

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-graduação em Educação**

Karla Oliveira Franco

**Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
(SIMAVE): O Estado da Arte da produção científica
brasileira (2000-2013)**

Campinas

2016

Karla Oliveira Franco

**Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE):
O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas (CCHSA) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

Campinas

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

T371.01 Franco, Karla Oliveira.
F825s Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): o estado da arte da produção científica brasileira (2000-2013) / Karla Oliveira

Franco. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
161p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Escolas públicas. 2. Educação - Indicadores. 3. Escolas públicas - Avaliação. 4. Educação – Minas Gerais (MG). 5. Produção científica. I. Calderón, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KARLA OLIVEIRA FRANCO

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE): O ESTADO
DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2000-2013)

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado em
Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 25 de fevereiro de 2016



Prof. Dr. Adeli Ignácio Caetano Flores
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. João Luiz Horta Neto
(INEP)



Profa. Dra. Lina Kátia Vesquitta de Oliveira
(CAED/UFJF)

Dedico este trabalho aos meus pais, Levi Pereira Franco e Regina de Oliveira Mendes Franco, por nunca terem medido esforços para a minha formação.

Agradecimentos

Muitos fatores contribuíram para que fosse possível a realização de mais uma etapa tão almejada, ainda pequena, mas muito importante por representar um passo a mais rumo à realização de um ideal. Registro aqui meus agradecimentos aos que participaram diretamente desta etapa da minha formação.

Agradeço primeiramente a DEUS, pela vida e constante refúgio, fortaleza em todas as ocasiões, alívio das angústias. Acima de tudo, pelo equilíbrio que precisei nos momentos mais difíceis durante a minha trajetória na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Por ter me dado forças para chegar ao final desta pequena jornada e pela coragem que eu precisava para ir além dos meus limites nesses dois anos dedicados ao mestrado. Por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria conseguido.

Aos meus pais, Levi Pereira Franco e Regina de Oliveira Mendes Franco, pelo exemplo de vida, força, coragem e perseverança para nunca desistir diante do primeiro obstáculo encontrado. Por acreditar nos meus ideais e por me mostrar um caminho de humildade, respeito e sinceridade, sempre me apoiando a lutar pelos meus objetivos e me mostrando o valor dos estudos e da dignidade. Agradeço pelo amor, paciência, compreensão, cooperação e apoio incondicional. Ambos são e serão responsáveis por cada sucesso obtido e cada avanço a ser alcançado por toda minha vida.

Ao meu irmão, Rodrigo Oliveira Franco, que esteve presente durante o processo de seleção do mestrado, me auxiliou e acompanhou em muitas viagens à Campinas, sempre com muito respeito e paciência. Agradeço, independente das circunstâncias, pela atenção, companheirismo, amizade e respeito.

Ao professor Dr. Vlademir Marim, pela amizade, apoio e incentivo ao ingresso no mestrado. Por todos os ensinamentos e compartilhar de saberes que me proporcionaram reflexão e aprendizagem durante a minha formação na Universidade Federal de Uberlândia.

Ao professor Dr. Adolfo Ignacio Calderón, pela oportunidade de aprendizado e reflexão, pela orientação cuidadosa, paciência, respeito, confiança e compreensão das minhas limitações ao longo do processo de mestrado.

À professora Dra. Mônica Piccione Rios pelas contribuições no momento da qualificação. Ao Dr. João Luiz Horta Neto e à Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, por terem aceitado o convite para participarem das reflexões na banca examinadora e pela colaboração com suas observações para a finalização desta pesquisa.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio da bolsa de estudos, sem o qual não haveria a possibilidade de desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas, pela dedicação e conhecimentos compartilhados.

Às amigas, Marcela Nappi e Verônica Rolandi, pela acolhida carinhosa, amizade e respeito. Obrigada pela companhia nos momentos de solidão, desabafos e alegrias.

Aos colegas do Mestrado em Educação da PUC Campinas, turma 2014, pela companhia nas tardes de estudos e desenvolvimento de trabalhos em grupo.

FRANCO, Karla Oliveira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): o Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)**. 2016.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2016.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado enquadra-se no âmbito dos estudos produzidos sobre os sistemas estaduais de avaliação em larga escala, e tratou, especificamente, sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) por meio de abordagem qualitativa desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica. O objetivo foi realizar um estudo do tipo Estado da Arte em torno do SIMAVE, com foco na identificação dos impactos do respectivo sistema de avaliação nas unidades escolares mineiras, tendo como objeto de estudo dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. Estudos do tipo Estado da Arte permitem visualizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento e realizar uma ordenação que possibilita a percepção da evolução científica, bem como delimitar suas características e foco, além de possibilitar a identificação de lacunas existentes por meio de levantamento, análise e avaliação de produções científicas. Como objetivos específicos desta pesquisa foi delineado o estudo da trajetória do processo de implantação do sistema de avaliação em larga escala para Educação Básica no Estado de Minas Gerais, visando identificar as principais etapas existentes no processo de consolidação do SIMAVE; o mapeamento da produção científica brasileira, expressa por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado; e, a identificação dos impactos do SIMAVE nas unidades escolares mineiras. Ao traçar a trajetória do SIMAVE foram identificadas três etapas no seu processo de consolidação, e verificado que o mesmo se articula com as três gerações de avaliações em larga escala da Educação Básica do Brasil, propostas por Bonamino e Sousa, as quais são diferenciadas a partir das consequências atribuídas para as escolas e para o currículo escolar. Durante a pesquisa bibliográfica foram identificadas 33 produções acadêmicas sobre o SIMAVE, sendo 28 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, que foram desenvolvidas, em sua maioria, em programas de pós-graduação em Educação. Diante do problema de pesquisa, o qual consistiu em verificar quais foram os impactos provocados pelo SIMAVE nas unidades escolares de MG, conclui-se que o SIMAVE causou impactos nas unidades escolares mineiras, e estes foram caracterizados a partir de efeitos, fragilidades, riscos e estratégias de melhorias desenvolvidas em prol de melhor rendimento dos estudantes nos testes avaliativos do SIMAVE. Os impactos identificados foram passíveis de valoração tanto positiva quanto negativa, a partir de um confronto de ideias no contexto do paradigma do consenso e do paradigma do conflito, reafirmando a polissemia do campo da avaliação, o qual é caracterizado por tensões políticas e ideológicas que ficaram evidentes nos estudos analisados nesta dissertação.

Palavras-chave: SIMAVE. Avaliação em larga escala. Educação Básica. Estado da Arte.

FRANCO, Karla Oliveira. **Mineiro System of Public Education Assessment (SIMAVE): the state of art the scientific production brazilian (2000-2013)**. 2016. 161f. Dissertation (Master of Education) – Catholic University of Campinas, Center for Applied Social and Human Sciences, Campinas, 2016.

ABSTRACT

This master's dissertation is inserted in the scope of the studies produced on assessment state systems on large-scale, and specifically researched the Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) through a qualitative study developed from bibliographic search. The objective was to conduct a study about the State of The Art directed to SIMAVE, focusing on the identification of the respective evaluation system impacts in the school units from Minas Gerais, whose object of study was the masters and doctoral dissertations produced in Brazil during the years 2000 to 2013. The specific objectives was designed to study the path of the evaluation system of the implementation process on a large-scale for Basic Education in the State of Minas Gerais, in order to identify the key steps in the consolidation process of SIMAVE; the mapping of the scientific production, expressed through dissertations and doctoral theses produced since the implementation of SIMAVE in 2000-2013; and, the identification of the impacts of SIMAVE on the school units from Minas Gerais. To describe the trajectory of SIMAVE, three stages were identified in the process of consolidation, and verified that they go to three generations of large-scale assessments of Basic Education of Brazil, proposed by Bonamino and Sousa (2012), which are differentiated from the consequences attached to schools and the school curriculum. The systematization of scientific production resulted in 33 studies, in which 28 were dissertations and 5 doctoral theses, which were developed, mostly in post-graduate programs in Education. Through the research problem, which was to verify what were the impacts caused by SIMAVE at schools of Minas Gerais, it concludes that the SIMAVE caused impacts on Minas Gerais school units, and these were characterized from effects, weaknesses, risks and strategies. The identified impacts were subject to valuation both positive and negative, trough a confrontation of ideas in the context of the consensus paradigm and the conflict paradigm, reaffirming polysemy of the evaluation area, which is characterized by political and ideological tensions that were evident in the studies analyzed in this dissertation.

Keywords: SIMAVE. Large-scale evaluation. Basic Education. State Of The Art.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1.....	30
Do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais ao SIMAVE: trajetória da implantação da avaliação em larga escala para Educação Básica em Minas Gerais.....	30
1.1 Primórdios da avaliação da Educação Básica em Minas Gerais.....	31
1.2 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).....	36
1.2.1 Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.....	38
1.2.2 Trajetória do Programa de Avaliação da Alfabetização.....	40
1.2.3 Trajetória do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).....	42
1.3 A avaliação da Educação Básica em Minas Gerais à luz das tendências nacionais.....	45
1.3.1 PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: da primeira iniciativa avaliativa em Minas Gerais aos primórdios do SIMAVE (1992-2002).....	48
1.3.2 SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: das metas de desempenho à gestão por resultados (2003-2006).....	49
1.3.3 TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: implantação do prêmio por produtividade (2007-2013).....	55
Capítulo 2.....	58
Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (2000-2013)	58
2.1 Os estudos referentes ao SIMAVE.....	60
2.2 Os Centros de produção do conhecimento.....	62
2.3 Eixos temáticos	75
2.3.1 SIMAVE e seus resultados.....	76
2.3.2 Estatística aplicada aos dados do SIMAVE	79

2.3.3 SIMAVE: impactos e efeitos	81
2.3.4 Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE	83
2.3.5 Concepções e discursos de professores	84
2.4 Abordagens teóricas	85
Capítulo 3.....	93
SIMAVE e seus impactos nas unidades escolares.....	93
3.1 Os impactos	95
3.1.1 Usos e apropriação dos resultados	97
3.1.2 Influência nas práticas pedagógicas	105
3.1.3 Influência no currículo escolar	113
3.1.4 Ranqueamento	116
3.1.5 Geração de resultados artificiais	117
3.1.6 Resistência em aceitar o processo avaliativo.....	118
Considerações finais.....	120
Referências.....	132
Apêndices	148

INTRODUÇÃO

Esta dissertação enquadra-se no âmbito dos estudos produzidos sobre os sistemas estaduais de avaliação em larga escala, tomando por tema, especificamente, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Na forma de pesquisa do tipo Estado da Arte, este trabalho foi realizado a partir de estudo da produção científica brasileira, representada por dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em universidades brasileiras sobre o tema.

Existe um consenso na literatura acadêmica acerca de que a avaliação educacional é complexa e polissêmica (DIAS SOBRINHO, 2004; ESTEBAN, 2010; HORTA NETO, 2013), ou seja, possui diversos significados, cujo estudo, formulação e prática são tensos e marcados pelos diálogos e confrontos teóricos estabelecidos em diferentes contextos, envolvendo diversas ideologias, culturas e perspectivas teóricas (ESTEBAN, 2010).

A avaliação educacional no Brasil “é um campo de conhecimento que está em fortalecimento” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p.271) e que apresenta contradições e múltiplas referências, sobretudo, no processo acumulativo do conhecimento construído cientificamente. Para os autores, a avaliação educacional é definida por meio do “contraste e enfrentamento entre diversas teorias, dentro do conflito entre as comunidades científicas” (p.268).

A presente dissertação parte da concepção de que avaliar a aprendizagem é um “processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos”, por meio do qual é estimado “o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais” (ESTEBAN, 2010, s/p).

Assumir esta concepção implica priorizar uma discussão mais técnica e instrumental da avaliação do processo educacional. Existem outras dimensões, por exemplo, a dimensão ético-política ou as dimensões econômica, social ou cultural da avaliação. A dimensão instrumental ganha relevância na medida em que seu foco referencial é a geração de conhecimento instrumental para o aprimoramento das políticas públicas, assim como a garantia do direito da educação de qualidade e da busca pela equidade social.

Como têm afirmado Calderón e Borges (2013), no campo das políticas de avaliação, caracterizado pela criação de instrumentos em larga escala (da educação básica à superior), observa-se na literatura científica uma “tensão permanente entre dois paradigmas teóricos no campo da avaliação” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p.268): objetivista e subjetivista (FRANCO, 1990; DIAS SOBRINHO, 2004; ESTEBAN, 2010; FERNANDES, 2010; CALDERÓN; BORGES, 2013). O paradigma objetivista é também denominado como “técnico burocrático” (SAUL, 1990 apud CALDERÓN; BORGES, 2013, p.268) ou “empírico racionalista” (FERNANDES, 2010, p.20), ao passo que o paradigma subjetivista é classificado também como uma demonstração de racionalidade interpretativa, crítica ou sociocrítica (FERNANDES, 2010; ESTEBAN, 2010) ou ainda, paradigma “crítico transformador” (SAUL, 1990 apud CALDERÓN; BORGES, 2013, p.268).

De acordo com Fernandes (2010), a avaliação tem evoluído desde uma perspectiva objetivista, em busca da verdade, passando por uma perspectiva subjetivista, à procura de alternativas, até uma perspectiva de vertente mais pragmática, com foco na utilidade, que vem se afirmando desde a década de 1980. Ainda segundo o autor, a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social, sendo que a análise das múltiplas abordagens e das diferentes definições e concepções do termo “constitui um meio indispensável para se compreender o desenvolvimento e a construção teórica no domínio da avaliação em educação” (FERNANDES, 2010, p.19).

A literatura aponta que o enfoque objetivista concebe a educação segundo a lógica do mercado, enquanto o subjetivista a considera um bem (DIAS SOBRINHO, 2004). A abordagem objetivista, ou empírico-racionalista, procura a verdade por meio de “uma avaliação tão objetiva quanto possível” (FERNANDES, 2010, p.20), em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. Esse modelo utiliza metodologias essencialmente quantitativas, havendo pouca participação dos sujeitos interessados no processo avaliativo ou que, por ele, podem ser afetados (FERNANDES, 2010).

O paradigma objetivista é fundamentado em visões positivistas a partir de “esquemas fechados de compreensão da realidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719) e é traduzido por uma “ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista, fazendo crer que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e da natureza desenvolvimentista da ciência e da técnica” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719), produzindo uma

“positivação do mundo, mediante as técnicas de quantificação, de medições controladas, de comprovações dos resultados, da estabilização e particularização da realidade, para fins de inferências e produção de dados objetivos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719).

A ênfase avaliativa do modelo positivista recai sobre a medida do produto observável (FRANCO, 1990), considerando que “para se fazer ciência é necessário lidar com fatos “objetivos” e “objetivo” passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado” (FRANCO, 1990, p.64).

No contexto dos paradigmas de avaliação, um dos significados “mais difundidos” (ESTEBAN, 2010, s/p) para o termo foi caracterizado por Esteban (2010) como “Avaliação como medida”, o qual é fundamentado na concepção positivista do conhecimento. Essa concepção, similar ao paradigma objetivista, restringe a avaliação a fatos e dados empíricos, sendo o processo avaliativo realizado por meio da aplicação periódica de testes, com a intenção de aferir o rendimento dos alunos com rigor, neutralidade e objetividade, possibilitando a classificação do rendimento dos sujeitos. Nessa concepção, a “medida descontextualiza os resultados, permite a comparação e a ordenação dos sujeitos em uma hierarquia e propõe uma tradução quantitativa da aprendizagem” (s/p).

Outro significado para a avaliação das aprendizagens é denominado “avaliação como processo crítico e reflexivo” (ESTEBAN, 2010, s/p), cuja configuração prioriza as dimensões reflexiva e crítica da produção dos dados e o caráter ético e político da tomada de decisões. A perspectiva crítica e reflexiva, similar ao paradigma subjetivista, é “centrada no conhecimento, interroga o desempenho tradicionalmente valorizado e reconhece o erro como indispensável à compreensão e realização das dinâmicas de aprendizagem-ensino” (ESTEBAN, 2010, s/p).

Na perspectiva sociocrítica, a avaliação é subjetiva, e as metodologias utilizadas são principalmente de natureza qualitativa, havendo constante envolvimento das pessoas no processo. Trata-se de uma abordagem comprometida com determinadas agendas sociais e políticas, defensoras de alterações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, da saúde e dos serviços sociais em geral (FERNANDES, 2010).

