema de Ensino Mineiro.

Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto (2000) desenvolveram uma análise da produção acadêmica sobre avaliação na educação básica brasileira relativa ao período de 1990 a 1998. A avaliação de monitoramento constituiu-se a segunda temática mais abordada nos periódicos investigados por elas. Segundo definição das autoras, avaliação de monitoramento é a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos realizada no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais do ensino básico.

Para as autoras, a avaliação de monitoramento ganhou proeminência nos anos 90 em consonância com estudos sobre o desenvolvimento industrial, tecnologia e educação. Reportam-

se aos estudos de Divonzir Arthur Gusso, diretor do INEP em 1992, que vincula a preocupação com este tipo de avaliação ao perfil educacional e cultural da força de trabalho e aos novos paradigmas da organização da produção e do trabalho com ênfase na qualidade como o grande desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil. Não apenas garantia do acesso à escola, mas garantia de qualidade do cidadão, do trabalhador, do familiar, do indivíduo. Avaliar o sistema educacional para ele decorre dos seguintes questionamentos: Quais são os padrões de qualidade possíveis? Como estabelecer a medida dessas possibilidades? Como aferir isso? Estes questionamentos motivaram o INEP a implantar o Saeb, sistema nacional de avaliação da educação básica.

Barreto & Pinto (2000, p.36) identificam os pressupostos conceituais da avaliação de monitoramento:

a) Medida da qualidade da educação - associada a mecanismos que permitam quantificar e objetivar produtos educativos.

b) Instrumentos para medir a qualidade da educação com ênfase nos indicadores de qualidade: qualidade do produto, identificada como aprendizagem dos alunos, e qualidade do processo de ensino, identificada como medida de acesso, fluxo escolar, características da escola e financiamentos da educação.

c) Mensuração sistemática para obtenção de informações para avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e embasar a monitoração do sistema objetivando a qualidade do mesmo.

d) Implantação e gerenciamento do sistema de avaliação.

Maluf (1996) faz uma análise da avaliação de monitoramento apontando interessantes aspectos que têm aflorado no estudo e na prática desta modalidade de avaliação. Justifica a utilização da avaliação de monitoramento como a possibilidade de conhecer os resultados em relação à qualidade do ensino ao longo do tempo, identificar os elementos que concorrem para a obtenção desses resultados e intervir no sistema. Apresenta ainda os argumentos comuns àqueles que defendem o desenvolvimento de sistemas permanentes de avaliação:

a) Sistematização de informações para processos decisórios e planejamento.

b) Sensibilização de professores e diretores a respeito do processo ensino aprendizagem e estímulo à introdução de mudanças em sua prática.

c) Prover os professores com informações sobre seus alunos.

- d) Contribuição para instalação de uma cultura avaliativa.
- e) Prestação de contas à sociedade.

Embora haja pontos convergentes, segundo a autora há também divergências quanto à estrutura mais adequada do sistema. Os objetivos, estratégias, abrangência, validade, os instrumentos utilizados, a divulgação dos resultados não são elementos consensuais entre os estudiosos.

Alguns alertam para o risco de que os testes de monitoramento possam condicionar a ação dos professores, que passam a adaptar seus conteúdos às exigências dos testes, restringindo assim o conhecimento. Segundo Afonso (2000, p.83), a própria definição de um currículo nacional, com objetivos previamente estabelecidos, pode constituir-se em pré-requisito para a implementação de mecanismos de controle. A definição prévia e clara dos objetivos possibilita a definição de “indicadores” eficazes que meçam a performance dos sistemas de ensino. Daí a preocupação quanto à possibilidade de o currículo ser condicionado às exigências mensuráveis dos testes avaliativos.

Outra crítica severa diz respeito à desvinculação do sistema de avaliação do campo da didática. Com a intenção de ampliar o quadro de informações sobre a *performance do sistema*, as propostas de avaliação incluem diferentes variáveis que abrangem a infra-estrutura das escolas, a gestão, o financiamento da educação e o perfil de professores, pais, e alunos. Maluf (1996) afirma que a ênfase da avaliação institucional deveria recair sobre aspectos mais pedagógicos da escola, como verificar as deficiências dos métodos de ensino, a seleção de conteúdos, a aquisição de bibliografia e os hábitos de trabalho intelectual dos estudantes.

A autora destaca que em Países latino-americanos, esse tipo de informação é dificultado pela descentralização dos sistemas de ensino ocasionada pelas reformas educacionais empreendidas nos mesmos. O Sistema de Medición de La Calidad de La Educación – SIMCE do Chile é citado por Maluf (cit.) como exemplo de sistema de avaliação censitária. Segundo ela, baseada em estudos de Schiefelbien (1992), não se tem obtido os resultados almejados na melhoria da qualidade do ensino naquele País. Mesmo com uma divulgação planejada dos resultados para as escolas e professores por meio de manuais, análise interpretativa dos resultados e recomendações gerais para os professores, não se processaram mudanças nas práticas pedagógicas.

A análise de Schiefelbien atribui como uma das principais causas do leve impacto das “medidas” em termos de elevar o rendimento escolar e alcançar maior qualidade e equidade, é a não identificação dos problemas essenciais nas seqüências de aprendizagem e a não intervenção necessária dos professores por meio de metodologias e recursos pertinentes. Esta conclusão suscita uma possível explicação para a pouca utilização dos dados pelos professores que podem não reconhecer sua utilidade ou novidade e considerá-los como forma de controle de seu desempenho. Conseqüentemente, invalida o pressuposto de que a partir das informações propiciadas pelas avaliações, o professor geraria o processo de mudança.

Uma outra questão levantada nas discussões sobre a relação avaliação-qualidade é a indagação sobre a possibilidade de se conceituar qualidade em educação e mensurá-la. O termo qualidade tem assumido vários significados ao longo da história em consonância com as tendências políticas de cada época. Essa diversidade de significados e a subjetividade em relação ao entendimento do termo qualidade dificulta o delineamento exato do que se entende por qualidade e está sujeito a novas mudanças com o passar do tempo.

Vianna (1997) analisa esta problemática e diz que a medida da qualidade em educação deve superar a verificação do rendimento escolar, observando outras variáveis que se associam e condicionam-no. Variáveis como o tipo de ensino que recebem, o que os alunos fazem na escola, as características ambientais da família que incidem sobre seu comportamento etc. O autor diz que a avaliação da qualidade da educação deve partir da análise do contexto, abarcando as características da população, seus valores culturais, os investimentos financeiros em educação e a organização das escolas; deve considerar os fatores não-diretamente ligados à escola e a ação da escola quanto à entrada, processo e produto:

Assim, pesquisa sobre qualidade da educação precisa caracterizar o contexto em que o processo educacional se desenvolve, identificar criticamente os fatores não-diretamente ligados à escola que afetam a educação e analisar a ação da escola em termos de entrada, processo e produto. (VIANNA, 1997, p.281)

O autor salienta que a identificação de fatores não-diretamente ligados à escola não deve limitar-se às características populacionais e demográficas, mas deve abranger os vários níveis da educação, o processo de transformação da economia e a composição da força de trabalho e suas tendências. Os valores culturais da sociedade precisam ser pesquisados e identificados com respeito à maior ou menor valorização da educação, seu papel no desenvolvimento individual e

na formação profissional, as oportunidades educacionais fornecidas pela sociedade, o grau de universalização da educação, o status do professor e a responsabilidade da família na educação. Os investimentos financeiros em educação devem ser considerados como variáveis importantes para a qualidade da educação, na medida em que possibilitam a formação de pessoal qualificado para atuar na educação.

Ainda com respeito aos fatores não-diretamente ligados à escola, a importância de analisá-los ocorre pela compreensão de que o aluno, na maioria das vezes, passa um tempo reduzido na escola. Deve-se, portanto, investigar o status sócio-econômico da família, o nível de educação dos pais, os recursos educacionais no lar, o interesse e participação dos pais no processo educacional, as atividades educacionais extra-escolares, as atividades de lazer e sociais (televisão, esportes e interação de grupos) e análise das atitudes e aspirações dos alunos.

Na abordagem que o autor (op. cit.) faz da avaliação escolar, salienta a importância de se discutir a questão da entrada, processo e produto. No fator **entrada** considera a identificação e análise das variáveis tipo e tamanho da escola, qualidade das instalações, a dimensão do ano letivo e jornada escolar, organização dos programas escolares, quantidade, características e experiência do corpo docente e a participação dos pais na escola.

No fator **processo**, o foco centra-se no currículo e práticas instrucionais. A avaliação do currículo relaciona-se à análise dos objetivos e conteúdos programáticos, visando identificar fatos, conceitos e/ou habilidades complexas considerados. As práticas instrucionais analisam o tipo de instrução ministrada (em grandes e pequenos grupos e/ou instrução programada), aulas expositivas e sua ocorrência, demonstrações e/ou discussões, a utilização de material didático, a natureza das tarefas de casa e análise do planejamento execução da avaliação escolar.

No fator **produto**, o desempenho escolar e a formação de atitudes associadas ao processo educacional são os elementos considerados. Para esta avaliação, são empregados instrumentos diferentes de mensuração escolar, bem como testes de escolaridade e questionários de atitudes e interesses.

O autor chama a atenção para a importância da validade dos instrumentos, alertando para a necessidade de se priorizar esta questão no processo investigativo da qualidade da educação. Segundo ele, o uso de testes não pode prescindir do conhecimento sobre teoria das medidas, para não negligenciar as características importantes dos instrumentos utilizados na mensuração dos atributos humanos. Não existe um teste padrão que valha para todas as finalidades; cada

teste possui sua virtude, sendo construído para um determinado propósito e contexto. O objetivo do instrumento e a situação concreta em que será utilizado é fundamental para a construção do teste. Dessa forma, um teste que tenha a finalidade de promover uma avaliação formativa terá características diferentes daquele utilizado em avaliações somativas, cujos objetivos são seletivos e classificatórios.

Portanto, para o autor, a validação de um instrumento de medida educacional é complexa e condicionada a vários elementos que devem ser considerados no momento de sua elaboração:

A validade de um instrumento de medida está associada à concretização de seus objetivos. Assim, no caso específico de um teste de desempenho escolar, a validade é positivada na medida em que esse instrumento realiza aquilo a que se propuseram seus construtores. O conceito de validade, entretanto, é multifacetado, não sendo possível dizer, *a priori*, se um teste é ou não válido: _ um teste pode ser válido para um currículo e não o ser para outro, um teste pode ser válido para um grupo, mas não para outro. A validade não é, pois, um atributo que se possa apresentar em termos gerais; é sempre específica a um instrumento, a um curso, a um currículo, a um professor e a um grupo de indivíduos com características bem definidas. (VIANNA, 1997, p. 286)

O autor acrescenta que a validação do instrumento de avaliação é condicionada à interpretação que se pretende dar a ele e estas interpretações, muitas vezes, são conflitantes. Em última instância, é a interpretação dos dados de determinado procedimento que é validada e não propriamente o teste em si. Conclui levantando alguns questionamentos cruciais sobre o uso destes instrumentos no contexto educacional brasileiro:

Os instrumentos usados para fins de avaliação educacional possuem validade empiricamente verificada? Os instrumentos usados pelos professores possuem validade curricular? Os instrumentos empregados no dia-a-dia da escola possuem validade de conteúdo? (VIANNA, 1997, p.287)

Diante dessas discussões preliminares, algumas indagações se fazem necessárias e constitui o objetivo desta dissertação tentar respondê-las:

- Quais são as concepções educativas e de avaliação que ancoram a proposta do Simave?
- Como a comunidade escolar (diretores, supervisores e professores) toma conhecimento da proposta do Simave?
- Como a comunidade escolar (diretores, supervisores e professores) toma conhecimento dos resultados? E em que grau?
- Como a escola utiliza os resultados do Simave?

- Como os resultados do Simave contribuem para o replanejamento do trabalho docente?

Certamente, o tema da avaliação educacional não se esgota com as questões já levantadas até o momento, neste trabalho. A intenção é contribuir para o avanço do debate, a partir do caso de Uberlândia. Para tanto, definimos como objetivo geral desta pesquisa compreender e analisar os impactos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico em algumas instituições de ensino fundamental de Uberlândia.

Os objetivos específicos são:

- Analisar as propostas de avaliação de Minas Gerais no contexto das políticas educacionais brasileiras, definidas a partir da década de 1990.
- Identificar e analisar os princípios teóricos-conceituais que fundamentam o Simave, assim como a proposta educacional que lhe é implícita.
- Verificar e compreender como se processou a inserção do Simave nas escolas fundamentais de Uberlândia, identificando os motivos da adesão ou da resistência da comunidade escolar.
- Identificar e analisar, a partir da percepção da comunidade escolar (diretores, supervisores e professores) os impactos do Simave no planejamento e no trabalho pedagógico da escola.

Portanto, compreendemos que a abordagem do objeto em questão exige um rigor que contemple a sua realidade articulada com os condicionantes mais amplos. Partimos do pressuposto de que o conhecimento da realidade requer mecanismos teórico-metodológicos de apropriação e apreensão dos intrincados elementos constitutivos desta realidade que sejam sedimentados em uma concepção pertinente.

Sendo assim, optamos por conduzir a pesquisa sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública fundamentada numa abordagem qualitativa de investigação, a partir da qual procuramos considerar os diferentes elementos que a compõem, suas relações de reciprocidade e contradições, as ideologias que a permeiam, sua práxis, intentando articular os elementos fundamentais na construção de uma compreensão mais clarificada do objeto de pesquisa.

A Pesquisa qualitativa tem suas origens na antropologia e na sociologia. Os pesquisadores destas ciências perceberam que muitas informações obtidas nas investigações não se enquadram em uma análise puramente objetiva, que extrapolavam os dados quantitativos,

sendo então, imprescindível uma interpretação mais subjetiva. A natureza da pesquisa quantitativa permite que os fenômenos sejam apreendidos em seu aspecto visível, concreto e, portanto, descritivo; enquanto que na abordagem qualitativa vislumbra-se uma realidade dos significados, valores, crenças, atitudes, enfim, um aspecto mais interpretativo e analítico.

Esta nova perspectiva para se entender o real surge em oposição ao positivismo que transpunha para as ciências humanas os mesmos princípios e métodos aplicados nas ciências naturais.

Na educação, especificamente, a tendência da investigação qualitativa veio se manifestar mais precisamente no fim dos anos sessenta (Bogdan & Biklen, 1994). Daí originou-se uma grande dicotomia entre quantitativo e qualitativo. Passou-se a privilegiar o qualitativo nas pesquisas educacionais em detrimento do quantitativo. Triviños (1987, p.116) chama esta separação de “falsa dicotomia”, afirmando que ela não tem razão de existir e que toda pesquisa pode ser quantitativa e qualitativa concomitantemente. O autor critica a investigação que busca resultados objetivos restringindo-se a dados estatísticos, desperdiçando um material importante. Afirma ainda que a pesquisa qualitativa não precisa amparar-se na informação estatística e isto não invalida seu caráter científico.

De acordo com esses autores, as questões a investigar são elaboradas objetivando a investigação dos fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural e não estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis. As estratégias que mais ilustram a investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade.

As características qualitativas a seguir, são baseadas em Bogdan & Biklen:

a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. O pesquisador insere-se no local de estudo com o objetivo de apreender todo o contexto relacionado ao objeto de estudo. Os dados são recolhidos através do contato direto, são revistos na sua totalidade pelo investigador e o entendimento que se tem deles constitui-se no instrumento-chave de análise.

b) É descritiva. A escrita assume papel relevante na pesquisa qualitativa. Ela traduz através das palavras os dados recolhidos. Os investigadores tentam analisar os dados de forma a não permitir que se perca a riqueza dos detalhes, as sutilezas do subjetivo. Abordam o mundo de forma minuciosa. Nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais clara do objeto.

c) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A ênfase é dada ao que está ocorrendo. A abordagem qualitativa preocupa-se com o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, interações e procedimentos diários.

d) Análise dos dados é feita de forma indutiva. Os dados da pesquisa são recolhidos sem a intenção de confirmar ou não as hipóteses preestabelecidas, mas de se construir abstrações ao longo da investigação, mediante análise dos dados.

e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores se preocupam com o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. Buscam apreender as diferentes perspectivas dos participantes. “Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que *elas* experimentam, o modo como *elas* interpretam as suas experiências e o modo como *elas* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

Em consonância com as características da pesquisa qualitativa, a presente investigação sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública compõe-se das seguintes partes: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se de levantamento de estudos e pesquisas na área de avaliação. Foram identificados os seguintes autores: Bonamino & Franco (1999), França (2002), Maluf (1996), Oliveira (1998), Pilati (1994), Santos (2001), Souza (1998) e Gomes (2004), com o intuito de verificar quais os procedimentos e questões levantadas pelos mesmos.

Buscamos também estudos teóricos sobre avaliação, com a finalidade de perceber como estes autores tratam conceitualmente avaliação em larga escala. Baseamo-nos nos seguintes autores: Afonso (1999, 2000), Barreto & Pinto (2000), Barriga (2000), Vianna (1982, 1990, 1993, 1995, 1997a, 1997) e Sobrinho (2002).

A pesquisa documental propôs a identificação e análise de documentos que mostram o caminho percorrido pelas políticas públicas a partir da década de 1990 e seus condicionantes internacionais. Foram examinados ainda os documentos que fundamentam as propostas governamentais para a educação, a LDB/EN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, Conferência Nacional de Educação para Todos (Acordo Nacional) e as propostas específicas para avaliação.

Examinamos alguns documentos de base do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica nos seguintes órgãos: Caed (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - UFJF), Escola de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia e na 40ª SRE-MG (Superintendência Regional de Ensino). No Caed foi possível identificar os seguintes documentos: Projeto do Simave, Boletins de Avaliação, Boletins Pedagógicos, Jornal Informativo do Simave, Revista do Professor. Estes documentos foram obtidos por ocasião de minha ida a Juiz de Fora, em Outubro de 2002, com o objetivo de conhecer pessoalmente o Caed. Fui recebida cordialmente por Lina Kátia Mesquita de Oliveira, gerente executiva do Proeb (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que me disponibilizou os documentos citados.

Na Escola de Extensão da UFU obtive relatórios de aplicação e processamento dos testes do Proeb na área de abrangência da 40ª Superintendência Regional de Ensino, referentes ao ano de 2000 e 2002 (correspondendo aos testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicados no ano de 2000 e Português no ano de 2002).

Na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia obtive: Manual da Aplicação do Proeb 2002, Orientações para Análise dos Resultados de Língua Portuguesa de 2002, Manual do Controlador de Qualidade 2003, Manual do Revisor 2003, Manual do Aplicador 2003, Manual do Coordenador do Proeb S.R.E. 2003, Roteiro de Discussão por S.R.E., Sugestão de Roteiro para Elaboração do Projeto Político-Pedagógico para todas as Redes de Ensino.

A análise destes documentos permitiu-me identificar o enfoque de avaliação que ancora o Simave, o processo de implantação e as alterações sofridas desde sua implementação. Foi realizada ainda, a coleta de documentos nas escolas investigadas para verificar a inserção do Simave nas escolas. Conseguimos o relatório elaborado pelas escolas e enviado à Superintendência de Ensino. Nele, a escola analisa questões sugeridas pela S.R.E. em um roteiro enviado previamente às mesmas. Este relatório tomou por base os resultados do Simave/Proeb 2002- Língua Portuguesa.

A pesquisa de campo foi efetuada mediante os seguintes procedimentos:

- Entrevistas por meio de roteiros semi-estruturados com: (ANEXOS IV, V, VI)
- 02 Diretores
- 02 Coordenadores pedagógicos
- 02 professores de Língua Portuguesa – 8ª série;

- 02 professores de Matemática – 8^a série;
- 02 professores de 4^a série.

Cabe esclarecer que a definição do número de interlocutores ficou condicionada às possibilidades de tempo e de maior facilidade de acesso do pesquisador às instituições escolares.

Para fins da pesquisa, foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental. Os critérios para a escolha foram baseados nos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ Proeb das escolas da rede estadual de Uberlândia, referentes aos testes de Língua Portuguesa, aplicados em outubro de 2002 e divulgados oficialmente no Boletim “Minas Gerais: Avaliação do Ensino Público / Proeb 2002/Língua Portuguesa – Pólo Triângulo”, no ano de 2003, embora tenham sido trabalhados nas escolas investigadas em agosto de 2004. Baseamo-nos em Língua Portuguesa por ser a primeira disciplina a concluir os dois ciclos de avaliação e divulgação dos resultados; o primeiro ciclo realizado no ano de 2000 e o segundo realizado em 2002. Considerando que a delimitação de nossa pesquisa refere-se ao ensino fundamental estabelecemos como critério que ambas as escolas deveriam contemplar em sua oferta de ensino, o primeiro ano do ciclo intermediário (4^a série) e o segundo ano do ciclo avançado (8^a série)¹. O Simave/Proeb é aplicado no primeiro ano do ciclo intermediário (4^a série), no segundo ano do ciclo avançado (8^a série) e no terceiro ano do Ensino Médio (3º ano). Primeiramente selecionamos as escolas de ensino fundamental localizadas no município de Uberlândia que atendessem a essa exigência. Dentre essas, comparamos no quadro de divulgação de resultados publicado no documento citado acima, as escolas que obtiveram maior e menor grau de proficiência no ano de 2000 e 2002, selecionando duas escolas que representassem estas realidades distintas.

- Descrição da escola - a descrição da escola foi feita, considerando-se sua situação geográfica, sócio-econômica e o seu tamanho etc. Está relatada no capítulo III, em seu intróito.

¹ No governo de Itamar Franco, o tempo escolar nas Escolas Estaduais sofreu modificações, scndo o sistema seriado no ensino fundamental, substituído pelo sistema de Ciclos: Ciclo Básico de Alfabetização - CBA (1^a, 2^a e 3^a séries), Ciclo Intermediário (4^a, 5^a e 6^a séries) e Ciclo Avançado (7^a e 8^a séries). O Ensino Médio permaneceu no Sistema Seriado. No ano de 2004, ocorreram novas alterações: Fase Introdutória, Fases I, II, III e IV. A fase introdutória é destinada às crianças de seis anos de idade, iniciativa exclusiva do Estado de Minas Gerais. As fases I, II, III e IV correspondem respectivamente, à 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, mantendo-se o sistema de ciclos. A partir da 5^a série, retornou-se ao sistema seriado.

A análise e descrição interpretativa dos dados foram feitas buscando-se estabelecer as relações e conexões entre os elementos analisados; entre a parte e a totalidade; entre o particular e o geral e compreendeu de:

- tabulação de dados levantados;
- sistematização dos dados - elaboração de análise;
- elaboração da síntese da investigação através do relatório final da pesquisa.

A coleta dos dados e suas análises ocorreram simultaneamente e geraram a necessidade de novas buscas, novos questionamentos.

O embasamento teórico aconteceu durante todo o processo, não se constituindo algo estanque. Ainda que tenhamos iniciado com uma bibliografia sugestiva, o desenvolvimento da investigação exigiu novas fontes.

O cuidado com a fundamentação teórica foi imprescindível, tanto em relação ao suporte e respaldo, quanto ao choque e oposição de pensamentos.

Durante todo o processo, nas leituras, nas interpretações foi necessário um contínuo movimento analógico, comparativo e indutivo a fim de apreender as nuances, os detalhes, as intenções, contradições que pudessem circundar o objeto de estudo. Ao mesmo tempo, cuidando para não perder de vista a totalidade, o holístico.

O aspecto quantitativo não foi descartado da pesquisa, considerando que utilizamos elementos fundamentais para compreender o alcance numérico e geográfico do Simave no Estado de Minas.

Durante a coleta, análise dos dados e elaboração do relatório final da pesquisa, a nossa intenção foi deixar transparecer o caráter sério, rigoroso e científico, não incorrendo no perigo de transformar a pesquisa no que Luna (1999) assinala de “manifesto ou romance”.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo discutimos a constituição histórica e política do Estado Avaliador e o seu papel no ensino fundamental. Abordamos o surgimento de políticas de avaliação no Brasil, seu desenvolvimento e articulação com as políticas neoliberais. No capítulo segundo, enfocamos a avaliação no contexto das reformas empreendidas em Minas Gerais na década de 1990. Destacamos as iniciativas em avaliação que precederam nosso objeto de estudo e apresentamos a estrutura do Simave. No capítulo terceiro, analisamos a implementação do Simave e impactos em Uberlândia, onde foram discutidos os dados da pesquisa de campo. Em seguida, as considerações finais.

CAPÍTULO I

O ESTADO AVALIADOR E SEU PAPEL NO ENSINO FUNDAMENTAL

As transformações que se têm processado no mundo desde o início da década de 1980, quando paulatinamente a racionalidade neoliberal foi se introduzindo no cenário mundial, alteraram a configuração do Estado, as dimensões de sua abrangência, as formas de intervenção e a sua articulação com os diferentes segmentos da sociedade. Estas mudanças, principalmente no âmbito social, advêm dos processos de reestruturação capitalista e da economia internacionalizada e globalizada. Logo, as tendências econômicas e políticas processadas no contexto dos ideários neoliberais incidem sobre as políticas educativas e avaliativas. Segundo Afonso (1999), a expressão “Estado Avaliador” ganhou proeminência a partir da década de 1980 com o interesse de governos neoconservadores e neoliberais de países centrais pela avaliação. Este autor faz parte de um grupo de estudiosos sobre o papel que o Estado assume no contexto do neoliberalismo e seu corolário de mercantilização educacional. Segundo ele, o Estado Avaliador se insere no bojo das tensões e contradições políticas e econômicas dos anos 80/90. Neste período emergiram nos países capitalistas centrais as políticas da chamada ‘nova direita’, que possuíam singularidade própria, combinando a defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Isto engendrou um Estado “[...] *limitado* (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, *forte* (no seu poder de intervenção)” (AFONSO, 1999, p.141).

Para diferentes autores, a expressão “Estado Avaliador” significa que o Estado “adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase éposta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 1999, p.157). A preocupação maior com o produto se reveste em formas de avaliação específicas como os exames nacionais, avaliação aferida ou outros tipos de avaliação externa. A lei do mais forte, do melhor, predomina no âmbito educacional, materializada por meio do ranking gerado pelos resultados das avaliações.

Segundo Sobrinho (2000), na mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo, o Estado deixou de ser o provedor de benefício e serviços utilizados pela sociedade, passando a exercer severo controle e forte fiscalização, engendrando um tipo novo de

Estado Avaliador. Sendo assim, a avaliação ganha ênfases diferentes. No Estado de Bem-Estar havia o propósito de analisar os programas educacionais, verificando sua eficácia a fim de torná-los mais produtivos em termos sociais. No Estado Avaliador, a lógica do controle e da racionalidade orçamentária prevalece. Isto significa que as políticas sociais estão subordinadas ao desempenho da economia. Política social e política econômica são distintas, sendo a última determinante e indutora de ações. Percebe-se a subordinação da política social à política econômica nos cortes de financiamento feitos nas políticas sociais quando surgem dificuldades econômicas no País, bem como o direcionamento dado aos investimentos em educação em conformidade com as prioridades e interesses econômicos.

Para o autor, este contexto de mudança de paradigmas, tendo como ponto referencial o governo de M.Thatcher e D.Reagan, a avaliação até então praticada, foi tida como incapaz de alcançar todas as especificidades e diversidade da realidade social:

Os governos de mãos dadas com o mercado exigiam agora maior eficiência na produção das qualidades e dos perfis requeridos nesta nova fase do capitalismo, as famosas competências e habilidades, em substituição aos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pelas idéias de igualdade e ampliação do acesso à educação. A avaliação assumiu basicamente as características de accountability: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações.(SOBRINHO, 2000, p.29).

A conclusão de que aquele modelo de avaliação já estava obsoleto para o novo modelo de Estado gerou a necessidade de mudança nos paradigmas avaliativos aplicados sobre os sistemas educacionais. O enfoque relaciona-se à responsabilidade de prestar contas à sociedade, apresentando os resultados obtidos. Esta noção evolui, transformando-se na exigência de demonstração de resultados alcançados através de mecanismos mais eficientes, aos governos e aos clientes, não mais à sociedade. Adquire o caráter de prestação de contas evidenciando desta forma, o teor quantitativo.