Um significado de tom mais crítico e reflexivo foi retratado por Dias Sobrinho (2004) com um enfoque subjetivista, que considera a avaliação como “ação de atribuição de valor e produção de sentidos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.723), por meio de questionamento dos

“significados das ações e das ideias, tendo como referência os valores fundacionais da educação e, como perspectiva, a construção do futuro” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.723).

A epistemologia subjetivista “faz emergir práticas em que se valorizam as atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.721), admitindo que “o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento” (FRANCO, 1990, p.65) e declarando que o conhecimento “é parcial e determinado pelo sujeito que conhece, a partir de suas experiências e valores” (FRANCO, 1990, p.65). Nesse modelo, a ênfase avaliativa é voltada para a “apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), mas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis” (FRANCO, 1990, p.65).

Ao retornar o tema central desta dissertação, é importante registrar que o estudo do SIMAVE não pode ser realizado de forma descontextualizada da construção do campo da avaliação educacional no país. Nesse sentido, convém destacar que os primeiros esforços em torno da avaliação educacional iniciaram a partir da década de 1960 (BONAMINO; SOUSA, 2012; CALDERÓN; BORGES, 2013; GATTI, 2014) ¹, período em que a “expressão ‘avaliação educacional’ era sinônimo de seleção de estudantes e medição de desempenho” (CALDERÓN; BORGES, 2013, p.264).

O interesse por avaliações em modelos mais fortes e a formação de pesquisadores avaliadores surgiram a partir de estudos desenvolvidos com o objetivo de verificar a aquisição de conhecimentos e a sua relação com diferentes variáveis contextuais. Analisando a trajetória da avaliação educacional, verifica-se que a década de 1980 é considerada marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, devido à preocupação com o desempenho escolar para os diferentes níveis educacionais. Foi, portanto, a partir da década de 1980 que a avaliação educacional externa ganhou força, vigorando na forma de testes padronizados aplicados aos alunos com a intenção de obter informações sobre o desempenho das

¹ O processo de avaliação educacional era caracterizado como mecanismo para seleção de estudantes e medição de desempenho, baseado na influência norte-americana de Ralph Tyler. O estudioso é considerado o “pai” da avaliação educacional. Suas propostas tiveram aceitação no meio acadêmico norte-americano a partir da década de 1960. No Brasil, a influência de suas ideias se deu no cenário acadêmico a partir de um movimento de transferência cultural. Ralph Tyler propunha um paradigma tecnicista, construído sobre uma visão positivista e sob uma perspectiva de associação do processo de avaliação com a concepção de medida, baseada na mensuração da aprendizagem com a intenção de avaliar a partir de objetivos traçados. A avaliação por objetivo, proposta por Ralph Tyler e concebida no âmbito educacional, tinha o intuito de verificar em qual grau os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelos programas de currículo e de ensino (CALDERÓN; BORGES, 2013; CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013).

escolas e dos sistemas de ensino, com vistas a subsidiar políticas educacionais (VIANNA, 2003; CASTRO, 2009a; 2009b; BECKER, 2010; WERLE, 2011; GATTI, 2009; 2014; HORTA NETO, 2013).

No final da década de 1980, a partir de apontamentos realizados por pesquisadores da área de Educação, houve uma discussão quanto aos problemas que ocorriam nos sistemas educacionais devido ao alto índice de fracasso escolar (associado a uma elevada taxa de repetência e evasão) e ao baixo índice de conclusão, enfatizando a falta de dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. Era discutida a necessidade de uma nova estrutura política em busca de avanços na área da Educação Básica, a partir da implantação de políticas públicas específicas. No final do ano de 1987, o Ministério da Educação (MEC) propôs avaliar o rendimento escolar em dez capitais brasileiras para verificar se um processo de avaliação amplo seria viável e se traria resultados relevantes (GATTI, 2014; 2015).

Em 1988, foram ensaiadas as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica, com o MEC aplicando, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, o projeto piloto denominado ‘Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público – SAEP’ (WERLE, 2011). A partir de discussões e do relativo sucesso dos resultados, foram sendo expandidos estudos avaliativos entre capitais e cidades brasileiras (GATTI, 2014).

No ano de 1990, houve a primeira aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliando Língua Portuguesa, Matemática e Ciências em uma amostra de escolas públicas da rede urbana que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental (EF); os alunos das 5^a e 7^a séries foram, também, avaliados em Redação². Em 1993, o SAEB foi aplicado novamente, mantendo o mesmo formato da edição anterior. A partir de 1995, foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³ como metodologia para construção do teste e

² Após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a denominação série passou a ser ano, de acordo com a Lei 11274 de 2006.

³ As versões anteriores do SAEB tinham seguido uma metodologia derivada da teoria clássica dos testes, que não permitia a comparação dos resultados das diferentes aferições, caracterizando uma fragilidade que impedia que o SAEB desempenhasse seu papel de monitoramento do progresso do sistema educacional como um todo. Tal fragilidade era consequência da impossibilidade psicométrica de garantir que as novas versões dos testes fossem absolutamente iguais às anteriores em termos de dificuldade dos itens, e foi superada a partir de 1995 com a incorporação de uma metodologia estatística derivada da Teoria de Resposta ao Item (BROOKE; ALVES, OLIVEIRA, 2015). A TRI “é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens” (KLEIN, 2015, p. 189-190). Trata-se, portanto, de uma teoria estatística

análise de resultados, bem como foi decidido que o público avaliado contemplaria alunos que estavam nas etapas finais dos ciclos de escolarização, ou seja, alunos dos atuais 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. No ano de 1995, além da amostra da rede pública, foi acrescentada uma amostra da rede privada, deixando-se de avaliar, também nesse ano, os conteúdos de Ciências (INEP, 2014). Foi, portanto, especialmente na década de 1990 que a avaliação foi consolidada como um dos elementos estruturantes na elaboração e implementação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade educacional (SILVA, 2007).

Em 1996, por meio da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro 1996 (LDB 9394/96), o processo de avaliação passou a ser atribuição do MEC, incluindo a demarcação de seus objetivos gerais em âmbito nacional, tornando imperativo o papel da avaliação externa nas políticas relativas ao sistema educacional (WERLE, 2011; BECKER, 2010). Assim, com a implantação da referida Lei, o Estado passou a assumir, no campo educacional, papel de regulador mediante o desenvolvimento e institucionalização de políticas públicas de avaliação.

De acordo com Gatti (2014), a concepção do estado avaliador e controlador foi estabelecida na medida em que as avaliações se tornaram eixo central das políticas educacionais, por meio da vinculação de financiamentos de programas aos resultados fornecidos pelas avaliações externas. Para a autora, essa ação reguladora do Estado indica uma perspectiva produtivista em educação e aponta para um modelo gerencialista que passa a ditar as propostas educacionais com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos.

O SAEB representa a primeira iniciativa brasileira de organização sistemática de avaliação para Ensino Fundamental e Ensino Médio, promovida com vistas ao conhecimento dos problemas e deficiências do sistema educacional, com a intenção de orientar políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (BECKER, 2010; BONAMINO; SOUSA, 2012; INEP, 2014). Paralelamente ao processo de desenvolvimento e

que “propõe modelos para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente”. É uma metodologia que sugere “formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta certa a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2015, p.181). Essa teoria é aplicada a testes de habilidades ou de desempenho e possui como elementos centrais os itens, e não a prova completa e nem o aluno, o que permite comparação entre populações ou entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes (BONAMINO; FRANCO, 1999; PASQUALI; PRIMI, 2003; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2015). Para o caso das avaliações do SAEB de 1995, foram utilizadas aproximadamente 150 questões em cada disciplina avaliada, e, com a TRI, “foi possível avaliar o desempenho do grupo em todas as questões utilizadas, cobrindo um espectro mais amplo do currículo” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 118).

implantação do SAEB pelo MEC, estados e municípios começaram a estabelecer seus próprios sistemas de avaliação em larga escala (BONAMINO; SOUSA; 2012).

Vianna (2009), ao argumentar sobre a adoção de avaliação de sistemas, considera essa prática fundamental e afirma que sem avaliação “é impossível formar percepções do processo educacional e da influência da ação educativa da escola-família-comunidade-aluno e professor” (VIANNA, 2009. p.25). O autor enfatiza que a avaliação sistêmica em larga escala, realizada a partir de procedimentos padronizados, possui a intenção de “gerar um quadro isonômico que dê a todos as mesmas condições para demonstrar as capacidades de cada um por intermédio dos desempenhos específicos que lhes são solicitados” (VIANNA, 2009. p.24).

No âmbito da adoção dos sistemas de avaliação educacionais, pelos estados brasileiros, Castro (2009a) considera que o desenvolvimento de sistemas regionais ou locais, em articulação com o sistema nacional, permite realizar uma investigação mais aprofundada acerca das especificidades, regionais ou locais, possibilitando identificar informações de interesse do gestor da rede, o que, por sua vez, não é possível realizar com os dados do SAEB. A autora ressaltou que “apenas sistemas descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma” (CASTRO, 2009a, p.13).

Nessa perspectiva, Gatti (2014) ressaltou que a diversificação de modelos adotados, especialmente em estados e municípios, pode fornecer informações pedagógicas mais aderentes às localidades e com mais significado para os professores, diretores e pais, o que, por sua vez, pode contribuir de maneira mais direta para o planejamento de ensino, e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Atualmente, conforme Silva (2010), no Brasil os processos de avaliação em larga escala são amplos, envolvem aplicações para os diferentes níveis educacionais e são desenvolvidos na forma de processos padronizados, organizados e centralizados, no âmbito federal pelo INEP, órgão ligado ao MEC e, nos âmbitos estaduais e municipais, pelos respectivos entes da federação.

A representação dos processos avaliativos parece apontar para a existência de uma cultura de avaliação educacional que se consolidou na medida em que os processos de avaliação externa passaram a fazer parte da rotina das redes de ensino, e, a partir da percepção de que podem trazer alguma contribuição. A avaliação do desempenho escolar na Educação Básica

passou, portanto, a ser valorizada como imprescindível na esfera das políticas educacionais, considerando um contexto de globalização econômica, cultural e social (GATTI, 2014).

Conforme Becker (2010), a avaliação sistêmica em larga escala, no Brasil, ainda precisa ser aprimorada para que haja resultados mais efetivos, uma vez que há a necessidade de elaborar mecanismos que induzam os sujeitos da escola a utilizarem os resultados obtidos visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Gatti (2014) ressaltou que no Brasil “engatinhamos” (GATTI, 2014, p.12) com a questão da avaliação de desempenho e que a “massa crítica de estudiosos e de pesquisas é pequena ainda” (GATTI, 2014, p.12).

No âmbito da produção do conhecimento sobre as avaliações em larga escala, Gatti (2014) apontou que é responsabilidade dos pesquisadores em educação estudar, analisar e discutir acerca dos processos avaliativos que estão em vigor no país, com o intuito de contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos, na perspectiva de que “as avaliações e suas matrizes, as comparações, indicadores e metas propostas, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário em eixo das ações políticas em educação” (GATTI, 2014, p.20).

No contexto da produção do conhecimento sobre as avaliações em larga escala no Brasil, foi possível perceber que questões relativas aos sistemas estaduais de avaliação em larga escala têm se mostrado foco de recorrente interesse da comunidade acadêmico-científica. O levantamento dessa literatura, publicada em importantes bancos de dados brasileiros ⁴ nos últimos anos, permitiu identificar trabalhos que foram empreendidos visando compreender os sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica brasileira. Além de artigos relativos ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE (ARAÚJO; SILVA, 2011; SOARES, 2003; 2005a; 2005b; SOARES; GENOVEZ; GALVÃO, 2005; SOARES; TEIXEIRA, 2006; RIANI; SILVA; SOARES, 2012; SOARES; MENDONÇA, 2003; SOARES; ANDRADE, 2006; CARVALHO; MACEDO, 2010; 2011; CARNIELLI; MACHADO, 2005; AUGUSTO, 2012; DELGADO; MACHADO, 2007; SILVA, 2007; VIANA, 2010; CARVALHO; PENNA;

⁴ Foram utilizadas as bases de dados *online* Scielo.br e Educ@ como fontes principais para elaboração da revisão da literatura apresentada. A referida revisão foi norteada por descritores específicos, determinados a partir da denominação dos respectivos sistemas estaduais de avaliação vigentes no Brasil. Dentre os estudos identificados, constata-se a predominância de publicações em revistas científicas consideradas de alto impacto, de acordo com classificação realizada pela CAPES, representando aproximadamente 73% dos artigos localizados, publicados em periódicos com classificação A, na área de Educação. Além dos artigos publicados em revistas com classificação A, foram também identificados artigos publicados em revistas com classificação B.

FREITAS, 2011)⁵, foram identificados estudos a respeito de outros quatro sistemas estaduais: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) (LIMA, PEQUENO; MELO, 2008; LIMA, 2012; SANTOS; CIASCA, 2012; CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015)⁶; Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) (ROCHA; MARTINS, 2012; BASSO et al., 2012)⁷; Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS) (KOETZ, 2011; KOETZ; WERLE, 2012)⁸; e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (SERPA; PONTES, 2013; VALLE, 2000, 2001; ANDRADE, 2001; NATIS, 2001; BAUER, 2008; 2010; 2011; 2012; CENEVIVA; FARAH, 2012; CALDERÓN; OLIVEIRA Júnior, 2012; 2013)⁹.

⁵ Em relação aos estudos realizados sobre o SIMAVE e publicados em forma de artigos, foram identificados trabalhos que realizaram análise do referido sistema sob diferentes óticas: enquanto política educacional (ARAÚJO; SILVA, 2011; AUGUSTO, 2012); influência docente sobre alunos avaliados no SIMAVE (SOARES, 2003; 2005b); análise de comportamento diferencial em relação aos itens de Geografia (SOARES; GENOVEZ, GALVÃO, 2005); associação do perfil do diretor com o rendimento dos alunos (SOARES; TEIXEIRA, 2006); análise da avaliação da alfabetização (RIANI; SILVA; SOARES, 2012); análise a partir da Teoria de Resposta ao Item – TRI (SOARES; MENDONÇA, 2003; SOARES, 2005a; SOARES; ANDRADE, 2006); impacto do SIMAVE na prática docente e planejamento (SILVA, 2007; CARVALHO; MACEDO, 2010; 2011); conhecimento e utilização dos resultados do SIMAVE (CARVALHO; PENNA; FREITAS, 2011; CARNIELLI; MACHADO, 2005); reflexão a partir de ‘Análise envoltória de dados’ (DELGADO; MACHADO, 2007); e de questões específicas da prova de Matemática, relativas à geometria espacial (VIANA, 2010).

⁶ No tocante ao SPAECE, sistema de avaliação do Estado do Ceará, foram identificados estudos com enfoque nos procedimentos metodológicos utilizados e nos mecanismos de divulgação de resultados (LIMA; PEQUENO; MELO, 2008); em período específico de aplicação da referida política de avaliação, com foco nas principais ações desenvolvidas, assim como nos resultados produzidos, sua forma de comunicação e utilização (LIMA, 2012); no acompanhamento da evolução de aprendizagem dos alunos, apontando para a necessidade de os professores se apropriarem dos resultados e utilizá-los como ferramenta pedagógica para nortear ações na prática docente (SANTOS; CIASCA, 2012; no projeto Prêmio Escola Nota 10, criado pelo Estado do Ceará, em 2009, com o objetivo de servir como uma política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do SPAECE (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015).

⁷ Com referência aos estudos desenvolvidos sobre o PAEBES, programa de avaliação aplicado no Estado do Espírito Santo, foi encontrada uma pesquisa realizada com finalidade de compreender, a partir de dados do programa em questão, o papel de itens de escrita em avaliações externas, bem como entender o processo de aquisição da escrita (ROCHA; MARTINS, 2012); e outra que buscou discutir a desigualdade de desempenho, avaliado pela proficiência do respectivo programa de avaliação, assim como o papel da raça na explicação das diferenças no desempenho (BASSO et al., 2012).

⁸ No que tange aos estudos sobre o SAERS, sistema de avaliação do Rio Grande do Sul, destacam-se o estudo que analisou sua institucionalização (KOETZ, 2011) e outro que apresenta a trajetória do sistema no âmbito escolar daquele estado da federação (KOETZ; WERLE, 2012).

⁹ Quanto às pesquisas relativas ao SARESP, sistema paulista de avaliação da educação básica, as pretensões dos trabalhos se classificaram em: a partir de dados do SARESP, discutir acerca da associação entre o *bulling*, características contextuais e desempenho acadêmico dos alunos (SERPA; PONTES, 2013); apresentar a aplicação de ferramentas estatísticas específicas, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e Modelo Linear Hierárquico (MLH), na análise de dados obtidos pelo SARESP em períodos específicos (VALLE, 2000; ANDRADE, 2001; NATIS, 2001); tecer considerações gerais quanto à construção e interpretação das escalas de conhecimento, a partir do caso do SARESP (VALLE, 2001); discutir sobre o SARESP e a formação de professores (BAUER, 2008; 2011; 2012); analisar o desempenho de alunos no SARESP e debater sobre as dificuldades encontradas e as possibilidades metodológicas de programas (BAUER, 2010); discutir acerca do papel que os sistemas de avaliação governamentais podem desempenhar na melhoria do controle da gestão pública, discutindo, em um dos itens, o caso do SARESP

Foram identificados, também, estudos sobre o SIMAVE disseminados a partir de dissertações de mestrado (BARBOZA, 2001; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; FERNANDES, 2002; OLIVEIRA, 2003; GOMES, 2004; MACHADO, 2004; SARRÁPIO, 2004; MURTA, 2004; SILVA, 2005; GENOVEZ, 2005; FALCI, 2005; DELGADO, 2007; RODRIGUES, 2008; MARINHO, 2010; CARVALHO, 2010; SANTOS, 2010; FERREIRA, 2010; SOARES, 2011; SOARES, 2011; MACHADO, 2012; TEIXEIRA, 2012; ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; SENA, 2012; ANDRADE, 2012; BARBOSA, 2013) e teses de doutorado (ROCHA, 2003; BARBOZA, 2006; SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012; HORTA Neto, 2013) defendidas em diversos Programas de Pós-Graduação de diferentes instituições de educação superior brasileira¹⁰.

No que se refere aos estudos relacionados ao SIMAVE, tema central desta pesquisa de mestrado, tem-se que os estudos relacionados ao respectivo sistema de avaliação foram empreendidos com a intenção de discutir, refletir e compreender a função e o sentido da implantação do sistema em Minas Gerais, a partir de objetivos específicos pertinentes a cada contexto investigado. Para tanto, foram ressaltados os procedimentos metodológicos, mecanismos de divulgação dos resultados, as principais ações cumpridas, os resultados obtidos, a maneira de comunicação e utilização desses resultados, entre outros dados, com a intenção de analisar e concluir a respeito da problemática proposta por cada estudo.

(CENEVIVA; FARAH, 2012); traçar a trajetória histórica do SARESP, verificando seus impactos nas unidades escolares a partir de um balanço da produção científica brasileira (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

¹⁰ Dentre as dissertações de mestrado e teses de doutorado tendo o SIMAVE como tema focal, as pesquisas privilegiaram: a discussão sobre a maneira de utilização dos resultados do SIMAVE (OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012; CAMPOS, 2012; SENA, 2012; ANDRADE, 2012) e sobre fatores que influenciam o resultado das avaliações (MURTA, 2004; SOARES, 2011; TEIXEIRA, 2012; BASTOS, 2012; ROSA, 2012); a aplicação de recursos matemáticos aos dados do SIMAVE, por meio de tratamentos estatísticos aplicados a variáveis do questionário socioeconômico do PROEB-2000 (FERNANDES, 2002), resultados estatísticos baseados em comportamento diferencial – DIF (GENOVEZ, 2005; RODRIGUES, 2008), modelos estatísticos multinível (MENDONÇA, 2002; BARBOZA, 2006), análises estatísticas de regressão (BARBOZA, 2001; FERREIRA, 2010), método semi-paramétrico Two-stage Data Envelopment Analysis – DEA e incorporação de procedimento estatístico de regressão de *bootstrap* (DELGADO, 2007); os impactos e efeitos das avaliações que compõem o SIMAVE na dinâmica escolar (SILVA, 2005; FALCI, 2005; MARINHO, 2010; CARVALHO, 2010; SANTOS, 2010; BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013); a substituição das avaliações do SIMAVE no que diz respeito à análise das competências avaliadas, itens do teste de proficiência e interpretação de resultados (OLIVEIRA, 2002; MACHADO, 2012), estrutura, implantação e funcionamento do sistema (ROCHA, 2003) e interferência das avaliações do SIMAVE no currículo (SOARES, 2011) e, por fim, a problematização dos princípios teóricos das avaliações do SIMAVE e análise do dizer dos professores sobre essas avaliações (GOMES, 2004), sobre sua implantação (MACHADO, 2004), bem como da percepção do professor diante das avaliações (SARRÁPIO, 2004).

O levantamento permitiu observar, portanto, significativa produção científica elaborada a partir de investigações realizadas em torno dos sistemas de avaliação. Por sua vez, a presente dissertação de mestrado concentrou-se na investigação sobre os sistemas estaduais de avaliação, especificamente sobre o SIMAVE, e se enquadra como literatura no âmbito dos estudos sobre o Estado da Arte, visando compreender o avanço do conhecimento científico relativo ao SIMAVE.

Ainda são poucos os estudos efetuados a partir de balanços bibliográficos sobre os sistemas estaduais, uma vez que sua implantação, no Brasil, é considerada recente, tendo iniciado somente a partir da década de 1990. A pesquisa realizada por Oliveira Júnior (2013), por exemplo, também se enquadra na sistemática do Estado da Arte, tendo como tema um sistema estadual de avaliação em larga escala, o SARESP, para a qual foi analisada a produção científica brasileira na forma de dissertações de mestrado e teses de doutorado, cobrindo desde a implantação do referido programa de avaliação, com destaque para a identificação de seus impactos nas unidades escolares paulistas.

O presente estudo realizou uma investigação sobre o SIMAVE numa perspectiva semelhante, elegendo como foco aspectos relacionados a seus impactos nas unidades escolares mineiras e tendo como referência de estudo as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, no período de 2000 a 2013.

Estudos do tipo Estado da Arte se justificam por permitirem visualizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento e realizar uma ordenação que possibilita a percepção da evolução dessas pesquisas, bem como delimitar suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes, mediante levantamento, análise e avaliação da produção científica (FERREIRA, 2002; NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004; ROMANOWSKI; ENS, 2006). São estudos que possibilitam a compreensão do conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema num período temporal, por meio de estudo e análise dos resultados apresentados pela produção acadêmica (HADDAD, 2002; ULER, 2010), com a intenção de tentar responder quais aspectos e dimensões estão em destaque, em diferentes épocas e lugares, de que maneira e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Considerando a representatividade das publicações existentes e relativas ao SIMAVE, ressalta-se a intenção em contribuir, por meio da pesquisa realizada, para a compreensão da

evolução do campo da avaliação educacional, a partir da experiência mineira, no âmbito dos sistemas estaduais de avaliação em larga escala para a Educação Básica, uma vez que se trata de um estudo inédito considerando o período entre os anos de 2000 e 2013. O referido ineditismo foi sustentado pela revisão bibliográfica apresentada, haja vista que não houve constatação de outros trabalhos elaborados a partir de pesquisa bibliográfica, na perspectiva dos estudos do tipo Estado da Arte.

Existe, portanto, a pretensão de que os resultados da pesquisa apresentem um panorama sobre como os pesquisadores abordaram a temática relacionada ao SIMAVE, na esfera dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, com vistas a induzir reflexões, aprimoramento das ações governamentais, bem como do desenvolvimento escolar.

Para a realização da pesquisa foi enunciado o seguinte problema: quais são os impactos provocados pelo SIMAVE nas unidades escolares mineiras, entre os anos de 2000 e 2013? O referido problema norteou a formulação das seguintes questões de pesquisa:

- a) Como a comunidade científica, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio das teses de doutorado e dissertações de mestrado, produzidas entre 2000 e 2013, tem abordado o SIMAVE?
- b) Quantas teses e dissertações foram produzidas sobre esse sistema de avaliação? Em que áreas do conhecimento e em quais programas de pós-graduação foram defendidas? Quais foram os orientadores que mais se destacaram em termos de quantidade de estudos orientados?
- c) Quais os principais eixos temáticos explorados nos respectivos estudos? Quais foram as principais contribuições, para o campo de estudo em questão, em cada eixo temático? Quais as abordagens teóricas predominantes na compreensão desse sistema de avaliação? Quais as regularidades discursivas em termos teóricos?
- d) O que os estudos apontaram sobre os impactos que o SIMAVE ocasionou nas unidades escolares mineiras?

Nesse contexto, o objetivo geral foi realizar um estudo do tipo Estado da Arte em torno do SIMAVE, com a intenção de identificar seus impactos nas unidades escolares mineiras, tendo como objeto de estudo as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. Para tanto, foram delineados três objetivos específicos:

- Estudar a trajetória do processo de implantação do sistema de avaliação em larga escala para Educação Básica no Estado de Minas Gerais, visando identificar as principais etapas ao longo da consolidação do SIMAVE.
- Mapear a produção científica brasileira, expressa por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do SIMAVE no ano de 2000 até o ano de 2013, tendo como referência os seguintes indicadores: distribuição dos estudos quanto ao ano de defesa; distribuição dos estudos por modalidade (mestrado acadêmico, mestrado profissional ou tese de doutorado); instituições envolvidas nas produções científicas sobre o SIMAVE; distribuição dos trabalhos por instituição de estudo; distribuição quanto à área do conhecimento, temas de investigação, interesse por instrumento avaliativo do SIMAVE e agências financiadoras; principais orientadores dos estudos; identificação das tendências, eixos temáticos e principais abordagens que nortearam o desenvolvimento dos estudos científicos.
- Identificar, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, os impactos do SIMAVE nas unidades escolares mineiras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico o Estado da Arte mediante análise bibliográfica de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o SIMAVE.

A pesquisa qualitativa pode ser conceituada por algumas características básicas, a partir das quais o pesquisador: mantém o contato direto com a situação de investigação; apresenta os dados de maneira descritiva e, frequentemente, faz uso de citações para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista; atenta para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para compreender o problema em estudo; estuda o problema para verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; tenta capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão em foco; e, por fim, não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

É importante ressaltar que a respectiva descrição em uma análise qualitativa “não se fundamenta em idealizações, imaginações e desejos” (MARTINS, 1994, p. 58), uma vez que,

conforme o autor, no ato de pesquisar há necessidade de precisão conceitual rigorosa, visando compreender a real natureza do objeto em investigação.

No que tange aos aspectos da pesquisa bibliográfica, por meio da qual a aproximação com o objeto de investigação ocorre a partir de fontes bibliográficas, tem-se que este tipo de pesquisa possibilita amplo alcance de informações; permite utilização de dados disponíveis em publicações diversificadas; auxilia na construção ou na definição conceitual na qual o objeto de estudo está envolvido e detém a leitura como principal técnica para identificar informações no material selecionado, bem como verificar relações existentes entre os materiais em questão, visando analisar sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007).

Estudos do tipo Estado da Arte, de acordo com Ferreira (2002), representam pesquisas caracterizadas principalmente pelo mapeamento e discussão de produções acadêmicas, com o intuito de destacar aspectos e dimensões privilegiados e abordados nas respectivas produções em relação a um campo específico do conhecimento, tratando, pois, de uma descrição da produção acadêmica e científica vinculada a um tema específico que se deseja investigar. Tais estudos buscam sustentação no conhecimento já construído e produzido, com a intenção de tentar estabelecer o que ainda não foi realizado; configuram-se pela atenção a um número considerável de pesquisas; e, também, pelo conhecimento sobre determinado saber, bem como por sua divulgação à sociedade. Enfim, são pesquisas constituídas pela realização de levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

De acordo com a autora, a sistematização realizada por meio da perspectiva metodológica do Estado da Arte é de suma importância para a evolução científica, uma vez que possibilita ordenar periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos em torno de uma temática, sendo que tal ordenação pode permitir a representação de possibilidades de integração de diferentes perspectivas, identificar convergências e divergências, além de determinar possíveis lacunas existentes (FERREIRA, 2002).

Conforme colocações apresentadas por Romanowski e Ens (2006), Estados da Arte podem significar:

uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e

reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

As autoras ressaltaram que a realização do Estado da Arte em torno de uma temática não se materializa apenas na identificação de produções, mas sim, na análise, estabelecimento de categorias e revelação de enfoques e perspectivas múltiplos. Ou seja, trata-se de sistematizar a produção para apreender a amplitude do que está sendo produzido, discutido e analisado.

O Estado da Arte possui a finalidade de induzir o pesquisador a registrar, a partir de levantamento bibliográfico, como se encontra um tema ou objeto de investigação no atual estado da ciência disponível. Trata-se de um procedimento metodológico de caráter descritivo da produção científica em relação a um objeto de investigação e representa estudos que visam mapear e discutir a produção acadêmica elaborada em torno de um tema específico, com a finalidade de esclarecer o posicionamento do pesquisador e do objeto de estudo, a partir de um texto narrativo (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

Em síntese, estudos sob a perspectiva do Estado da Arte representam a realização de uma análise das produções científicas, bem como da categorização e assimilação de enfoques e perspectivas diferenciados, não se limitando, pois, à identificação das respectivas produções.

Quanto às fontes escolhidas para analisar qualitativamente os impactos do SIMAVE nas unidades escolares Minas Gerais (MG), foram analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil sobre o SIMAVE, no intervalo de 2000 a 2013, por meio da realização de um balanço do que foi produzido no período supracitado, buscando identificar, dentre outros aspectos, os conhecimentos elaborados e as lacunas existentes. Cabe registrar que este recorte temporal foi estabelecido por compreender o período desde a institucionalização do respectivo sistema em MG até o ano do ingresso no curso de mestrado.

Para a definição das dissertações de mestrado e teses de doutorado foi realizada investigação *online* em duas bases oficiais do governo federal: Banco de Teses da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹.

Para referenciar a mencionada busca foram utilizados os seguintes descritores: “SIMAVE”, “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública”, “PAAE”, “Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar”, “PROALFA”, “Programa de Avaliação da Alfabetização”, “PROEB”, “Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação”. Os

¹¹ Disponíveis em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>; <http://bdt.d.ibict.br>.

descritores foram selecionados a partir da identificação de relação direta com o SIMAVE, sendo inicialmente utilizados de maneira isolada e, posteriormente, de modo conjugado, testando diferentes combinações entre os termos¹².

A partir da respectiva busca foram identificados 52 trabalhos no banco de teses da CAPES e 21 trabalhos na BDTD. Desse modo, o próximo passo foi investigar se havia textos repetidos em ambas as bases de dados. Após o descarte dos itens repetidos, foi organizada, conforme Quadro 1 (APÊNDICE), uma sistematização dos dados e informações dos trabalhos, com a intenção de realizar a triagem dos estudos a serem analisados na pesquisa. A respectiva triagem ocorreu por meio da leitura do título e do foco de investigação de cada um dos estudos identificados. Cabe ressaltar que o foco desses estudos foi verificado por meio da leitura dos resumos dos trabalhos e está apresentado em forma de ‘síntese’, conforme ilustrado no Quadro 1 (APÊNDICE).

A partir da leitura dos títulos e do foco de investigação de cada um dos estudos, foram descartados 20 trabalhos¹³, sendo selecionados, portanto, 33 estudos relativos ao SIMAVE para compor a amostra analisada na pesquisa, com 26 publicações oriundas do Banco de Teses da Capes, mais sete da BDTD, conforme demonstrado no Quadro 2 (APÊNDICE). O Quadro 3 (APÊNDICE) ilustra a seleção final dos trabalhos que compuseram o estudo, distribuindo-se em 28 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado.

Para a realização da análise, os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra. Para tanto, os respectivos estudos foram procurados *online* por meio das bibliotecas virtuais de cada instituição. Os dados referentes a nome do autor, orientador, título dos trabalhos, instituição, modalidade, ano de conclusão, dentre outros possíveis de serem identificados, foram extraídos das informações contidas no Banco de Teses da CAPES e BDTD. Demais informações foram identificadas por meio da leitura integral de cada um dos textos.