Henkel (1991, apud SOBRINHO, 2000, p.121) afirma que a avaliação como prestação de contas e controle recupera a epistemologia positivista, tornando-se um mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma cultura estritamente gerencialista e fiscalizadora. Dessa forma, as escolas são incluídas na lógica da economia de mercado e suas prerrogativas são: competitividade, qualidade, eficiência, resultados, lucro, avaliação. Nos Países adeptos à política neoliberal, os exames nacionais ganham proeminência

com a incumbência de apurar os padrões nacionais, estabelecer classificações, fornecer informações aos interessados. Sendo assim, de acordo com Elliot (1992), House (1993) e Popkewitz (1992), autores citados por Sobrinho (2002, p.29):

[...] a avaliação se transforma em ‘uma tecnologia de vigilância e de controle sobre os rendimentos das escolas e dos professores’(Elliot, 1992:56), uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que freqüentemente significam cortes de orçamento’(House, 1993:53), ‘uma estratégia estatal’que ‘forma parte da regulação, controle e governo do Estado e cumpre fins de polícia’(Popkewitz, 1992:95-97.)

Afonso (2000) ressalta o controle exercido sobre os professores. Ele diz que o exercício da autonomia profissional tem sido reduzido e até mesmo impedido, em decorrência do controle exercido por meio dos exames e as formas de avaliação externa, que transformam os professores em meros executores de programas e currículos produzidos em consonância com os novos interesses hegemônicos. Ele chama atenção para a época do surgimento destas formas de avaliação, dizendo não ser coincidência o envolvimento e influência da “nova direita” nas tomadas de decisões.

Estes movimentos se manifestaram também no Brasil. A emergência do Estado Neoliberal, a constituição do Estado Avaliador, a perda da centralidade do Estado como provedor e garantidor dos direitos sociais e a presença política e financeira de organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm repercussões significativas nas políticas educativas, que veremos no tópico a seguir.

1. A Avaliação no Brasil no Contexto das Políticas Neoliberais

Partindo do pressuposto de que as políticas avaliativas voltadas para a educação devem ser analisadas dentro de um contexto onde as ações não acontecem de forma neutra e que a sociedade moderna está inserida em um bojo político, social, cultural, econômico determinado pelas concepções neoliberais, deduz-se que estas concepções irão incidir sobre as propostas de avaliação, permeando o processo como um todo.

Tais políticas carregam em seu bojo, fundamentações epistemológicas, históricas, ideológicas. Desvelar os vários determinantes que se cruzam neste intricado processo é fundamental para a compreensão mais lúcida do mesmo. Portanto, devem ser situados e

contextualizados. A compreensão do contexto mundial no qual o Estado Brasileiro está inserido é fundamental para entendermos o interesse na implementação de políticas de avaliação.

A subordinação financeira dos países do Terceiro Mundo aos organismos de financiamento de países centrais consolidou-se a partir do endividamento acelerado contraído na construção de seus processos de desenvolvimento e modernização. A partir do início da década de 1980, agravou-se a crise econômica que já se manifestava desde meados dos anos 1970. Nesta crise, os países endividados viram-se incapazes de saldarem as dívidas e, por conseguinte, os organismos financeiros internacionais passam a exercer maior poder e interferência política nestes países. Esta crise é definida como a crise do modelo conhecido como *Welfare State*.

Nesse contexto de crise e endividamento, avança concomitantemente a corrente teórica do neoliberalismo. Conforme Costa (1995, p.50), o prefixo neo “vem do paradoxo entre a preconização de esvaziamento da esfera de ingerência do Estado sobre o mercado e a necessidade de que um Estado forte, altamente interventor, desencadeie tal processo.” Mecanismos de redução da esfera de influência estatal são engendrados, tais como a desregulamentação, privatização, terceirização de serviços prestados.

No que se refere à educação, é de se considerar que são definidas diretrizes em fóruns mundiais, coordenados por organismos internacionais multilaterais, entre os quais se destacam a Unesco e o Banco Mundial. Não nos estenderemos na discussão sobre este assunto, por não se constituir em objeto central de nossos estudos. Mas lembramos que avaliação institucional é uma das orientações centrais que esses fóruns produziram na década de 1990.

Na verdade, desde a década de 1980, já havia um crescente interesse do Ministério da Educação em incentivar a produção de estudos de acompanhamento de programas direcionados ao ensino fundamental, que já sinalizavam a avaliação em larga escala. Juntamente com a aplicação das provas, eram também aplicados questionários que visavam coletar dados sócio-econômicos e variáveis institucionais, relacionadas ao ensino, ao professor e à escola.

Pode-se citar como exemplo de avaliação em “larga escala”, o estudo sobre o projeto Edurural, implementado nos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, no período de 1981 a 1987. A Fundação Carlos Chagas orientou a pesquisa, sendo responsável pela elaboração e análise dos testes e ainda orientação técnica às equipes de professores da Universidade Federal do Ceará. À Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) coube o gerenciamento da pesquisa e aplicação dos testes.

Outro exemplo de avaliação em larga escala ocorreu entre 1981 e 1988, quando o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), avaliou o ensino fundamental em nível nacional abrangendo 238 escolas, em 69 cidades localizadas em todos os estados da Federação. O objetivo era identificar pontos curriculares críticos; verificar o desempenho cognitivo básico de alunos de 1^a, 2^a, 3^a, 5^a e 7^a séries; fornecer aos professores subsídios para a recuperação dos alunos nos aspectos básicos do currículo e oferecer às Secretarias de Estado, informações quanto à deficiência da aprendizagem escolar.

Neste mesmo período, entre 1981 e 1988, a Fundação para o Desenvolvimento do Paraná (Fundepar), atendendo à solicitação da Secretaria do Estado da Educação daquele Estado empreendeu uma avaliação do rendimento escolar de alunos da 2^a e 4^a séries da rede estadual, totalizando 29.372 alunos de ensino, com vistas à tomada de medidas por parte dos profissionais da educação em relação a uma proposta curricular em nível nacional.

Em 1988, o MEC, assessorado pela fundação Carlos Chagas, avaliou o desempenho escolar do ensino médio nas cidades de Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba, correspondente a um total de 3.972 alunos de 3^a série das redes pública e privada, distribuídos nos cursos de formação técnica, geral e magistério.

A década de 1990 se apresenta como um período de intensas reformas no cenário brasileiro, atingindo o campo político, econômico e social, com destaque na educação. Foi também um período no qual percebemos com maior clareza a incidência do pensamento neoliberal na condução das políticas públicas.

A referida década foi marcada por profundas transformações políticas, motivadas pelo consenso de esgotamento do modelo de desenvolvimento vigente no País até os anos 80. Impõe-se o anseio de superação do “atraso” tecnológico e a necessidade de preparação de mão-de-obra compatível com os requisitos da nova configuração do mercado de trabalho. O enfoque das políticas educacionais direcionou-se à autonomia e à busca de novos padrões de gestão escolar e eficiência na gestão do sistema de ensino e seus recursos. Portanto, a avaliação educacional emerge no contexto da descentralização e autonomia, ganhando importância e impulso.

O governo brasileiro promoveu a reforma do Estado com base no modelo neoliberal. Portanto, pensar as políticas públicas e, especificamente, as políticas educacionais, requer uma análise dos determinantes neoliberais que incidem diretamente sobre elas. Para o neoliberalismo, a mensuração da qualidade educacional é fator imprescindível para a consolidação e manutenção

de seus pressupostos e ideários, ancorados na lógica de mercado – enfoque exacerbado no produto em detrimento do processo. No campo da educação brasileira estas políticas de cunho neoliberal se materializaram mediante a intervenção técnica, focalização, enfoque gerencial na administração escolar e avaliação de produto². Desta última, decorre a aferição quantitativa do desempenho escolar, como taxas de evasão, repetência entre outros, que dizem respeito mais ao funcionamento do sistema que propriamente do processo de ensino. O interesse por programas avaliativos se intensifica, ressaltando-se o esforço do Estado em efetivar programas de avaliação de seus sistemas de ensino, tanto em nível nacional quanto estadual.

Saviani (1999), analisando política educacional brasileira a partir do Governo de Collor de Mello, demonstra a consolidação da inserção do País no competitivo mercado internacional:

O período atual, inaugurado com o lema ‘Brasil Novo’ na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro de mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.(SAVIANI, 1999, p.124)

No lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, em 1991, Collor de Mello ressaltava a urgência de uma revolução na educação que lograsse ao País alcançar patamares mais elevados de competitividade no mercado internacional. Para a consecução de tal empreendimento, a preocupação com a qualidade torna-se evidente, até mesmo pela utilização do termo “qualidade” no nome do Programa.

As reformas empreendidas se respaldaram em duas grandes conferências que se configuraram como marco referencial para as alterações de amplitudes globais na educação. A primeira, Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 a 9 de Março de 1990, por convocação da ONU, Unesco, Unicef, PNUD e BM. Estavam presentes os países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia. Nela foram estabelecidos consensos para servir de base para os Planos Decenais de Educação direcionados, principalmente, para os países menos desenvolvidos, incluídos no plano da “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Foram estabelecidas estratégias e diretrizes a serem implementadas pelos países participantes e foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro de Educação. A segunda, ocorrida em 16 de dezembro

² Cf. AFONSO, 2000, p.117.

de 1993, na Índia, onde foi assinada a “Declaração de Nova Delhi”, que revalidou os compromissos assumidos na ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Na verdade, os anos de 1990 viram acontecer outras oportunidades internacionais importantes para o setor educacional, tais como o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (da Unesco), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a reunião de Kingston, na Jamaica.

A Declaração Mundial de Educação para Todos trouxe, em seu preâmbulo, a afirmação de que o número de crianças no mundo que não tem acesso ao ensino básico é excedido por aquelas que fracassam ao se submeterem a programas escolares sem adquirirem conhecimentos e habilidades essenciais. No início da década de 1990, o Brasil apresentava o maior índice de repetência escolar no ensino fundamental e a menor taxa de sobrevivência de seu corpo discente. Diante desses dados, a preocupação com a qualidade da educação toma o status de prioridade central das políticas educacionais.

Portanto, na década de 1990, a educação se tornou espaço fértil para acordos com o Banco Mundial (BM), como principal provedor de recursos financeiros e parceiro político. O marco das políticas do B.M. direcionadas à educação pode ser situado na Conferência Mundial de Educação para Todos, relembrando que ele se fez presente como um dos organizadores do evento. O Banco Mundial, segundo Fonseca (1997), ganha proeminência e poder, não apenas por financiar projetos sociais aos países membros, mas por ser o articulador da dívida externa dos países que já vinham acumulando débitos.

No final dos anos 80, de acordo com Fonseca (1998), o Banco Mundial passa a atuar como coordenador do globalismo nos Países em desenvolvimento, evidenciando sua atuação marcante como órgão político. Portanto, deixa de ser apenas um organismo provedor de créditos e passa a constituir-se em um centro de formulações de políticas para estes países. Políticas tanto para os setores de infra-estrutura quanto para o setor social, entre eles a educação.

Nesta perspectiva, as políticas do Banco para a área social são balizadas por imperativos econômicos de racionalização de gastos, redução dos gastos governamentais, descentralização administrativa. No marco destas políticas, a avaliação institucional passa a ser um ponto de referência nas políticas do Banco para os países em desenvolvimento e são materializadas por meio de projetos que financia.

A avaliação externa insere-se no âmbito das estratégias do Banco Mundial como medida para redução do papel do Estado no financiamento da educação e diminuição dos custos do ensino. Portanto, é visível a vinculação entre avaliação e financiamento. A atuação do Banco estende-se para além dos empréstimos, exercendo um significativo papel ideológico por meio da imposição de critérios e elaboração de competências próprias em consonância com seus interesses próprios, conforme Sobrinho (2000):

Aos países que buscam seus empréstimos, impõe que a educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite seus laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial. O Banco estabelece as linhas gerais relativamente aos direitos de escolaridade e ao financiamento. A grande recomendação aos países pobres ou em desenvolvimento é de que a educação básica deve ser gratuita e receber a maior fatia dos investimentos dos distintos poderes, cabendo mesmo algumas formas de subsídio às crianças carentes como, por exemplo, os subsídios repassados em forma de bolsa-escola. (SOBRINHO, 2000, p.35)

No Brasil, na década de 1990, estas políticas foram concretizadas por meio de amplos programas nacionais de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, (Saeb)³, anteriormente chamado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) surgiu da decisão de implementação de um processo de avaliação nacional, esboçada em 1987, no bojo do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA e o Ministério da Educação. O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, contratou a Fundação Carlos Chagas para validar instrumentos de aferição de aprendizagem. Este processo ocorreu por meio de pesquisas que avaliaram o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos em 69 municípios de diferentes estados da federação. O levantamento de informações sobre programas de ensino e livros didáticos adotados possibilitou conhecer os conteúdos mínimos ministrados e através dos resultados obtidos, conhecer os padrões de qualidade do ensino básico.

O Ministério da Educação, em 1988, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, solicitou que uma sistemática de avaliação fosse implementada no país. Foi criado então o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público – Saep. A primeira medida adotada foi a execução de projeto-piloto visando a consolidação de instrumentos e procedimentos em dois

³ As informações sobre o Saeb estão fundamentadas nos trabalhos dos seguintes autores: PILATI (1994); MALUF (1996); BONAMINO & FRANCO (1999); BARRETO & PINTO (2000); BARRIGA (2000) e SANTOS (2001).

estados. Em função da falta de recursos, o Sistema só foi efetivamente implementado em 1990, quando foi realizada a primeira aferição nacional. O programa teve reinício em agosto de 1990, quando a Secretaria de Educação Básica alocou os recursos via Projeto BRA/86/002 (Seneb - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento/ PNUD). Foram constituídas as equipes estaduais e realizado o primeiro levantamento nacional do Sistema.

No final de 1991, o Inep assumiu a coordenação e administração do Sistema, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, em convênio com o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento – PNUD. O Inep recuperou e ampliou a sua infra-estrutura, incentivando a criação de equipes técnicas nas secretarias estaduais, responsáveis pelo trabalho de campo, processamento e análise, disseminação e utilização dos resultados no seu âmbito. Em 1992, foi apresentado relatório preliminar global referente à primeira aferição.

Em 1993, foi realizado o 2º ciclo do Saeb, cujos resultados nacionais só foram apresentados através de relatório, em 1995. Neste mesmo ano, o Programa retorna para a administração direta do Ministério da Educação, ficando sob a responsabilidade da recém criada Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional. Através de acordo de cooperação técnica entre o Ministério e as Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, preparou-se a aplicação do 3º ciclo, realizado em novembro de 1995.

Inicialmente, o Sistema foi aplicado apenas na rede pública de ensino, porém, a partir da aferição de 1995, foram incluídas também as escolas da rede de ensino privado. A aferição desse ano foi coordenada por técnicos da Fundação Cesgranrio em parceria com a Fundação Carlos Chagas e Inep/Mec. As duas instituições ficaram responsáveis pela seleção da amostra, elaboração dos itens e confecção do caderno de teste, padronização e elaboração de manuais e vídeo de treinamento dos procedimentos de aplicação dos instrumentos – provas, questionários e formulários – distribuição dos materiais às sedes das Secretarias Estaduais de Educação, processamento e análise dos resultados. Coube às secretarias conduzir a pesquisa de campo.

Em 1997, por meio de uma licitação realizada pelo Inep, a Fundação Cesgranrio ficou encarregada da impressão e distribuição dos cadernos de teste e demais instrumentos, condução da pesquisa de campo nas turmas e escolas amostradas, processamento dos dados e realização das análises estatísticas e dos resultados. A amostra, os itens de teste e demais instrumentos da pesquisa de campo foram fornecidos pela Daeb/Inep (Diretoria de Avaliação da Educação Básica/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Os objetivos do Saeb foram elaborados tendo a perspectiva de contribuir para as modificações na educação, visando atender as demandas de uma sociedade em contínua transformação. A avaliação em larga escala é vista como subsídio fundamental ao monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Portanto, os objetivos são:

- a) Desenvolver ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação como instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas.
- b) Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional.
- c) Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação.
- d) Conhecer e construir parâmetros de rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares.
- e) Discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentem maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devam ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças.
- f) Disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores.

Pilati (1994) depreende o caráter político do Saeb ao caracterizá-lo como um instrumento político para desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional público brasileiro. Considera-o político, primeiramente devido ao impacto que provoca nos professores, estudantes, pais, administradores e no público de modo geral. Em segundo lugar, a análise dos resultados de rendimento associados aos dados referentes à gestão e à docência, deve contemplar o próprio significado político e ser utilizada na construção de novas ações voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Dentre as iniciativas de avaliação fomentadas pelo MEC, temos ainda Enem, o “provão do ensino médio”. Embora tenha sido criado em 1995, a implementação do Exame Nacional do

Ensino Médio ocorreu em 1998. Tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno para verificar o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania. A participação é voluntária mediante o pagamento de uma taxa de inscrição. Esta taxa de inscrição, posteriormente, foi excluída para as classes menos favorecidas financeiramente. Em seu segundo ano de operacionalização, o Enem atraiu maior número de participantes por oferecer a possibilidade de acesso alternativo ao vestibular. O exame é constituído por 63 questões de múltipla escolha e uma redação. É elaborado a partir de uma matriz específica de Competências que tem por objetivo extinguir a estanqueidade própria das disciplinas do ensino médio e promover a articulação entre conteúdos. Esta matriz é estruturada a partir dos conceitos de competência e de habilidades relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. Tem ainda como objetivos específicos:

- a) Oferecer a possibilidade ao individuo para que faça sua auto-avaliação com vistas a planejamentos futuros em relação à continuidade dos estudos bem como inserção no mercado de trabalho.
- b) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.
- c) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.⁴

Estes programas avaliativos foram também implementados em alguns Estados brasileiros, como São Paulo, Pernambuco e entre eles, Minas Gerais, que implementou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, objeto desta pesquisa.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco⁵, em 1991, efetivou um programa de avaliação sobre o desempenho da Rede Pública Escolar do Estado, na área de Linguagem abrangendo alunos de 1^a a 4^a séries. A análise dos resultados objetivava a revisão dos conteúdos programáticos das propostas curriculares, o redirecionamento dos conteúdos nos programas de capacitação de docentes, o acompanhamento das classes de alfabetização e ainda, o desenvolvimento de um programa de pesquisas.

⁴ É importante ressaltar que o Ensino Superior é também submetido à avaliação externa conhecida como “Provão”, que vem sendo redimensionada pela nova gestão do Ministério da Educação passando a chamar-se Enade. É aplicado periodicamente tornando-se componente curricular obrigatório constante no histórico escolar.

⁵ Cf. BUARQUE, 1992.

Em 1992, foi implantado pela Secretaria de Estado de São Paulo o projeto denominado ‘Avaliação da Jornada Única em São Paulo⁶’, com o objetivo de verificar os efeitos da jornada única no ciclo básico, de 1^a a 8^a série, iniciado a partir de 1988, na região metropolitana de São Paulo. Intencionava verificar os impactos em relação ao desenvolvimento e desempenho intelectual dos alunos; diferenciais na aquisição de habilidades básicas a serem adquiridas e alterações quanto à evasão, aprovação e reprovação. Estas foram indagações que o programa de avaliação procurava responder. Entre os anos de 1993 e 1995, o projeto possibilitou o acompanhamento longitudinal de 3.600 alunos do Ciclo Básico de 60 escolas da grande São Paulo. Desenvolveu ainda um estudo qualitativo, no qual uma pequena parcela desses alunos - foi realizada em 10% das escolas, correspondendo uma amostra de 140 alunos - foi acompanhada de forma específica. A partir desse estudo foi possível constatar a matrícula de muitos alunos “fantasmas” e também a similaridade de desempenho entre alunos das denominadas “Escolas Padrão” e das demais escolas da rede estadual de ensino. Procurou-se determinar conjuntos de variáveis diferentes:

a) Aspectos sociais, renda familiar dos pais, escolaridade dos pais, padrões sócio-culturais da família e características individuais dos alunos, tais como idade, cor, sexo, idade, freqüência à pré-escola.

b) Estrutura e dinâmica da prática escolar, abrangendo o perfil profissional e sócio-econômico dos diretores, coordenadores pedagógicos e dos professores; interação interna da equipe escolar, condições e recursos materiais de cada escola.

c) Rendimento escolar por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática.

A Secretaria de Estado da Educação, após a realização desta pesquisa, iniciou a discussão no decorrer do ano de 1997, sobre a introdução do sistema de ciclos no Ensino Fundamental e a adoção do sistema de progressão continuada.

Em 1996, foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo - Saresp, cujo objetivo era coletar informações que possibilitassem formular e implementar políticas públicas. Pretendia subsidiar o trabalho dos professores a ser desenvolvido em sala de aula a partir do perfil de realização dos alunos e identificar os pontos críticos do processo ensino-aprendizagem para processar a intervenção com recursos, serviços e orientações. A avaliação tinha o caráter censitário,

⁶ Cf. OLIVEIRA, 1998.

ocorrendo no início de cada ano letivo, respaldando-se no conteúdo da série anterior. A elaboração das provas partia de tabelas de especificação de objetivos e conteúdos e indicação dos temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina. Em 1996, o rendimento escolar foi verificado na 3^a e 7^a série do ensino fundamental, por intermédio dos testes de Língua Portuguesa.

A avaliação educacional, além de constituir uma preocupação do sistema educacional, atraiu também a atenção de pesquisadores no Brasil bem como na América Latina. Diversos estudiosos sobre a avaliação em larga escala tais como Vianna (1991), Gatti (1994), Bessa (1990) identificam na avaliação institucional algumas características comuns, tais como medida da qualidade da educação que possibilitem objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo; elementos para construção de instrumentos para medir a qualidade educativa, com ênfase na qualidade de produto entendido como aprendizagem dos alunos e qualidade do processo de ensino, entendido como medidas de acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros com a educação; mensuração sistemática para obter informações para embasar a monitoração e desenvolver uma cultura avaliativa; gerenciamento e implementação do sistema de avaliação. Na verdade, estas considerações merecem reflexão mais aprofundada. É preciso considerar, por exemplo, que a ênfase desse enfoque está no funcionamento do Sistema, como fluxo dos alunos, denotando a quantificação. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem dos alunos é referida como produto da aprendizagem, o que permite uma inferência de que se trata também de quantificação apenas, própria da avaliação somativa, classificatória.

A avaliação passa a ser vista como ponto estratégico nos processos de mudanças e reformas educacionais. Tanto no Brasil como em outros países desenvolvidos ou em desenvolvimento, surgiram mecanismos institucionais, centros ou programas de avaliação de sistemas educacionais.

O que chama atenção nestes programas é que eles foram concebidos por decisão governamental, em um movimento de cima para baixo em que o Estado avalia as instituições escolares sem que se deixe avaliar. Na verdade, o Sistema de Ensino ampara-se em uma rede hegemônica de poder, submisso às suas orientações e imposições. Conforme vimos no início do capítulo, o Estado Avaliador assume a função de controlar e fiscalizar com o fim de assegurar os resultados a que se propõe. Se analisarmos sob uma perspectiva mais ampla, verificamos que é

também uma ação reducionista por restringir toda a problemática da educação à apenas uma possibilidade de sua origem, no caso, o foco dos problemas está na escola. Desconsideram os determinantes exteriores a ela, tais como os fatores sócio-econômicos, o Sistema de Ensino, aspectos políticos (por exemplo, os investimentos destinados à educação). As políticas públicas direcionadas à educação deveriam ser continuamente avaliadas e socializadas. O quê, de fato, o Estado tem feito em prol da educação? As ações governamentais materializadas por meio de reformas, programas e medidas, via de regra, não são avaliadas e quando são, os resultados ficam restritos internamente, vedados ao acesso público. No Brasil, a constituição de um campo estruturado de estudos sobre políticas públicas ainda está em formação, sendo bastante incipientes. A expansão deste campo deu-se a partir dos anos 80, principalmente com o processo de democratização iniciado neste período. Essa demanda coincide também com a presença de organismos multilaterais no País que exercem importante papel na definição e financiamento das políticas educacionais.

No estudo realizado por Barreto & Pinto (2000) sobre a produção acadêmica na área de avaliação de políticas públicas, referente ao período de 1990 a 1998, é evidenciada a carência de estudos mais sistematizados e transparentes. As autoras analisam artigos categorizados em quatro fases: agenda política; programas e projetos; sua implementação e acompanhamento e avaliação. No que se refere à avaliação de programas educacionais a pedido do poder público, as autoras afirmam que embora a demanda tenha aumentado, poucos artigos foram encontrados denotando a dificuldade de acesso desta modalidade de estudo ao grande público leitor. Na maioria dos casos, os relatórios contendo os resultados limitam-se aos órgãos solicitantes. Tal postura deve nos induzir a refletir sobre as razões que levam os gestores da educação a não divulgarem os resultados destas pesquisas quando são realizadas. Além de ratificarem o status dominante do Sistema (avaliação unilateral), denotam a fragilidade e o temor de exposição de suas ações. Se de fato procede tal conclusão, podemos ainda questionar a legitimidade destas ações nos perguntando se foram as mais adequadas e se resistiriam a uma avaliação crítica vinda de baixo, dos avaliados, até mesmo uma meta-avaliação.

Causa espécie que este movimento de cima para baixo conviva com uma política brasileira de descentralização, o que traduz a existência de orientações conflitantes no seio do próprio Estado.

A descentralização, na visão neoliberal e no contexto da educação, visa à intervenção minimizada dos órgãos centrais de poder, delegando às localidades educacionais as decisões políticas e maior autonomia com o objetivo de extinguir a burocratização e a ineficiência do gasto social. As formas de gestão são redimensionadas e ocorre a transferência dos pólos de decisão da esfera federal para Estados e Municípios. Cabe ressaltar que esta autonomia apregoada é questionada, pois verifica-se o Estado afastando-se deliberadamente de algumas responsabilidades e programas sociais e ao mesmo tempo as instâncias locais, impossibilitadas de agir efetivamente por carência e até mesmo, ausência de recursos. O exercício da autonomia esbarra ainda na carência de suporte e preparo dos diretores e docentes, que, na maioria das vezes, não tem uma compreensão efetiva do significado de autonomia e de sua prática.

Este movimento da descentralização foi perceptível em várias instituições educacionais brasileiras efetivando-se através da municipalização do ensino fundamental. Muitas vezes acontecendo de forma desorganizada e confusa sem a preocupação de reorganização das condições de funcionamento da escola. Na maioria dos casos, não se efetivou uma descentralização de fato, e sim, uma desconcentração de atividades. Silva (2001), analisando as práticas sociais em educação em Minas Gerais no período de 83-94, capta esta perspectiva através dos movimentos ocorridos neste processo, pontuando sinalizadores específicos da desconcentração.

A descentralização, segundo discurso oficial brasileiro, deve abrir espaço para que a sociedade civil participe das decisões na escola. Esta participação e envolvimento maior das famílias, além das intenções de caráter social, tem um cunho político e econômico. Podemos perceber que, apesar de o discurso enaltecer a importância do papel da comunidade na escola, o que motiva esta abertura, na verdade, é a transferência sutil da responsabilidade do Estado para a sociedade. Participar das decisões implica em assumir seus problemas, suas necessidades e precariedades.

Um outro marco de referência para a política brasileira e que tem suas origens nas diretrizes que o Banco Mundial difunde entre os países membros é a questão da qualidade, tida como um dos principais desafios para a reforma educativa, perpassando todos os movimentos pró-reforma. Tal qualidade passa a ser referenciada pelos valores de mercado. Neste sentido, a escola de qualidade é aquela que atua segundo os parâmetros da eficiência e eficácia, medidas pelos resultados ou produtos da escola: taxas de evasão, repetência.

Portanto, sob a lógica do mercado, tal qualidade apregoada pelo Banco está atrelada aos resultados visíveis no rendimento; voltada para a avaliação do produto através dos relatórios estatísticos. Nesta ótica, avaliação significa a mensuração da eficiência e produtividade. Esta preocupação refletiu-se nos deslocamento dos investimentos do Banco para insumos considerados mais rentáveis. De acordo com Torres (1996), são listados em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Mas sua recomendação é que se invista em três, julgados os principais: tempo de instrução, livros didáticos e conhecimento do professor.