¹² É importante registrar que, devido a um período de reformulação do *site* da CAPES, no momento da realização da busca, só foi possível encontrar trabalhos dos anos de 2011, 2012 e 2013, visto que os demais estavam sendo inseridos gradativamente. Entretanto, a partir do conhecimento e leitura do artigo de Mena-Chalco e Rocha (2014), intitulado “Caracterização do banco de teses e dissertações da CAPES no período 1987-2011” (disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~jesus.mena/publications/pdf/4EBBC-teses-e-dissertacoes-capes.pdf>) entrou-se em contato com os autores do artigo para verificar a possibilidade de disponibilização das informações dos trabalhos relativos ao SIMAVE no período de 2000-2010. Prontamente atendida a solicitação, deu-se a complementação da amostra a ser analisada, com o prosseguimento desta pesquisa.

¹³ Foram descartados: os trabalhos que tratavam de estudos acerca de políticas relativas a outros estados; os estudos com foco de análise para outros programas: os estudos em que as siglas PROEB ou PROALFA possuíam significado distinto ao do contexto do SIMAVE. Também esses textos podem ser identificados no Quadro 1 (APÊNDICE) ao final da coluna ‘síntese’.

Para concretização da investigação, foram usadas técnicas da Análise de Conteúdo para subsidiar o mapeamento das respectivas produções científicas e identificar os impactos do SIMAVE no contexto das escolas mineiras, tendo como referência a fundamentação apresentada por Franco (2008). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que “tem como ponto de partida a mensagem” (p.23). A partir da mensagem, a Análise de Conteúdo “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (p.24).

Para analisar o conteúdo das dissertações de mestrado e teses de doutorado, quanto aos aspectos de regularidades discursivas em termos teóricos, referenciamos-nos nas contribuições da Sociologia da Educação apontadas por Sander (1984) e Gomes (2005), as quais são relativas aos paradigmas do consenso e do conflito, para tentar identificar, nas referidas produções acadêmicas, percepções recorrentemente expressas na compreensão dos impactos do SIMAVE.

Os paradigmas do consenso e do conflito são duas visões distintas sobre a sociedade, que tendem a superestimar ou o consenso ou o conflito na escola. O paradigma do consenso, fundamentado por uma orientação positivista, tal como é no paradigma objetivista da avaliação, busca a interpretação do mundo com base na experiência, medida em termos empíricos e experimentais (SANDER, 1984), sendo a escola considerada como “uma instituição que contribui para a construção do consenso social e da continuidade” (GOMES, 2005, p.104). Esse paradigma representa uma tendência intelectual que concebe a sociedade à luz do modelo orgânico das ciências naturais (SANDER, 1984).

O paradigma do conflito, por sua vez, destaca as tensões e oposições entre professores e estudantes, considera a escola “como uma instituição que impõe certos valores e padrões culturais aos alunos” (GOMES, 2005, p.100). Esse paradigma tem como preocupação central a explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo, sendo, as noções de ordem e progresso do organicismo positivista substituídas pelos conceitos de movimento e transformação (SANDER, 1984), tal como é característico no paradigma subjetivista de avaliação.

Os impactos do SIMAVE foram compreendidos à luz da perspectiva apresentada no estudo de Bauer (2010), no qual a autora, ao discutir sobre o conceito de ‘avaliação de impacto’, compreendeu impactos como sinônimo de efeitos, afirmando que as palavras “efeitos produzidos

por” implicam uma abordagem para a avaliação de impactos, que é referente à atribuição de impactos para determinada intervenção, ao invés de apenas avaliar o que aconteceu. De acordo com a autora, impactos são entendidos como “efeitos que se mantêm a longo prazo” (p. 232), ou seja, são os efeitos, positivos ou negativos, produzidos por uma intervenção e que se conservam mesmo após o término da intervenção. Desse modo, verificamos quais foram os possíveis efeitos das avaliações do SIMAVE por meio da identificação de indícios, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, que evidenciaram a influência, ou não, do SIMAVE no contexto das escolas mineiras.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro deles foi desenvolvido com o objetivo de estudar a trajetória do processo de implantação do sistema de avaliação em larga escala para Educação Básica no Estado de Minas Gerais, visando identificar as principais etapas rumo à consolidação do SIMAVE. No segundo capítulo, foram apresentados o mapeamento e as tendências temáticas da produção científica brasileira, por meio das dissertações de mestrado e teses de doutorado construídas em torno do SIMAVE, no período de 2000 a 2013. O terceiro capítulo discorre sobre os resultados apontados pelas pesquisas analisadas, enfatizando os impactos do SIMAVE nas unidades escolares mineiras.

Capítulo 1

Do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais ao SIMAVE: trajetória da implantação da avaliação em larga escala para Educação Básica em Minas Gerais

Este capítulo apresenta um panorama do processo de implantação do sistema de avaliação em larga escala para a Educação Básica, no Estado de Minas Gerais, com o objetivo de identificar as principais etapas da consolidação do SIMAVE, vigente na atualidade no referido estado e tema de investigação desta dissertação.

Cabe destacar que, apesar de ser importante contextualizar os governos estaduais que deram origem a política pública aqui analisada, não é objetivo deste texto emitir julgamentos de valor, mas analisar o balanço das pesquisas produzidas no período de 2000 a 2013. Neste contexto, desde a implantação do SIMAVE o estado de Minas Gerais foi governado por Itamar Franco (1999-2002), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e Antônio Anastasia (2011-2014), também do PSDB.

Atualmente, a gestão do governo de Minas Gerais é representada por Fernando Pimentel (2015-2018), do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, é importante registrar que o presente estudo não faz referência acerca dos aspectos de governo da atual gestão por se tratar de uma condição recente e, também, devido à limitação de tempo para desenvolvimento da pesquisa de mestrado, a qual se iniciou em 2014 e, portanto, envolve um estudo do SIMAVE compreendendo o período desde a sua implantação, em 2000, até o ano anterior ao início da investigação, ou seja, 2013, tal qual está descrito na introdução desta dissertação.

Este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira delas, encontra-se descrito o processo de implantação, que iniciou em 1992 por meio do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, o qual permaneceu em vigência até 1999. A segunda seção trata do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), enfatizando a trajetória da aplicação das avaliações por intermédio de cada um dos instrumentos que compõem o

SIMAVE: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A terceira seção tem o objetivo de analisar as iniciativas tomadas pelo governo mineiro em relação aos resultados das avaliações realizadas.

1.1 Primórdios da avaliação da Educação Básica em Minas Gerais

Em Minas Gerais, no decorrer da década de 1980, a preocupação com as excessivas taxas de repetência e evasão precoce dos alunos levou à implantação de políticas de não repetência e de avaliação de desempenho, as quais assumiram-se como eixos estruturantes das políticas públicas em geral, e das políticas educacionais, em particular ¹⁴ (CARDOSO, 2012). Souza (1999) destacou que a decisão política de avaliar o sistema educacional mineiro resultou do conhecimento e da vivência dos principais problemas, assim como da análise crítica de tais problemas, considerando que a instalação e o desenvolvimento de uma política de qualidade na Educação pressupõem a existência de um sistema de avaliação que possibilite conhecer o sistema educacional e avaliar o seu desempenho regularmente.

A primeira avaliação educacional no Estado de Minas Gerais foi realizada em 1988, envolvendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Mais tarde, empreendeu-se um trabalho mais abrangente, a partir de uma pesquisa intitulada *Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização* (AVA-CBA) ¹⁵, coordenada pelo consultor Heraldo Vianna¹⁶. O planejamento para a aplicação dos testes ocorreu em 1990, último ano de Newton Cardoso (1987-1990)

¹⁴ Os programas e projetos em execução pelo governo estadual envolviam o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Em 1983, tendo como governador do estado Tancredo Neves, a partir de discussões no I Congresso Mineiro de Educação sobre dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, principalmente em relação aos índices de repetência e analfabetismo, foi elaborado o Plano Mineiro de Educação, no qual, dentre suas propostas, havia a intenção de criar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) com o intuito de atender a alunos de 7 a 14 anos para reduzir os índices de analfabetismo no Estado, assim como reduzir o índice de repetência na passagem da primeira para a segunda série do Ensino Fundamental (EF). Em 1984, devido à candidatura de Tancredo Neves à Presidência da República, o vice-governador Hélio Garcia assumiu o governo do estado no período de 1984 a 1986. O CBA foi implantado nas escolas estaduais de Minas Gerais no ano de 1985. Em 1987, houve mudanças na gestão, e o estado passou a ser governado por Newton Cardoso (1987-1990), o qual rompeu com a estratégia de implantação do CBA, que somente foi retomado em 1991, no governo de Hélio Garcia, do Partido das Reformas Sociais (PRS) (1991-1994) (PEDROSA, 2005; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

¹⁵ Essa pesquisa previa, como um de seus instrumentos, a aplicação de testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (HORTA NETO, 2013).

¹⁶ Pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC), envolvido, também, com a elaboração do SAEB (HORTA NETO, 2013).

enquanto governador do estado de Minas Gerais. Porém, os testes foram aplicados apenas em março de 1991, já na gestão de Hélio Garcia (1991-1994) como governador estadual, o qual tinha Walfrido dos Mares Guia Neto como secretário de Educação (SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

Durante o governo de Hélio Garcia (1991-1994) foi implantado um programa de reformas no Estado¹⁷ e, em 1991, foram realizados os primeiros estudos, coordenados por Heraldo Vianna, visando ampliar as pesquisas e implantar um programa de avaliação educacional. O esforço deu origem, em janeiro de 1992, ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, o qual foi instituído pela Secretaria de Educação em conformidade com a Constituição Estadual (1989)¹⁸, diante da necessidade de cooperação entre os agentes da educação¹⁹ no processo de avaliação (SOUZA, 1995; 1999; 2007; HORTA NETO, 2013).

O mencionado programa visava criar uma cultura avaliativa²⁰ de desempenho acadêmico com o intuito de identificar possíveis falhas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), avaliar o desempenho dos professores, além de modificar o processo de avaliação do ensino (SILVA, 2011). Havia a consideração de que a avaliação deveria ser instrumento relevante de contribuição para a garantia de maior eficiência de todo o sistema e de que a atividade avaliativa deveria ir além da mera verificação do rendimento do aluno, servindo assim, de auxílio para a prática educacional (SOUZA, 1995).

O Programa de Avaliação tinha o objetivo de diagnosticar e compor acervo de dados e informações, fornecendo uma base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos

¹⁷ As áreas priorizadas na reforma empreendida pela SEE-MG foram: a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola; fortalecimento da direção da escola; aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação, avaliação de desempenho das escolas e integração com os municípios (SILVA, 2011).

¹⁸ A Constituição do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1989) regulamenta, dentre outros aspectos, questões acerca da qualidade educacional e sua avaliação. Especificamente em seu Art. 195 é determinado que “A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 100). Na sequência, o Art. 196 trata da qualidade do ensino, reafirmando a busca pela garantia de um padrão de qualidade mediante “Avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (p. 101).

¹⁹ Souza (1995;1999) considera como sendo agentes da educação: alunos, pais ou responsáveis pelos alunos, professor, especialista, funcionário, servicial e a escola.

²⁰ Na implantação dos testes avaliativos em Minas Gerais, a utilização da expressão “gerar uma cultura de avaliação” teve seu objetivo expresso na expectativa de que o contato com as práticas e os instrumentos de avaliação externa influenciasse a avaliação no interior da escola. Havia a concepção de que desenvolver uma cultura de avaliação induz ao fornecimento de recursos necessários para que o avaliador tenha possibilidade de refletir sobre os efeitos de sua ação, bem como corrigir possíveis lacunas encontradas (HORTA NETO, 2013; BARBOSA, 2013).

alunos (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; SOUZA, 1995; 1999). Para tanto, eram avaliadas variáveis relacionadas ao contexto escolar e a fatores não ligados diretamente à escola²¹, mas que interferiam no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 1995), a partir de um modelo de avaliação baseado na realidade socioeducativa da cada região, ajustado à realidade de um contexto cultural (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993).

Para viabilização do programa eram utilizados três instrumentos básicos: provas; questionário do aluno; e questionário da escola²². De modalidade censitária²³, a avaliação incluía exames sistemáticos de cinco séries escolares que representavam o término de ciclo ou de grau de ensino. Eram avaliadas as 3^{as}, 5^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental (EF), a 2^a série do Ensino Médio (EM), além das turmas de 3^a e 4^a séries do curso de habilitação para o Magistério. A escolha das séries estava ligada aos períodos escolares considerados mais críticos para os alunos²⁴.

O rendimento das séries selecionadas era avaliado a cada dois anos, períodos denominados ciclos, possibilitando haver um intervalo para executar medidas de intervenção e

²¹ Dados familiares, recursos educacionais, características do corpo docente, programas escolares, propostas curriculares e práticas instrucionais, aluno, formação de atitudes e desempenho escolar.

²² As provas, de caráter objetivo, eram elaboradas visando identificar fragilidades e necessidades de reforço para a aprendizagem; serviam para mensurar o desempenho e avaliar comportamentos quanto a conhecimentos, sua compreensão e utilização. Havia também aplicação de uma prova de redação visando verificar em que medida os alunos possuíam capacidade de expressão escrita (SOUZA, 1995; 1999). Nos questionários dos alunos constavam itens que possuíam o intuito de obter informações consideradas relevantes para o conhecimento da realidade do estudante: dados pessoais, hábitos escolares, pretensões educacionais, variáveis socioeconômicas e educacionais da família. Nos questionários das escolas havia questões para informar quanto ao funcionamento escolar, corpo docente, procedimentos quanto à organização administrativa e à condução pedagógica, conhecimento da maneira como eram ministrados os conteúdos de cada disciplina avaliada, sob o ponto de vista do professor; tais informações eram fornecidas pela direção, representantes do Colegiado, especialistas e professores, mediante consenso. Todas as escolas respondiam a um questionário de informações com 50 questões (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; SOUZA, 1995; 1999; HORTA NETO, 2013).

²³ De acordo com Souza (2007), no período de 1992 a 1996 as avaliações do programa eram de natureza censitária parcial, uma vez que, embora houvesse participação de todo o quadro discente no processo, cada aluno era submetido a apenas um dos testes referente a uma das disciplinas avaliadas, havendo, portanto, formação específica para turmas avaliadas. No período de 1997 a 1998, adotou-se a modalidade censitária total, uma vez que todos os alunos das séries participantes eram submetidos aos testes de todas as disciplinas avaliadas.

²⁴ Os alunos da 3^a série EF eram avaliados com a intenção de obter informações sobre o CBA e verificar em que medida seus respectivos objetivos estavam sendo atingidos; alunos da 5^a série EF eram avaliados devido a essa série escolar representar mudança na vida do estudante, que por sua vez, deixa a primeira fase do EF e ingressa na segunda fase, com um ensino diversificado em conteúdo, metodologias adotadas e pluralidade de professores; alunos das 8^{as} séries EF eram avaliados por constituir o término do EF; os alunos da 2^a série EM eram avaliados para obter informações sobre o Ensino Médio e evitar contaminação dos dados com possível preparação para o vestibular; por fim, alunos dos cursos de habilitação para o Magistério eram testados para obter informações sobre a formação de professores (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; SOUZA, 1995; 2007; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

correção de possíveis fragilidades identificadas, antes da próxima avaliação (SOUZA, 1995; SILVA, 2011; SOUZA, 2007; HORTA NETO, 2013). Nos anos pares era efetuada a avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e das 5^{as} séries EF, assim como feitos pré-testes das avaliações que seriam aplicadas nos anos ímpares e vice-versa. Já nos anos ímpares, eram avaliadas as 8^{as} séries EF, as 2^{as} séries EM e as 3^a e 4^a séries do curso de habilitação do Magistério (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; HORTA NETO, 2013).

Os testes avaliativos do Programa envolviam as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Redação, abordadas em questões de múltipla escolha, com exceção para os testes aplicados à 3^a série EF, devido às características dos alunos. Itens de Português e Matemática constavam em todas as avaliações; a prova de Português visava avaliar o entendimento e o uso da língua nacional, e a prova de redação era aplicada para verificar a capacidade de expressão clara do pensamento por meio de escrita e correção gramatical (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; SOUZA, 2007; HORTA NETO, 2013).