Vale a pena também verificar como a qualidade é tratada nos textos legais brasileiros. É um termo recorrente no contexto educacional. Está inserida na Constituição de 1988, art.206, alínea VII, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, Título II, Art. 3º, IX). A garantia de padrão de qualidade do ensino constitui-se em um dos princípios e fins da Educação Nacional. Em ambos os textos; Constituição e LDB, a redação é a mesma. Abaixo, o texto da Constituição de 1988:

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

VII - garantia de padrão de qualidade.”

Ainda na Constituição de 1988, no artigo 214 que trata do plano nacional de educação, a qualidade figura dentre seus objetivos:

“Art.214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à melhoria da qualidade do ensino.”

Na LDB 9394/96, além do artigo mencionado, encontramos no Título III, outra referência à qualidade do ensino:

“Art. 4º: O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de:

IX. Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

Desperta-nos a atenção nesta alínea, um elemento novo que não aparecia nas demais referências à qualidade mencionadas na forma da lei - insumos. Por meio desta palavra podemos vislumbrar a concepção de qualidade vinculada pela LDB. Percebe-se a relação condicional entre os recursos que a instituição escolar possui e a qualidade.

Na apresentação do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993-2003), a melhoria da qualidade do ensino público constitui o grande objetivo do Acordo Nacional de Educação. Nas palavras do então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, “O Acordo configura-se como um pacto pela qualidade.”

No entanto, o exame dos documentos oficiais brasileiros mostra que a questão da qualidade ainda permanece reduzida a aspectos tão instrumentais semelhantes aos padrões do Banco, o que se percebe pelo reforço das questões quantitativas e da prerrogativa atribuída aos insumos e produtos. Esta percepção é preocupante, na medida em que deverá balizar os programas de avaliação. Percebe-se também que a qualidade não trata do conhecimento em si, mas, da sua quantificação. Portanto, o que se pode esperar de um programa estadual de avaliação, como no caso do Simave, sendo que a própria política nacional não tem claro o que se pretende como qualidade?

É interessante observar como Enguita (1997) trata dos diferentes significados que o conceito qualidade pode assumir e como analisa o movimento cambiante do conceito de qualidade, assinalando três momentos distintos, destacando ainda que cada versão não substitui inteiramente as anteriores; afasta-as, mas convive com elas. Portanto, segundo o referido autor, o termo *qualidade* foi inicialmente identificado com a capacitação de recursos humanos e materiais existentes nos sistemas escolares ou em suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Neste enfoque, a qualidade dos serviços públicos era medida pelos custos ou recursos materiais ou humanos por usuário. Posteriormente, o conceito passou a relacionar-se com a eficácia do processo, que preconizava o alcance de resultados máximos com custos mínimos. Atualmente, continua vinculada aos resultados alcançados e sua mensuração ocorre por meios variados como taxas de retenção,

promoção, egressos dos cursos superiores, rendimento escolar comparado internacionalmente, etc. O autor ainda chama a atenção para o fato de que mudanças terminológicas podem ser indícios de mudanças ideológicas, como no caso da qualidade:

O termo 'qualidade' poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas accdessem ao ensino geral não especializado, etc. A "igualdade de oportunidades" era, por assim, dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da "igualdade de oportunidades" coloca ênfase no comum, a da "qualidade" enfatiza a diferença. (ENGUITA, 1997, p.105)

A partir destas observações, ressalta-se a importância de percebermos claramente o sentido ideológico que subjaz às concepções de qualidade apregoadas nos documentos que regulam os programas de avaliação e que têm como marco a qualidade do ensino.

O tema da qualidade, conforme já dito, esteve sempre atrelado às discussões educacionais voltadas para a melhoria do ensino. Contudo, nos últimos tempos assumiu centralidade notória, tornando-se o eixo das reformas propostas e empreendidas no âmbito educacional. É importante ressaltar que esta centralidade da "qualidade" desvia o olhar de outros termos até então enfatizados e considerados eixos em torno dos quais se deveriam concentrar reflexões e ações educativas.

Entre estes eixos, Enguita (1997) aponta a discussão da "igualdade" e a "igualdade de oportunidades" como coringas até então contemplados e substituídos pela nova retórica da qualidade. Gentilli (1997) situa o surgimento do debate em torno da qualidade na América Latina no início da década de 1980 como contraface do discurso da democratização, ressaltando que isso ocorreu pelo fato do discurso da qualidade no campo educacional ter incorporado em si o conteúdo mercantil peculiar ao setor produtivo. Portanto, o autor associa a instalação do discurso hegemônico da qualidade (esta com conotação mercantil) à eliminação das demandas democráticas do cenário educativo. Ambos os autores, Enguita e Gentili enfatizam a transposição dos paradigmas ideológicos do mercado em relação à qualidade, para a educação.

Portanto, o conceito de qualidade ressaltado nos argumentos pró-reforma, tanto por parte do Banco Mundial como por parte das instâncias Federais e Estaduais de Educação está em consonância com os conteúdos do Mercado. Para o Banco Mundial, segundo Torres (1998), a

qualidade seria o resultado da presença de insumos específicos que intervêm na escolaridade. No ensino fundamental são considerados nove fatores determinantes de um aprendizado efetivo: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor e tamanho da classe. Para os gestores da educação, qualidade é a ausência da evasão e da repetência.

Portanto, a avaliação está implicitamente ligada à competitividade e a quantificação de resultados, mediante processos avaliativos. Nesse enfoque, cuja base é mais econômica que educacional, a avaliação vai buscar mensurar a qualidade institucional conforme os requisitos de competitividade e quantificação de resultados. Por essa razão torna-se compreensível a presença de caracteres pertinentes ao mundo financeiro no âmbito educacional, tais como competitividade, resultados estatísticos como indicadores de qualidade, programa Qualidade Total, privatização do ensino, lucros, etc.

Conforme vimos, prevalece a lógica do controle e da racionalidade econômica, privilegiando os resultados quantificáveis que permitam comparações, com grande ênfase na relação custos/rendimentos. A qualidade da educação corresponde à racionalização e otimização dos processos, que traduzidos significam diminuição dos gastos com maior quantidade de produtos, ou seja, maximização da eficiência com minimização de custos.

No próximo capítulo, veremos como evoluíram as iniciativas de avaliação em larga escala no Estado de Minas Gerais.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EM MINAS GERAIS

NA DÉCADA DE 1990

Em Minas Gerais, o desafio de oferecer uma educação de qualidade ganha fôlego maior a partir da década de 1990 e para alcançá-la a avaliação passa a ocupar papel prioritário. A Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de Setembro de 1989, item X, alínea “a” determinou como uma das condições para se garantir a qualidade da educação “a avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos.”

Em 1990, Minas Gerais submeteu-se à sua primeira experiência de monitoramento da aprendizagem discente em nível nacional, participando do Saep. Reconhecendo a importância dos dados obtidos para o sistema escolar e preocupada com sua realidade específica, Minas Gerais decidiu criar seu próprio sistema de avaliação.

Mas para compreendermos com maior abrangência como se processaram os programas de avaliação em Minas Gerais na década de 1990, é importante conhecermos o contexto das reformas efetivadas em Minas neste período, contexto maior no qual se insere a avaliação. Oliveira (2000) discute as reformas empreendidas nesta década e conforme a própria autora diz, tal reforma não se encontra sistematizada em um único texto, sendo necessário apreendê-la a partir do conjunto de leis, resoluções e portarias expedidas pela SEE-MG.

França (2002) também analisa as políticas educacionais efetivadas neste período, trazendo à tona importantes considerações e conclusões que contribuem para a compreensão mais ampla destas reformas e, especificamente, da avaliação. Sua pesquisa situa a reforma empreendida no Brasil e em Minas Gerais relacionada às propostas sugeridas em âmbito mais amplo, por organismos internacionais de financiamento. Analisa as políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal e sua relação com as de Minas Gerais, bem como as mudanças ocorridas, os impactos e a eficácia das propostas contidas no projeto de reforma.

A reforma da educação em Minas Gerais, ocorrida no período de 1991 a 1998, denominada “Minas aponta o Caminho” retrata com propriedade o novo prisma de formulações e propostas embasadas no eixo educação como eqüidade social e produtividade. A educação é associada à eqüidade social, com a incumbência de formar os indivíduos para a empregabilidade,

a competitividade e para atender às exigências do novo século. De acordo com França (2002), a década de 1990 foi marcada por profundas transformações no setor educacional, motivadas pelo anseio de superação do status de “atraso” tecnológico e a necessidade de colocação de mão-de-obra apta no mercado de trabalho para atender às novas demandas do mundo globalizado.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve como um de seus patrocinadores, o Banco Mundial, conforme já mencionado, foi propulsora das reformas empreendidas nos sistemas educacionais do mundo. O BM, como principal investidor na educação, reorienta suas políticas de investimentos à educação básica, respaldadas nas vertentes educação, economia e produtividade. Na segunda metade da década, o Banco concentra sua atenção no acesso à educação com qualidade e eqüidade.

A partir das proposições ali deliberadas, cada país construiria seu Plano Decenal de Educação, em conformidade com as orientações dadas, principalmente pelo Banco. Para adequação às propostas, exigia-se urgência e mudança no financiamento e gestão da educação, pois, segundo analistas do Banco, havia desperdícios e ineficiência na aplicação dos recursos direcionados à educação. O maior problema da educação brasileira, segundo o Banco, era a baixa qualidade do ensino que repercutia nos altos índices de repetência e evasão. Portanto, o objetivo principal da política educacional passa a ser a melhoria da qualidade e eficiência do ensino.

Esses pressupostos balizaram a agenda brasileira, que passou a contemplar: a priorização da educação básica, a qualidade e eficiência como eixo das reformas, a melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, a redução das altas taxas de repetência, o aumento das despesas por aluno, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o suprimento de livros didáticos, a melhoria das habilidades dos professores, o aumento da capacidade de gerenciamento setorial, a reestruturação da gestão, a descentralização e municipalização do Ensino Fundamental e a autonomia escolar, dentre outras.

Nesse elenco de prioridades, percebemos uma mudança. Antes, a universalização da educação entendida como oferta de educação para toda a população, constituía a meta para o milênio. Após superada, quase que totalmente, a questão da expansão educacional nos países da América Latina, os olhares voltam-se para a questão da qualidade. Não é um problema novo, porém, tomou proporções exacerbadas considerando que a oferta e expansão de serviços não teve correspondência proporcional de qualidade. Segundo Gentilli (1998):

Os governos foram, segundo esta perspectiva, incapazes de assegurar democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade. (GENTILI, 1998, p.17)

Nos anos 80, a taxa de crescimento do número de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental era de 21% anuais; na década de 90, esta taxa dobrou para 42%. Estes dados confirmam a expansão do ensino, mostrando que o problema do acesso foi resolvido, porém, a questão da qualidade continua premente.

A busca da qualidade foi um dos pontos marcantes das políticas de Minas Gerais nessa década. Com esta preocupação, o Governo Mineiro negociou um acordo com o Banco Mundial no período entre 1993 e 1994, resultando daí o Projeto ProQualidade.

Porém desde 1991 já se articulava, por meio de discussões entre o governo do Estado e o Banco Mundial, as bases para o financiamento do ProQualidade: “Estamos solicitando ao Banco Mundial um empréstimo de 200 milhões de dólares para um programa de investimentos que se estenderá por dez anos, com desembolsos anuais da ordem de 20 milhões de dólares.” (GUIA NETO, 1991, p.29)

É interessante a referência que a autora Marques (2000) faz a Mares Guia Neto ressaltando sua influência na educação de Minas na década de 1990:

Na década de 90 a liderança de Mares Guia Neto à frente do projeto de reforma educacional em Minas Gerais, o ProQualidade, tornou o projeto uma referência nacional para os demais projetos em desenvolvimento no país à época.” (MARQUES, 2000, p.185)

Pode-se afirmar que o então Secretário Estadual de Educação, Mares Guia Neto, exerceu grande influência na educação em Minas Gerais na década referida, especialmente pela sua iniciativa de assinar o acordo com o Banco Mundial para o desenvolvimento do Projeto ProQualidade⁷.

O projeto tinha por objetivo geral a melhoria do ensino e desempenho do sistema público de educação traduzidos na redução das taxas de repetência, aumento da aprendizagem e conclusão do ensino fundamental. Seus subprojetos eram:

⁷ Cf. OLIVEIRA (2000).

a) Fortalecimento da gestão do Sistema Educacional, significando o apoio à avaliação dos alunos, aos sistemas de acompanhamento do processo educacional e a estudos operacionais para estimular os processos de tomadas de decisão baseados em informação adequada.

b) Melhoria da Infraestrutura e Gestão da Escola, compreendida como o apoio ao planejamento escolar sistemático (inclusive incentivos para o desenvolvimento escolar), ao desenvolvimento de lideranças e aos sistemas de tecnologias administrativas.

c) Desenvolvimento do Ensino, pelo aumento das oportunidades de acesso dos professores das escolas públicas ao treinamento para a condução das atividades de classe (inclusive uso de livros didáticos e conhecimento de matérias) e pelo estímulo ao desenvolvimento de currículos e apoio à pesquisa de avaliação.

d) Fornecimento de Materiais de Ensino, voltado para a melhoria da aprendizagem, mediante o apoio à distribuição de materiais de instrução, especialmente livros, aos alunos das escolas públicas.

e) Reorganização do Atendimento Escolar, entendendo-se o apoio à construção de salas de aula e ao uso racional do espaço escolar para assegurar o acesso de todos os alunos das escolas estaduais a turnos de aula com duração padronizada de quatro horas e meia.

Um dos subprojetos mais enfáticos do ProQualidade foi o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais – GQTE. Foi instituído pela SEE-MG por meio da resolução n. 7.120/93 que regulamentava o art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 e o art. 196, inciso VII da Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 que tratam da gestão democrática do ensino.

O objetivo do Programa Gerência da Qualidade Total na Educação consistia em implantar a gestão democrática na escola pública de Minas Gerais valendo-se de procedimentos gerenciais e sanar os problemas do Sistema de Ensino. Os pressupostos do programa, de acordo com Oliveira (2000), foram os seguintes:

a) A necessidade de dotar as escolas públicas, órgão central e órgãos regionais da Secretaria de Estado da Educação de metodologia gerencial capaz de promover a qualidade do ensino.

b) A importância de se fortalecer a gestão da escola e instrumentalizá-la para a conquista de sua autonomia e a satisfação dos usuários: pais, alunos, professores, servidores e sociedade em geral.

c) A premência de que o controle do processo educacional seja feito por toda a comunidade escolar para a construção da escola pública de qualidade.

d) A indispensável redução dos altos índices de repetência, garantindo a permanência do aluno na escola e o correto percurso escolar.

e) Os efeitos e resultados alcançados pela Gerência da Qualidade Total nas diversas áreas em que foi aplicada em todo o mundo.

f) O gerenciamento da Qualidade Total deve favorecer o planejamento e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola e do projeto pedagógico, permitindo a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se gerentes conscientes e responsáveis dos processos sob sua responsabilidade.

Originariamente de caráter empresarial, o programa é aplicado às escolas visando obter os mesmos resultados obtidos no mercado. É feita uma transposição desconsiderando o espaço singular da escola e seus caracteres pedagógicos específicos – a escola é vista como uma empresa.

Grandes críticas foram feitas ao programa GQT, pela sua orientação no sentido de transpor a racionalidade empresarial e econômica à educação. Nessa ótica, a qualidade da educação assume um caráter quantitativo, medido pela fluência na trajetória escolar, eliminação das retenções e redução no período de permanência na escola (oito anos para o ensino fundamental).

No discurso proferido à época pelo Secretário de Educação, em defesa ao programa Qualidade Total, percebe-se a preocupação com a repetência, mais vinculada ao fator econômico que à qualidade propriamente: “Qual é o custo da repetência? Apenas no ensino público estadual de Minas Gerais, a repetência representa um desperdício de recursos da ordem de 200 milhões de dólares anuais, ou 25% dos investimentos em educação realizados pelo Governo Estadual” (Minas Gerais/ SEE, 1994C, p.9).

A reforma empreendida pela SEE-MG sob o marco referencial do ProQualidade, priorizou cinco áreas de atuação: a autonomia administrativa pedagógica e financeira da escola; o fortalecimento da direção da escola; o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação; a avaliação de desempenho das escolas e a integração com os municípios. Estas ações sinalizaram o início do governo de Hélio Garcia (1991-1994), cujo Secretário de Educação era Walfredo Silvino dos Mares Guia Neto.

A autonomia administrativa ocorria por meio da simplificação de normas e procedimentos quanto às regras de movimentação de pessoal, possuindo a escola seu próprio setor de recursos humanos. Denominada de descentralização, verificou-se por meio da transferência burocrática de procedimentos desenvolvidos no âmbito das antigas delegacias de ensino para a própria escola, como o gerenciamento de pessoal. Além deste, a conservação e melhoria do prédio escolar, ficou a encargo da própria escola. A descentralização administrativa proporcionou maior flexibilidade e abertura, possibilitando às escolas recorrerem à iniciativa privada, buscando recursos para complementarem seu orçamento.

A autonomia da escola, considerada em seus aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, viabilizou-se por meio da elaboração conjunta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Projeto Pedagógico, implementados em 1996, que definiam as ações educativas na escola, por um período de três anos. Incluía o apelo à participação da sociedade no financiamento da educação, sob o argumento de que o Estado não tem capacidade de financiar as políticas sociais por carência de recursos e ausência de racionalidade no sistema. Compreendia ainda a liberdade da escola em definir o calendário escolar, os métodos e técnicas de ensino, a seleção de recursos didáticos, as formas de avaliação e organização das turmas, além da adequação do currículo às peculiaridades regionais.

A autonomia financeira compreendia o repasse direto dos recursos do Estado a serem administrados pela escola. A sua efetivação estava condicionada à elaboração pelo diretor, de um plano de aplicação dos recursos previamente submetido ao colegiado. De competência também do colegiado, passa a ser a aprovação da prestação de contas da escola e seu encaminhamento direto ao Tribunal de Contas do Estado. Tal medida dispensou a intermediação da Delegacia de Ensino, que posteriormente se transformou em Superintendência Regional de Ensino.

A autonomia escolar, à primeira vista, é tida como expressão de maior liberdade administrativa concedida pela SEE-MG às escolas. Contudo, na prática, a noção de liberdade se restringiu a alguns avanços:

Apesar de ter como principal objetivo a participação da população na gestão escolar, na forma como foi concebida a defesa por autonomia escolar no seio do movimento social organizado, as mudanças que ocorreram na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais reduziram seu significado em termos políticos. Embora a defesa de autonomia para as escolas não corresponda exatamente à liberdade e à autonomia das escolas para se autogerirem, traz a marca da participação política em bases mais democráticas. (OLIVEIRA, 2000, p.248)

A gestão democrática e participativa tão enfatizada nos discursos, na verdade não incorporou efetivamente os segmentos sociais e suas representações. A importância atribuída à autonomia na reestruturação dos objetivos, funções, atribuições e competências do sistema de ensino amparava-se na sua capacidade de tornar o sistema de ensino mais acessível e menos dispendioso.

O fortalecimento da direção da escola iniciou-se a partir da eleição do diretor da escola, por meio da competição interna, sendo que fica a cargo da comunidade escolar a definição de seu dirigente. Desta forma, foi eliminada a influência direta de “apadrinhamento”, isentando a escola da dependência de lideranças políticas. A proposta de fortalecimento da Direção da Escola está embasada nos programas de Qualidade Total, tornando-se o facilitador das decisões.

Após serem eleitos, os diretores participavam de cursos promovidos pela SEE-MG que focalizavam o aspecto da gerência e utilização de ferramentas e instrumentais oferecidos pelo modelo de gestão embasados na Qualidade Total. Neste modelo, o diretor é o gestor da escola, controla e avalia a gestão da escola. Esta concepção tem suas raízes na concepção gerencial Taylorista na qual o diretor ocupa o centro das estruturas de poder dentro da escola, conforme mostra Oliveira (2000):

Contudo, as tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o a função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos; em síntese: a funcionário de uma organização. (OLIVEIRA, 2000, p.253)

Como terceira prioridade do ProQualidade, instituiu-se o Programa de Capacitação de Professores – Procap que constituiu-se no aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação do ensino fundamental, como formação complementar e permanente. Contou com o envolvimento de verbas específicas, com a supervisão direta do Banco Mundial e com o apoio de várias instituições privadas, públicas e federais do ensino superior. Seu objetivo era prover educação à distância e continuada para os profissionais do Estado.

A cada três anos, os professores, especialistas e demais servidores da educação em Minas participariam de programas de capacitação profissional. O enfoque dirigia-se à capacitação em serviço, processo ocorrido dentro da própria escola com poucas intervenções externas. Tal procedimento corresponde às recomendações do Banco Mundial que desaconselha o

investimento em formação inicial que é oneroso e considera a capacitação em serviço mais efetiva em termos de custo.

Nesta lógica da educação continuada, o Programa de Capacitação de Professores (Procap) e o Programa Estadual de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores (Procad) foram inseridos no Proqualidade.

A Integração com os municípios respalda-se na lei nº 9394/96 que estendeu aos municípios a responsabilidade de priorizar o ensino fundamental seguido da educação infantil, desencadeando o processo de municipalização em vários estados brasileiros. A atração das prefeituras em assumir as escolas de ensino fundamental do Estado se deu pelo interesse na possibilidade de aumento de recursos financeiros viabilizados pelo Fundef. Posteriormente, várias prefeituras retrocederam, desistindo da municipalização. Minas Gerais foi considerado o Estado onde o processo de municipalização mais avançou. No período de 1994 até novembro de 1998 foram municipalizadas 2.863 escolas estaduais.

O programa de avaliação de desempenho das escolas públicas de Minas Gerais, quarta prioridade estabelecida na reforma, objetivava criar uma cultura avaliativa de desempenho acadêmico para identificar as falhas de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, avaliar o desempenho dos professores e mudar o processo de avaliação do ensino. No período de 92 a 98⁸ ao serem definidas as propostas de avaliação da escola pública em Minas Gerais, a Secretaria da Educação, considerando a necessidade de um órgão dedicado exclusivamente à avaliação, estruturou seu organograma, criando a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Esta, por sua vez, criou a Diretoria de Avaliação do Ensino/ Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Dave/Ceave) que implementou o primeiro programa de avaliação - Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais (AVA - MG). Segundo a Diretoria de Avaliação, para instalação e o desenvolvimento de uma política de qualidade na educação é necessário um sistema de avaliação, que proporcione primeiramente, o conhecimento da realidade do sistema educacional a melhorar e então, proceda a avaliação regular deste sistema. Partindo desta premissa, foram analisados os vários aspectos do sistema educacional mineiro, conforme já mencionados, de onde surgiram prioridades a serem consideradas na reforma, sendo a avaliação do Sistema Estadual de Educação uma delas.

⁸ Cf. SOUZA, 1999.

Portanto, este programa de avaliação foi fundamentado sobre os seguintes pressupostos:

- a) Compromisso expresso do Governo e da Secretaria de Educação de propiciar as condições necessárias para a construção de uma escola pública autônoma e de qualidade.
- b) A importância de estabelecer-se uma cultura avaliativa preocupada com problemas de relevância para o ensino.
- c) Necessidade de se resgatar a função do “ensino” centrando a atuação da Escola na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.
- d) Urgência na produção de informações sobre escolas, regiões e população específicas que orientassem a formulação de programas de compensação ou discriminação positiva para atendimento a dificuldades evidenciadas.
- e) Necessidade de produção de informações que subsidiassem o estabelecimento de políticas de desenvolvimento de recursos humanos e de adequadas estruturas curriculares.
- f) Interesse em informar à sociedade e à comunidade educacional sobre o desempenho das escolas estaduais.
- g) Necessidade de fundamentar decisões que objetivassem melhoria na administração do sistema educacional, em resultados avaliativos científicamente apurados.

Os objetivos explicitados no Proqualidade, abrangeram quatro aspectos:

- a) Conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares.
- b) Levantar dados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino.
- c) Identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que necessitam maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem.
- d) Fornecer, a partir dos dados levantados, subsídios para que os professores possam atuar com maior eficiência na condução do processo de ensino, e a Secretaria de Educação possa colaborar para maior eficiência do sistema.

Os baixos rendimentos escolares, altas taxas de reprovação e repetência e os altos índices de evasão escolar desencadearam a avaliação. A SEE-MG implantou o sistema de ciclos, reorganizando o sistema de promoção, bem como a progressão continuada. Com a implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental e sua organização em dois ciclos de formação básica, a metodologia da avaliação sofreu alterações profundas. As avaliações

passaram a se realizar anualmente e buscava verificar o padrão de desempenho atingido pelo aluno. O regime de progressão continuada se respalda na nova LDB (Lei 9394/96) que possibilita a organização do ensino fundamental em ciclos, em substituição ao regime seriado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também corroboraram com esta nova proposta. Foram organizados dois ciclos, o primeiro abrangendo as quatro séries iniciais e o segundo, as quatro séries finais do ensino fundamental, ficando a critério da escola optar por ciclos ou permanecer no sistema seriado.

No período de 92 a 98 foram promovidos três ciclos de provas - 1992, 1994 e 1996 que, segundo o relatório, apresentaram resultados satisfatórios, evidenciando uma crescente melhoria dos alunos, das condições de trabalho e da qualidade do ensino, motivando mais inovações nas propostas.

Portanto, desde 1992, Minas Gerais em convênio com a fundação Carlos Chagas avalia o rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual de ensino. Neste ano, conforme já mencionado, foi criado o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais (AVA - MG), sendo estabelecido e mantido pela SEE/MG e tendo a Fundação Carlos Chagas como suporte técnico. Os primeiros testes começaram a serem aplicados ainda em 1992, sendo concluídos em 1993.

Iniciaram-se as avaliações pelo Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), sendo que os instrumentos foram elaborados de acordo com os objetivos do CBA, abrangendo conteúdos que os alunos deveriam dominar ao final do ciclo. Os altos índices estatísticos que denunciavam a ineficiência da educação no Estado motivaram a reforma empreendida, e a avaliação foi considerada indispensável aos seus objetivos, conforme Goulart:

Tendo à mão os resultados da 1^a Avaliação sistêmica do CBA, pode-se identificar as carências regionais e locais e até mesmo encontrar explicação para as mesmas. A representação detalhada dos resultados da AVA-CBA confirmou a hipótese de que, em regiões sócio-economicamente desfavorecidas, o desempenho escolar é consideravelmente inferior. Tal evidência nos aponta uma direção: para se implementar uma política de equidade, há de se distribuir recursos de tal forma que a quem tem menos se ofereça mais, para que tenhamos todos acesso às mesmas condições de aprendizagem. Essa distribuição equitativa de recursos, calcada na diversidade regional dos resultados, deve constituir a garantia do Ensino de Qualidade para Todos. (GOULART, 1992, p.6)

Os resultados obtidos a partir dessa avaliação evidenciaram a desigualdade de infra-estrutura entre as escolas do Estado, entretanto, não foram tomadas iniciativas para assegurarem as condições elementares de funcionamento nas mesmas.

A SEE-MG intentava transformar a avaliação em um instrumento de planejamento e monitoramento. De acordo com Mares Guia Neto (1992) a avaliação constitui-se em um poderoso instrumento para diagnosticar os problemas de aprendizagem, viabilizando à escola e à Secretaria de educação a promoção de mudanças e planos para melhoria da qualidade de ensino. É também um referencial para os pais no conhecimento da qualidade da escola na qual seus filhos estudam.

As escolas foram equipadas, principalmente com microcomputadores, financiados pelo BM, com o objetivo de agilizar o processo de controle processual e gerencial dos professores. A avaliação de desempenho denota o caráter mercantil ao enfatizar o controle sobre a produtividade docente. Percebemos a incoerência em relação ao discurso e à prática. Vimos no parágrafo anterior, na fala do Secretário de Estado da Educação, a avaliação considerada como instrumento promotor de mudanças qualitativas no ensino, contudo, estas mudanças muitas vezes atendem a conveniências. Os resultados do CBA evidenciaram a necessidade de atendimento à infra-estruturas elementares nas escolas, não sendo atendidas. Contudo, equipamentos foram providenciados, em especial computadores, por viabilizarem o controle pretendido pelos gestores da educação.