Em 1992 iniciou-se, portanto, a aplicação do primeiro ciclo do programa, que concretizou-se de março de 1992 a dezembro de 1993. O segundo deu-se de março de 1994 a novembro de 1995 (SOUZA, 1995). No total, foram três ciclos de aplicação: 1992-1993; 1994-1995; e 1996-1997. Os dois primeiros ocorreram em governos diferentes: no mandato de Hélio Garcia (1991-1994) e no primeiro ano de Eduardo Azeredo (1995-1998). No terceiro foram testadas apenas as 3^{as} e 5^{as} séries do EF (SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013). Entre 1992 e 1996, foram realizadas 12 avaliações, sendo cinco no primeiro ciclo, cinco no segundo e duas no terceiro, conforme ilustrado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1– Ciclos de aplicação das avaliações

Ciclo	Ano	Mês	Avaliação
1 ^o	1992	Março	Avaliação do rendimento do ciclo básico de alfabetização (3 ^a série EF)
	1992	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 8 ^a série EF
	1993	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 5 ^a série EF
	1993	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 2 ^a série EM
	1993	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da série concluinte do curso Magistério
2 ^o	1994	Março	Avaliação do rendimento do ciclo básico de alfabetização (3 ^a série EF)
	1994	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 5 ^a série EF
	1995	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 8 ^a série EF
	1995	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 2 ^a série EM

	1995	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da série concluinte do curso Magistério
3º	1996	Março	Avaliação do rendimento do ciclo básico de alfabetização (3ª série EF)
	1996	Novembro	Avaliação do rendimento do aluno da 5ª série EF

FONTE: SOUZA (1995; 2007)

Apesar do esforço da Secretaria durante os dois primeiros ciclos do Programa de Avaliação, Horta Neto (2013) registrou que há poucos dados disponibilizados sobre o programa, e, ao elencar alguns estudos sobre o tema, o autor constatou a figuração de técnicos da Secretaria de Educação entre seus autores, reforçando o caráter de pesquisa do Programa de Avaliação e sua importância para a secretaria como elemento de estudo da realidade educacional mineira.

Em 1998 o programa de avaliação foi modificado a partir da implantação do Regime de Progressão Continuada no EF nas escolas da rede estadual, e as séries testadas passaram a ser as últimas de cada etapa do EF, 4^{as} e 8^{as} séries, que eram examinadas a partir das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Essas avaliações, ao invés de serem realizadas a cada dois anos, passaram a ser anuais com o objetivo de verificar se o aluno havia atingido um determinado padrão de desempenho (SOUZA, 1999; 2007; HORTA NETO, 2013). Naquele mesmo ano, foi incluído um questionário do professor com a finalidade de conhecer a sua opinião acerca do contexto escolar e obter informações sobre sua vida profissional e prática pedagógica, além de um segundo questionário dirigido ao responsável, visando obter informações sobre aspectos gerais da escola e avaliar a sua participação nas atividades escolares (SOUZA, 1999).

Em 1999 deu-se a mudança de governo no estado de Minas Gerais, que passou a ser governado por Itamar Franco (1999-2002). Já no início daquele ano, o processo de avaliação em curso foi interrompido e anulado.

No governo de Itamar Franco, o representante da Secretaria de Estado da Educação foi Murílio Hingel²⁵. Nesse período, a alteração na avaliação educacional mineira ficou por conta da

²⁵ Em 1993, enquanto Murílio de Avellar Hingel atuava como ministro da Educação e do Desporto do Brasil, realizou uma visita à França e conheceu o sistema educacional de avaliação daquele país. No relatório da visita, consta que os resultados das avaliações do sistema educativo francês são publicados, mesmo que não reflitam situações favoráveis; os responsáveis do setor educacional consideram importante para o Governo e para a própria sociedade a mensuração da qualidade do nível de ensino nacional, ponderando que os resultados são úteis para a harmonização das diretrizes educacionais com as necessidades do mercado de trabalho e decorrente demanda profissional. Nesse contexto, considera-se que a respectiva visita à França constitui-se em influência francesa indireta à construção do SIMAVE (BARBOSA, 2013).

implantação do projeto Escola Sagarana²⁶. Dentre os objetivos da política educacional contemplados pela proposta destacam-se o desenvolvimento de ações em prol da garantia de educação de qualidade, contemplando 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. Nesse contexto, a avaliação educacional mineira recebeu nova denominação: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE (SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

1.2 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)

Por meio de parcerias entre professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), sendo esta uma iniciativa que deveria permitir incorporar outros tipos de avaliação, devido à diversidade e peculiaridade de cada região de Minas Gerais. De acordo com Barbosa (2013)²⁷, em 1999 foi realizado um pré-teste nos municípios de Juiz de Fora, Barbacena, Muriaé e São João Del Rei. Dessa forma, a princípio, o processo de implantação do SIMAVE ocorreu por meio de um projeto piloto na região de Juiz de Fora, o qual ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental (PROAV)²⁸.

²⁶ A palavra SAGARANA foi criada, em 1946, pelo escritor mineiro João Guimarães Rosa e é constituída a partir da junção do radical SAGA (radical germânico que significa narrativa épica em prosa ou história rica em acontecimentos marcantes ou heroicos) com o elemento RANA (palavra de origem tupi que representa a ideia de “a maneira de”, “típico ou próprio de”). Guimarães Rosa sugere que, nas histórias narradas por ele, o elemento local e regionalista é associado a uma dimensão maior de interesse universal. Assim, a inspiração para denominação de “Escola Sagarana” encontra-se, portanto, nas obras de Guimarães Rosa, sobretudo por ela expressar a riqueza da cultura regional mineira (SILVA, 2002; FURTADO, s/d; AUGUSTO, 2004).

²⁷ As informações apresentadas por Barbosa (2013) resultam de entrevista realizada pela autora, em junho de 2012, com Maria Inês Barroso Simões, então Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação.

²⁸ O referido projeto piloto foi assumido pela Universidade Federal de Juiz de Fora e tinha a intenção de alargar a experiência e produção de conhecimento na área de Avaliação, o que culminou na criação do Centro de Avaliação Educacional (CAEd), a partir da expansão das atividades do Laboratório de Avaliações e Medidas Educacionais (LAME) e com a participação da Faculdade de Educação da UFJF e de professores e especialistas em Avaliação Educacional do Ministério da Educação da França, haja vista que esse órgão possuía qualificação superior em termos de aprendizagem e de educar para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (BARBOSA, 2013). No documento sobre a Escola Sagarana é destacado que “na formulação do SIMAVE foi feito um acordo com o governo da França para aproveitar a experiência daquele país na área de avaliação educacional” (HORTA NETO, 2013, p.222). De acordo com a Diretora da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado da Educação, Maria Inês Barroso Simões, em entrevista concedida em 2012, os princípios do SIMAVE eram os seguintes: que fosse um sistema de avaliação que tivesse a participação da comunidade escolar, que começasse, por exemplo, na secretaria, com a participação dos professores, diretores, sindicato, que fosse, então, participativo. Que o foco da avaliação não fosse o aluno; o foco da avaliação fosse a escola (BARBOSA, 2013).

As avaliações do SIMAVE começaram de forma censitária na gestão de Itamar Franco (1999-2002), sendo incorporadas à agenda do primeiro mandato do governo Aécio Neves (2003-2006), como parte do programa de reforma denominado “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”. Em 2000, o SIMAVE foi regulamentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a qual se mantém à frente de sua coordenação, que avalia o desempenho dos alunos atendidos pela rede pública de ensino, visando fomentar mudanças em prol de uma educação de qualidade no estado (MINAS GERAIS, 2013).

Como instrumento de avaliação do SIMAVE, instituiu-se, a princípio, o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). O SIMAVE/ PROEB foi, assim, regulamentado em 2000, no governo de Itamar Franco (1999-2002), com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um programa de avaliação que visa avaliar as escolas da rede estadual de ensino, cuja aplicação dos testes ocorre no final do mês de novembro, e que possui o ciclo de verificação completo a cada dois anos (SOARES, 2005; CORRÊA, 2007; SILVA, 2007; CARVALHO, 2010; ARAÚJO; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

Em 2005, foram instituídos outros dois instrumentos de avaliação do SIMAVE: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

O PROEB e o PROALFA atuam na avaliação externa do sistema de ensino, enquanto o PAAE incide na avaliação interna da escola. Para desenvolvimento do PAAE, há a parceria do Instituto Avaliar²⁹, enquanto que a coordenação das avaliações do PROEB e PROALFA é de responsabilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Faculdade de Educação. O PROALFA conta, além do CAEd, com a parceria do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG (SOARES, 2005; MINAS GERAIS, 2013; CARVALHO, 2010; ARAÚJO; SILVA, 2011; BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; HORTA NETO, 2013).

²⁹ Informações sobre o Instituto Avaliar disponíveis em: < <http://www.institutoavaliar.org.br/instituto.asp>>.

1.2.1 Trajetória do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) desde a primeira edição, em 2000. O PROEB avalia alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e do 3º ano do Ensino Médio (EM) das escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013).

Em 2000, o SIMAVE/ PROEB testou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, testou as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2002, quando deveria repetir o ciclo de 2000, testou apenas Língua Portuguesa. Em 2003, primeiro ano do governo de Aécio Neves (2003-2006), quando o ciclo de 2001 deveria se repetir, foi testado apenas o desempenho em Matemática. Em 2004 e 2005 não houve aplicação dos testes do PROEB³⁰. Desde 2006, o PROEB vem sendo aplicado regularmente todos os anos, avaliando Língua Portuguesa e Matemática³¹ (SOARES, 2005; SOARES; ANDRADE, 2006; SILVA, 2007; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013; MINAS GERAIS, 2013).

No que tange à quantidade de alunos participantes nas avaliações SIMAVE/ PROEB, tem-se que, conforme Tabela 2, houve uma cobertura média de 609.631 alunos em cada edição do PROEB, no período de 2000 a 2013.

³⁰ Conforme informação apresentada por Silva (2007), não ocorreu o segundo ciclo das avaliações porque a Secretaria de Estado da Educação tinha a pretensão de concentrar a avaliação apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

³¹ Horta Neto (2013) afirma não ter encontrado nenhuma razão, nos documentos disponíveis, para as alterações realizadas.

Tabela 2 – Distribuição da quantidade de alunos avaliados no PROEB

Ano da aplicação das avaliações	Número de alunos avaliados
2000	491289
2001	482352
2002	544562
2003	519341
2004 e 2005	Não houve aplicação das avaliações do PROEB
2006	642683
2007	673031
2008	662066
2009	675229
2010	676379
2011	660997
2012	645563
2013	642079

FONTE: Minas Gerais (2013), com elaboração própria

Além dos testes cognitivos, alunos, professores e diretores respondem a questionários contextuais. Os alunos respondem a um questionário com perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudos, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sociodemográficas, à formação profissional e à prática pedagógica. O questionário do diretor é aplicado para apurar dados relativos às características sociodemográficas, bem como titulação e características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores (FERNANDES et. all., 2008; SILVA, 2011).

Os primeiros resultados do PROEB começaram a ser discutidos na rede de ensino a partir da instalação do Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE) ³². A divulgação dos resultados é realizada por meio de quatro instrumentos: *Revista do Sistema de Avaliação*, a *Revista do Gestor*, o *Boletim Pedagógico da Escola* e a *Revista Fatores Associados* ³³ (SOUSA, 2005; SOARES, 2005; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

Os resultados do PROEB também são divulgados a partir de alguns padrões de desempenho estudantil que classificam o desempenho das escolas segundo o que os alunos

³² Esse sistema envolvia uma série de materiais escritos e em vídeo relativos ao SIMAVE e seus resultados, para serem discutidos quinzenalmente em reuniões nas escolas. As discussões eram sintetizadas e registradas em documentos e encaminhadas para as Regionais de Ensino, que, por sua vez, identificariam as necessidades das escolas, visando desenvolver ações de apoio (HORTA NETO, 2013).

³³ Informações sobre os instrumentos do PROEB podem ser verificadas em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>; <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/colecao/>.

seriam capazes de executar, com base nos testes aplicados: recomendado, intermediário e baixo³⁴. Para cada um dos padrões e para cada ano escolar e área do conhecimento, é realizada, pela Secretaria de Educação, a correspondência com a pontuação na escala, conforme ilustrado na tabela 2, a seguir:

Tabela 3 – Padrões de desempenho SIMAVE/PROEB

Etapa de escolaridade	Padrões de desempenho		
	Baixo	Intermediário	Recomendado
	Língua Portuguesa		
5º ano EF	Até 175	175 a 200	Acima de 225
9º ano EF	Até 200	200 a 275	Acima de 275
	Matemática		
5º ano EF	Até 175	174 a 225	Acima 225
9º ano EF	Até 225	225 a 300	Acima 300

FONTE: Horta Neto (2013), p. 233.

O PROEB tem seus resultados divulgados, mantendo-os disponíveis às escolas participantes. Cada escola recebe um boletim de avaliação, um boletim pedagógico e a *Revista do professor*, além de um boletim no qual constam os resultados de sua escola. Para acesso à realidade de outras escolas do estado, são disponibilizados os resultados de todas as unidades de Minas Gerais no *site* da secretaria estadual³⁵ (SILVA, 2011).

1.2.2 Trajetória do Programa de Avaliação da Alfabetização

Em 2003, início do primeiro mandato do governador Aécio Neves (2003-2006), a secretária de Educação Vanessa Guimarães enfrentou o desafio de reestruturar a lógica do sistema de avaliação com o intuito de alcançar a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Desse modo, os quatro primeiros anos de gestão da secretária foram marcados por ações de aperfeiçoamento do instrumento de avaliação, em prol da elevação do padrão da alfabetização. Dentre as ações que foram estruturadas, encontra-se a construção do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) como parte integrante do SIMAVE (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012).

³⁴ O padrão ‘recomendado’ é destinado a alunos capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas e que são esperadas para o período escolar em que se encontram; o ‘intermediário’ é para alunos que demonstram ter ampliado suas habilidades; e o ‘baixo’ volta-se a alunos que desenvolveram competências e habilidades abaixo do esperado para o período de escolarização em que se encontram matriculados (HORTA NETO, 2013).

³⁵ Conferir em: <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/15115-simave>

O PROALFA passou a compor as avaliações do SIMAVE em 2005, com o objetivo de medir os níveis de alfabetização dos alunos da rede pública de ensino, e, de acordo com Horta Neto (2013), representa um programa que retoma uma das ideias do Programa de Avaliação, que foi coordenado por Heraldo Vianna em 1992, no que tange ao acompanhamento do processo de alfabetização nos anos iniciais do EF.

Os testes que compõem a avaliação do PROALFA são elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e são aplicados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF (RIANI; SILVA; SOARES, 2012). Os resultados das avaliações do programa possibilitam que a Secretaria de Educação do estado realize diagnósticos educacionais, permitindo identificar necessidades do sistema de ensino com o intuito de estruturar políticas e ações em prol da melhoria do ensino nas escolas públicas, e, portanto, atingir a meta estabelecida pelo estado, na qual toda criança deve ler e escrever até os oito anos de idade (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012).

O referido programa realiza uma avaliação anual, a qual é aplicada de duas maneiras: amostral e censitária. A avaliação amostral é aplicada para alunos do 2º e 4º anos do ciclo inicial de alfabetização, com o intuito de subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. A avaliação censitária, por sua vez, é aplicada para alunos do 3º ano EF e visa diagnosticar seu nível de alfabetização (CARVALHO; MACEDO, 2010; RIANI; SILVA; SOARES, 2012; BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012). Também participam da avaliação censitária, alunos que na avaliação do ano anterior apresentaram Baixo Desempenho (BD) ³⁶ (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012).

Desde o início da aplicação das avaliações, em 2005, o PROALFA passou por sucessivas ampliações. Em 2005, a avaliação foi aplicada, de maneira amostral, para alunos da rede pública estadual que estavam cursando o 2º ano EF. Em 2006, a avaliação foi amostral para alunos do 2º ano EF, e censitária para alunos do 3º EF. No período de 2007 a 2013, a avaliação foi amostral para alunos do 2º e 4º anos EF, e censitária tanto para alunos do 3º ano EF quanto para alunos com BD (MINAS GERAIS, 2013).