Em 1997, o Instituto Internacional de Avaliação Sérgio Costa Ribeiro, em parceria com o ACT- American College Testing (EUA), avaliou os alunos do Programa Emergencial do Ciclo Básico de Alfabetização e alunos de risco da quarta série do ensino fundamental. O objetivo era determinar o nível de progresso dos alunos do CBA e determinar o efeito de eventuais intervenções com os alunos da quarta série.

Os resultados das medidas adotadas em relação ao rendimento e desenvolvimento dos alunos deveriam ser repassados às escolas e aos professores, objetivando mantê-los informados quanto aos progressos alcançados e as dificuldades a serem superadas.

Em termos estruturais, o programa abrangeu todos os 853 municípios do estado de Minas Gerais, 41 Superintendências Regionais de Ensino e a Capital, todas as escolas Estaduais que ofereciam as séries a serem avaliadas e seus alunos, correspondendo a um total de 1.946.342,

nos três primeiros ciclos de avaliação. As Escolas Municipais, em sua quase totalidade, também aderiram ao programa.

A avaliação realizada foi de caráter censitário, envolvendo todos os alunos das séries a serem avaliadas. Cada aluno respondeu à apenas uma das provas da avaliação, sendo adotado um critério específico para determinar qual prova cada aluno faria. As séries selecionadas representavam término de ciclo ou de grau de ensino:

- a) Início da 3^a série do Ensino Fundamental - alunos egressos do ciclo básico de alfabetização.
- b) 5^a série do Ensino Fundamental - fase de mudanças na vida do aluno.
- c) 8^a série do Ensino Fundamental - último ano do ensino fundamental.
- d) 2^a série do Ensino Médio - período em que o aluno ainda não participa de cursos pré-vestibulares.
- e) Série concluinte do Curso de Habilitação para o Magistério - professores de 1a a 4a série do ensino fundamental.

A avaliação do rendimento dos alunos realizada a cada dois anos, permitiria que o interstício das avaliações fosse aproveitado para se processarem as intervenções necessárias.

Alguns resultados foram produzidos por meio do processo de avaliação empreendido em Minas, como modificações curriculares, disseminação de centros de atualização de professores, autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Certamente, avanços ocorreram, mas é preciso cautela ao deparamos com análises otimistas que divulgam apenas as conquistas e ocultam as falhas ocorridas.

De acordo com Sobrinho (2002), todo esse processo de avaliação no Estado de Minas Gerais foi interrompido e anulado no início de 1999 com a mudança de governo no Estado, que não deu continuidade ao processo que estava em andamento. A descontinuidade política pode ser considerada um dos fatores preponderantes nos fracassos dos empreendimentos em prol da educação. A falta de compromisso com os projetos e planos da administração anterior não tem sido incomum no âmbito político.

1. O Simave como atual Proposta de Avaliação de Minas Gerais

A discussão sobre as práticas educativas desempenhadas no âmbito da rede de ensino de Minas Gerais, conforme já mencionada, tem encontrado espaços freqüentes. Iniciativas diversas têm sido engendradas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. No contexto destas discussões, o Simave desponta como mais uma iniciativa do Estado na tentativa de repensar as práticas pedagógicas e redimensionar os rumos da educação em Minas Gerais. Foi instituído em fevereiro de 2000 pela Secretaria de Estado de Educação, tendo como principal atribuição implementar o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb.

Todavia, o processo de constituição e implementação do Simave vincula-se a outro projeto piloto que lhe serviu de base.

Em 1999, a Universidade Federal de Juiz de Fora, por intermédio de sua Faculdade de Educação – Faced - apresentou um projeto à Capes, propondo a implantação de um programa destinado a avaliar a rede pública de ensino da Micro-região de Juiz de Fora- MG. Este projeto denominou-se Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental da Micro-Região de Juiz de Fora – Proav. A intenção era criar condições propícias ao desenvolvimento e produção de conhecimento na área de avaliação educacional em larga escala e a constituição de um Centro de Avaliação Educacional (Caed).

O Caed é, portanto, um órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora, resultante da expansão das atividades do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais - Lame que foi criado em 1997. Reúne pesquisadores da área de avaliação e políticas públicas educacionais pertencentes a diversas instituições que atuam nesta área.

Atualmente, o Caed desenvolve vários projetos, dentre eles, a implementação de programas de avaliação da educação básica. O programa piloto iniciou-se em 1998/1999, contemplando mais de 20 municípios da região da Zona da Mata e cerca de 26.000 alunos.

O Simave surgiu em atendimento aos princípios definidos pela proposta política estadual conhecida como Escola Sagarana, marco referencial da política educacional do Governo Itamar Franco, que preconizava uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todos, exigindo, portanto, uma nova cultura avaliativa. Para tanto, foi realizado em 1999, o “Seminário Travessia para o Futuro” com o propósito de discutir estratégias, parcerias e cooperação entre a sociedade, o governo e as instituições de ensino no Estado, contemplando a política de gestão consorciada do Sistema Mineiro de Educação proposta pela Secretaria de Educação. O termo

Sagarana é um hibridismo resultante da união do radical germânico SAGA (narrativa épica em prosa, ou histórica em acontecimentos marcantes ou heróicos) com o elemento de origem tupi RANA (“à maneira de”, “típico ou próprio de”). Foi criado por Guimarães Rosa para denominar seu primeiro livro lançado em 1946 e transmite a idéia de associação do elemento local, regional a uma dimensão de interesse universal. Desta forma, esta expressão foi escolhida para denominar a política educacional mineira com o objetivo de garantir sua identidade própria sem prescindir os valores universais.

O documento Escola Sagarana surgiu em resposta à Carta dos Educadores Mineiros, elaborada a partir do Fórum Mineiro de Educação, realizado em Belo Horizonte, em agosto/setembro de 1998. Neste fórum, foram definidas estratégias de criação de um Sistema Mineiro de Educação, decorrente do Plano Nacional de Educação, atendendo aos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. A nota tônica que permeia o documento é educação de qualidade para todos, integral, harmônica, abrangente, funcional e para a vida. Neste documento e em outros surgidos a partir dele, prevalece a intenção de articular as propostas de diretrizes e prioridades do Sistema Mineiro de Educação com os interesses do Estado, com o setor produtivo, com as avançadas e novas tecnologias, com a economia globalizada, com as demandas do mercado de trabalho, com a cultura, cidadania e formação integral do homem.

Dentre os objetivos da política educacional mineira, contemplados na Escola Sagarana, figuram-se o desenvolvimento de planos, programas e ações visando à garantia de educação de qualidade e a avaliação da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas. No plano estratégico, a Escola Sagarana tem como prioridade, dentre outras, a implantação do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar e do Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação.

A avaliação de desempenho constitui, portanto, um dos programas de ação permanente do Plano Decenal de Educação. Seu objetivo é

[...] promover a constante melhoria da qualidade do ensino, aperfeiçoamento das técnicas e métodos pedagógicos, a qualificação crescente dos profissionais da Educação e a obtenção de padrões elevados de sucesso no processo de ensino aprendizagem. (Escola Sagarana- Educação para a Vida com Dignidade e Esperança, 1999, p.61)

Como metas, apresenta a introdução no Sistema Mineiro de mecanismos permanentes e modernos de avaliação do desempenho de escolas, profissionais e alunos para apuração da qualidade e dos resultados educacionais. Dentro das estratégias, destaca-se o estabelecimento de regimes de cooperação e convênios com universidades, preferencialmente as instaladas em Minas Gerais para realização de pesquisas, estudos e projetos, bem como para capacitação de pessoal. Como ação, define a contratação de grupo de pesquisadores para elaboração em conjunto com a Secretaria da Educação, de projeto piloto para avaliação do sistema escolar e capacitação de recursos humanos. Conta ainda com parcerias com a Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Viçosa.

Portanto, em 2000, na gestão do governo Itamar Franco, foi criado o Simave. Em consonância com o projeto Escola Sagarana, que prima por preservar as singularidades de Minas Gerais, o Simave tem por intenção resguardar as especificidades de Minas Gerais, tendo em vista a formulação de políticas educacionais próprias (SEE-MG/Simave, 2000).

A estruturação do Programa baseia-se na concepção de gestão participativa e democrática. Em nível central foi constituído o Conselho Deliberativo, integrado por representantes da Secretaria de Estado da Educação, das Instituições Públicas de Ensino Superior e dos Profissionais da Educação.

Uma Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública foi constituída em cada Superintendência Regional, com a finalidade de responsabilizar-se pelo programa de avaliação em sua jurisdição bem como pelo processo de avaliação continuada. Esta Comissão compõe-se, além da Superintendência Regional, do representante da Instituição Regional de Ensino Superior responsável pelo Proeb, representantes dos Municípios, dos profissionais da Educação e dos alunos, conforme consta no art.10 da Resolução no 104 de 14/07/2000.

O Projeto de Lei de Educação de Minas Gerais, artigo 123, aborda as responsabilidades do Simave, discriminadas na forma de princípios, objetivos, metas e estratégias:

Art.123 – O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – Simave - tem por responsabilidade, promover a avaliação da educação pública e privada, observados os seguintes princípios:

- I- igualdade de oportunidades educacionais;
- II- descentralização;
- III- participação;

IV- transparéncia das ações e publicidade dos resultados;

V- gestão consorciada com as instituições de educação superior.

Art.124- Fica instituída, no âmbito do Sistema Mineiro de Educação, a agência Mineira de Avaliação Educacional.

Art.125- O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação será gerido pela Agência Pública de Avaliação Educacional do Estado de Minas Gerais.

§ 1º. A agência Mineira de Avaliação Educacional tem competência para promover a avaliação da ação de todas as instâncias do Sistema Mineiro de Educação.

§ 2º. A direção da Agência Mineira de Avaliação Educacional contará com representação dos profissionais da educação, da sociedade civil organizada e da Secretaria de Estado da Educação, na forma da lei.

§ 3º. O Fórum Mineiro de Educação indicará os representantes dos profissionais da educação para fins do disposto no parágrafo anterior.

Art.126- Os resultados da avaliação educacional não se destinarão a classificar as unidades escolares e demais instâncias do Sistema Mineiro de Educação, tendo por propósito o redimensionamento dos rumos do processo educativo.

Objetivos:

a) Promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica.

b) Criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública.

c) Democratizar o acesso à informação sobre a Educação Pública.

d) Desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em princípios de eqüidade.

e) Fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidade para todos os mineiros.

Metas:

a) Desenvolver parâmetros e métodos de aferição do desempenho e da qualidade nas redes estaduais e municipais de educação básica.

b) Criar parâmetros diferenciados de avaliação da rede pública de educação básica compatíveis com a realidade, a cultura e o desenvolvimento de Minas Gerais, observadas as peculiaridades regionais.

c) Criar instrumentos de avaliação, de controle e acompanhamento para a permanente busca da elevação da qualidade da educação básica.

d) Estabelecer mecanismos e sistemáticas de gestão consorciada da rede pública de educação com base na cooperação e na parceria entre o governo, sociedade, universidades e instituições de ensino superior instaladas em Minas Gerais.

e) Promover a formação, adequação e aperfeiçoamento de recursos humanos para atender as necessidades da rede pública de educação básica e os objetivos da política educacional de Minas.

Estratégias:

a) Aplicação de um teste de metodologias de avaliação realizada pelo Lame (Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) para 27 mil alunos das regiões de Muriaé e Juiz de Fora.

b) Implantação do Simave em todo o estado sob a coordenação de uma instituição especializada.

c) Instituições regionais de ensino superior na composição do Simave, encarregadas de executar os subprogramas seguintes, em ação conjunta com a Secretaria de Educação:

- Descentralização. Descentralização das ações em escala regional a partir das escolas, instituições de formação de professores, secretarias municipais e Superintendências Regionais de Ensino. Os programas de avaliação seriam implementados de forma descentralizada, respeitando-se as diversidades vivenciadas em cada região. Em sua área de jurisdição, cada Superintendência Regional de Ensino deveria associar-se às instituições locais de ensino superior, à rede de escolas de educação básica e às Secretarias Municipais de Educação. Esta integração de instituições no plano regional objetivava garantir que o processo avaliativo tivesse continuidade. Partindo do pressuposto de que às instituições locais de ensino superior cabe, normalmente, a formação de professores para a rede de educação básica da sua área de influência, a integração visava possibilitar maior entrosamento entre as instituições com as escolas e com as Superintendências de Ensino.
- Participação. Os programas de avaliação seriam implementados com a participação dos profissionais que atuam na Educação Básica para a

democratização da gestão escolar. Não dispensaria a contribuição técnica dos especialistas, mas a legitimidade do sistema passa pela participação dos profissionais que desenvolvem o trabalho pedagógico na escola.

- Formação do professor. Este princípio relaciona-se à gestão consorciada, pois, além dos programas de formação inicial e continuada de professores para a rede pública, discute a formulação de políticas de valorização do profissional da educação, a qualidade destes cursos e sua pertinência.
- Gestão consorciada. O Simave inclui a participação de instituições de ensino superior federais, estaduais e municipais com a expectativa de desenvolver um padrão consorciado de gestão da educação pública. A relação consorciada é fundamental, tanto para a rede de educação básica como para as instituições de ensino superior. Ao ensino superior seria possibilitado vivenciar o trabalho pedagógico da escola de educação básica em todas as suas dimensões e assim favorecer a discussão sobre a formação de professores, mais articulada com as necessidades da rede de ensino.

Estas estratégias seriam balizadas pelos princípios de *eqüidade*, pautando-se na concepção de que o Estado deve garantir educação de qualidade para todas as crianças e jovens em idade escolar sem discriminação e pelo princípio de *publicidade*, compreendido pela transparência das ações e programas.

Como o objetivo do programa era alcançar toda a rede de ensino do Estado de Minas Gerais, o Simave/Proeb receberia assessoria da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo esta a Instituição Coordenadora – IC – por meio do Laboratório de Medidas Educacionais – Lame, da Faculdade de Educação. A proposta é a articulação de uma gestão consorciada da Educação Básica, com a formação de uma Rede de Instituições do Ensino Superior (as Instituições Regionais – IR) que deveriam atuar em articulação com as Superintendências Regionais de Ensino – SRE e com as escolas que compõem a rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais.

O referido programa foi proposto para avaliar todos os alunos da rede estadual de ensino que cursassem o primeiro ano de ciclo intermediário (4^a série) e o segundo ano do ciclo avançado (8^a série) do Ensino Fundamental, além da 3^a série do Ensino Médio. Para tanto, utilizariam-se

testes cognitivos e questionários a serem respondidos pelos alunos, pelos professores e pelos diretores de escola.

Os ciclos de Avaliação se completariam a cada dois anos, ampliando-se os testes cognitivos que objetivam avaliar a aprendizagem associada à aquisição de competências cognitivas.

No ano de 2000, foram aplicados os testes de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, os testes de História, Geografia e Ciências. Em 2002 completou-se o ciclo de Língua Portuguesa, em 2003 Matemática, e em 2004 seria o segundo ciclo de História, Geografia e Ciências. Segundo informações da Superintendência Regional de Ensino, os três últimos não ocorreram porque a Secretaria de Estado da Educação quer concentrar a avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática apenas.

Os testes são compostos por 39 questões de múltipla escolha, resultantes da combinação de 13 blocos de 13 questões, para cada área de conhecimento e ciclo de avaliação, sendo utilizado um total de 169 questões, combinadas em 26 diferentes cadernos de testes.

Utiliza-se no programa uma versão revisada das Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb. Os itens dos testes cognitivos foram elaborados a partir da descrição das competências que se desejavam avaliar nas respectivas áreas.

Além da participação de técnicos do Saeb e da UFJF, a implantação do Simave contou com o apoio e supervisão técnica de um grupo de professores do Ministério de Educação da França, especialistas em Avaliação Educacional.

Os resultados do Proeb são divulgados e entregues às escolas participantes do programa. Cada escola recebe um boletim de avaliação, um boletim pedagógico e a Revista do professor.

No boletim de avaliação intitulado “Minas Gerais: avaliação da educação” são apresentados os procedimentos efetivados pelo Proeb e os resultados alcançados pela escola. Além de conhecer sua realidade em relação ao município, a escola se situa em relação aos resultados gerais do Proeb para todo o Estado e às médias alcançadas em Minas Gerais no Saeb. Este procedimento, que acaba por ser uma comparação, segundo documento oficial do Simave, não visa estabelecer um ranking entre as escolas, mas que os resultados indiquem rumos a serem tomados na política educacional de Minas garantindo a equidade e igualdade de oportunidades a todas as escolas e a todos os alunos da rede pública de educação básica em Minas Gerais. (Simave, Uma Construção Coletiva, 2000, p.28).

Embora o discurso descarte a utilização dos dados como forma de promoção das escolas, esta problemática do ranking entre escolas é uma das questões que pretendemos investigar e verificar sua ocorrência ou não entre as escolas de Uberlândia. Thomas Kellaghan (2001), em um trabalho intitulado “O Uso da Avaliação na Reforma Educacional” apresentado na 27ª Conferência Anual da Associação Internacional de Avaliação Educacional ocorrida no Rio de Janeiro em maio de 2001, relata a ocorrência deste procedimento. Ele menciona a experiência de alguns países e os impactos da divulgação sobre o desempenho das escolas na forma de tabelas de classificação. Nos Estados Unidos, as informações sobre desempenho de estudantes obtidas em avaliações nacionais são utilizadas para julgar a qualidade do desempenho de cada escola e professor individualmente.

Na Inglaterra e no País de Gales, de acordo com Kellaghan (2001), as tabelas de desempenho são publicadas e as escolas classificadas segundo a proporção de estudantes que alcançaram níveis estabelecidos. De acordo com os resultados dos testes, as escolas elaboram um “plano de ação” e são auxiliadas em sua implementação pelos gestores educacionais que determinam um prazo limite para melhoria do desempenho. Caso não haja alteração, podem ser fechadas ou sofrer intervenção.

No Texas, além da publicação dos resultados na forma de tabelas de classificação que acabam por gerar competição entre as escolas, professores e estudantes, outras medidas são acrescentadas. As escolas e professores recebem prêmios em dinheiro se um desempenho melhor do que o grupo normal for verificado na metade da classe. O autor (op.cit.) não nega o impacto que a utilização dos dados para verificação do grau de desempenho das escolas pode causar no comportamento delas, mas chama a atenção para a complexidade e os problemas que podem ser originados.

O Simave propõe-se a não encerrar suas atividades com a divulgação dos resultados, mas iniciar uma importante etapa, buscando oferecer, a depender dos resultados, subsídios para tomada de decisão em direção à oferta de um ensino cuja qualidade seja cada vez maior. Pretende fomentar a construção de uma nova cultura avaliativa de caráter permanente e formativo. Com esta intenção, o mesmo documento destaca alguns aspectos que devem ser considerados. A reflexão coletiva sobre o significado do diagnóstico oferecido pelos resultados alcançados pela escola, supera em importância os resultados propriamente ditos. Por si só não podem gerar ação transformadora. Tanto os resultados positivos quanto os negativos não devem ser tomados como

justificativas para a acomodação, mas devem gerar o aprimoramento do trabalho pedagógico. Veremos posteriormente que a reflexão permanente sobre a avaliação e seus resultados não está encontrando espaços sólidos e coesos com a proposta inicial do Simave.

Outro ponto contemplado é a possibilidade de confrontar as competências avaliadas pelo Proeb com o projeto político-pedagógico da escola, discutindo o currículo e o trabalho pedagógico à luz da aquisição de competências básicas e respeito às diferenças individuais. A discussão dos resultados pode gerar mudanças, tanto no processo pedagógico quanto no próprio sistema de avaliação, a partir dos subsídios e contribuições surgidos nas discussões. Ressalta ainda a educação como processo e, portanto, mudanças qualitativas não podem ocorrer de forma imediata. Para haver consequências produtivas é essencial a participação coletiva dos agentes envolvidos em prol da igualdade de oportunidades educacionais. O documento destaca a possibilidade dos resultados apropriados pela escola servirem a outro fim que não o do debate e busca criativa de soluções, mas transformar-se na simples elaboração de uma “lista de reivindicações”, empobrecendo o debate e transferindo a responsabilidade dos problemas educacionais a agentes externos, sendo que o problema da educação é de responsabilidade coletiva.

França (2002), em análise sobre a reforma empreendida em Minas Gerais, considera o Simave como a medida que melhor impacto causou no Estado mas chama atenção para o uso que se faz das informações coletadas, destacando esta questão como preocupante no processo de avaliação externa. Segundo ele, o Estado tem o papel de acompanhar o processo educacional valendo-se de instrumentos para medir o grau de eficácia e efetividade das políticas implementadas, todavia, o acompanhamento não se restringe a avaliar para responsabilizar a escola e seus agentes pelo insucesso. As medidas de avaliação e monitoramento devem detectar as falhas e então buscar saná-las, seja por meio de verbas, seja no auxílio do gerenciamento pedagógico da escola.

No projeto está prevista ainda a implementação do subprograma de avaliação continuada. Deverá ser proposto à Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública pela Instituição de Ensino Superior responsável pelo Proeb, no âmbito Regional (IR), com o objetivo de elaborar e viabilizar estratégias para superar as dificuldades identificadas.

É importante apreendermos as concepções de avaliação que sustentam a proposta do Simave. Nos documentos investigados não encontrei uma menção direta sobre a concepção de

avaliação presente do programa mas é possível abstrai-la dos diversos textos que permeiam os documentos. Nos documentos: ‘Simave - Uma construção Coletiva/Governo do Estado de Minas Gerais/Secretaria de Estado da Educação/UFJF’ e ‘Minas Gerais: avaliação da educação’ pode-se entrever a concepção de avaliação do Simave ao ser ela, contrastada com outras visões de avaliação.

Os processos de avaliação tradicional com procedimentos de classificação e seleção são criticados nos documentos, subentendendo-se que os processos de avaliação do Simave são contrários a esse sistema consolidado historicamente. Criticam-se os procedimentos de avaliação no interior das escolas voltados à classificação a partir de critérios de medida de desempenho, reduzindo a avaliação a simples verificação da aprendizagem. A esses critérios são inerentes a ameaça da punição ou o benefício do prêmio. Logo, o Simave, de acordo com os documentos citados, se opõe à avaliação tradicional, não intencionando a mera verificação da aprendizagem, nem classificar, punir ou beneficiar as escolas que se submetem às provas. Além disso, apregoa uma avaliação contínua e processual, tendo o caráter diagnóstico. Vejamos o que nos diz o documento:

Os processos de avaliação, em todas as instâncias e momentos da vida escolar, devem ser compreendidos como uma estratégia para a produção de diagnósticos, por meio de informações criteriosas, que possibilitem a identificação de problemas e contribuam para o redirecionamento do processo educativo. (Minas Gerais: avaliação da educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2001, p.03)

Essa concepção está em consonância com a Pedagogia Progressista⁹ que propõe a avaliação como re-orientadora do processo pedagógico, e por isso, deve ser processual. Portanto, ao discutirem de forma crítica a avaliação tradicional como excludente, punitiva, classificatória e pontual, legitima-se a avaliação do Simave como oposta a essa concepção.

No próximo capítulo veremos a implementação do Simave em Uberlândia e os impactos causados nas escolas de ensino fundamental.

⁹ A Pedagogia Progressista defende a formação de um cidadão crítico e participante. As Tendências Pedagógicas do cunho Progressista são representadas pelas teorias: ‘Crítica de Educação’ que busca uma escola articulada com os interesses do povo; ‘Libertadora’ que se focaliza em temas sociais e políticos e ‘Crítico Social dos Conteúdos’ que comporta conhecimentos sistematizados com experiências sócio-culturais e a vida concreta. Para maior aprofundamento, ver Libâneo (2003).

CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SIMAVE: impactos da sua implantação e da divulgação dos resultados junto às escolas fundamentais de Uberlândia

Neste capítulo, traçaremos um breve perfil da rede estadual de ensino em Uberlândia e abordaremos algumas questões relativas à operacionalização do Simave em Uberlândia, à aplicação das provas e à divulgação dos resultados. Logo em seguida, analisaremos a inserção do Simave e o impacto causado nas escolas fundamentais de Uberlândia, verificando inicialmente a recepção que teve por parte dos professores, coordenadores e diretores das escolas, em termos da sua adesão ou resistência ao projeto. Analisaremos as diversas percepções sobre a sua concepção e as reações e indagações que surgiram em decorrência do processo de implementação do programa. Logo após, analisaremos o impacto pós-divulgação do segundo resultado de Língua Portuguesa que possibilitou a comparação do Simave 2000 com o Simave 2002, buscando apreender a reação dos educadores sobre o processo de divulgação dos resultados e dos resultados propriamente ditos. Finalizando, analisaremos os impactos do Simave sobre a prática pedagógica do professor e sobre a organização da escola.

1. Considerações iniciais: contextualização

A Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é dividida, estrategicamente e a partir de critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação, em 43 localidades distintas denominadas de Superintendência Regional de Ensino. Cada Superintendência coordena a rede educacional de uma região delimitada. Uberlândia sedia a 40^a Superintendência Regional de Ensino (S.R.E), responsável por nove cidades: Araguari, Campina Verde, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara, e Uberlândia. Uma outra forma de divisão é por meio de pólos e cada polo abrange algumas Superintendências de Ensino: Pólo do Norte, Pólo Centro-Sul, Pólo Triângulo, Pólo da Mata e Pólo Capital. Naturalmente, a 40^a S.R.E. de Uberlândia está situada no Pólo Triângulo que agrupa mais quatro superintendências: Ituiutaba, Monte Carmelo, Patrocínio e Uberaba.

A rede estadual em Uberlândia é constituída por 67 escolas. Desse total, duas são destinadas ao atendimento de crianças portadoras de deficiência física e/ou mental, uma é voltada

à educação de jovens e adultos e uma trabalha com educação musical no ensino fundamental e médio (Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli).

Conforme explicitado na Metodologia de nosso trabalho, a partir de critérios pré-estabelecidos, selecionamos duas escolas como fontes de investigação que descreveremos mais à frente.

É necessário que resgatemos alguns elementos importantes presentes na implantação do Simave em Uberlândia. A princípio, a Universidade Federal de Uberlândia atuou de forma marcante no processo de aplicação das avaliações e divulgação dos resultados junto às escolas, contando também com a assessoria da Superintendência Regional de Ensino. Até o ano de 2002, tanto o processo de aplicação quanto o processo de divulgação dos resultados contavam com a participação da Universidade Federal de Uberlândia.

No ano de 2000, foram formadas duas equipes de professores da Universidade, sendo uma para a área de Língua Portuguesa e outra para a área de Matemática, já que naquele ano estas duas competências foram avaliadas. Essa equipe, juntamente com sua coordenadora, responsabilizava-se pela área de abrangência da 40^a Superintendência de Ensino. Dentre as funções, estavam a de seleção e treinamento dos aplicadores das provas, a de recepção, distribuição e coordenação da aplicação das avaliações, a revisão dos testes e a transcrição dos dados das provas dos alunos de 4^a série para o caderno de resposta. Após esta fase de aplicação, caberia a ela trabalhar os resultados nas escolas, por meio de oficinas, sensibilizações. Esta equipe atuou nos anos de 2000, 2001 e 2002.

A participação da Universidade estava prevista nos documentos oficiais do Simave, que tinha como um de seus princípios, de acordo com a Resolução 104 de 14/07/2000, o vínculo com as Instituições de Ensino Superior por meio da Gestão Consorciada. Neste princípio são destacados dois motivos fundamentais dessa parceria. Um deles, propiciar à Universidade vivenciar o trabalho pedagógico da escola de educação básica de uma forma mais abrangente, em todas as dimensões, estreitando a distância existente entre a Universidade e a escola. Outra possibilidade esperada era que por meio dessa associação, seria estimulada a discussão sobre alterações nos cursos de formação de professores baseadas no conhecimento da realidade do magistério da rede de ensino público e de suas necessidades mais prementes. Não encontramos registro em documentos que tratassem da ruptura com a UFU. Percebemos, durante as entrevistas, que a Universidade não estava mais envolvida no processo e não se sabia explicar os

motivos. Na Superintendência de Ensino, explicaram que havia um contrato com a Universidade e que ao expirar, não mais foi renovado. Causa-nos inquietação esta ruptura, levando-nos a redarguir o teor contraditório da proposta original, na qual a importância da participação das Instituições de Ensino Superior é destacada, e depois há apenas o silêncio diante das alterações. Outro fator que causa inquietação é a possibilidade de ter sido desprezado um acúmulo de experiência adquirida nos três anos de cooperação. Será que a Universidade não teria contribuições relevantes que poderiam ser aproveitadas na continuidade do Simave?

Portanto, a partir do ano de 2003, a Superintendência Regional de Ensino passou a atuar de forma mais efetiva nos processos de aplicação e divulgação dos resultados. Os aplicadores que antes eram contratados na Semana da Avaliação, a partir do ano de 2003, foram substituídos pelo próprio pessoal da escola. Coube aos professores a aplicação das provas, com a ressalva de não poder aplicar as de sua disciplina, ou seja, o professor de Português não poderia aplicar a prova de Língua Portuguesa.

Neste tópico, examinamos a forma como o Simave foi apresentado à escola, buscando compreender as atitudes de adesão ou resistência dos professores. Buscar-se-á compreender também como a comunidade escolar percebeu os conceitos educacionais e de avaliação implícitos na proposta e como toma conhecimento dos resultados. As reflexões aqui apresentadas são fundamentadas em relatos colhidos junto a dois diretores de escola, dois coordenadores e seis professores. Para fins da presente análise, nomearemos os interlocutores da seguinte forma:

Diretores: Diretor da escola A e Diretor da escola B

Coordenadores: Coordenador da escola A e Coordenador da escola B

Professores: Professor da 4^a série da escola A, Professor de Português da escola A, Professor de Matemática da escola A, Professor da 4^a série da escola B, Professor de Português da escola B e Professor de Matemática da escola B. Cabe ressaltar que na 4^a série do ensino fundamental, em ambas as escolas, todas as disciplinas são ministradas por uma única professora, com exceção de Educação Física que tem o professor especializado. Por essa razão, nos referiremos ao professor entrevistado como: professor da 4^a série.

É necessário registrar algumas peculiaridades ocorridas nas entrevistas. Na escola A, encontrei muita dificuldade para realizar as entrevistas. Os professores não dispunham de tempo para me atender. A professora da 4^a série não tem horário de módulo, ou seja, um horário em que os alunos estejam sob os cuidados de outro professor. Logo, alguém foi solicitado para ficar em

sua sala enquanto conversávamos e foi-me alertado sobre a necessidade de ser breve. Isso ocorreu também com a professora de Português, porém, com um agravante, sua sala ficou fazendo uma atividade enquanto ela respondia as questões apressadamente. Apenas com a professora de Matemática foi possível realizar a entrevista com tranquilidade por me atender em um horário de módulo. Com a coordenadora e com a diretora também foi difícil conseguir agendar horários. A coordenadora alegou estar sobrecarregada com a Feira Cultural que aconteceria e então se disponibilizou a me atender posteriormente. No caso da diretora, houve também dificuldade, por ela não encontrar espaço em sua agenda para me atender. Segundo ela, a escola não possui vice-diretora, portanto ela estava sobrecarregada de atividades e não teria condições de realizar a entrevista. Finalmente, pediu que eu fosse à escola pela manhã e ficasse à disposição para quando surgisse um intervalo.

Na escola B, após agendamento com a coordenação pedagógica, os professores me atenderam em horários de módulo e não tive dificuldades para entrevistá-los. Com a coordenação pedagógica, houve boa receptividade. Encontrei maior dificuldade em entrevistar a diretora da escola que alegou estar sobrecarregada com licitações que deveria fazer. Por esse motivo, fiz a entrevista com a vice-diretora.

Cabe lembrar que, como já frisamos na metodologia, a seleção dessas duas escolas como *lócus* da pesquisa levou em conta o diferencial referente à sua classificação no Simave. A escola A e a escola B obtiveram escalas diferenciadas em proficiência conforme publicado no boletim Minas Gerais: avaliação do ensino público Proeb 2002/Língua Portuguesa. Este boletim traz os resultados do Simave para Língua Portuguesa, fazendo a comparação entre os resultados obtidos em 2000 e os obtidos em 2002, apresentando a proficiência média de cada escola. A média da escola A apresentou-se inferior à média da escola B. Este fato levou-nos a selecionar, para efeitos de comparação analítica na pesquisa, uma escola de maior e outra de menor desempenho na avaliação.

A escola A está localizada na zona central urbana e atende a uma clientela oriunda de bairros periféricos, cujo corpo discente é de nível socioeconômico mais baixo. Oferece o ensino fundamental que, de acordo com a nova nomenclatura¹⁰, abrange da fase introdutória à 8^a série. É

¹⁰ A partir do ano de 2004, esta nova nomenclatura entra em vigor em substituição a anterior que designava o Ciclo Básico de Alfabetização (1^a, 2^a e 3^a séries), Ciclo Intermediário (4^a, 5^a e 6^a séries) e Ciclo Avançado (7^a e 8^a séries). A partir da 5^a série, retornou ao sistema seriado. A fase introdutória é destinada às crianças de seis anos de idade,

uma escola já antiga, com cerca de quarenta anos. Possui 14 turmas que funcionam em dois turnos; matutino e vespertino, atendendo cerca de 500 alunos. Possui um quadro de docentes constituído por 21 professores. Possui uma coordenadora pedagógica que atende em ambos os turnos e uma diretora. Não há orientadora educacional e nem vice-diretora.

A escola B também está localizada na zona urbana, porém, mais centralizada ainda. Atende a uma clientela oriunda dos bairros adjacentes, cujo perfil sócio-econômico dos alunos é mais favorável que o da escola A. Oferece ensino fundamental, da fase Introdutória à 8^a série. É também uma escola tradicional. Atende cerca de 1100 alunos distribuídos em 30 turmas. Seu quadro docente é composto por cerca de 60 professores. Possui três coordenadoras pedagógicas; duas atendem em ambos os turnos e uma apenas no turno da manhã. Possui uma diretora e uma vice-diretora.

2. A inserção do Simave nas escolas de Uberlândia: expectativas e reações da comunidade escolar.

No que se refere às impressões iniciais que os professores tiveram no primeiro contato com o Simave no ano de 2000, percebe-se que esses efeitos traduziram-se por reações diferenciadas: surpresa, indiferença, descrédito, expectativa e a sensação de despreparo, exclusão e de estar sendo vigiado.

De acordo os resultados da investigação, pudemos apreender que, quando da implantação do projeto no ano de 2000, as escolas foram informadas sobre a execução do mesmo em data próxima à aplicação das provas. A 40^a Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia (40^a SRE- MG) convocou os diretores da rede estadual de ensino para uma reunião com o objetivo de repassar informações sobre o Simave/Proeb. Esta reunião foi realizada em 10/10/2000 e a semana de avaliação ocorreu no período de 06 a 10 de novembro, sendo que em menos de um mês iniciou-se o processo de aplicação das provas. Embora tenha havido divulgação, inclusive pelos meios de comunicação, o tempo foi insuficiente para um preparo maior das escolas. Esta premência certamente contribuiu para a geração de diferentes reações e conclusões no corpo docente e que serão foco de nossa análise.

iniciativa exclusiva do Estado de Minas Gerais. As fases I, II, III e IV correspondem respectivamente, à 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, mantendo-se o sistema de ciclos.

Alguns professores julgaram insuficiente o período de tempo para a divulgação e aplicação, para o preparo e a recepção do Simave nas escolas, conforme atesta a professora:

Eu considero que o problema maior foi exatamente este: não ter sido feito um trabalho de preparação dos professores. Parecia que nós estávamos sendo pegos de surpresa para ver se cumpríamos com a nossa obrigação. E tinha professor que ficava muito chateado. (Professora de Português da escola B).

Além da questão do preparo prévio, um outro elemento que surge na fala desta professora é o sentimento de estar sendo vigiada. A expressão ‘pegos de surpresa’ neste relato não se refere apenas ao tempo, mas ao ato de flagrar alguém em determinada prática. Conforme a própria professora disse, a impressão foi a de que o propósito do Simave era verificar se os professores estavam desenvolvendo um trabalho bem feito e isto gerou um sentimento de insatisfação. A ação controladora da avaliação é evidenciada na forma como foi realizada. Conforme já discutido em capítulo anterior, a avaliação empreendida pelos órgãos governamentais tem se revestido de conotações gerencialistas, fiscalizadoras e controladoras. Sobrinho (2000, p.29) ratifica que a avaliação assume a forma de vigilância e controle sobre os rendimentos das escolas e dos professores.

A questão do tempo e preparo é identificada ainda no dizer de outra professora que teve impressão semelhante:

O Estado manda as coisas pra nós de última hora. Ele não tem aquela preocupação de mandar antes. Sabíamos que realmente seria aplicada uma prova nos alunos... só sabíamos disso, mais nada. (Professora de Matemática da escola B)

Na fala da professora, é evidenciado o seu conhecimento sobre a realização das avaliações do Simave como também a sua insatisfação pelo modo e circunstâncias em que foram informados sobre o projeto. Deixa transparecer ainda o reconhecimento da autoridade pertinente ao Estado quando o coloca na posição de ‘mandar’ as determinações para serem acatadas. Denota ainda que as informações foram insuficientes e insatisfatórias. Podemos inferir que a professora sentiu necessidade de saber mais, de ser melhor esclarecida sobre as implicações que envolviam aquelas avaliações.

O controle exercido sobre os professores por meio dos exames e avaliações externas encontra eco em Afonso (2000) quando afirma que a autonomia profissional do professor tem

sido reduzida e até mesmo impedida, em decorrência de sua transformação em meros executores de programas e currículos produzidos em consonância com os novos interesses hegemônicos.

Na perspectiva dos professores entrevistados, todos confirmaram terem tomado conhecimento sobre a implantação do Simave, o que diverge é o grau de informação e a conseqüente leitura feita por cada professor.

Na escola A, a professora da 4^a série disse haver sido informada sobre a avaliação por meio de uma reunião pedagógica na qual estavam presentes os demais professores, coordenadora e a diretora. A professora de Português da mesma escola demonstrou estar alheia ao processo, respondendo primeiramente, que não havia ocorrido a reunião, lembrando-se em seguida vagamente da ocorrência de uma reunião, mas não se lembrava de quem a havia conduzido. A professora de Matemática apenas disse ter havido uma reunião, mas os professores ficaram fora do processo. Esses três depoimentos podem nos levar a crer que as informações que foram dadas aos professores não atingiram a todos da mesma forma. Podemos pensar também que não foram suficientes para esclarecer convenientemente o pessoal da escola sobre os fins e métodos do Simave.

Na escola B, a professora da 4^a série afirmou que este assunto foi amplamente discutido por meio de reuniões, sendo suficientemente explicada a forma como aconteceria a semana de aplicação de avaliações do Simave. A professora de Português, conforme excerto na página anterior, disse não ter havido este preparo adequado alegando apenas ter sido comunicada que os alunos fariam uma prova de avaliação pelo Estado. A professora de Matemática compartilha da mesma opinião da professora de Português. Comparando estas três professoras, sendo elas pertencentes à mesma escola, causou-nos surpresa a divergência de pareceres, o que deixa supor que as informações não circulam igualmente entre os membros da escola.

Sob a ótica dos coordenadores, na escola A, a coordenadora pedagógica confirmou ter participado da reunião na Superintendência de Ensino, ficando com a incumbência de repassar as informações aos professores e demais segmentos da comunidade escolar. A diretora da escola, inicialmente, não se lembrou da ocorrência da reunião. Disse que na época era professora, mas ao ser informada de que o Simave iniciou-se no ano de 2000, retificou sua colocação, pois já estava na direção da escola desde 1997. Logo em seguida afirmou que sempre a Superintendência reúne com os diretores de escola para passar informações sobre planos de ações e aos diretores cabe a função de repassar à escola.

Na escola B, a coordenadora pedagógica e a diretora também afirmaram a participação na reunião na Superintendência e divulgação na escola junto ao corpo docente.

Ao lado do fator surpresa, um outro fato inquietou os professores. A recomendação de que os mesmos não poderiam ter acesso às provas, não poderiam ficar na sala, não poderiam ter contato com os alunos, gerou um sentimento de exclusão:

Só avisaram que os meninos fariam provas e que os professores eram proibidos de ficarem na sala de aula (ênfase na palavra 'proibidos', acompanhada de riso indicando reprovação e admiração). O que eles mais recomendavam e frisavam na época era exatamente isso: o professor era proibido de ficar perto do teste, do aluno, na sala de aula, não podia ver a prova. Parcia que existia uma preocupação muito grande em proibir a aproximação do professor da prova do que em avaliar o aluno. (Professora de Português da escola B)

Como se vê, a ênfase em impedir o acesso do professor e do aluno às provas gerou uma reação negativa entre os professores. Ainda que, com esta postura, o objetivo do Simave fosse evitar comprometer os resultados das avaliações, garantindo um contexto neutro, produziu nos professores o sentimento de exclusão. Primeiramente por não terem sido consultados sobre a elaboração do projeto e as questões das provas, e, ainda, por não poderem participar do processo de aplicação.

Este mesmo sentimento de exclusão é evidenciado na fala de outra professora:

A gente ficou bem fora deste processo da aplicação. Trouxeram pessoas de fora para aplicarem os testes. No primeiro momento não participamos de nada, nem vimos a prova, não tivemos acesso a nada, só depois aos resultados. Vieram alunos da Universidade, ficávamos separados, não podíamos nem olhar a prova. Terminava a prova, os aplicadores iam embora com os pacotes e nós não tivemos acesso nenhum. (Professora de Matemática da escola A)

A diretora da escola confirma a reação do corpo docente, afirmando que houve muitos questionamentos entre os professores:

Por quê não puderam ver as provas, por quê não puderam ficar com os alunos, por quê não puderam ler e ver as questões, para inclusive, nos outros anos prepará-los melhor? Como saíram? O que não entenderam? Nada, eles não tiveram acesso a isso. Simplesmente pediram que eles saíssem da sala e a Universidade tomou conta de tudo. (Diretora da escola A)

O hiato que se estabeleceu entre o Simave e professores começou a ser dirimido na aplicação do segundo ciclo de avaliação de Matemática no ano de 2003. Em reunião com os

professores da área, foi-lhes solicitado que elaborassem questões sugestivas para a composição da prova que seria aplicada. Essa medida já foi um grande avanço no sentido de suscitar o envolvimento e a valorização dos profissionais da educação em um projeto no qual o professor é peça fundamental. Em relação a esta aproximação, uma coordenadora pedagógica diz o seguinte:

A princípio houve uma resistência muito grande porque eles questionavam: por quê avaliar a escola e por quê a prova já vem elaborada por um grupo de profissionais que não é composto pelo grupo de quem está atuando? Com o passar do tempo os professores foram entendendo mais esta estratégia, foram se adequando melhor e tiveram uma aceitação melhor. Principalmente porque os profissionais da escola foram convocados para levantarem sugestões, elaborar questões que poderiam estar sendo incluídas nas provas. Então ficou mais próximo do aluno, da realidade. Antes recebia-se as provas lacradas, com questões elaboradas por um grupo que ninguém conhecia. A partir do momento que eles passaram a convocar os profissionais da escola para analisar estas questões, que tipo de metodologia ele usa em sala de aula, que tipo de questões está trabalhando com o aluno para desenvolver este ou aquele conteúdo, então a coisa melhorou um pouco. Não na totalidade, mas melhorou bastante porque o professor já percebe que aquela questão, aquela prova já está mais próxima da realidade do aluno, daquilo que ele vivencia na sala de aula, no dia a dia. (Coordenadora Pedagógica da escola B).

Além da aproximação e valorização do professor, a nova estratégia da Superintendência de Ensino de ouvir o professor ameniza uma outra questão presente na fala da coordenadora que é o fato de as decisões partirem de cima para baixo. Muitas críticas são tecidas no meio educacional sobre a dicotomia existente entre o pensar e o fazer; o elaborar e o executar. E este ‘pensar’ geralmente vem pronto, com todas as indicações de como colocá-lo em prática, desconsiderando as opiniões das pessoas que irão executá-lo. O dizer da professora de Matemática retrata este posicionamento:

Eu penso que quem está planejando essas coisas fica lá no Gabinete, fora da realidade. Eu acho que deveria chamar o professor da sala de aula mesmo, para participar, falar o que ele está sentindo, as necessidades que percebe. (Professora de Matemática da escola A)

Na verdade, todos os interessados e implicados na educação, como alunos, pais e comunidade deveriam participar no processo avaliativo. Esta necessidade é colocada por Sobrinho (2002) ao mencionar a posição de alguns titulares da avaliação que consideram as medidas dos rendimentos ou competências e habilidades como foco único de interesse da população. Partindo desse pressuposto, para os mentores, o que importa é fornecer dados, nada mais. O autor critica esta atitude:

Não se produzem acordos negociados, uma vez que os implicados na educação – alunos, pais, professores, cidadãos – não são ouvidos e de forma alguma participam como sujeitos da avaliação. Portanto, não se discutem os interesses em jogo e os principais interessados afetados, não consideram a quê e a quem serve uma determinada avaliação quando ela vem definida de cima para baixo. (SOBRINHO, 2002, p.43)

Sobrinho (2002) nos alerta sobre essa ocorrência, quando diz que o que condiciona a validade da avaliação é o fato de ser um processo de reflexão, não devendo ter um sentido meramente instrumental e controlador. Seus resultados e encaminhamentos não deveriam ser utilizados automaticamente e implementados sem que as partes interessadas debatessem e fizessem um amplo trabalho de interpretação, discussão e crítica.

Outra reação comum à maioria dos entrevistados foi a sensação de serem eles os objetos da avaliação. Esta impressão está relacionada ao sentimento de estar sendo controlado já mencionado anteriormente. Dentre os dez interlocutores, oito compartilharam desta impressão, sendo todos os professores, a diretora e a coordenadora da escola A. Surgiram várias interrogações e suposições sobre quem de fato estaria sendo avaliado. Vejamos os excertos que confirmam esta conclusão por parte dos professores de 4^a série, de Português e de Matemática da escola A:

Sabíamos que estavam nos avaliando também porque a partir do momento que testa o aluno, está testando o professor também (Professora da 4^a série)

O Simave contribui para que o Governo saiba como nós estamos trabalhando. (Professora de Português)

Nós achávamos que aquilo na realidade era para avaliar o professor. Se o aluno se saísse bem, o professor seria bom; se o aluno se saísse mal... Muitos professores pensavam que na realidade eles é que estavam sendo avaliados (Professora de Matemática).

Como se percebe, os professores da escola A são eloquentes ao mencionar o sentimento de serem avaliados pelo Simave.

É interessante verificar como tal sentimento é reiterado na escola B pelo professor da 4^a série, e pelos professores de Português e de Matemática:

O Simave é pra avaliar o professor, é o governo pegando no pé. (Professora da 4^a série da escola B)

A sensação que a gente tinha era que era mais uma avaliação da qualidade do trabalho do professor do que do próprio aluno; uma avaliação mais do nosso trabalho do que da qualidade do ensino (Professora de Português da escola B).

Eu penso que se eu estivesse aplicando esse sistema de avaliação estaria fazendo duas coisas: primeiro estaria avaliando em parte o professor, e depois o aluno. (Professora de Matemática da escola B)

Analizando estes excertos, várias possibilidades de interpretação emergem, embora o sentimento de estar sendo avaliado seja comum. A professora da 4^a série da escola A e a de Matemática da escola B consideram o ato de serem avaliadas como consequencial; o aluno é avaliado, logo, seu professor indiretamente também. As professoras de Português e de Matemática da escola A vêem o Simave como uma estratégia direta e intencional do Governo para acompanhar o trabalho pedagógico do professor e responsabilizá-lo pelo sucesso ou fracasso do aluno. Este controle do Estado sobre o professor por meio da avaliação é evidenciado também na fala da professora de 4^a série e de Português da escola B.

A coordenadora da escola A e a diretora, respectivamente, concordam sobre o fato de os professores se considerarem avaliados ao dizerem que:

Houve questionamentos sobre o objetivo do Simave, qual sua finalidade, o quê medir – o quê e quem? – eram os profissionais, era realmente o aluno, qual a finalidade que o Simave teria depois dos resultados? (Coordenadora da escola A)
É uma avaliação do nosso trabalho. (Diretora da escola A)

Como se vê, tanto a fala dos professores quanto a fala da coordenadora e da diretora confirmam a sensação de vigilância, bem como é perceptível o sentimento de insatisfação por estarem sendo avaliados. Percebe-se, nas falas, que o fato gera atitudes negativas com respeito ao Simave, o que nos leva a inferir que pode repercutir na prática desses profissionais como fator desestimulante, ao perceberem que a qualidade e competência de seu trabalho são passíveis de vigilância.

É interessante lembrar que o exame, desde suas origens, assumiu uma forma de controle. Conforme relata Barriga (2000), o exame foi criado na China como instrumento para eleição de membros das castas inferiores. Dentre as estratégias para se evitar ameaças de impropriações de cargos, clientelismos, formação de monopólios, utilizava-se a vigilância por meio de espiões, surgindo assim a exigência de exames.

Em relação à aceitação e adesão ao programa de avaliação, também houve diferentes posicionamentos nas escolas. Percebemos que as reações mencionadas anteriormente se mesclam, concorrendo para a definição da atitude que o professor teria em relação à proposta do

Simave. Alguns professores demonstraram indiferença, passividade, outros demonstraram ceticismo e descrédito e uma minoria reagiu de forma otimista e expectante.

Na escola A, em resposta a nosso questionamento sobre a aceitação, adesão ou resistência em relação ao Simave, obtivemos um resultado com tendências à indiferença. Das cinco entrevistas realizadas, em apenas uma delas foi possível identificar indicadores de expectativa otimista. Destacaremos alguns trechos das entrevistas que nos levaram a interpretar dessa forma:

Foi bem recebido. Sabíamos que estávamos sendo avaliados também. (Professora da 4^a série)

Foi bem recebido. Nós simplesmente aceitamos as normas que vieram. (Professora de Português)

A reação foi apática. Porque o povo que lida com a educação está muito cansado, saturado; a cada governo que muda, uma nova política surge e nada muda. (Professora de Matemática)

Analizando as falas, a professora da 4^a série disse apenas que o projeto foi bem recebido e logo em seguida, menciona o fato de saber que estava sendo testada também. Isso nos induz a pensar que sua breve resposta denota uma postura não comprometedora e submissa, mas ao mesmo tempo, consciente do que estava ocorrendo.

Na resposta da professora de Português, ficou evidente a atitude de submissão às decisões superiores, isenta de questionamento. Parece que o Simave foi bem recebido porque é assim que tem que acontecer na relação hierárquica Estado X subalternos. O Estado determina e o professor obedece sem questionar.

A professora de Matemática responde e ela própria explica seu ponto de vista. A reação foi apática, indiferente. As palavras ‘cansado’ e ‘saturado’ sugerem a ocorrência de experiências anteriores que prometiam mudanças não concretizadas. Um outro importante elemento que está presente na fala da professora é a referência às mudanças políticas nas quais estão subentendidas as descontinuidades e rupturas acarretadas por elas. É bem marcante a pré-indisposição da professora, ficando claro seu ceticismo em relação ao Simave quando o elege ao status de mais uma proposta insustentável.

Em análise à fala da diretora da escola A, vemos que sua postura também foi indiferente. Ela apenas disse que a recepção ao Simave foi normal, sem resistência, embora houvesse questionamentos sobre o método de aplicação das provas. Entretanto, o posicionamento da coordenadora da escola A é divergente dos demais:

Pela explicação do pessoal técnico da Superintendência, na época, achamos que o Simave iria medir a qualidade do ensino de uma forma geral. E ficamos também na expectativa imaginando o quê estes resultados poderiam trazer para nós em termos de melhoria. O quê o Estado, o quê o Governo faria em retorno, qual seria sua contribuição em relação a estes resultados? (Coordenadora da escola A)

Podemos apreender que a coordenadora não circunscreveu a avaliação do Simave à qualidade do trabalho do professor, mas à qualidade do ensino como um todo. Essa visão está vinculada às orientações recebidas da Superintendência Regional de Ensino. A delimitação feita com a expressão 'na época' leva-nos a considerar a possibilidade de que 'hoje' o pensamento possa ser diferente e denota uma aparente frustração por algo que não ocorreu. Percebe-se ainda a expectativa por melhorias oriundas dos resultados das avaliações e a noção de responsabilização e participação do Estado.

Na escola B, as reações foram diversas. Observou-se a perplexidade ante a forma como o Simave foi operacionalizado e o receio de polêmicas pelas implicações que o Simave traria em relação às mudanças além da resistência inicial, por ser considerado uma imposição por parte da administração central e pelo sentimento de submissão, mesclada à resignação e descrédito, por parte da escola.

Vejamos o que nos dizem os professores da escola B:

Qualquer coisa que venha a ser aplicada pode ser na empresa, pode ser na escola, até dentro de casa e que gera modificação, mudança de hábitos, dá alguma polêmica. (Professora da 4ª série da escola B)

Percebemos que os professores ficavam enciumados, não entendiam porque não podiam se aproximar da avaliação, da sala de aula onde estivesse sendo aplicado o Simave. (Professora de Português da escola B)

Eu não me preocupei porque eu tenho consciência do meu trabalho. Desde que a gente tenha consciência do nosso trabalho não temos que ter receio de nada. (Professora de Matemática da escola B)

Vemos que a professora da 4ª série deixa subentendido que houve controvérsias e discussão na escola com a presença do Simave. Ela diz de uma forma indireta, ao associar modificações e mudanças de hábitos à polêmica. A avaliação promovida, no entender dos professores acarretaria algum tipo de alteração em sua prática pedagógica. Iria mexer com algo já consolidado, acomodado e até mesmo cristalizado.

Outra reação interessante que desponta na fala da professora de Português é o “ciúme” despertado entre os professores e que parece estar associado ao fato de não terem sido incluídos no processo. Talvez o zelo nutrido pelos alunos os levou a sentirem-se ofendidos por não participar na avaliação de ‘seus’ alunos, sendo que contribuíram na constituição dos saberes que seriam postos à prova.

Na fala da professora de Matemática, percebemos que embora ela afirme não estar preocupada por ter consciência do trabalho que desempenha, fica subentendida a noção de que o trabalho do professor estaria sendo submetido à avaliação. Isto quer dizer que se o trabalho não está sendo desempenhado a contento, há o que temer – sanções até. Neste caso, fica subjacente o caráter punitivo da avaliação.

Mais uma vez, a opinião da coordenadora e da diretora da escola B se somam à maioria das opiniões dos professores. Primeiramente veremos a fala da coordenadora, ressaltando que anteriormente utilizamos o excerto na íntegra com enfoque em um outro aspecto. Agora nos deteremos apenas à parte inicial do mesmo, na qual se concentra o nosso interesse:

A princípio houve uma resistência muito grande porque eles questionavam: por que avaliar a escola e por que a prova já vem elaborada por um grupo de profissionais que não é composto pelo grupo de quem está atuando? (Coordenadora da escola B)

Notamos que a resistência respaldou-se no fato de não se compreender a razão pela qual a escola estava sendo avaliada, logo, mais uma vez há indícios de falha na comunicação entre os gestores da educação e os professores. Respalda-se ainda no fato de as provas já virem prontas, denotando o sentido de imposição e de distanciamento da realidade entre quem elabora as avaliações e quem está no espaço de uma sala de aula.

A consultora do Simave, Magda Soares, na apresentação do Boletim Pedagógico, faz alusão ao questionamento que paira entre os professores sobre a elaboração das provas e a resposta à pergunta: “Por quê, para quê uma avaliação que nasce fora da escola, com instrumentos elaborados por quem não conhece os nossos alunos, os nossos projetos, as peculiaridades do nosso contexto?” (Boletim Pedagógico, Proeb 2002/Língua Portuguesa, p.3). Ela responde, diferenciando dois tipos de avaliação: avaliação do aluno e avaliação do ensino. O Simave pertence ao segundo tipo. A avaliação do aluno é a realizada pelos professores, pelas escolas ao longo do processo de ensino e aprendizagem por meio de avaliações mensais, bimestrais, semestrais, anuais etc. Segundo a autora, é necessário neste tipo de avaliação que os

instrumentos sejam construídos pelos professores que conhecem os alunos, conhecem os objetivos propostos e os caminhos para alcançá-los. Na avaliação do ensino a avaliação parte de fora da escola, externa, buscando responder se ‘aquilo que deve ser ensinado e aprendido foi ensinado e aprendido’. Preocupa-se em detectar a defasagem entre o que se está ensinando e o que se deveria estar ensinando.