³⁶ Essa avaliação para alunos de Baixo Desenvolvimento é aplicada aos estudantes que, na avaliação censitária dos 3ºs anos EF, da edição anterior, apresentaram baixo desempenho, demonstrando, portanto, que não consolidaram as habilidades previstas para o período de escolaridade. O objetivo é monitorar a evolução da aprendizagem desses alunos e intervir pedagogicamente para integrá-los ao padrão recomendado de escrita (MINAS GERAIS, 2013).

Burgos, Santos e Ferreira (2012), ao escreverem sobre aspectos específicos do PROALFA, registraram que os resultados da primeira avaliação do programa, realizada em 2005, revelaram que quase metade dos alunos da etapa avaliada não estava alfabetizada após os três primeiros anos do EF. Assim, em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governador Aécio Neves (2007-2010), no qual houve a permanência de Vanessa Guimarães como secretária de Educação, foi apresentado, como estratégia para reverter esse quadro, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o qual retrata uma política pública em prol da melhoria do nível de desempenho dos alunos, alfabetizando-os no tempo adequado e possibilitando que sigam, com êxito, até as últimas séries do EF ³⁷.

Considerando a participação na avaliação PROALFA de alunos da rede pública de ensino de Minas Gerais, tem-se que houve uma média de 270.742 alunos cobertos pela avaliação PROALFA, em cada ano de aplicação, no período de 2006 a 2013, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição da quantidade de alunos avaliados pelo PROALFA

Ano de aplicação da avaliação	Número de alunos avaliados
2006	259383
2007	274090
2008	276338
2009	314313
2010	284128
2011	270586
2012	257389
2013	229711

FONTE: Minas Gerais (2012), com elaboração própria

1.2.3 Trajetória do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE)

O PAAE foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais e possui a sua concepção pedagógica traduzida para um sistema *online*, visando identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Para tanto, as escolas geram provas a partir da utilização de ferramentas de um Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos e habilidades a serem ensinados e aprendidos ³⁸.

³⁷ Aspectos sobre o PIP serão retratados na terceira seção deste capítulo.

³⁸ Informações disponíveis em:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>.

No que tange a aspectos do histórico³⁹ desse programa de avaliação, o PAAE foi planejado para a Educação Básica em 2003, primeiro ano do primeiro mandato de Aécio Neves (2003-2006) como governador do estado. Nos dois anos posteriores, a estrutura do Programa e o Banco de Itens composto por 10.000 tópicos foram desenvolvidos para os anos finais do EF e EM. De 2005 a 2009, o PAAE foi gradativamente implantado no 1º ano do Ensino Médio, começando em 2005, com o projeto piloto do Banco de Itens com a participação de 72 escolas; em 2006 e 2007, foi aplicado em 226 Escolas-Referência⁴⁰; em 2008, foi ampliado para 2000 escolas de Ensino Médio e, em 2010, finalmente institucionalizado.

O PAAE é composto por três avaliações, as quais são aplicadas de forma *online* ou impressas: avaliação diagnóstica, denominada também como 1ª prova, aplicada no início do ano letivo; avaliação da aprendizagem anual, denominada como 2ª prova, aplicada no final do ano letivo; e avaliação contínua, que ocorre no intervalo entre as outras duas avaliações, visando acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, verificar fragilidades e orientar o planejamento das atividades didáticas. A avaliação diagnóstica e da aprendizagem anual são obrigatórias, enquanto a avaliação contínua é opcional⁴¹.

A partir dos resultados das avaliações do PAAE, é possível traçar a trajetória dos alunos e acompanhar o desenvolvimento de cada um até a conclusão do Ensino Médio. Além de avaliar a aprendizagem, o Programa possibilita verificar os conhecimentos dos professores, uma vez que só têm acesso liberado ao gabarito depois que respondem, eles próprios, às questões aplicadas.

³⁹ Veja em:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323381&id_pai=143294&area=atributo

≥.

⁴⁰ Trata-se de uma política do governo de Minas Gerais, implantada no mandato Aécio Neves (2003-2006), que buscava identificar escolas que se destacavam em sua comunidade pelo trabalho realizado, pela tradição ou pelo número de alunos nos níveis EF e EM, apoiando-as na sistematização e concretização de projetos educacionais, com o intuito de torná-las exemplos para a melhoria da educação no estado. Ou seja, o projeto visa fazer com que escolas que estejam mais próximas do ideal de excelência possam influenciar as demais e resgatar a crença nas possibilidades de uma educação pública de qualidade (MINAS GERAIS 2004; 2004a). De acordo com Brooke e Cunha (2011), o Projeto Escolas-Referência representa um dos programas estruturantes da política educacional de Minas Gerais e visa buscar a reconstrução da excelência na rede pública e a superação do fracasso escolar. Iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas, o projeto visa transformar as escolas escolhidas em exemplos de educação de qualidade no estado. Os autores ressaltaram que, mesmo não tendo sido criado como uma política de incentivo ou premiação, o projeto se situa nessa categoria do sistema classificatório, uma vez que promove investimentos variados nas escolas beneficiadas, porém, condicionados a que estas repassem as boas práticas, acompanhando e apoiando sua implantação em outras escolas de desempenho mais fraco (BROOKE; CUNHA, 2011).

⁴¹ Detalhes sobre como é constituído e desenvolvido o processo das avaliações do PAAE estão disponíveis no *site* do Instituto Avaliar:

http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=323385&id_pai=23967&area=atributo.

Desse modo, ao serem computados os resultados dos testes, resolvidos por professores e alunos, a Secretaria tem a possibilidade de identificar não apenas os erros e acertos dos alunos, mas também dos professores (SILVA, 2011).

A partir de dados coletados em fevereiro de 2014, constata-se que o programa é constituído por um Banco de Itens que possui aproximadamente 70.000 tópicos/ questões de múltipla escolha de todas as disciplinas de EF e EM, de propriedade exclusiva da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/ MG), elaborados por especialistas, de acordo com padrões definidos pela SEE e de forma a contemplar todos os tópicos obrigatórios dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (MINAS GERAIS, 2013).

No que tange aos aspectos da trajetória de aplicação das avaliações SIMAVE/ PAAE tem-se que, no período de 2005 a 2009, a série e as disciplinas avaliadas permaneceram as mesmas: foram avaliados alunos do 1º ano EM de escolas da rede estadual por meio dos componentes curriculares Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas (MINAS GERAIS, 2013).

Em 2005, foi aplicada apenas uma avaliação impressa, a qual foi realizada por alunos de 72 escolas da rede estadual. Em 2006, a 1ª prova (avaliação diagnóstica) foi aplicada para 56.581 alunos de 203 escolas, ao passo que a 2ª prova (avaliação da aprendizagem anual) foi feita por 67.239 alunos. Em 2007, a 1ª prova foi aplicada para 63.484 alunos de 212 escolas, e a 2ª prova, com aplicação impressa, cobriu 51.404 alunos de 212 escolas. Em 2008, a 1ª prova avaliou 214.206 alunos de 1.797 escolas, enquanto a 2ª prova avaliou 181.625 alunos de 1.853 escolas. Em 2009, a 1ª prova foi aplicada para 226.790 alunos de 2.165 escolas, e a 2ª, para 167.498 alunos de 2.172 escolas.

Em 2010, a 1ª prova permaneceu avaliando alunos do 1º ano EM, mediante as mesmas componentes curriculares dos anos anteriores, tendo sido examinados 232.908 alunos de 2.179 escolas estaduais. A 2ª prova teve um diferencial em relação aos anos anteriores: 201.393 alunos do 1º ano EM de 2.171 escolas estaduais foram avaliados a partir das mesmas componentes curriculares relativas à 1ª prova; entretanto, o diferencial decorre da aplicação de uma avaliação, *online*, para 852 alunos do 1º ano EM de 17 escolas estaduais, contendo apenas questões de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2011, a sistemática para aplicação das avaliações permaneceu a mesma do ano de 2010. Para avaliação dos componentes curriculares Linguagem, Ciências da Natureza,

Matemática e Ciências Humanas, junto a alunos do 1º ano EM, a 1ª prova alcançou 252.087 alunos de 2.150 escolas, e a 2ª, 180.193 alunos de 2.153 escolas. A 2ª prova avaliou, igualmente pelo sistema *online*, 2.617 alunos de 81 escolas, quanto ao aprendizado dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2012, foi realizada apenas a avaliação da aprendizagem anual, também denominada como 2ª prova. Alunos do 1º ano EM foram testados a partir dos componentes curriculares Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, em provas impressas e *online*. A aplicação impressa ocorreu para 186.745 alunos de 2.177 escolas estaduais, e a aplicação *online*, para 25.299 alunos de 288 escolas estaduais. Nesse ano foram também avaliados, por meio de aplicação impressa, 804.916 alunos do 6º ao 9º ano EF, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, em 2.817 escolas estaduais.

Em 2013, a aplicação da 1ª prova ocorreu para 803.759 alunos do 6º ao 9º EF de 2.769 escolas estaduais, avaliando as disciplinas Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Alunos do 1º ano EM, também na 1ª prova, foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Artes e Língua Estrangeira/ Inglês; a aplicação *online* ocorreu para 28.407 alunos de 280 escolas estaduais, e a aplicação impressa foi realizada para 228.342 alunos de 1.867 escolas. A 2ª prova, por sua vez, alcançou 776.890 alunos do 6º ao 9º ano EF de 2.771 escolas estaduais, abrangendo os componentes curriculares Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Alunos do 1º ano EM, também na 2ª prova, foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Artes e Língua Estrangeira/ Inglês; a aplicação *online* foi realizada para 47.514 alunos de 456 escolas estaduais, enquanto a aplicação impressa se deu para 178.383 alunos de 1.682 escolas.

1.3 A avaliação da Educação Básica em Minas Gerais à luz das tendências nacionais

As tendências nacionais das avaliações em larga escala podem ser verificadas a partir de caracterização apresentada por meio de análise das estruturas avaliativas que estão em vigor no país. Nesse contexto, há estudos que retrataram as tendências no campo educacional brasileiro (BROOKE, 2006; 2008; BROOKE; CUNHA, 2011; BONAMINO; SOUZA, 2012), abordando os princípios e mecanismos adotados, com suas respectivas caracterizações.

Os estudos de Brooke (2006; 2008) retrataram a implementação de medidas de *accountability*⁴² no Brasil, que “significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma sua responsabilidade na produção desses resultados” (BROOKE; CUNHA, 2011, p.21). Essa cobrança ocorre a partir da publicação de informações sobre o trabalho escolar, segundo as quais a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006; 2008).

A partir de análise de políticas implementadas por alguns estados e municípios brasileiros, foram definidos dois graus de responsabilização. O grau mais baixo, denominado *low stakes*, representa programas de responsabilização branda/leve e é referente às políticas com pouca ou nenhuma consequência pessoal para os membros das equipes escolares. Por sua vez, o grau mais elevado, caracterizado como *high stakes*, representa programas de responsabilização forte, e é atribuído às políticas que trazem consequências individuais de relevância para os diferentes membros das equipes (BROOKE, 2006; 2008; BROOKE; CUNHA, 2011).

Os programas de responsabilização *low stakes* decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pela sociedade. Esses programas não estabelecem consequências materiais, em forma de gratificações ou punições para as escolas, e têm como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização em prol da melhoria educacional. Os programas de responsabilização *high stakes*, por sua vez, estabelecem consequências significativas, contemplando recompensas e/ou punições em decorrência dos resultados dos alunos e das escolas, a partir de mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Bonamino e Sousa (2012), por meio de análise realizada acerca das estruturas das avaliações vigentes no Brasil, identificaram três gerações de avaliações da educação em larga escala, as quais são diferenciadas a partir das consequências atribuídas para a escola e para o currículo escolar.

⁴² O termo *accountability* expressa dois conceitos, de acordo com Brooke e Cunha (2011). O primeiro conceito é relacionado com a prestação de contas. Nesse sentido, quando essa noção é aplicada à escola, “significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população” (p.21). O segundo conceito é relacionado com a ideia de responsabilização, e seu significado é inseparável e consequência do primeiro na medida em que “expressa a ideia que o público tem direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos” (p.21). Neste trabalho usaremos o termo ‘responsabilização’ como tradução da palavra ‘*accountability*’.

No contexto apresentado pelas autoras, a primeira geração de avaliação retrata avaliações de caráter diagnóstico com a finalidade de acompanhar a evolução educacional, tendo seus resultados disponibilizados para consulta pública, porém, sem que haja atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar.

As avaliações de segunda e terceira gerações visam subsidiar, a partir de seus resultados, políticas de responsabilização, havendo para esses casos, atribuição de consequências para os agentes escolares, visando criar incentivos para que professores se esforcem em prol do aprendizado dos alunos.

No caso das avaliações de segunda geração, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pela sociedade. O pressuposto dessas avaliações é o de que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização da equipe escolar em prol da melhoria educacional, além de induzir a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Essas políticas de responsabilização são caracterizadas pela publicação e divulgação de indicadores de desempenho, sem que haja estabelecimento de consequências explícitas para os atores escolares.

Avaliações de terceira geração, por sua vez, referenciam políticas de responsabilização com consequências sérias, as quais contemplam recompensas decorrentes dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações em larga escala. Essas avaliações incluem experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas, como é o caso do sistema de avaliação do Estado de São Paulo (SARESP), dos sistemas estaduais do Rio de Janeiro (Nova Escola), Pernambuco (SAEPE) e Ceará (SPAECE), bem como do sistema municipal de Sobral, do Ceará, uma vez que preveem incentivos salariais por meio de pagamento de bônus em função do alcance de metas estabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; BROOKE, 2006; 2008).

Como poderá ser observado nas próximas páginas, neste dissertação é defendida a tese de que a experiência mineira de avaliação da Educação Básica reflete processos e tendências que vêm se configurando em nível nacional, especificamente no que se refere à caracterização apresentada por Bonamino e Sousa (2012), uma vez que, conforme será apresentado, a distinção proposta pelas autoras, a partir da identificação de três gerações de avaliações educacionais em

larga escala, também pode ser visualizada na trajetória das avaliações da Educação Básica implantadas em Minas Gerais.

1.3.1 PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: da primeira iniciativa avaliativa em Minas Gerais aos primórdios do SIMAVE (1992-2002)

Conforme definição apresentada por Bonamino e Sousa (2012), a primeira geração da avaliação da Educação Básica em Minas Gerais pode ser visualizada durante o processo de implantação e aplicação dos três ciclos do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, que ocorreu no período de 1992 a 1996.

Por meio da trajetória apresentada no início deste capítulo é possível verificar o caráter diagnóstico das avaliações aplicadas e a não identificação de registros quanto à atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados obtidos. A inferência é de que o programa de avaliação do estado foi desenvolvido de modo a garantir a autonomia pedagógica dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e como meio de gerar informações sobre a educação mineira para subsidiar decisões em prol de sua melhoria.

Portanto, a designação do programa como avaliação de primeira geração se justifica pelo caráter diagnóstico dos exames realizados, além do objetivo de compor um acervo de dados e informações sobre as escolas, convertendo-se em uma base para implementação de um plano de melhoria do ensino, capaz de intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (VIANNA; ANTUNES; SOUZA, 1993; SOUZA, 1995; 1999), sem que os resultados das avaliações, no entanto, fossem utilizados para a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores.

Outro aspecto que permite a caracterização do SIMAVE como avaliação de primeira geração é que, a princípio, o sistema não foi estruturado para estabelecer mecanismos de comparações entre escolas, e sim com finalidade diagnóstica a partir dos seguintes objetivos: levantar dados e informações para subsidiar tomadas de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino; criar clima de cooperação entre os atores escolares; e avaliar o currículo (TRIPODI, 2012).

A legislação que instituiu o SIMAVE proíbe a utilização dos resultados com a intenção de classificar as escolas ou outros componentes do Sistema de Educação de Minas Gerais

(BROOKE, 2006), fato este que também possibilita o posicionamento do programa entre as avaliações de primeira geração.