Percebemos que embora esta explicação convença teoricamente, não dirime o ressentimento entre os professores, por não serem ouvidos.

Vejamos a percepção da diretora:

Tudo que vem já está desacreditado. A gente percebe que os professores falam assim: é mais um governo que inventou mais uma nomenclatura, que inventou mais alguma coisa. Será que vai dar continuidade, será que vai resolver alguma coisa? Eles querem deixar sua marquinha. E o professor pensa: será que é só para deixar mais uma marca ou é um trabalho sério? Muda uma norminha daqui, muda dali mas no fim tudo é semelhante. A cada inquilino que fica lá quatro anos trabalhando tem que mudar alguma coisinha e às vezes não leva tanto em consideração o que os alunos necessitam e os professores acham que é correto. (Diretora da escola B)

Neste depoimento, a percepção própria da diretora intercala-se com sua percepção apreendida das falas dos professores. Primeiramente, vemos uma generalização do descrédito ante as propostas que se sucedem no campo educativo. São recebidas sem credibilidade o que pode até favorecer seu fracasso por começarem em desvantagem ao não ter o aval dos professores, que constituem a linha de frente da educação. Na percepção dos professores é mais um governo com suas promessas, com suas propostas, mas que não logram êxito. A menção à continuidade é indicativa de ações anteriores que sofreram interrupções. Tanto a diretora quanto os professores vêem as ações inovadoras dos governantes como uma praxe comum entre eles – cada um tem que deixar seu registro. E outro elemento que percebemos, mais uma vez, é a desconsideração que os gestores da educação têm pela voz dos professores e alunos.

Dessa forma, os depoimentos deixaram transparecer a preocupação com a continuidade do Simave. A interrogação que paira entre os educadores é se o Simave será mais um projeto que inicia e é interrompido sem explicações e sem resultados. Na história da educação de Minas Gerais há registros de programas que começaram e foram interrompidos por diversos motivos, dentre eles as mudanças de governo. Um exemplo típico de descontinuidade política envolveu o programa de avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais iniciado em 1992.

3. Impactos da divulgação dos resultados do Simave sobre os educadores

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos referentes aos resultados das avaliações, pois foram os principais propulsores das alterações ocorridas e em andamento, relacionadas à prática docente. Veremos como os resultados foram divulgados e recebidos pela escola, a acessibilidade, a compreensão dos mesmos, os impactos que o Simave causou na prática pedagógica do professor e as reflexões dos professores quanto a influência do Simave na educação.

Até o momento da realização das entrevistas, apenas a disciplina de Língua Portuguesa apresentava os resultados dos dois ciclos de avaliações, ocorridos no ano de 2000 e 2002. Embora tenha sido realizado o segundo ciclo de avaliação de Matemática no ano de 2003, a divulgação dos resultados ainda não foi feita. Segundo informações da Superintendência Regional de Ensino, estes serão trabalhados no primeiro semestre do ano letivo de 2005. Portanto, concentraremos a nossa atenção maior nos dados referentes à Língua Portuguesa e quando nos referirmos à disciplina de Matemática, estaremos fazendo-o em relação aos primeiros resultados da aplicação feita em 2000.

Na escola A, ao indagarmos sobre a forma como os professores tiveram acesso aos resultados de Língua Portuguesa, as respostas foram as seguintes:

Teve uma reunião na Católica, mostraram como foi feito, porque não deu certo, explicaram o gráfico. (Professora da 4^a série da escola A)
 Esses resultados saíram tem pouco tempo! Nós tivemos uma reunião sobre isso. Nos reunimos fora da escola, a Superintendência reuniu com a gente, mostrou os gráficos, a elevação ou não dos nossos alunos. Os resultados foram satisfatórios, mas eu acho que caiu um pouquinho. Depois nos reunimos aqui na escola e preenchemos um formulário e devolvemos pra Superintendência. Quanto ao primeiro resultado de Português (provas aplicadas em 2000) não me lembro se foram discutidos. Ah! Mostrou pra gente um gráfico dos dois resultados. (Professora de Português da escola A)

Percebemos na fala da professora da 4^a série, uma atitude bem distante e superficial. Ela mostra de forma geral, sem descer a detalhes, como se deu a reunião. Não podemos concluir se esta limitação de palavras é em decorrência do conteúdo da reunião e da forma como foram explanados os resultados ou se está associada ao grau de compreensão e interesse provocados na professora.

No segundo excerto, podemos apreender várias nuances. Primeiramente a expectativa da professora em relação ao tempo de divulgação dos resultados. O segundo ciclo de avaliação em

Língua Portuguesa ocorreu no período de 30 de setembro a 04 de outubro de 2002. Os resultados só foram discutidos com a comunidade escolar no mês de Setembro de 2004, dois anos depois. Isso explica a perplexidade da professora e nos faz questionar se esse distanciamento não teria implicações negativas que comprometam e criem lacunas no processo de avaliação do Proeb/Simave. Talvez, se houvesse maior agilidade, os problemas poderiam ser detectados e, na medida do possível, sanados em menor tempo.

Outro ponto que nos chama atenção é a contradição que emerge no trecho “os resultados foram satisfatórios, mas eu acho que caiu um pouquinho”. A escola A, em relação aos resultados da 8^a série em Língua Portuguesa no ano de 2000, obteve classificação Intermediária na escala de proficiência¹¹. No ano de 2002, decaiu em seis pontos na escala de proficiência. De certa forma, são resultados satisfatórios por não terem descido ao intervalo Crítico, mas são insatisfatórios por não terem apresentado progressos, avançando para o nível Suficiente.

A professora de Matemática respondeu em relação à divulgação dos resultados de sua disciplina:

Os resultados foram discutidos. Eu fui pelo menos no de Matemática. Teve uma reunião na UFU para a Superintendência passar os resultados do ano de 2000. Fomos pra Universidade, juntamente com outros professores de Matemática de outras escolas. Falaram que os resultados foram péssimos, o raciocínio lógico está deficiente. Só mostraram os resultados, apenas mostrou a situação. Divulgaram os resultados da segunda prova mas eu estava de licença, voltei agora. (Professora de Matemática da escola A).

Podemos destacar alguns elementos nesta fala. Primeiramente, a constatação de que a escola não obteve um resultado satisfatório, sendo considerada no estagio crítico. Evidencia-se ainda uma certa insatisfação da professora em relação à divulgação pontual dos resultados, como que houvesse a expectativa de que, além dos resultados, fosse feito algo mais para tentar reverter os dados negativos. E um último elemento para consideração é o equívoco da professora em relação ao segundo resultado de Matemática que não foi ainda divulgado. Sua ausência da escola pode explicar esse engano, mas em muitos casos, os canais de comunicação nas escolas precisariam ser mais dinamizados.

¹¹ As faixas de proficiência foram agrupadas em três intervalos: (1) Crítico – intervalo de proficiência considerada bastante inferior ao desejável, a ponto de ameaçar a continuidade dos estudos; (2) Intermediário; (3) Suficiente – intervalo de proficiência considerada satisfatória, tendo em vista o padrão de desenvolvimento desejável. Em Língua Portuguesa, para a 4^a série o Crítico corresponde na faixa de desempenho até 175, Intermediário de 175 a 200 e Suficiente a partir de 200. Para a 8^a série o Crítico está localizado na faixa de desempenho até 225, o Intermediário de 225 a 275 e o Suficiente a partir de 275 (Minas Gerais: Avaliação do Ensino Público - Pólo Triângulo, p.07)

De acordo com a Coordenadora da escola A, assim que os resultados foram divulgados em reunião pedagógica, foram repassados aos professores:

Depois que saíram os resultados, nós reunimos os professores, discutimos os resultados do Simave, fizemos uma avaliação do nosso trabalho, o que poderia ser melhorado, o que poderia ser mudado. Fizemos reuniões com os professores e decidimos o que fariamos depois disso para melhorarmos o resultado final. No segundo ciclo de Português, sentamos novamente para compararmos os resultados de 2002 com os de 2000. Verificamos que estávamos no nível Intermediário na 8^a série e Crítico na 4^a série no primeiro resultado. Notamos que no ano 2002, na 8^a série continuamos no nível Intermediário, mas de 4^a série passamos do Crítico para o Intermediário. Houve uma melhora na 4^a, enquanto que na 8^a teve uma estabilidade, permaneceu. (Coordenadora da escola A)

Confirmamos, na tabela comparativa dos resultados de 2000 e 2002, divulgados no documento Minas Gerais: avaliação do ensino público Proeb 2002/Língua Portuguesa- Pólo Triângulo, p.12, as informações dadas pela coordenadora. Realmente houve um avanço na 4^a série e uma estabilidade na 8^a série. Sabemos que dados quantitativos não conseguem retratar claramente a realidade, mas os dados referentes à 4^a série são indicadores de mudanças. Da mesma forma, a permanência da 8^a série no estágio do ano de 2000 também indicam a necessidade de que algo seja feito.

Na escola B, de acordo com os interlocutores, também houve reuniões pedagógicas para discussão dos resultados:

São apresentados os gráficos, comentam, observamos. Pegam o nosso planejamento, olham os pré-requisitos, os objetivos. Corrigem depois as provas, alguma questão repassa pra termos o conhecimento que não temos. Às vezes, algum enunciado do exercício que não era próprio da gente trabalhar em sala de aula. A gente trabalha mil tipos de enunciados, mas de repente dá o azar de vir um enunciado diferente. (Professora da 4^a série da escola B)

Por este excerto, já podemos vislumbrar algumas medidas precursoras de mudanças. Podemos ressaltar a questão do planejamento, dos pré-requisitos e objetivos. Outro ponto interessante recorrente nas entrevistas foi sobre os enunciados das questões das avaliações. Segundo a professora, os enunciados das avaliações comprometeram as respostas dadas pelos alunos por não estarem familiarizados com aquele estilo de proposição.

A professora de Português relata como tomou conhecimento dos resultados:

Neste ano tive a oportunidade de ir a uma reunião onde entregaram os resultados das duas avaliações de Língua Portuguesa. Depois trouxemos estes resultados para a escola e foram

apresentados aos professores em uma reunião. Esta reunião foi no mês de agosto. Quando saiu o primeiro resultado do ano 2000 eles mostraram mas não foi feito este trabalho que fizeram desta vez. (Professora de Português da escola B)

A professora de Português deixa transparecer que a divulgação do segundo resultado, feita pela Superintendência, superou o primeiro, subentendendo-se que os resultados foram mais bem divulgados dessa vez.

Vejamos o que nos diz a professora de Matemática:

Nós discutimos os resultados por área. Todos os professores estavam presentes. Cada um ficou com uma cópia e depois desta cópia nós discutimos em grupo. Depois cada grupo tirava um representante que falava o que vimos. Pegamos nosso programa anual para analisar. Mas a forma como os dados foram divulgados não foram acessíveis de jeito nenhum! Tem gente que não sabe o que é proficiência, não sabe o porquê daquele '225', daquele '275', de onde vieram? O analista fez e pronto, acabou. Não deveria ser assim. Está menosprezando nossa inteligência. Temos professores realmente capazes! (Professora de Matemática da escola B)

Emerge um novo questionamento. A estratégia utilizada para divulgação dos resultados, segundo a fala da professora, não os torna acessíveis. Os termos técnicos utilizados e seu modo de apresentação, mesmo com os comentários minuciosos feitos por especialistas, não são de fácil assimilação e compreensão. Os resultados são representados em uma tabela com a Escala de Proficiência com intervalos distintos para cada série avaliada e com as competências que os alunos devem adquirir. São apresentadas três cores diferentes – branco, amarelo e azul que representam as probabilidades de acerto em cada uma das competências avaliadas¹². Na introdução do boletim Pedagógico que discute os resultados de Língua Portuguesa 2002 e apresenta aos professores as explicações de como interpretar a tabela de proficiência é dito o seguinte:

Este boletim, por isso mesmo, pretende ser extremamente prático, trabalhando com situações críticas vivenciadas pelos alunos. O que se almeja é, a partir do estudo delas,

¹² A cor branca indica que o aluno ainda não iniciou o processo de construção da competência descrita significando que a probabilidade dos alunos que tem média nessas faixas de proficiência acertarem os itens referentes à competência avaliada é de 0 a 50%. A cor amarela indica que a competência está em processo inicial de construção significando que a probabilidade dos alunos que têm média nessas faixas de proficiência acertarem os itens referentes à competência avaliada é de 50 a 80%. As faixas em azul indicam que as competências já estão constituídas, significando que a probabilidade dos alunos que têm média nessas faixas de proficiência acertarem os itens referentes à competência avaliada é de 80 a 100%. (Boletim Pedagógico, Proeb 2002/ Língua Portuguesa, p.16)

uma interação, no sentido de estabelecer um diálogo efetivo com todas as escolas participantes. Este diálogo possibilita uma concentração de esforços naquelas situações em que se constata que algumas competências fundamentais não foram construídas. Podemos nos perguntar, a partir daí: porque não foram? O que é possível fazer para que o sejam? (Boletim Pedagógico, Proeb 2002/Língua Portuguesa, p.7)

Percebemos que, no discurso oficial, a intenção é a praticidade, a interação e a efetividade no diálogo com as escolas para culminar em intervenções direcionadas aos problemas detectados. Mas percebemos também que na prática, pela própria natureza do instrumento e pela pouca familiaridade que os educadores têm com a área de estatística, há uma barreira para a interpretação e compreensão clara dos dados expostos. Note-se que a menção à dificuldade de interpretação partiu de uma professora de Matemática da 8ª série, o que nos leva a indagar sobre a compreensão que os demais professores da rede estadual tiveram.

Quanto ao trabalho realizado pela coordenação pedagógica, vejamos como se processa na escola B:

Geralmente quando recebemos os gráficos fazemos análise das médias, analisamos os objetivos, as competências que foram cobradas para perceber onde está a nossa falha. Reproduzimos estes gráficos que são levados para a reunião dos professores. Há um momento onde é feita a divulgação geral pra que todos percebam onde está a falha no todo porque tem determinadas competências comuns a todas as disciplinas que o aluno adquire, constrói ou não – a leitura, por exemplo - que é um complicador. E depois há um momento pra análise dos resultados daquele segmento, daquela disciplina. Se a prova for de Português ou de Matemática há uma análise mais detalhada com o grupo de Português e Matemática pra verificar que investimento pode ser feito naquele aspecto. (Coordenadora da escola B)

A coordenação pedagógica demonstra a preocupação em compreender os dados expostos nos gráficos. Nota-se a preocupação maior com as falhas e o quê fazer para supri-las. De acordo com este relato, a coordenação pedagógica desenvolve um trabalho detalhado na intenção de que todos os professores compreendam os resultados de sua disciplina bem como tomem medidas para reverter os resultados negativos.

Portanto, de acordo com as entrevistas percebemos que o mecanismo de divulgação dos resultados acontece em dois momentos. Primeiro, a Superintendência Regional de Ensino convoca diretores, coordenadores e professores e faz a divulgação geral dos resultados, retratando a realidade da região circunscrita à S.R.E. e das escolas de Uberlândia. Segundo, cada escola se posse dos materiais específicos fornecidos pela S.R.E., como o Boletim Pedagógico, se encarrega de discutir seus resultados em reuniões com o corpo docente.

4. Impactos dos resultados sobre a prática docente

Veremos a partir de agora os impactos sobre a prática pedagógica dos professores e sobre o trabalho dos coordenadores e diretores após os resultados do Simave.

Na escola A, a percepção dos professores manifestou-se de diferentes formas. Quando lhes foi perguntado se o seu planejamento pedagógico sofreu alguma alteração após os resultados das avaliações do Simave, vejamos o que responderam:

Está havendo uma preocupação com reciclagem, atividades, coisas novas. Há um conhecimento maior, estamos revendo objetivos, fazendo um trabalho paralelo com as falhas detectadas. (Professora da 4^a série da escola A)

A professora menciona a preocupação com a capacitação docente ao se referir à reciclagem, mas isso não indica necessariamente que os professores estejam tendo momentos onde refletem sobre sua prática. Pelo que veremos mais adiante, no relato da coordenadora da escola, o espaço no calendário é curto, sendo esporádicas as reuniões de planejamento. Mas essa menção denota que a professora julga ser importante e necessário que os professores se renovem continuamente. Outra percepção que temos é o condicionamento imposto ao planejamento ao se detectarem as falhas. Subentende-se que os objetivos de ensino estarão voltados para as ‘falhas’. Neste caso, corre-se o risco de comprometer a extensão e profundidade do conhecimento, limitando-se o conteúdo.

Vejamos o que nos diz a professora de Português da mesma escola:

Que alteração eu posso fazer se os alunos estão desinteressados, não querem estudar? Estamos tentando incentivá-los a ler mais e interpretar, que é realmente o que eles necessitam. Estamos participando também, pela SRE, de um projeto, um estudo em Escola Referencial. Vamos implantar este projeto a partir do ano que vem. São pra todas as disciplinas mas só algumas escolas foram contempladas. (Professora de Português da escola A)

Neste excerto, a professora inicia com uma indagação que já traz subjacente a resposta e a causa de sua atitude. O fato dos alunos estarem desinteressados e sem vontade de estudar são os fatores que impedem sua mudança e acabam por desestimulá-la também. Isto indica uma relação direta estabelecida pela professora entre interesse de aluno e inovação pedagógica. A menção ao projeto Escola Referencial surge como uma alternativa que possa trazer uma perspectiva diferente e uma motivação a mais.

Na fala da professora de Matemática, vemos a concordância com a professora da 4^a série no que tange às falhas do planejamento:

Fazemos o planejamento com a Supervisão pra tentar sanar as dificuldades. Os livros didáticos também estão mudando. O Governo agora já manda uma lista de livros que estão adequados a estes resultados. Talvez de agora pra frente é que vai melhorar. Mas ainda existem aqueles objetivos que vem da Secretaria, conteúdos que você é obrigado a dar. Estamos fazendo um planejamento diferente do que vínhamos fazendo. Agora já vem uns livros da Superintendência pra você fazer em cima daquilo. E eu tento trazer a matemática pro cotidiano deles, pro dia a dia, pro raciocínio lógico. (Professora de Matemática da escola A)

Vemos ainda o direcionamento sugerido pela Superintendência de Ensino ao proporcionar diretrizes sobre os conteúdos a serem dados em consonância com os resultados do Simave. E um outro aspecto que podemos apreender, é a tentativa da professora de desmitificar a dificuldade do ensino da Matemática, atribuindo a responsabilidade às condições individuais do aluno.

Na coordenação pedagógica há também evidências de alterações:

Desenvolvemos projetos específicos na área de Português, estímulo à leitura e à escrita, trabalhamos com concursos de poesias, de redação. Em relação aos encontros com professores para planejamento... Nossos encontros são dentro do calendário escolar. Infelizmente, o nosso espaço para encontros é muito pequeno. É dentro do calendário. Principalmente este ano, o calendário já veio praticamente pronto, nós não tivemos muita flexibilidade. Nossos encontros são esporádicos. Precisaríamos de mais tempo para encontrar, detectar as dificuldades e planejar ações para reverter estas dificuldades. Infelizmente nosso calendário é bem espremido. (Coordenadora da escola A)

No âmbito da coordenação pedagógica, percebe-se que os esforços se voltaram para a área de Língua Portuguesa. Em análise à tabela de resultados, na escola A, a média de proficiência obtida na 4^a série na disciplina de Matemática a colocou na posição Crítica que, conforme já explicitado anteriormente, mostra uma defasagem na aquisição das competências estabelecidas. Na 8^a série, alcançou o nível Intermediário, mas bem próximo do Crítico. Queremos indicar com esses dados a necessidade de intervenção e ações também nesta disciplina. Não é citada nenhuma intervenção partindo da coordenação em prol da Matemática. Porém mencionamos anteriormente algumas dificuldades relatadas pela coordenadora que se caracterizam como complicadores para repensar a prática. Na escola A os educadores demonstram uma insatisfação muito grande em

relação à realidade que a escola vivencia. Há uma demanda por funcionários, por materiais didáticos, por recursos de modo geral. Vejamos:

Nós temos um conjunto de profissionais reduzido, temos poucas pessoas trabalhando aqui na escola. Cada ano que passa vai diminuindo o número de pessoas. A sobrecarga vai aumentando. E assim, com a nossa consciência vamos fazendo o que é possível dentro do nosso tempo, dentro do nosso espaço. Não temos condições de fazer mais do que já estamos fazendo. É muito sacrificado para nós. Temos apenas um Supervisor pra escola, não temos orientador, não temos professor recuperador, a maioria dos professores trabalha em duas escolas, até três! Não temos bibliotecário na escola, temos apenas duas pessoas na secretaria. Fica muito difícil trabalhar com o contingente de funcionários que temos hoje. Onde está o nosso apoio externo? (Coordenadora da escola A)

Torna-se compreensível que as ações tenham sido direcionadas apenas à Língua Portuguesa. Conforme a coordenadora diz, os esforços empreendidos são proporcionais ao tempo exíguo que possuem devido à sobrecarga de atividades e de acordo com a estrutura física e estrutura material limitadas.

Vejamos agora na escola B aonde se localizaram as mudanças:

Nos módulos com a Supervisora somos chamados a atentar para as falhas, coisas que estavam dentro do objetivo e que não foi trabalhado. Então trabalhamos dentro desse resultado, às vezes meses dependendo da falha e da apresentação do gráfico. Por mais que trabalhemos às vezes passa algum pré-requisito e acontece também de não termos dado a matéria e quando vem a aplicação das avaliações do Simave, ainda não chegamos lá. A Geometria, por exemplo, todo ano era dada por volta do início do mês de outubro, novembro. Constatava no planejamento que ela fosse iniciada em meados de outubro. Vínhamos trabalhando desde o início do ano paralelamente, mas sem usar conceitos, sem que o aluno percebesse que era geometria. Então, quando a prova do Simave cobrava, embora tivéssemos dado o conteúdo, os alunos não sabiam. Mostrávamos uma vértice, um ângulo mas não dávamos nome. Então na prova os alunos tinham dificuldades. Eu já mudei, desde o início do ano já incluo geometria com a Matemática, já utilizando o nome Geometria e conceitos. (Professora da 4^a série)

À semelhança da escola A, na escola B vemos também a tendência de adaptar o planejamento às necessidades imprimidas pelos resultados da avaliação do Simave. É bem, clara a importância que a coordenação pedagógica confere a esses dados no direcionamento do plano de trabalho para saná-las. Embora seja com boas intenções, tal atitude pode incorrer na focalização exacerbada de determinados conteúdos em detrimento de outros. Outra mudança notável reside na transposição de conteúdos. Pelo fato de a Geometria constar na prova e os alunos à época não

terem ainda o conhecimento exigido, a professora alterou seu planejamento antecipando o tempo de ministrar o conteúdo.

Vejamos a impressão da professora de Português da escola B:

Olha, que o Simave mexeu comigo, mexeu. Eu acho que mexe muito mais, não é só de ver o resultado. Mexe mais quando você corrige um exercício e vê sua qualidade, qualidade da escrita dos nossos alunos. Acho que isso é muito pior que ver o resultado do Simave. Quando você lê alguma coisa que o aluno escreveu, vê os absurdos que escrevem, as coisas terríveis; isso eu acho que dói muito mais que qualquer outra coisa. Agora, é difícil na situação que estão estes alunos, na oitava série, fruto do tipo de educação que já tiveram desde a primeira série, tentar mudar alguma coisa. É muito complicado. Uma das coisas que eu procurei fazer este ano, que eu tenho feito, é aquele negócio de oferecer aula de reforço. Eu tenho dado aulas de reforço. Na escola, por exemplo, e de acordo com a lei, nós teríamos que dar aulas de reforço somente para os alunos que estão em recuperação, alunos fracos. Como estes alunos não estão preocupados, continuam fracos, não estão nem aí, pode mandar chamar a mãe, o pai, avô, avó e não modifica em nada, eu tenho dado aulas mesmo para os alunos que não estão em recuperação. E eu acho que tem ajudado. Porque mesmo os que não estão em recuperação, são alunos médios, menos piores.(Professora de Português da escola B)

A reação da professora extrapola os resultados divulgados pelo Simave. O impacto maior segundo o relato, está no cotidiano escolar, na qualidade da escrita dos alunos. Ela evidencia uma lacuna existente nas avaliações aplicadas pelo Proeb/Simave. Por serem de múltipla escolha não há como avaliar as competências relacionadas à escrita. De acordo com a proposta de elaboração da matriz de competências para a Língua Portuguesa, o objetivo é reconhecer um leitor e “verificar até que ponto o domínio das competências e habilidades na leitura está sendo adquirido pelo aluno, de forma a permitir um maior investimento onde for necessário.” (Boletim Pedagógico Língua Portuguesa/ Proeb 2002, p.10) Sem dúvidas, percebemos uma nítida limitação do instrumento de avaliação em Língua Portuguesa. Não questionamos a importância fundamental de se formar bons leitores que tenham domínio dos processos de linguagem em seus diferentes contextos. Mas não podemos deixar de registrar esta fragmentação entre leitura e escrita. A escrita também é importante no processo lingüístico. Os resultados, na verdade, são parciais, tanto do ponto de vista das limitações pertinentes a este tipo de avaliação cencitária, quanto da delimitação imposta à leitura. A opção por testes de múltipla escolha sem questões abertas pode ser explicada pelo grau de dificuldade na correção e o custo elevado que acarretaria uma avaliação que abarcasse as duas modalidades.

A questão de defasagem de conteúdo de séries anteriores é outro ponto salientado na fala da professora de Português. Segundo ela, os alunos da oitava série de hoje refletem o que aprenderam nos anos anteriores. Isto significa que muitos problemas de aprendizagem atuais são consequências de deficiências de aprendizagem acumuladas ao longo dos anos. Faltam pré-requisitos das séries passadas. Vemos ainda seu empenho em ministrar aulas de reforço, não aos alunos de recuperação, mas, devido ao desinteresse dos mesmos, ela estende aos demais alunos. De certa forma, não é o Simave que está movendo o professor para mudança; ele próprio está se mobilizando em prol da qualidade do ensino.

Vejamos se houve alguma mudança na prática da professora de Matemática:

Temos que inovar senão ficamos para trás. Mas eu já tenho uma linha de seguimento pra dar aulas. Mudamos alguma coisa, em um conteúdo que necessite ser revisto. Quando vejo que tem algo a desejar, volto novamente o conteúdo. Mas, por exemplo, eu estava trabalhando equação do 2º grau com os alunos da 8ª série. O meu aluno sabe resolver a equação mas o conteúdo lá de trás que é pré-requisito- produtos notáveis, fatoração- faz com que ele tenha dificuldade em chegar à redução de uma equação de segundo grau. Aí temos que voltar o conteúdo, e vai atrasando, atrasando e no término do ano letivo fica alguma coisa a desejar, não dá tempo. (Professora de Matemática da escola B)

A professora tem consciência da necessidade de inovação, mas sua resposta não explicita com clareza se têm ocorrido alterações significativas em sua prática. A menção de que já possui uma linha de seguimento para dar aulas é indicativo da não abertura às mudanças. Estas parecem limitar-se às retomadas de conteúdos. A carência de pré-requisitos é recorrente. Assim como em Português, a professora de Matemática também sente essa dificuldade nos alunos.

Quanto ao impacto sobre a coordenação pedagógica, a coordenadora da escola B afirma:

Indiretamente houve alteração. Por quê indiretamente? Porque sempre que fazemos a revisão do projeto político pedagógico da escola, analisamos os pontos fortes, os pontos fracos, os problemas e geralmente os problemas é que são o gatilho para as alterações para verificarmos os porquês da aprendizagem ou da não aprendizagem. E se o Simave que está avaliando esta aprendizagem do aluno, a escola como todo, a sua metodologia, o grupo de profissionais que ali atua, se são capacitados se não são etc, o que vai acontecer? Quando você faz o diagnóstico da situação da escola para verificar os problemas existentes nela e quando você busca solução pra estes problemas, indiretamente o Simave já está ali, os resultados do Simave já estão lá. Porque o objetivo da escola é o ensino e o ensino de Simave também, querendo ou não. Às vezes não é a intenção direta, a primeira intenção, o foco único. Nós não vamos pesquisar para detectar os problemas da escola só por causa do Simave! Mas diretamente ele está sempre ligado porque se o aluno vai mal nas provas do Simave e as médias são baixas, em Língua Portuguesa, por exemplo, é porque a leitura está sendo deficiente, a produção de texto está sendo deficiente, a Língua padrão não está sendo bem trabalhada. Então há necessidade de um investimento maior. E assim nas outras disciplinas, a gente percebe isso. Aí o que acontece, você vai resolver o problema

apontado no diagnóstico para alteração da proposta pedagógica e ali dentro já está incluído o Simave. Tanto é que a gente tem feito um investimento muito maior na literatura, na leitura de modo geral, na recuperação de aluno, na recuperação paralela, assessorias, atividades extras. Tem sido feito muito investimento para melhorar estes resultados. (Coordenadora da escola B)

Destacamos um elemento importante que emerge na fala da Coordenadora. Ela menciona o Projeto Político Pedagógico da escola e a relação com os resultados do Simave. Conforme diz, ao revisarem o projeto político pedagógico da escola, dentre os pontos observados, está a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Ao diagnosticarem a situação da escola, os reflexos do Simave estarão presentes por meio dos resultados apontados. Este posicionamento da coordenadora está em consonância com a proposta do Simave quanto à avaliação continuada que afirma: "as discussões sobre os resultados do Proeb devem ser feitas tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola." (Revista do Professor/ Os resultados da sua escola- Minas Gerais – Avaliação da Educação 2000/2001, p.12) É ainda corroborado pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia por meio de um roteiro para elaboração do Projeto Político-Pedagógico enviado às escolas da rede estadual. Dentre as orientações, no tópico que trata da caracterização da instituição, constam os resultados do Simave como parte do diagnóstico da escola. Portanto, pode-se inferir que não apenas na escola B, mas como em todas as escolas da rede estadual de ensino da 40ª Superintendência Regional, o Simave se consolida como referência para ações no planejamento geral da escola.

5. O impacto do Simave sobre a organização e a qualidade do trabalho escolar na percepção dos interlocutores escolares

Após inquirirmos os professores sobre os impactos em sua prática, estendemos a pergunta para o contexto mais amplo da educação com o objetivo de apreender a percepção geral sobre o Simave. À pergunta sobre os benefícios advindos do Simave em prol da melhoria da qualidade da educação, vejamos o que pensam os educadores da escola A:

Há um conhecimento maior, estamos revendo objetivos, fazendo um trabalho paralelo com as falhas detectadas. Há uma reorganização das idéias propostas, preocupação com o plano de carreira. Foi válido. Vê o que o professor faz. O resultado é reflexo do trabalho do professor. (Professora da 4ª série da escola A)

A professora da 4^a série afirma que o Simave foi válido e subentende-se que incomodou o professor ao denotar as falhas, já que, segundo ela, o resultado é reflexo do trabalho do professor. Este incômodo relaciona-se também à associação dos resultado com o plano de carreira.

Vejamos o que pensa a professora de Português:

Não trouxe nenhum benefício! Por que veio de cima, não temos material, não temos como replanejar nosso trabalho por não termos condições. Então a meu ver não trouxe nenhuma melhoria! Porque o que fazíamos antes, continuamos fazendo; preparar nossas aulas. Mas pra haver uma melhora, os professores têm que ter condições de estudar, nossos alunos tem que ter computador, internet, muitos livros de pesquisa. Eles não têm. Muitos vêm só pra comer. Temos uma jornada sobrecarregada. Eu trabalho em duas escolas, mal tenho pra comer. Houve uma melhoria? Não, acho que só pra Superintendência pra ver como está o ensino.

Eu acho que contribui no sentido de avaliar o nosso trabalho diante dos nossos governantes, pra saber como estamos trabalhando, como estão nossos alunos. Percebemos, por exemplo, que nossa escola tem que melhorar em certos aspectos. Nesta forma eu acho que contribui muito. (Professora de Português da escola A)

Neste excerto temos um posicionamento diferente do anterior. A professora responde de maneira incisiva denotando a resistência aos programas impostos. Deixa transparecer sua insatisfação em uma espécie de desabafo onde expõe suas queixas e reivindicações. Ao final afirma que a contribuição do Simave restringe-se à visão do trabalho do professor e como consequência, da situação do aluno.

A professora de Matemática pondera em sua resposta:

Eu não vi isso ainda. Acho que é uma fase de transição e pode ser que venha melhorar. Está caminhando, porque pelo menos os problemas já sabem que existem. (Professora de Matemática da escola A)

Vemos que a professora de Matemática tem uma atitude reflexiva em relação aos impactos do Simave. Deixa transparecer que os benefícios poderão surgir com o amadurecimento do programa e com o conhecimento adquirido da realidade.

A coordenadora pedagógica é enfática quanto aos benefícios:

Acho que não. Não melhorou. Pra nós, escola, instituição, fizemos a nossa parte. Agora, externo para dentro da escola, nós não tivemos respaldo, nós não tivemos apoio. Os resultados não tinham que ser somente resultados. Resultados por si só não provam nada. Só depende da escola? E agora? O que esperar da Secretaria de Educação? Porque a nós são cobrados relatórios: o quê fizemos? (Coordenadora da escola A)

Conforme a fala acima, a coordenadora não vislumbra alterações na qualidade da educação pós-Simave. Para ela, os resultados são apenas resultados e deveriam extrapolar esta condição. Ressalta ainda a carência de auxílio externo, ou seja, dos Gestores da educação. Ela compartilha a responsabilidade de intervenções na escola com a Secretaria de Educação ao perguntar se 'depende apenas da escola', ressaltando que a cobrança geralmente recai apenas sobre as escolas. Pelo visto, a própria escola terá que buscar meios e soluções para os problemas detectados pelo Simave e os outros que compõem o rol de carências e dificuldades.

França (2002) nos alerta sobre esse fato, mostrando que a escola, apesar de contar com recursos financeiros insuficientes, fica com a responsabilidade final de buscar superar as dificuldades, quer seja de evasão escolar, repetência, reprovação, correção de fluxo dos alunos, questões pedagógicas, administrativas, dentre outras, apontadas pelos resultados das avaliações. Segundo o autor, esta é uma forma de isentar o Estado dessas responsabilidades apontadas. A diretora compartilha do mesmo pensamento em relação à responsabilidade e apoio do

Estado:

Então eu acho que enquanto avaliação vai mudar sim, a partir do momento que a Secretaria de Educação investir mesmo na educação. Mas investir em recursos humanos. Eu acho que aí sim poderia cobrar muita coisa. Porque enquanto isso eles não estão dando condição. Estão preocupados mais com números. Aplicar provas é favorável, mas eu acho que eles deveriam dar condições além dos resultados. Então eu penso que se os responsáveis investissem mesmo na educação, nós teríamos sim, o Simave com significado. Mas eles não investem. Então impõem uma prova como se a prova fosse resolver o problema e é lógico que não resolve. (Diretora da escola A)

Percebe-se a premência por auxílio em ambas as falas – coordenadora e diretora. Conforme dito anteriormente, a escola A tem uma carência grande em seu quadro de pessoal e nas falas, este aspecto tem persistido e sido caracterizado como um grande complicador. Ela ressalta ainda que resultado pelo resultado não gerará mudanças.

Analisaremos agora as impressões dos professores da escola B, a começar pela professora da 4^a série:

Não estou dizendo que o Simave modifcou a maneira da gente trabalhar, mas é uma forma de você se avaliar. Eu acho que é uma forma da escola se avaliar, não que venha corrigir alguma coisa tipo: 'nossa o Simave está pondo a rede estadual de cabeça pra baixo'. Não, não dessa forma. Porque temos consciênci da nosso trabalho, temos programa, temos objetivos, não trabalhamos dentro da sala de aula como queremos. Tem um acompanhamento, tem uma responsabilidade, tem a cobrança do aluno. Mas eu acho que foi uma das ferramentas pra escola se avaliar no todo. Porque, no gráfico traz os resultados, traz a escola em nível de Estado, em nível independente, a escola sozinha. Acho que foi uma ferramenta que é válida sim, eu acho sim que as pessoas têm que ser avaliadas. Você tem que ter um acompanhamento do seu trabalho, a gente erra sim. De repente é uma coisa tão simples que está passando e que vai ser um pré-requisito na vida do aluno e às vezes passa desapercibido. Não é a única ferramenta, eu penso que o Simave veio como mais uma ferramenta pra a escola se avaliar. (Professora da 4^a série da escola B)

Fica evidente no excerto que a professora considera a importância do Simave na indução da auto-avaliação do professor e da escola. Não o vê como o único instrumento, mas confere-lhe o status de mais uma ferramenta válida para que a escola se reconheça. Destacamos ainda a menção que a professora faz sobre o conhecimento que as escolas têm em relação aos resultados das demais. A divulgação dos resultados é feita por escola, por cidade, por Superintendência e por Pólo. Significa que todas as escolas têm acesso aos resultados das demais. Ao mesmo tempo em que há transparência, pode-se gerar competição e rankiamento das escolas; uma procura maior por vagas na escola que apresentar melhores resultados.

A percepção da professora de Português da escola B é a seguinte:

Não percebo mudança nenhuma. Por ter acontecido o Simave, eu não percebo nenhuma mudança, influência direta dele nenhuma. Acho que é uma forma de nos conscientizarmos da gravidade da educação. Poderia contribuir para a qualidade mas acho que fazer por fazer não resolve. Teria que existir um trabalho por trás disso, um trabalho de preparação. Eu acho que só mostrar: 'olha, está ruim, agora você muda, faça alguma coisa'. Acho que isso não resolve nada. Penso que deveriam fazer novas propostas para resolver os problemas que o Simave aponta. Do contrário, seria mais uma forma que o Estado tem de se conscientizar da gravidade da educação. (Professora de Português da escola B)

A questão dos resultados e o 'depois deles', vem à tona mais uma vez. Após a aplicação das avaliações e das análises, o quê fazer com os resultados? A professora sugere que, havendo um plano efetivo para se trabalhar esses resultados, o Simave estaria contribuindo para a qualidade da educação de fato. Esta questão nos remete à análise que França faz sobre o Simave no contexto das reformas em Minas Gerais na década de 1990:

Importantes informações foram extraídas dos documentos de coleta de dados aplicados pelo Simave, viabilizando pesquisas, novas políticas e correções de medidas implementadas. A questão preocupante do processo de avaliação externa no Estado está no uso que se faz das informações coletadas. Entende-se que o Estado tem, de fato, o papel de acompanhamento do processo educacional devendo portanto, utilizar instrumentos para medir o grau de eficácia e efetividade das políticas implementadas, porém, entende-se também, que o acompanhamento não se restringe a avaliar para imputar à escola e seus agentes a responsabilidade pelo insucesso detectado. As medidas de avaliação e acompanhamento devem detectar as falhas do sistema e cuidar para que sejam sanadas, quer seja no envio de mais verbas, quer seja no auxílio do gerenciamento pedagógico da escola. (FRANÇA, 2002, p.200)

Ou seja, o autor concorda em que o Estado acompanhe o processo educacional por meio da avaliação, mas não o exime de sua responsabilidade em prover recursos para o saneamento das dificuldades.

Quando a professora de Português diz que a avaliação é uma forma do Governo se conscientizar, reporta-nos ao capítulo primeiro deste trabalho, que discute o papel do Estado e seu caráter controlador exercido, dentre outros meios, pela avaliação de monitoramento.

Analisemos o que pensa a professora de Matemática da escola B:

Eu acho que o Simave contribuiu muito pouco. Podemos fazer uma reavaliação e um replanejamento pro ano seguinte. Serviu pra ver onde a gente errou, pra atuar mais naquela área em que o aluno tem dificuldade. (Professora de Matemática da escola B)

Conforme o relato, a professora não considera Simave um fator interferente e diferenciador na qualidade da educação; ela o vê como um indicador de falhas, que, em última instância, pode redirecionar o trabalho pedagógico.

Este argumento é corroborado pela diretora da escola B:

Eu penso que trouxe benefícios como qualquer outro projeto. Pode ser qualquer projeto, mas quando fala em avaliação na educação, mexe [com a prática da escola]. É positivo porque ajuda a pensar, a analisar. Mas nenhuma avaliação é tão eficaz porque o aluno é diferente.

Segundo a diretora, o mérito do Simave está em promover a reflexão no meio docente. Demonstra ainda a limitação dos instrumentos avaliativos, neste caso, em decorrência da própria diversidade individual, socioeconômica e de escolaridade anterior que caracteriza o universo discente das escolas.

Vejamos o posicionamento da coordenação pedagógica quanto aos efeitos do Simave:

Não, se trouxe benefício foi um benefício indireto. Nós detectamos as dificuldades do aluno, o problema apresentado por ele, as dificuldades da escola como um todo e tentamos resolver independente de resultados do Simave. Por que o foco maior nosso é o projeto político pedagógico, é atender esta proposta. Se elaboramos uma proposta visando a aprendizagem do aluno, à melhor qualidade desta aprendizagem e se não estamos alcançando o objetivo através dos resultados, das notas, dos conceitos, buscamos a resolução, independente de ser resultado de Simave ou não. Ele vem somar, mas, concretamente falando: 'nós conseguimos isso através do Simave', não. Ele nos ajuda na verdade, porque afinal de contas é um trabalho muito detalhado e muito bem elaborado que nos dá um parâmetro. Mas ele vem se somar aos parâmetros que a gente tem do dia a dia de cada aluno, do resultado de cada aluno. Mesmo porquê o aluno que é avaliado ali não tem nome, é um grupo, e aquela avaliação que ele faz no dia a dia conosco em cada disciplina, ele é um aluno, um ser individual. Nós olhamos o desempenho desse aluno em cada disciplina, na análise que fazemos aqui dentro com os professores e com os pais também. Nós vamos muito além do que o Simave. Ele está ajudando sim, mas [...] Ele é um termômetro, um parâmetro e tem ajudado. Mas a Secretaria de Educação poderia estar fazendo maiores investimentos para que ele realmente atinja os seus objetivos que é mostrar pra escola onde ela está falhando, o que ela precisa. Ele mostra, mas o investimento posterior nem sempre acontece. (Coordenadora da escola B)

Pode-se depreender vários elementos deste excerto. Segundo a coordenadora, as intervenções na organização do trabalho escolar acontecem independentemente dos resultados do Simave. Chama a atenção para os efeitos que derivam do próprio projeto político pedagógico da escola, indicando a importância dessa instância de planejamento para a reorganização da escola.

Um outro aspecto salientado por ela diz respeito à importância da avaliação individualizada realizada no cotidiano da sala de aula e que possibilita um diagnóstico personalizado de cada aluno. Isto não é possível no programa de avaliação do Simave haja vista o caráter por amostragem peculiar a este tipo de avaliação. A coordenadora considera as avaliações do Simave um instrumento que se soma a outros já existentes para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos.

Este depoimento da coordenadora pedagógica, somado aos relatos de diretores e professores, deixam claro o hiato entre as intenções do Simave e as necessidades das escolas. Mostram que, para que a proposta realmente atinja os seus objetivos, seria necessário que a Secretaria de Educação envidasse esforços que vão além dos exames em si mesmos e que se traduzam por um acompanhamento posterior, para que a escola possa aproveitar os resultados da avaliação em prol da sua melhoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta investigação consistiu em verificar, mediante uma abordagem qualitativa, os impactos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave na organização do trabalho escolar no ensino fundamental de Uberlândia.

Antes de procedermos às análises dos dados recolhidos em campo, percorremos as anterioridades históricas e políticas da emergência de medidas avaliativas no Brasil. Demonstramos a articulação dos programas avaliativos com a consolidação dos ideários neoliberais no âmbito das políticas públicas e consequente redefinição do papel do Estado, assumindo o dever de controlar a educação por meio de instrumentos avaliativos. Ressaltamos ainda a premência pela qualidade e sua relação com a avaliação, considerada o mecanismo capaz de alcançá-la. Analisamos as reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais na década de 1990 na intenção de construir o *background* para a compreensão da implementação do Simave.

A consulta aos diversos documentos de acompanhamento do Simave mostrou que foram feitas profundas reflexões sobre temas diversos da educação, tendo como eixo central a avaliação, cujo conteúdo contribui para a ampliação de conhecimentos necessários ao meio pedagógico. Em diferentes dimensões, o Simave levou o professor a refletir, o que certamente contribuiu para quebrar resistências iniciais com respeito aos procedimentos de avaliação. O material também chama atenção pela sua qualidade técnica e teórica. Até então, embora com o aval da Secretaria de Estado de Educação, os materiais têm sido produzidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Os documentos explicitam que as políticas públicas para a educação devem ser formuladas democraticamente partindo das necessidades e anseios identificados no meio da comunidade escolar, sendo a identificação transparente e criteriosa. Democraticamente subentende-se a participação dos envolvidos no processo educativo. Aliás, na Resolução nº 104 de 14/07/2000 que trata dos princípios do Simave, o segundo princípio é o da Participação. Reza que os programas de avaliação, para que obtenham legitimidade, sejam implementados com a participação dos profissionais que atuam na educação básica.

Os resultados de nossa pesquisa mostraram que esses princípios não se materializaram *in toto* nas escolas investigadas. Os membros da comunidade escolar, especialmente os professores, não só ficaram alheios às discussões que antecederam a formulação do Simave,

como foram surpreendidos nas escolas com a notícia de que haveria uma avaliação por parte do Governo. O despreparo despertou sentimentos de surpresa, exclusão, indiferença e descrédito. Essas reações foram agravadas ainda pela suposição de que a avaliação objetivava avaliar os professores e, por essa razão, sentiram-se vigiados e controlados.

No discurso oficial do Simave consta que a intenção não é avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista, porém a impressão dos professores foi esta. O medo de ser responsabilizado pelos fracassos e de sofrer sanções também esteve presente nos relatos. Estas reações são características do objetivo de punição e prêmio inerentes à avaliação tradicional, a qual, inclusive é criticada nos documentos de concepção do Simave.

Estas constatações levam a concluir que há que se repensar as estratégias de operacionalização do Simave, para que esta ocorrência seja superada. Certamente, a forma como o Simave foi implementado nas escolas causou uma impressão inicial desfavorável, comprometendo em grande parte, a eficácia do projeto por não ter a identificação com o educador.

Por outro lado, ao longo de sua implementação, medidas foram efetivadas no sentido de contornar esta lacuna. Embora no boletim do professor já estivesse prevista a importância de sua contribuição na elaboração de questões das provas, isto se concretizou no ano de 2003, ao serem convocados para opinar sobre os itens constitutivos da avaliação de Matemática.

Mas, a despeito desta problemática, uma parcela dos educadores reagiu favoravelmente à avaliação, na expectativa de que seria positiva para a melhoria da educação fundamental de Minas. Neste grupo, composto principalmente por especialistas e professores, uns permanecem com esta convicção, aguardando seu desenvolvimento e resultados; outros se decepcionaram ao perceberem que os resultados não promoveram as mudanças previstas.

Um dos focos importantes no debate sobre a questão é o uso que os gestores da educação fazem das informações obtidas nas avaliações. Estava prevista no projeto do Simave a continuidade do processo avaliativo por meio da implementação do programa de avaliação continuada. Um dos principais princípios do Simave é a Descentralização, que trata da vinculação de ensino superior, as redes escolares básicas e as Secretarias Municipais de Educação. A essas instâncias caberia garantir o caráter permanente do processo avaliativo por meio de debates e

discussões sobre os resultados da avaliação, assim como articular medidas de reorientação do processo pedagógico.

Em Uberlândia, assistimos à dissolução dessa proposta ao constatar a desvinculação com a Universidade Federal que participou nos três primeiros anos do Simave, de 2000 a 2003. Após esse período, que coincide com o término do contrato estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação, desconsiderou-se o terceiro princípio - da Gestão Consorciada - quando a Universidade de Uberlândia ausentou-se do processo. Segundo este princípio, a intenção da parceria com instituições de ensino superior visava fomentar o debate sobre a formação de professor no seio da própria Instituição. O princípio da Gestão Consorciada está intimamente relacionado com o quarto princípio do Simave, que trata da Formação do professor. Tem-se, portanto, um paradoxo. Nos documentos do Simave, os gestores da educação apontam aspectos do trabalho pedagógico concorrendo para o fracasso escolar e conferindo ao professor parcela da responsabilidade na situação em que se encontra a educação. (Simave/Uma construção Coletiva, p.9). Ao mesmo tempo afasta do debate a Universidade, que é a responsável pela formação de professores, afastando, portanto, quem poderia intervir positivamente na formação deste professor.

As discussões realizadas após a divulgação dos resultados têm sido superficiais e incipientes, além de pontuais. De acordo com os interlocutores, os resultados são discutidos brevemente em reuniões na escola. A ênfase recai sobre as proficiências - adquiridas e não adquiridas - discriminadas nos gráficos. Contraditoriamente às intenções iniciais do Simave, a análise concentra-se mais nas falhas do que nas soluções. Discutem-se brevemente medidas que possam saná-las mas, via de regra, esbarram-se nas carências apresentadas em cada realidade escolar.

Reportando-nos mais uma vez aos documentos de concepção do Simave, é visível como chamam a atenção para o risco de que o espaço dedicado às discussões nas escolas se transforme em um ato de elaboração de lista de reivindicações, transferindo para os agentes externos a responsabilidade pelos problemas educacionais. Segundo o documento, isto esvazia o debate e o caracteriza como um discurso immobilista.

Concordamos com o argumento de que muitos problemas do ensino podem ser resolvidos pela escola. Porém, não há como ignorar as diversas vozes que se levantam em protesto aos problemas determinantes para o desempenho institucional da escola. Entre eles, a questão dos

recursos humanos, financeiros, pedagógicos; as precárias condições físicas e de trabalho; a desvalorização do profissional da educação; as condições sócio-econômicas dos alunos, entre outros. Embora a escola deva mobilizar-se para o enfrentamento desses problemas, o Estado não pode esquivar-se de sua responsabilidade em prover as condições necessárias para o efetivo funcionamento da atividade escolar.

Os resultados da investigação detectaram uma inquietação comum entre os interlocutores no sentido de aguardar medidas mais incisivas do Governo após os resultados da avaliação do Simave. Esta expectativa reporta-se a outro princípio do Simave: a Eqüidade. De acordo com esse princípio, além de caber ao processo avaliativo observar se as proposições democráticas de oferta de educação de qualidade para todos estão sendo respeitadas, serve ainda para redimensionar políticas públicas para que todas as escolas tenham condições de oferecer uma educação de qualidade para todos. Certamente, a qualidade do ensino não se materializa sem que sejam observados e sanados os fatores determinantes citados acima.

A publicidade dos resultados da avaliação constitui um outro princípio do Simave, no qual três elementos merecem destaque. Primeiro, a afirmação de que a intenção não é expor indevidamente a escola mas, a partir das informações formular políticas que contribuam para o desenvolvimento e a democratização do sistema de educação pública. Ainda que a intenção prevista na concepção do Simave não seja de “rankiamento” ou classificação, percebemos, principalmente na opinião dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas investigadas, a preocupação com a classificação da escola perante as outras. Entre os diretores, essa preocupação ficou mais evidente, em razão da crença popular de que ‘a escola é a cara de seu diretor’, logo, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recairia sobre eles. Evidenciou-se ainda o constrangimento gerado pelo estigma de ser uma “escola fraca” perante as outras escolas e a sociedade.

Acresce ainda, o grande período de tempo decorrido entre as aplicações das avaliações e o encaminhamento dos resultados para as escolas, o que provoca a descontinuidade do processo e impede a geração de ações incisivas para o redimensionamento das atividades escolares em tempo hábil. Isto porque esse hiato faz com que os alunos que participaram das avaliações já se encontrem em outras séries, outras escolas e até mesmo em outro nível de ensino.

Quanto ao acesso aos dados da avaliação, os interlocutores demonstraram dificuldade na interpretação e compreensão gráfica desses resultados. Ficou evidente a necessidade de maiores

esclarecimentos sobre todo o processo – como são construídos os testes, a seleção dos itens, a medida de proficiência, a interpretação das escalas, etc. Esta constatação remete diretamente para o papel da administração central do Simave, no sentido de oferecer um acompanhamento posterior aos resultados, capaz de promover uma reação mais produtiva da escola, como decorrência da avaliação institucional.

Aliás, a descrença sobre a continuidade do Simave constitui outro ponto em destaque nas entrevistas realizadas no âmbito da presente pesquisa. Os interlocutores demonstraram não acreditar que esta proposta perdurará. Suas opiniões baseiam-se em iniciativas passadas, empreendidas por outros governos e que não prevaleceram, gerando descontinuidade e consequente ceticismo quanto às novas propostas. Consideramos esse ceticismo, reinante principalmente entre os professores, como um elemento desestimulante para que acreditem na força da avaliação institucional para a melhoria da prática pedagógica.

Ficou evidente que as alterações na prática do professor ainda são tímidas. Destacou-se a tendência de focalizar o planejamento na detecção das ‘falhas’. Certamente, não podemos prever as consequências dessa ocorrência, mas julgamos que possa constituir um fator de emperramento na busca de soluções participativas para os problemas do ensino.

Foi notório também que, muitas das intervenções implementadas nas escolas não tiveram influência direta do Simave, mas deveram-se às discussões e decisões já constantes do Projeto Político-pedagógico da escola - PPP. Ficou claro que esta instância de planejamento escolar tem se constituído como fonte geradora do redimensionamento da prática pedagógica. Fica, pois, uma ressalva quanto à importância de se observar mais atentamente o seu papel junto às escolas, no sentido de verificar em que medida o PPP pode se tornar um coadjuvante central no processo pós-avaliativo, ou seja, no replanejamento das ações escolares em prol da melhoria do ensino.

Percebemos ainda que o contexto sócio-econômico dos alunos e das escolas está intimamente relacionado com o sucesso ou fracasso escolar. A nossa investigação testemunhou as duas realidades distintas, representadas pela escola A e pela escola B. Não que este seja o único determinante, mas ficou comprovado pelas tabelas de divulgação dos resultados do Simave, que as escolas situadas em regiões mais carentes apresentam resultados inferiores aos das regiões cujos alunos apresentam nível sócio econômico mais privilegiado. Esta constatação instiga a uma pergunta questionadora: - se não houver políticas públicas voltadas para a melhoria das condições

de vida da população, as diferenças sociais continuarão a repercutir nos resultados da avaliação institucional?

Conforme a sua proposta inicial, o objetivo do Simave era criar uma nova cultura para a avaliação, contrariando as práticas consolidadas historicamente e que utilizam a avaliação como mecanismo de classificação, seleção, controle e punição. Contudo, percebemos um movimento renovador presente no processo de implementação do programa de avaliação do Simave, sinalizando que há um caminho longo, mas promissor, a ser construído. Porém, essa construção não se consolidará sem a participação das bases. Significa envolver a comunidade escolar, principalmente os professores, para que se sintam parte do processo e se dediquem à necessária renovação de suas práticas. Como bem observa França:

A questão preocupante do processo de avaliação externa no Estado está no uso que se faz das informações coletadas. Entende-se que o Estado tem, de fato, o papel de acompanhamento do processo educacional devendo, portanto, utilizar instrumentos para medir o grau de eficácia e efetividade das políticas implementadas, porém, entende-se também, que o acompanhamento não se restringe a avaliar para imputar à escola e seus agentes a responsabilidade pelo insucesso detectado. As medidas de avaliação e acompanhamento devem detectar as falhas do sistema e cuidar para que sejam sanadas, quer seja no envio de mais verbas, quer seja no auxílio do gerenciamento pedagógico da escola. (FRANÇA, 2002, p.200)

A reflexão do autor leva-nos a afirmar a necessidade de um acompanhamento mais efetivo por parte dos Gestores da educação – profissionais das secretarias de educação e secretários estaduais e municipais de educação - inclusive com maiores investimentos em formação, capacitação e valorização dos professores, aquisição de materiais didáticos, reestruturação das escolas.

Em se tratando de investimento na educação e à guisa de suscitar reflexões sobre as intenções dos Gestores da educação quanto à qualidade, cabe mencionar a lei n 9.424/96 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF¹³. De acordo com o MEC, o custo aluno/ano foi definido em R\$ 315,00. Parece contraditório falar em qualidade com um investimento tão limitado.

¹³ Cf. FRANÇA (2002) e OLIVEIRA (2000).