Entretanto, no ano de 2003, quando Aécio Neves (2003-2006) assumiu pela primeira vez a gestão do governo estadual, as avaliações do SIMAVE assumiram outras perspectivas. Inseridas na primeira fase do programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, denominada “Acordo de Resultados”⁴³, as verificações mineiras passaram a ser caracterizadas, dentro do contexto assumido, como avaliações de segunda e terceira gerações devido à introdução de mecanismos de responsabilização como “alternativa de transferência da responsabilidade da melhoria da qualidade do ensino a professores e gestores escolares” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 217), a partir de estratégia de publicação de resultados com vistas a “pressionar as escolas e profissionais da educação, subentendendo que as estratégias de competição, exclusivamente mercadológicas, compõem a alternativa para melhorar a educação” (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 218).

Considerando os três instrumentos de avaliação do SIMAVE, há registros de utilização de seus resultados para subsidiar políticas de responsabilização apenas para os casos dos exames promovidos pelo PROEB e pelo PROALFA, o que permite sua identificação como programas de segunda e terceira gerações, conforme será apresentado nas seções seguintes deste capítulo. Entretanto, no que tange à caracterização do PAAE no contexto das três gerações, pode-se verificar que especificamente esse instrumento de avaliação do SIMAVE enquadra-se no contexto das avaliações de primeira geração, devido a seu cunho diagnóstico com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, verificar as fragilidades e orientar o planejamento docente, sem atribuir consequências vinculadas aos resultados mensurados.

1.3.2 SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: das metas de desempenho à gestão por resultados (2003-2006)

Durante um período de 12 anos (2003-2014) o governo estadual de Minas Gerais foi gerido por representantes do PSDB: Aécio Neves (2003-2006; 2007-2010) e Antônio Anastasia (2011-2014). A gestão do partido foi marcada por um programa de reforma administrativa do

⁴³ O Acordo de Resultados foi introduzido no último ano do governo de Itamar Franco (1999-2002) (SILVA, 2011) e teve continuidade no primeiro mandato do governo de Aécio Neves (2003-2006).

Estado, denominado “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, o qual teve uma primeira geração instituída no primeiro mandato do governo de Aécio Neves (2003-2006), com a denominação “Acordo de Resultados”⁴⁴.

Essa primeira geração do choque de gestão em Minas Gerais prevê, por meio da Lei n. 14694 de 30 de julho de 2003, contratualização de resultados com vistas à ampliação de autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades, a partir de acordos entre seus dirigentes e o poder público, tendo por objetivo a fixação de metas de desempenho (SILVA, 2011; TRIPODI, 2012).

O governo de Minas Gerais foi um dos primeiros a incorporar o modelo de gestão por resultados, iniciado em 2003 com proposta implantada a partir da utilização da metodologia Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado (GERAES)⁴⁵, tendo como ponto inicial a definição de Projetos Estruturadores⁴⁶, para garantir o desenvolvimento do estado (AUGUSTO, 2010; SILVA, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013).

O SIMAVE é considerado um dos pilares dos referidos Projetos Estruturadores, devido à importância da dimensão dos indicadores educacionais fornecidos a partir dos resultados de suas avaliações. O Acordo de Resultados é, portanto, na área da educação, concretizado a partir do estabelecimento e cumprimento de metas, as quais são acompanhadas mediante um contrato entre o governo estadual e a secretaria de Educação.

As metas são monitoradas por indicadores, e os resultados das avaliações pertencentes ao PROEB e PROALFA são utilizados como referência para ordenar ações do governo estadual no campo educacional. As metas do Acordo de Resultados, na área da educação, apontam para a melhoria da qualidade educacional, principalmente no que tange à elevação dos indicadores. Neste sentido, a prioridade volta-se para o aumento do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos testes do SIMAVE, os quais são tomados como indicadores de qualidade (BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013).

⁴⁴ O Acordo de Resultados representa um instrumento de pactuação que estabelece, entre órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual e autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico, quais compromissos e metas devem ser atingidos, com base em indicadores preestabelecidos, concedendo aos acordados, autonomia gerencial, e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio por produtividade aos servidores como incentivo. Os Acordos de Resultados da educação são disponibilizados para consulta em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br>>.

⁴⁵ Conferir em: www.geraes.mg.gov.br.

⁴⁶ Foram definidos os seguintes Projetos Estruturadores: 1) Desempenho e qualificação dos professores; 2) Escola de tempo integral; 3) Novos padrões de gestão e atendimento da Educação Básica; 4) Sistemas de avaliação da qualidade do ensino e das escolas (TRIPODI, 2012).

Nesse contexto, o Acordo de Resultados representou a institucionalização de medidas de responsabilização, por meio das quais passaram a atingir as escolas e as pessoas que nelas trabalham (AUGUSTO, 2010; SILVA, 2011). Portanto, as práticas do governo estadual relativas às avaliações em larga escala para a Educação Básica deixaram de ser meramente diagnósticas e convergiram para o estabelecimento de metas e divulgação dos resultados dos alunos no SIMAVE, por escola e rede de ensino, sem que houvesse, inicialmente, vinculação de prêmios ou punições a esses números, tal como é característico das avaliações de segunda geração assinaladas por Bonamino e Sousa (2012).

Há também, na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), uma política de formação continuada que é formulada a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE. Tal política é denominada Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e visa fazer com que as escolas com os piores desempenhos recebam visitas de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar lacunas observadas na análise dos resultados aferidos pelos exames (BROOKE; CUNHA, 2011).

O PIP começou a ser desenvolvido em 2006 com o intuito de atingir a meta de todas as crianças serem alfabetizadas até oito anos de idade. Inicialmente, foi elaborado a partir da discussão dos resultados das avaliações do PROALFA e, com o tempo, foi sendo expandido com o objetivo de implantar os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) nos anos finais do EF e EM, a partir das medições do PROEB.

Trata-se de um programa que envolve equipes da Secretaria das Superintendências Regionais e das escolas, visando analisar os índices obtidos no PROEB e no PROALFA e, a partir de então, propor um plano de intervenção pedagógica em prol da melhoria do desempenho aferido. Tal plano de intervenção, bem como o seu acompanhamento, são realizados por profissionais designados como ‘Especialistas em Educação Básica’, sendo que estes profissionais atuam nas escolas, com trabalho focado nas avaliações educacionais e na melhoria dos indicadores. A atuação a partir do PIP é, portanto, focada nas áreas de conhecimento avaliadas pelo PROALFA e PROEB, visando cuidar para que as metas estabelecidas pela Secretaria para as escolas sejam cumpridas (HORTA NETO, 2013).

Nesse contexto de reflexão acerca dos resultados das avaliações, houve a iniciativa de envolver profissionais especialistas para auxiliar os professores em suas ações em sala de aula e, assim, reestruturar a lógica do sistema de avaliação. Portanto, tem-se que o ponto forte foi o

trabalho com os resultados dos exames em larga escala, o qual foi desenvolvido a partir da instituição do Dia da Avaliação, denominado como “Dia D”, com a finalidade de induzir os atores escolares a ler, analisar e discutir sobre os resultados da sua escola no SIMAVE, com o objetivo de refletir para a melhoria da aprendizagem dos alunos (BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012; MINAS GERAIS, 2013), tal como ocorre, por exemplo, no estado de São Paulo, no qual também é instituído um dia destinado especificamente para discutir os resultados das avaliações, nomeado como “Dia do SARESP na escola” (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Diante do contexto apresentado acerca da iniciativa de refletir sobre os resultados do SIMAVE, tem-se que esse momento de reflexão é marcado por uma responsabilização simbólica, uma vez que há a concepção de que analisar os índices das avaliações externas, estudar a concepção dessas avaliações, conhecer as metas propostas e planejar as intervenções adequadas é de responsabilidade de toda a comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2008; BURGOS; SANTOS; FERREIRA, 2012).

Assim, a referida responsabilização simbólica, mencionada no parágrafo anterior, também se enquadra dentro da perspectiva apresentada por Bonamino e Souza (2012) acerca das avaliações de segunda geração, as quais se definem, conforme já apresentado anteriormente, por atribuir responsabilização simbólica decorrente da divulgação e apropriação das informações sobre o desempenho da escola, pelos pais e pela sociedade. O pressuposto dessa geração da avaliação é de que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para melhoria da educação, induzido, inclusive, pela pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Nessa geração da avaliação, entretanto, ainda não são atribuídas recompensas em função da performance dos alunos e das escolas nas provas do SIMAVE.

No ano de 2012, quando o representante do governo do estado de Minas Gerais era Antônio Anastasia (2011-2014), também do PSDB, algumas escolas da rede receberam placas informativas contendo os resultados do último IDEB. No final desse mesmo ano, foi anunciado que no início de 2013 seriam distribuídas a todas as escolas da rede estadual as referidas placas contendo os resultados do IDEB de 2011, para turmas de 5º e 9º anos EF, e do PROEB, para o caso das escolas que atendiam ao Ensino Médio⁴⁷. Além disso, foram divulgadas a média da rede

⁴⁷ A obrigatoriedade de fixação das placas em todas as escolas mineiras é decorrente do Projeto de Lei 1530/11. Conferir em: http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=3382_

pública do município e a da rede estadual de Minas Gerais (VEJA, 2012), com a intenção de que “pais, alunos e professores” se tornassem, conforme reportagem publicada à época, “parceiros no desafio de melhorar o desempenho escolar”⁴⁸.

Nas placas há uma gradação de cores para a apresentação das notas do IDEB, iniciando com vermelho e caminhando para o verde, o que, conforme interpretação apresentada por Horta Neto (2013) possibilita a identificação de aspectos negativos relacionados à cor vermelha, de alerta relacionados à cor amarela, e positivos relacionados ao verde. O destaque para a expressão “nota da escola” abre possibilidade para interpretação relacionada à mensagem de classificação das escolas no contexto da rede estadual de ensino (HORTA NETO, 2013), tal como foi realizado no estado de São Paulo, onde instituições de ensino foram classificadas a partir dos resultados nas avaliações do SARESP por cores diferenciadas, servindo de parâmetro para definição de bônus para professores e gestores (CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

De acordo com informações contidas no *site* da revista *Veja*⁴⁹, a fixação das referidas placas teve o objetivo de “dar destaque a escolas que apresentam boa gestão e estimular as unidades que ficaram abaixo do índice desejado. Pretende-se ainda incentivar os pais a acompanhar o rendimento das instituições e dos próprios filhos”.

As placas são fixadas em local conforme escolha de cada escola, com a orientação de que “seja num ponto em que haja grande fluxo e de fácil visualização”. Essa medida terminou por transformar-se em tema de debates e reflexões acerca do impacto pedagógico e sobre a gestão escolar, por diversos especialistas educacionais. Alguns deles defendem a ideia de que “a comunicação dos dados envolve e mobiliza a comunidade”, enquanto outros, em contrapartida, criticam e negam a eficácia dessa medida sob o argumento de que “estigmatiza as unidades de ensino, impondo um rótulo que pode ser maléfico para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem”⁵⁰.

⁴⁸ Informação disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/ideb>.

⁴⁹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/escolas-de-mg-passam-a-exibir-placa-com-nota-do-ideb/>; e <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3967-placas-com-o-resultado-do-ideb-2011-comecam-a-ser-distribuidas-para-escolas-de-todo-o-estado>.

⁵⁰ Informações disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/25076/minas-gerais-coloca-placas-com-nota-do-ideb-nas-escolas-estaduais-medida-divide-especialistas/>.

Conforme posição do especialista Ruben Klein⁵¹, “não se deve expor. Os resultados das avaliações externas devem ser públicos, mas não dessa forma. Eles devem motivar projetos que melhorem a qualidade do ensino”. Klein teme que a “etiqueta” do IDEB desmotive, além de alunos e pais, os profissionais que atuam na escola, afirmando que “isso pode puxar todo mundo para baixo. Temos que aprender a trabalhar os dados diagnósticos com as famílias sem criar esses rótulos”.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de Minas Gerais critica a divulgação dos resultados do IDEB nas escolas, a partir da fixação de placas, por considerar que o índice “não é recurso de avaliação dos estabelecimentos da educação do país, e sim um instrumento de diagnóstico”, e que, com sua divulgação de acordo com a proposta de fixação de placas nas escolas, “vai servir para tirar o aluno da escola pública e levá-lo para a escola particular”, prejudicando, assim, o sistema educacional como um todo. A concepção dos representantes da CNTE é de que “temos que ter escolas boas para todos, não importa onde esteja a escola”. E mais: “fixar a placa na frente de uma escola é lembrar a criança todos os dias que ela está em uma escola ruim”. Os representantes da CNTE consideram que a ideia nas entrelinhas do projeto é de que a “escola tem que melhorar”, independentemente se recebe condições financeiras para isso, questionando sobre “qual é a responsabilidade do gestor público, como dos secretários municipais e estaduais, nesse esforço?”. A entidade defende a formulação de um instrumento completo de avaliação da escola, que incluía, por exemplo, as condições estruturais em que a unidade está inserida⁵².

A partir das informações expostas acerca da medida de fixação de placas com informativo sobre a nota do IDEB nas escolas mineiras, tem-se que, uma vez que não há registros de que são atrelados prêmios ou sanções vinculados aos resultados publicados, trata-se de uma medida do Estado limitada à divulgação de desempenho de modo a permitir comparações, entre redes e entre escolas, configurando, assim, uma política de responsabilização

⁵¹ Ruben Klein é consultor da Fundação Cesgranrio, membro da comissão técnica do Todos Pela Educação e presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave). As informações sobre a posição de Klein estão disponíveis em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/25076/minas-gerais-coloca-placas-com-nota-do-ideb-nas-escolas-estaduais-medida-divide-especialistas/>.

⁵² Informações disponíveis em:

<http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=3382>

branda, tal como é característico das experiências de segunda geração apresentadas por Bonamino e Sousa (2012).

1.3.3 TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: implantação do prêmio por produtividade (2007-2013)

No segundo mandato da gestão de Aécio Neves (2007-2010), foi implantada a segunda geração do programa “Choque de Gestão”, denominada “Estado para Resultado”, por meio da qual houve incorporação de práticas de monitoramento e avaliação (TRIPODI, 2012), e a qualidade educacional passou a ser relacionada ao desempenho dos alunos nas avaliações do SIMAVE, por meio da implementação de ações que visavam garantir a qualidade da educação mineira, tendo como mecanismo de incentivo a concessão de prêmio por produtividade aos servidores.

Dentre as ações implementadas para garantir a qualidade da educação, Tripodi (2012) destacou a elaboração de um novo plano de carreira, o qual passou a prever a promoção e progressão dos servidores baseadas no mérito aferido por meio de avaliação anual de desempenho individual⁵³. Outra medida instaurada foi a instituição do Acordo de Resultados e remuneração variável, traduzida no prêmio por produtividade, este por sua vez, determinado pela execução de metas estabelecidas, pactuadas e sujeitas a acompanhamento, mediante contrato de gestão com órgãos da administração pública.

Apesar de a concepção do prêmio por produtividade ter sido implantada em 2004, no âmbito da primeira geração do programa Choque de Gestão, denominada Acordo de Resultados, o pagamento do respectivo prêmio é realizado em Minas Gerais desde 2007⁵⁴. Nesse ano, conforme informação apresentada por Tripodi (2012) foi firmado o primeiro Acordo de Resultados da Secretaria de Estado de Educação, dentro da perspectiva do Estado para Resultados, sendo a concessão de pagamento de prêmio por produtividade aos servidores o principal mecanismo de incentivo para o alcance de metas estabelecidas.

⁵³ Segundo o plano, a remuneração dos servidores é composta, em parte, por um prêmio por produtividade condicionado a um percentual de metas atingidas.

⁵⁴ Conferir em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/banco-de-noticias-banco/200-governador-aecio-neves-anuncia-r-318-milhoes-pagos-em-premio-por-productividade>.

A partir de 2008, o modelo de avaliação de desempenho foi reformulado pela Lei n.º 17600, de 01 de julho de 2008, a qual trata da avaliação de Desempenho Institucional, destacando vinculação do prêmio por produtividade ao balanço final no SIMAVE/ PROEB ⁵⁵.

A partir do desempenho da Secretaria e das escolas frente às metas estabelecidas pelo já mencionado Acordo de Resultados, os servidores passaram a receber uma bonificação em dinheiro, paga no semestre seguinte ao da apuração dos testes. O monitoramento dessas metas ocorre por meio de indicadores, entre os quais estão o percentual de alunos classificados no nível recomendado pelo PROEB e pelo PROALFA e a proficiência média em suas provas. Além desses indicadores, são também consideradas as taxas de distorção idade-série e de fluxo escolar, calculadas pelo INEP (HORTA NETO, 2013).