Finalmente, é oportuno lembrar que a avaliação não pode constituir-se em um fim em si mesma. Seu principal objetivo é desvelar a realidade educacional, com o intuito de promover esforços necessários e efetivos em prol da eqüidade e da qualidade do ensino público.

A intenção que marcou o esforço empreendido nesta pesquisa foi o de contribuir para o desvelamento de uma realidade específica no âmbito de atuação do Simave. Como tal, o estudo empreendido em duas escolas públicas de Uberlândia não se arvora em constituir um julgamento final sobre esse programa avaliativo. No entanto, esperamos que os resultados obtidos possam sinalizar os necessários aperfeiçoamentos no seu desenvolvimento futuro. Esperamos também que as reflexões aqui explicitadas sejam um estímulo para elaboração de futuras pesquisas nesse campo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n° 69, p. 139 – 164, Dez. 1999.
- _____. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDERSON, Pery. Balanço do neoliberalismo. In.: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 6^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AQUINO, JúlioG. (org.) *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus Editora, 1997.
- AZEVEDO, Márcia C. Robertis. *Avaliação por objetivos: implicações metodológicas*. São Paulo, 1999. (Monografia)
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá & PINTO, Regina Pahim (coord.). *Estado da arte: avaliação na educação básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, Alicia & FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.108, p. 101 – 132, nov.1999.
- BRASIL/ MEC. *Plano decenal de educação para todos*. 1993 – 2003. Brasília: MEC/UNESCO, 1993. 139 p.
- BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R.T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUARQUE, L.L. et al. Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco na Área de Linguagem. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n°5, 1992.
- CANDAU, Vera Maria & OSWALD, Maria Luisa M.B. Avaliação no Brasil: Uma Revisão Bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n° 95, p.25-36, nov. 1995.
- CARDINET, Jean. *Avaliar é Medir?* Portugal: Edições Asa, 1993.
- CORTESÃO, Luiza e TORRES, Arminda. *Avaliação Pedagógica II: mudança na avaliação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

- COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CURY, C.R.J. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96) / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS: *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nova York, UNICEF, 1990.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes & PARO, Vítor (orgs.) *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio & Paulo-Edgar A. Resende (orgs.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DRAIBE, Sônia M. *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo*. In: Revista USP, n.17, p.86-101 São Paulo: EDUSP, 1994.
- ELLIOT, John. Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa? In: SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Luiz Carlos de Freitas (org.) Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: T.T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (org.). *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Lisboa: Porto Editora, 1993.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, A.B. de H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 799 p.
- FRANÇA, Robson Luiz de. *A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil*. 2000. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- FREIRE, Madalena. *Avaliação e Planejamento*. 1ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREITAS, Luis Carlos. Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- GATTI, B. A. *Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações*. Estudo em Avaliação Educacional. São Paulo: n. 10 jul./dez. 1994.

- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: T.T. Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- GOMES, Vilma Aparecida. *O discurso da avaliação de leitura do Proeb: do equívoco do imaginário à contingência do real*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Lingüística. Uberlândia, 2004.
- GÓMEZ, José Maria. *Políticas e Democracia em Tempos de Globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLASCSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2000.
- GOULART, I.B. O Ciclo Básico de Alfabetização: lição de uma avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.6, Jul.-dez., p. 3 -8, 1992.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas*. In.: *Revista Brasileira de Política e Administração*, v.13, n.1, p.7-18, Porto Alegre: Anpae, jan./jun.1997.
- GREGOIRE, Jacques. *Avaliando as aprendizagens. Os aportes da Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Art. Méd.,2000.
- GUSSO, Divonzir Arthur. Seminário nacional sobre medidas educacionais. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá & PINTO, Regina Pahim (coord.). *Estado da Arte Avaliação na Educação Básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- HENKEL, Mary. The new “evaluate state”. In: SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Luiz Carlos de Freitas (org.) Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.
- HINGEL, M.A, Secretaria do Estado da Educação – SIMAVE. *Uma construção coletiva*, 2000.
- HINGEL, M. A. Idéias e Debates. Escola Sagarana, p. 5-6 e 32-34.
- HOUSE, Ernest. Professional Evaluation: social impact and political consequences. In: SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Luiz Carlos de Freitas (org.) Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.
- KRAWCZYKS, Nora; CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- KELLAGHAN, Thomas. O uso da avaliação na reforma educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, v.9, n.32, p.259-278, jul./set. 2001.
- LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: *Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

- MALUF, M. M. B. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Análise e proposições. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 14, p. 5-32, jul./dez. 1996.
- MARES GUIA NETO, W. S. A Realidade da Educação em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 6, jul.-dez. 1992, p. 9 – 28.
- MARQUES, Mara R. A. *Um Fino Tecido de Muitos Fios: Mudança Social e Reforma Educacional em Minas Gerais*. Piracicaba, SP: UNESP, 2000.
- MATTOSO, Jorge E. *A desordem do progresso*. Campinas: Scritta; São Paulo: Página Aberta, 1995.
- MINAS GERAIS (1994C). Plano de implementação: Projeto ProQualidade. B.Horizonte.
- MINAS GERAIS . *Escola Pública de Qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. Belo Horizonte, 1998, 102 p.
- _____. Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: _____. Set/1999d, Coleção Lições de Minas, vol.II.
- _____. Resolução nº 104 de 14 de julho. Reedita com alterações a Resolução n. 14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. In.: *Informativo MAI de Ensino*, Lancer, nº 296, p. 20-24, agosto, 2000.
- _____. Resolução nº 113 de 14 de agosto de 2000. Institui a comissão executiva do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. In.: *Informativo MAI de Ensino*, Lancer, nº297, p.19 e 20, setembro, 2000.
- _____. *Avaliação da Educação*. Boletim Pedagógico. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2002.
- _____. Avaliação da Educação.Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora:2001.
- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYKS, Nora; CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. & DUARTE, Mariza R.T.. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Duzolina Alfredo Felipe de. *Uma avaliação política do projeto Saresp*. 1998. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. 2ª. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

- PILATI, O. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB*. In Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, vol I, p. 11-30, out. /dez. 1994.
- PILATI, Orlando (org.). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados*. Brasília: INEP, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas. Algunos problemas y problemáticas em la producción de la evaluación. In: SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Luiz Carlos de Freitas (org.) Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.
- PRZEWORSKI, Adam. A falácia neoliberal. *Revista Lua Nova*, nº 28/29, p. 209-225, São Paulo: Marco Zero- CEDEC, 1993.
- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ROBERTSON, Roland. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYKS, Nora; CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SACRISTAN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SANTOS, Regina L. L. dos. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma leitura crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- SAVIANI, Demeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas- SP: Cortez, 1999.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad. In: MALUF, M. M. B. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Análise e proposições*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 14, p. 5-32, jul./dez. 1996.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. Campinas, SP: 1999.
- SISTEMA de avaliação educacional do rendimento escolar da estado de São Paulo. Documento de implantação. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 13, p. 121-136, jan. /jun. 1996.
- SOBRINHO, José Dias. In.: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. 263 p.
- SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. *Estudos em Avaliação*. São Paulo, n.º 19, p. 57-76, Jun. 1999.
- TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYKS, Nora; CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

- TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; Warde, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora. *Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental*. 16 p., 1999.
- VALENTE, Lúcia de Fátima. *Políticas e Práticas no Planejamento Escolar em Minas Gerais no Final do Século XX*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- VASCONCELOS, Celso Santos. *Avaliação Dialética: libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Liberdade, 1998.
- VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: algumas idéias precursoras*. Educação e Seleção, São Paulo, n.6, p. 63-69, jul./dez. 1982.
- _____. *Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.2, p. 99-104, jul./dez. 1990.
- _____. *Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno-professor*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.7, p.89-94, jan./jul. 1993.
- _____. *Avaliação educacional: uma perspectiva histórica*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 12, p. 7-22, jul. /dez. 1995.
- _____. *Alguns problemas de avaliação educacional no Estado de São Paulo. Avaliação e Determinação de padrões na educação latino-americana*. Fundação Getúlio Vargas, p. 15-29, 1997a.
- _____. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo, 1997b. Tese (dout.) PUC/SP, 1997.
- _____. *Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador*. Educação e Seleção. São Paulo, n.5 jan./jul. 1982. Fundação Carlos Chagas.
- _____. *ANTUNES A. L.; SOUZA M. A. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais*. Estudos em Avaliação Educacional, n.8, p. 5-37, jul./dez. 1993.
- _____. *Avaliação de Sistemas: Implementação de Políticas Públicas*. Estudos em Avaliação, São Paulo, n.º 22, p.119-134, Jul-Dez.2000.
- _____. *Questões de avaliação educacional*. In: FREITAS, Luiz Carlos de.(org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

ANEXO I

Resolução n. 104 de 14 de julho de 2000
 Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica- Proeb

O Secretário de Estado da Educação, no uso de sua competência, considerando a necessidade de:

- promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica do Estado;
- criar novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública;
- democratizar o acesso à informação sobre a educação pública;
- desenvolver procedimentos de gestão baseados na avaliação continuada das políticas públicas educacionais e em critérios de equidade;
- fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os mineiros, resolve:

Capítulo I: Das disposições gerais

Art.1 – O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE promoverá de modo continuado, a avaliação da rede pública de educação básica no Estado de Minas Gerais, fundamentando-se a sua ação nos seguintes princípios gerais:

- I- Descentralização: a implementação dos programas de avaliação se fará de modo descentralizado, associando, em escala regional, as Escolas Públicas de Educação Básica, as instituições locais de formação de professores, as Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Ensino.
- II- Participação: os programas favorecerão a participação dos profissionais da educação básica na sua implementação, estimulando o associativismo docente e a democratização da gestão da educação pública.

- III- Centralidade da Escola: a avaliação terá por foco a escola, suas realizações e dificuldades, valorizando a percepção da educação básica como um processo de trabalho coletivo e institucionalizado.
- IV- Gestão Consorciada: o sistema associará, para implementação de seus programas, instituições de ensino federais, estaduais e municipais, projetando um padrão consorciado de gestão da educação pública.
- V- Formação do Professor: os programas de avaliação deverão se traduzir em políticas de formação inicial e continuada do professor da rede pública de educação básica.
- VI- Eqüidade: os programas de avaliação justificam-se pela necessidade de o estado de direito democrático garantir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades educacionais, sem distinções de local de moradia, origem social, sexo ou etnia.
- VII- Publicidade: os resultados obtidos pelos programas de avaliação serão públicos, facilitando-se o acesso de todos os cidadãos à informação sobre a educação pública, as suas escolas e redes de ensino.
- VIII- Independência: o sistema se constitui em agência pública a serviço da sociedade civil e da democracia participativa.

Art.2- O SIMAVE será gerido, em âmbito estadual, por um Conselho Deliberativo e uma Comissão Executiva, constituindo-se, em cada Superintendência Regional de Ensino, uma Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública.

Art.3- Compete ao SIMAVE a implementação, a cada dois anos, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, associando à sua execução as Superintendências Regionais de Ensino, as Secretarias Municipais de Educação, as Escolas Públicas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior sediadas no Estado, atuantes na área de formação de professores.

Parágrafo único - A contratação de Instituições de Ensino Superior para a implementação dos programas de avaliação será feita mediante procedimento licitatório adequado, salvo casos especiais que a juízo do Secretário autoriza a contratação direta.

Art.4- Dentro dos princípios gerais estipulados nesta Resolução, a Secretaria de Estado da Educação poderá propor ao Conselho Deliberativo do SIMAVE a implementação de projetos de avaliação de políticas públicas educacionais específicas.

Capítulo II

Da Estrutura do Sistema

Art.5- Integram o SIMAVE: o Conselho Deliberativo e a Comissão Executiva, órgãos superiores de gestão do Sistema, as Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública, órgãos de gestão regional do Sistema, a Instituição de Coordenação Estadual do PROEB (IC) e as Instituições Regionais do Proeb (IR).

Art.6 – O Conselho Deliberativo será composto de seis membros:

- Secretário de Estado da Educação, Presidente do Conselho, ou seu representante.
- Um representante dos profissionais da educação.
- Um representante das Universidades Federais sediadas no Estado.
- Um representante das Instituições Estaduais de Ensino Superior atuantes na área de

formação de professores.

- Um representante do Conselho Estadual de Educação.
- Um representante da Undime-MG.

§1 - Com a exceção do Secretário de Estado ou de seu representante, os demais membros do Conselho Deliberativo do SIMAVE terão mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§2 - Os representantes indicados conforme o disposto no “ caput” deste artigo serão designados por Ato do Secretário de Estado da Educação.

Art.7- São competências do Conselho Deliberativo:

a)- assessorar a Secretaria de Estado da Educação na implementação das políticas de avaliação educacional;

b)- apreciar, em grau de recurso, as decisões das Comissões Regionais de Avaliação;

c)- aprovar as prestações de contas e os relatórios finais da IC e das IRs;

d)- aprovar a implementação de projetos de avaliação de políticas públicas específicas.

Art.8 – A Comissão Executiva do SIMAVE será composta de três membros indicados pela Secretaria de Educação - um da Subsecretaria de Administração e Finanças, um da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional e um representante do Gabinete que presidirá a

Comissão – constituindo-se no órgão executivo superior do sistema.

§1- Para desempenhar as suas funções, a Comissão Executiva estará articulada com a Diretoria de Avaliação de Ensino - Dave, que será responsável pela operacionalização do Sistema.

§2- Os representantes indicados conforme o “caput” deste artigo serão designados por Ato do Secretário de Estado da Educação.

Art.9. - São competências e atribuições da Comissão Executiva:

- a)- realizar as ações necessárias à implementação do Proeb;
- b)- organizar o trabalho de supervisão das ações desenvolvidas pela IC;
- c)- supervisionar o processo de constituição das Comissões Regionais de Avaliação;
- d)- acompanhar a execução do orçamento do Proeb;
- e)- analisar os relatórios e prestações de contas da IC e das IRs.

Art.10- Na jurisdição de cada Superintendência Regional de Ensino, será constituída um

Comissão Regional de Avaliação da Educação Pública, composta de cinco membros:

- Superintendente Regional, ou seu representante, a quem cabe presidir a comissão.

- Coordenador do Proeb na IR.

- Representante dos profissionais de educação da rede pública, indicado pelo Sindicato de

- Representante dos profissionais de educação da rede pública, indicado pelo Sindicato de

Professores.

- Representante dos Municípios integrantes do Sistema, indicado pelos Secretários Municipais de Educação.

Municipais de Educação.

- Representante dos alunos, indicado por entidade representante dos estudantes

secundaristas.

Parágrafo único – Os representantes indicados conforme o “caput” deste artigo serão

designados por portaria do Diretor da Superintendência Regional de Ensino.

Art.11- São competências e atribuições das Comissões Regionais de Avaliação da

Educação Pública:

- a)- organizar, em associação com a IR, as ações do Proeb em âmbito regional;
- b)- restituir às escolas os resultados da avaliação;
- c) – aprovar a proposta da IR para o subprograma de avaliação continuada.

Parágrafo único - As equipes de inspeção da Superintendência Regional de Ensino darão

o apoio necessário ao funcionamento das Comissões Regionais de Avaliação.

Art.12- A Instituição de Coordenação Estadual - IC será selecionada, a cada dois anos, de

conformidade com o disposto no artigo 3, parágrafo único.

§1- A IC deverá ser uma Universidade, sediada no Estado, com competência comprovada

na condução de processos de avaliação educacional de grande escala.

§2- Para fins de procedimento licitatório, quando for o caso, poderão se formar consórcios universitários, especificando-se, para cada subprograma, a instituição responsável por sua implementação.

Art.13- São atribuições da Instituição de Coordenação Estadual:

- a)- a coordenação técnica do Proeb em âmbito estadual;
- b)- a implementação do subprograma de capacitação das IRs;

c)- a implementação dos subprogramas de gestão da informação, elaboração dos instrumentos de avaliação, de testagem e de análise dos resultados, em associação com as IRs.

Art.14- As Instituições Regionais- IRs serão selecionadas, a cada dois anos, por intermédio de processo competitivo, especificando as condições de participação, os critérios de seleção e as ações a serem desenvolvidas no âmbito do Proeb.

Art.15- São atribuições das Instituições Regionais:

- a)- coordenar e implementar, em âmbito regional, as ações dos subprogramas de elaboração de instrumentos e de testagem, sob a supervisão da IC, incluindo o recrutamento e treinamento do pessoal necessário à aplicação dos testes e questionários e à preparação do material para o posterior processamento dos dados;
- b)- elaborar e submeter à Comissão Regional de Avaliação um projeto relativo ao subprograma de avaliação continuada;
- c)- implementar o subprograma regional de avaliação continuada.

Capítulo III
Do Programa de Avaliação da Rede
Pública de Educação Básica – Proeb

Art.16- O Proeb avaliará os alunos do primeiro ano do ciclo intermediário e do último ano do ciclo avançado do Ensino Fundamental (4^a e 8^a séries) e da 3^a série do Ensino Médio, nas diferentes áreas do conhecimento que integram a Educação Básica, completando-se um ciclo completo de avaliação a cada dois anos.

§1- No ensino fundamental a avaliação poderá ocorrer em outros momentos determinados pela organização específica do tempo escolar em ciclos de aprendizagem.

§2- No primeiro ano serão avaliadas competências em Língua Portuguesa e Matemática e, no segundo ano, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, por intermédio da aplicação de testes, elaborados com a participação dos professores das escolas públicas do Estado.

§3- Para o cálculo dos níveis de proficiência, serão utilizadas escalas construídas para a finalidade e/ou adaptadas de sistemas preexistentes.

§4- Além da aplicação de testes, o programa incluirá questionários destinados aos alunos, diretores e professores, com o objetivo de especificar o perfil do corpo docente e da clientela atendida pelas escolas e os recursos e serviços disponíveis nas unidades.

Art.17- Após a conclusão dos procedimentos de avaliação, serão implementados, nas regiões correspondentes às jurisdições da Superintendência Regional de Ensino, subprogramas de avaliação continuada, com o objetivo de promover o debate sobre os resultados, elaborar e implementar estratégias de enfrentamento dos problemas identificados e refletir sobre as práticas de avaliação correntes nas unidades escolares.

Capítulo IV Dos Subprogramas do Proeb

Art.18- O PROEB será composto por seis subprogramas, cuja implementação compete à IC, às IR e às Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública:

1-Subprograma de Capacitação das Irs, implementado pela IC com o objetivo de capacitar as instituições regionais para o desempenho de suas atribuições.

2- Subprograma de Gestão da Informação, instituindo um sistema informatizado de registro e controle das ações desenvolvidas no Proeb, bem como possibilitando o acesso remoto aos bancos de dados gerados pelos programas de avaliação do Estado.

3- Subprograma de Elaboração dos Instrumentos de Avaliação, reunindo todas as ações necessárias à produção dos testes e questionários, incluindo mecanismos de participação do corpo docente da rede pública e a pré-testagem dos itens.

4- Subprograma de Testagem, incluindo todas as ações relativas à aplicação dos testes e questionários e à organização do banco de dados da avaliação.

5- Subprograma de Análise dos Resultados, incluindo a produção de boletins de avaliação referentes a cada escola participante do programa, a análise dos resultados obtidos para o conjunto do Estado, e boletins pedagógicos para cada área do conhecimento.

6- Subprograma Regional de Avaliação Continuada, atribuição específica das Irs, concebido como um conjunto de ações integradas ao programa de avaliação, conforme descrito no artigo 17 desta Resolução.

§1- As ações relativas aos Subprogramas de Elaboração de Instrumentos e de Testagem serão implementadas sob a coordenação da IC, comportando-se a IR, nesses dois casos, como agente local da IC.

§2- A participação da IR no Subprograma de Capacitação, organizado pela IC, constitui uma condição obrigatória para a integração ao PROEB.

Capítulo V
Da Seleção das Instituições de Coordenação
Estadual e Regionais

Art.19- Quando for o caso, as universidades interessadas em se candidatar à condição de IC apresentarão proposta contemplando os cinco subprogramas de sua responsabilidade- Capacitação das Instituições Regionais- Irs, Gestão da Informação, Elaboração de Instrumentos de Avaliação, Testagem e Análise de Resultados- designando as suas equipes técnicas e os seus coordenadores, bem como o coordenador geral do programa.

Art.20- As Instituições candidatas a Instituições Regionais apresentarão proposta contemplando três subprogramas- Elaboração dos Instrumentos de Avaliação, Testagem e Avaliação Continuada.

Parágrafo único – Serão fixados pela Comissão Executiva a modalidade de contratação, os recursos destinados para cada Subprograma, os produtos e o cronograma de implementação.

Capítulo VI
Da Semana de Avaliação da Educação Pública

Art.21- Os testes serão aplicados, em todo o Estado, em uma semana do mês de outubro, durante a qual estarão suspensas quaisquer atividades extraclasses nas escolas participantes do Programa, garantindo-se a presença dos alunos em sala de aula.

Parágrafo único - Compete ao diretor da escola garantir a participação de todos os alunos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, incorrendo em falta grave ao servidor que, por quaisquer meios, venha a criar obstáculos à plena realização do programa.

Art.22- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revogam-se as disposições em contrário.

Secretaria de Estado de Educação, em Belo Horizonte, aos 14 de julho de 2000

Murílio de Avellar Hingel
Secretário de Estado da Educação
(“Minas Gerais”, de 19-07-2000)
Informativo Mai de ensino, agosto, n.296, 2000, p.20-24

ANEXO II

Resolução n. 113, de 14 de agosto de 2000

Institui a Comissão Executiva do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave

O Secretário de Estado da Educação, no uso de sua competência e considerando o disposto na Resolução n.104, de 14 de Julho de 2000,

RESOLVE:

Art.1- Fica instituída, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, a Comissão Executiva do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE com as seguintes competências e atribuições:

- realizar as ações necessárias à implementação do Programa de Avaliação da Rede

Pública da Educação Básica - PROEB;

- organizar o trabalho de supervisão das ações desenvolvidas pela Instituição de

Coordenação Central - IC;

- supervisionar o processo de constituição das Comissões Regionais de Avaliação;

- acompanhar a execução do orçamento do PROEB;

- analisar os relatórios e prestações de contas da IC e das Instituições Regionais - IRs.

Art. 2- Comporão a Comissão Executiva do SIMAVE os seguintes servidores da

Secretaria de Estado da Educação:

-Ana Maria Carneiro - MaSP 117987-8

- Gilberto José Rezende dos Santos- MaSP 27482-5;

- Lucy Maria Brandão – MaSP 613217-9.

Art.3- Fica atribuída à servidora Lucy Maria Brandão a incumbência de presidir a

Comissão Executiva do SIMAVE.

Art.4- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art.5- Revogam-se as disposições em contrário.

Art.5- Revogam-se as disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 14 de agosto de 2000.

Murílio de Avellar Hingel
Secretário de Estado da Educação
("Minas Gerais", de 15-08-2000)
Informativo Mai de Ensino, setembro, n.297, 2000- p.19 e 20.

ANEXO III**Carta de Apresentação**

Prezado educador

Escola: _____

Meu nome é Maria Juliana de Almeida e Silva, sou mestrande em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. O objeto de minha pesquisa é o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e os impactos no ensino fundamental em Uberlândia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre a qualidade do ensino, venho, respeitosamente, solicitar sua contribuição respondendo ao questionário que se segue. Sua contribuição é imprescindível para que possamos apreender as ações do Simave nas escolas e suas repercussões.

Conto com sua sincera colaboração, dando informações claras, precisas e verídicas. Você estará contribuindo não apenas para esta pesquisa, mas para os rumos que nossa educação possa seguir a partir dela!

Atenciosamente agradeço,

Maria Juliana de Almeida e Silva
Mestranda em Educação – UFU

ANEXO IV

ENTREVISTA I / PROFESSORES

Escola: _____

Número de alunos: _____

Número de professores: _____

Localização geográfica: _____

Interlocutor:

I- Sexo: Masculino () Feminino ()

II- Faixa etária: a) 20 a 30 b) 31 a 40 c) mais de 40

III- Titulação:

a) 2 grau b) graduando c) graduado d) especialização e) mestrandeo f) mestre
g) doutorando h) doutor

IV- Área de formação: _____

V- Tempo de atuação na escola como professor: _____

VI- Tempo de atuação na escola em outras funções: _____

VII- Questões:

1) Houve discussões em sua escola para esclarecimentos sobre o Simave antes da sua implantação? Se sim, quais segmentos da comunidade escolar participaram?

2) Qual foi a recepção dada ao Simave em sua escola? Teve adesão tranquila ou gerou algum tipo de resistência?

3) Houve alguma alteração em seu planejamento pedagógico após a aplicação das provas?

4) Os resultados divulgados após a aplicação das provas foram discutidos pela comunidade escolar? Como?

5) Na sua escola, o Simave trouxe algum benefício concreto em termos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem?

6) Você considera a avaliação do Simave eficaz no controle da qualidade da educação?

7) Você que vivenciou este processo na prática, que sugestões daria para o aperfeiçoamento do Simave?

ANEXO V
ENTREVISTA II / DIRETORES

Escola: _____
 Número de alunos: _____
 Número de professores: _____
 Localização geográfica: _____

Interlocutor:

I- Sexo: Masculino () Feminino ()

II- Faixa etária: a) 20 a 30 b) 31 a 40 c) mais de 40

III- Titulação:

a) 2 grau b) graduando c) graduado d) especialização e) mestrando f) mestre
 g) doutorando h) doutor

IV- Área de formação: _____

V- Tempo de atuação na escola como Diretor (a): _____

VI- Tempo de atuação na escola em outras funções: _____

VII- Questões:

- 1) Como você e sua escola tomaram conhecimento sobre o Simave no ano de sua implantação? Teve alguma reunião? Quem participou?
- 2) E atualmente, há comunicação fluente entre os responsáveis pelo Simave e a escola?
- 3) Houve discussões em sua escola para esclarecimentos sobre o Simave antes da sua implantação? Se sim, quais segmentos da comunidade escolar participaram?
- 4) Qual foi a recepção dada ao Simave em sua escola? Teve adesão tranquila ou gerou algum tipo de resistência?
- 5) Os resultados divulgados após a aplicação das provas foram discutidos pela comunidade escolar? Como?
- 6) A escola replanejou suas ações após os resultados do Simave?
- 7) O Simave provocou alguma alteração na gestão da Escola? Teve alguma mudança?
- 8) Na sua escola, o Simave trouxe algum benefício concreto em termos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem?
- 9) Você considera a avaliação do Simave eficaz no controle da qualidade da educação?
- 10) Você que vivenciou este processo na prática, que sugestões daria para o aperfeiçoamento do Simave?
- 11) Qual o motivo alegado para não ocorrer a avaliação este ano?

ANEXO VI
ENTREVISTA III / SUPERVISORES

Escola: _____
 Número de alunos: _____
 Número de professores: _____
 Localização geográfica: _____

Interlocutor:

I- Sexo: Masculino () Feminino ()

II- Faixa etária: a) 20 a 30 b) 31 a 40

c) mais de 40

III- Titulação:

a) 2 grau b) graduando c) graduado d) especialização e) mestrandoo f) mestre
 g) doutorando h) doutor

IV- Área de formação: _____

V- Tempo de atuação na escola como supervisor: _____

VI- Tempo de atuação na escola em outras funções: _____

VII- Questões:

- 1) Houve discussões em sua escola para esclarecimentos sobre o Simave antes da sua implantação? Se sim, quais segmentos da comunidade escolar participaram?
- 2) Atualmente há comunicação fluente entre os responsáveis pelo Simave e a escola?
- 3) Qual foi a recepção dada ao Simave em sua escola? Teve adesão tranquila ou gerou algum tipo de resistência?
- 4) Houve alguma alteração em sua prática como supervisora após a aplicação das provas?
- 5) Os resultados divulgados após a aplicação das provas foram discutidos pela comunidade escolar? Como?
- 6) Na sua escola, o Simave trouxe algum benefício concreto em termos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem?
- 7) Você considera a avaliação do Simave eficaz no controle da qualidade da educação?
- 8) Você que vivenciou este processo na prática, que sugestões daria para o aperfeiçoamento do Simave?
- 9) Vocês receberam algum roteiro para serem repassadas aos professores indicando o que seria cobrado na avaliação do Simave?
- 10) Vocês foram informados que não ocorreria a avaliação este ano? Qual o motivo alegado?