O pagamento do prêmio por produtividade é realizado de acordo com o alcance das metas determinadas, efetivando-se somente se o Estado registrar resultado satisfatório, ou seja, maior ou igual a sessenta por cento do que foi pactuado. Além disso, embora calculado individualmente, o valor dessa bonificação é proporcional ao cumprimento das metas por equipes de trabalho ⁵⁶, considerando o valor da última remuneração do período de referência, os dias efetivamente trabalhados e a avaliação institucional ⁵⁷.

Uma das consequências do fato de os indicadores estarem vinculados aos componentes curriculares avaliados pelo SIMAVE e gerar pagamento de bônus para todos os professores, registrada por Brooke e Cunha (2011), está relacionada com a maneira de pensar dos professores de outras disciplinas e anos escolares que não são contemplados pelas avaliações do SIMAVE. Há dificuldade de compreensão desses profissionais quanto ao Acordo de Resultados, no sentido de acharem que não podem contribuir para o alcance das metas; porém, caso as metas sejam atingidas, eles também recebem o prêmio sem enxergar que a remuneração retrata a consequência do trabalho realizado por toda a equipe escolar. Apesar das deficiências, tanto os técnicos como os gestores da Secretaria atribuem uma parte do avanço nos resultados das escolas, durante os últimos anos, à incorporação de um regime de metas e incentivos no estado.

⁵⁵ Disponível em:

<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&comp=&ano=2008>.
A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto 44873/2008 (<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:decreto:2008-08-14;44873>).

⁵⁶ Informações disponíveis em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/banco-de-noticias-banco/200-governador-aecio-neves-anuncia-r-318-milhoes-pagos-em-premio-por-productividade>.

⁵⁷ Informações disponíveis em: http://www.sindpolmg.org.br/pagina/3917#.VSu05fnF_GQ.

Em comparativo realizado com os sistemas de avaliação dos estados de São Paulo, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro (BROOKE, 2008; CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012), por exemplo, os quais possuem suas avaliações caracterizadas como sendo de terceira geração devido à instituição de Bônus Mérito, é possível classificar a iniciativa mineira de pagamento de prêmio por produtividade igualmente como política de responsabilização com consequências fortes, a qual contempla recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações de larga escala, a partir da implementação de política de incentivos salariais, na forma de pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingirem as metas estabelecidas, tal como é próprio das políticas de terceira geração, descritas por Bonamino e Sousa (2012).

Capítulo 2

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (2000-2013)

Neste capítulo será apresentado o mapeamento realizado acerca da produção científica brasileira elaborada sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), no período de 2000 a 2013.

Como foi mencionado na introdução desta dissertação, o presente mapeamento enquadra-se nos estudos do tipo Estado da Arte, os quais se justificam por permitirem visualizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento e realizar uma ordenação que possibilita a percepção da evolução dessas pesquisas, bem como delimitar suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes, mediante levantamento, análise e avaliação da produção (FERREIRA, 2002; NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Estudos do tipo estado da arte possibilitam, assim, a compreensão do conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema num período temporal, por meio de estudo e análise dos resultados apresentados pela produção acadêmica (HADDAD, 2002; ULER, 2010), com a intenção de tentar responder quais aspectos e dimensões estão em destaque, em diferentes épocas e lugares, de que maneira e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Sob esta ótica, deve-se destacar que os estudos sobre o estado da arte são reconhecidos por realizarem uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscam investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258). Essa característica é sua riqueza em termos de sistematização da produção do conhecimento, mas ao mesmo tempo, sua limitação, devido à possibilidade dos textos encontrados serem confundidos com estudos meramente descritivos com matizes positivistas.

O objetivo deste capítulo foi verificar como a comunidade científica, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio das teses de doutorado e dissertações de mestrado, produzidas entre 2000 e 2013, tem abordado o SIMAVE. Especificamente, apresenta-se a quantidade de teses de doutorado e dissertações de mestrado que foram produzidas sobre esse sistema de avaliação; as áreas do conhecimento e os programas de pós-graduação a que estão vinculados seus autores; os orientadores que mais se destacaram em termos de quantidade de estudos orientados; os anos com maior produção sobre o SIMAVE; os eixos temáticos predominantes e as principais contribuições, para o campo de estudo em questão, em cada eixo temático; e, por fim, os enfoques teóricos predominantes nas pesquisas realizadas.

Para realizar o mapeamento tomamos como referência dissertações de mestrado e teses de doutorado que estão disponibilizadas em duas bases oficiais do governo federal: Banco de Teses da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal de 2000 a 2013 compreende o período desde a criação do SIMAVE em Minas Gerais até o ano do início da realização desta pesquisa de mestrado.

Para definir a amostra de trabalhos que compõe o mapeamento foram utilizados os seguintes descritores: “SIMAVE”, “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública”, “PAAE”, “Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar”, “PROALFA”, “Programa de Avaliação da Alfabetização”, “PROEB”, “Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação”. Os respectivos descritores foram utilizados inicialmente de maneira isolada e, posteriormente, de modo conjugado entre si, em diferentes combinações.

Por meio de uma sistematização dos dados e informações dos trabalhos identificados⁵⁸, a qual foi realizada a partir da leitura dos títulos e do foco de investigação de cada um deles, foram selecionados 33 estudos relativos ao SIMAVE para compor a amostra a ser mapeada neste capítulo, composta por 28 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado⁵⁹.

⁵⁸ A respectiva sistematização está apresentada no Quadro 1 (APÊNDICE).

⁵⁹ O Quadro 3 (APÊNDICE) apresenta a seleção final dos trabalhos, destacando a modalidade dos trabalhos, título, nome do autor e data da defesa.

2.1 Os estudos referentes ao SIMAVE

O primeiro trabalho selecionado como fonte desta pesquisa foi defendido em 2001 por Eleuza Maria Rodrigues Barboza, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Durante o período entre 2000 e 2013, o ano de 2009 foi o único que não apresentou produção científica nos níveis de mestrado e/ ou doutorado.

Conforme pode ser visualizado na Tabela 5, o período com maior incidência de pesquisas ocorreu entre 2002 e 2005, com queda entre 2006 e 2009 e retomada de crescimento quanto ao número de trabalhos a partir de 2010.

Tabela 5 – Distribuição da produção científica, por ano de defesa, no período de 2000 a 2013

Ano da defesa	Quantidade			
	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
2000	0	0	0	0
2001	1	0	0	1
2002	3	0	0	3
2003	1	0	1	2
2004	4	0	0	4
2005	3	0	0	3
2006	0	0	1	1
2007	1	0	0	1
2008	1	0	0	1
2009	0	0	0	0
2010	4	0	0	4
2011	1	1	1	3
2012	2	5	1	8
2013	1	0	1	2
TOTAL	22	6	5	33

FONTE: elaboração própria

Dentre os estudos identificados sobre o SIMAVE, observa-se predominância da quantidade de dissertações de mestrado, representando aproximadamente 85% do total, quando comparadas ao número de teses de doutorado. Foram identificadas 28 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição da quantidade de trabalhos científicos sobre o SIMAVE

Classificação	Quantidade de pesquisas	%
Mestrado Acadêmico	22	66,7
Mestrado Profissional	6	18,2
Tese de Doutorado	5	15,1
Total	33	100

FONTE: elaboração própria

Dentre as dissertações de mestrado, aproximadamente 78,6% classificam-se na modalidade mestrado acadêmico⁶⁰ e aproximadamente 21,4%, como mestrado profissional⁶¹, destacando-se, assim, a predominância da primeira categoria. As teses de doutorado⁶² representam 15,1%.

No que se refere às dissertações da modalidade mestrado profissional, constatou-se que uma foi defendida no ano de 2011 (SOARES, 2011) e cinco, no ano de 2012 (ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; SENA, 2012; ANDRADE, 2012). Dentre as pesquisas realizadas junto a esses programas de pós-graduação, cinco estão vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Soares, C. (2011), Rosa (2012), Ferreira (2012), Bastos (2012) e Andrade (2012). O trabalho de Sena (2012) foi produzido na Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais.

Em relação às dissertações da categoria mestrado acadêmico, constata-se que a primeira foi defendida em 2001 (BARBOZA, 2001) e que apenas nos anos de 2006 e 2009 não houve defesa de dissertações. Foi identificada maior produção nos anos de 2004 (GOMES, 2004; MACHADO, 2004; SARRÁPIO, 2004, MURTA, 2004) e 2010 (MARINHO, 2010; CARVALHO, 2010; SANTOS, 2010; FERREIRA, 2010), com quatro trabalhos em cada um dos respectivos anos. No ano de 2002, foram produzidos três estudos (MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; FERNANDES, 2002), assim como no ano de 2005 (SILVA, 2005; GENOVEZ, 2005; FALCI, 2005). Em 2003, 2007, 2008, 2011 e 2013, foi concluída uma dissertação a cada ano (OLIVEIRA, 2003; DELGADO, 2007; RODRIGUES, 2008; SOARES, L. 2011; BARBOSA, 2013). Já em 2012, há registro de duas dissertações (MACHADO, 2012; TEIXEIRA, 2012).

Dentre as pesquisas realizadas nessa modalidade, 11 estão vinculadas à UFJF (BARBOZA, 2001; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; FERNANDES, 2002;

⁶⁰ Autores: Barboza (2001); Mendonça (2002); Oliveira (2002); Fernandes (2002); Oliveira (2003); Gomes (2004); Machado (2004); Sarrápio (2004); Murta (2004); Silva (2005); Genovez (2005); Falci (2005); Delgado (2007); Rodrigues (2008); Marinho (2010); Carvalho (2010); Santos (2010); Ferreira (2010); Soares, L. (2011); Machado (2012); Teixeira (2012); Barbosa (2013).

⁶¹ Autores: Soares, C. (2011); Rosa (2012); Ferreira (2012); Bastos (2012); Sena (2012); Andrade (2012).

⁶² Autores: Rocha (2003); Barboza (2006); Silva (2011); Filgueiras (2012); Horta Neto (2013).

OLIVEIRA, 2003; SARRÁPIO, 2004; GENOVEZ, 2005; FALCI, 2005; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2010; FERREIRA, 2010), três à UFMG (MURTA, 2004; DELGADO, 2007; BARBOSA, 2013) e duas à UFU (GOMES, 2004; SILVA, 2005). Os demais trabalhos foram defendidos nas seguintes instituições: Escola de Governo-Fundação João Pinheiro (SOARES, 2011); Universidade de Taubaté (MACHADO, 2012); PUC-MG (TEIXEIRA, 2012); Universidade Católica de Brasília (MACHADO, 2004); PUC-Campinas (MARINHO, 2010) e Universidade Federal de São João Del Rei (CARVALHO, 2010).

A primeira tese de Doutorado está vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro e foi defendida no ano de 2003. Em 2006, também em uma universidade do estado do Rio de Janeiro, PUC-RJ, foi defendida a segunda tese de doutorado sobre o SIMAVE. Duas teses estão vinculadas à UFMG, sendo uma defendida em 2011 (SILVA, 2011) e outra em 2012 (FILGUEIRAS, 2012). A última tese de doutorado identificada foi defendida em 2013 e está vinculada à Universidade de Brasília (HORTA NETO, 2013).

2.2 Os Centros de produção do conhecimento

As instituições envolvidas na produção das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o SIMAVE são 13, conforme a Tabela 7. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ⁶³ aparece com maior número de produções, um total de 16, seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ⁶⁴ e pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ⁶⁵, com cinco e duas produções, respectivamente.

Os demais trabalhos somam dez, e cada um foi elaborado no âmbito de uma das seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB) ⁶⁶, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) ⁶⁷, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) ⁶⁸, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

⁶³ Autores: Barboza (2001); Mendonça (2002); Oliveira (2002); Fernandes (2002); Oliveira (2003); Sarrápio (2004); Genovez (2005); Falci (2005); Rodrigues (2008); Santos (2010); Ferreira (2010); Soares, C. (2011); Rosa (2012); Ferreira (2012); Bastos (2012); e, Andrade (2012).

⁶⁴ Autores: Murta (2004); Delgado (2007); Silva (2011); Filgueiras (2012); Barbosa (2013).

⁶⁵ Autores: Gomes (2004) e Silva (2005).

⁶⁶ Horta Neto (2013).

⁶⁷ Barboza (2006).

⁶⁸ Teixeira (2012).

⁶⁹, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ⁷⁰, Escola de Governo-Fundação João Pinheiro⁷¹, Universidade de Taubaté⁷², Universidade Católica de Brasília⁷³, Universidade Federal São João Del Rei⁷⁴ e Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais⁷⁵.

Dentre os 33 estudos selecionados, ainda conforme a Tabela 7, 27 trabalhos estão vinculados a instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais (UFJF, UFMG, UFU, Escola de Governo-Fundação João Pinheiro, Universidade Federal de São João Del Rei, PUC-MG e Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais). Dois estudos estão vinculados a universidades do Distrito Federal: Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília; dois a universidades do estado do Rio de Janeiro: PUC-RJ e UFRJ; e dois a universidades do estado de São Paulo: PUC Campinas e Universidade de Taubaté.

Dos 16 trabalhos elaborados na UFJF, 11 são da modalidade mestrado acadêmico (BARBOZA, 2001; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; FERNANDES, 2002; OLIVEIRA, 2003; SARRÁPIO, 2004; GENOVEZ, 2005; FALCI, 2005; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2010; FERREIRA, 2010) e cinco da modalidade mestrado profissional (SOARES, 2011; ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; ANDRADE, 2012). Dos trabalhos desenvolvidos na UFMG, três são dissertações de mestrado acadêmico (MURTA, 2004; DELGADO, 2007; BARBOSA, 2013) e dois são teses de doutorado (SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012). Os dois trabalhos desenvolvidos na UFU são dissertações de mestrado acadêmico (GOMES, 2004; SILVA, 2005).

O trabalho desenvolvido na Escola de Governo-Fundação João Pinheiro (SOARES, L. 2011) é da modalidade Mestrado Acadêmico, assim como os estudos da Universidade de Taubaté (MACHADO, 2012), da PUC-MG (TEIXEIRA, 2012), da Universidade Católica de Brasília (MACHADO, 2004), da PUC-Campinas (MARINHO, 2010) e da Universidade Federal de São João Del Rei (CARVALHO, 2010). Os demais trabalhos são teses de doutorado e foram desenvolvidos nas seguintes

⁶⁹ Marinho (2010).

⁷⁰ Rocha (2003).

⁷¹ Soares, L. (2011).

⁷² Machado (2012).

⁷³ Machado (2004).

⁷⁴ Carvalho (2010).

⁷⁵ Sena (2012).

instituições: UFRJ (ROCHA, 2003), PUC-RJ (BARBOZA, 2006) e UnB (HORTA NETO, 2013).

Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos por instituição e modalidade

	Instituição	MA	MP	D	Nº TOTAL	%
MG	Escola de Governo-Fundação João Pinheiro	1	-	-	1	81,82
	PUC-MG	1	-	-	1	
	UFMG	3	-	2	5	
	UFJF	11	5	-	16	
	UFU	2	-	-	2	
	Universidade Federal de São João Del Rei	1	-	-	1	
	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais	-	1	-	1	
SP	Universidade de Taubaté	1	-	-	1	6,06
	PUC-Campinas	1	-	-	1	
DF	Universidade Católica de Brasília	1	-	-	1	6,06
	UnB	-	-	1	1	
RJ	UFRJ	-	-	1	1	6,06
	PUC-RJ	-	-	1	1	
	TOTAL	22	6	5	33	100

FONTE: elaboração própria

Notas: MA= Mestrado Acadêmico; MP= Mestrado Profissional; D= Doutorado.

Conforme a Tabela 8, duas teses de doutorado foram produzidas na UFMG (SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012), ambas no Programa de Pós-Graduação em Educação; uma na UFRJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação (ROCHA, 2003); uma na PUC-RJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação (BARBOZA, 2006) e uma na UnB, no Programa de Pós-Graduação em Política Social (HORTA NETO, 2013).

No que se refere às dissertações do mestrado profissional, destacam-se dois centros de produção científica: UFJF (SOARES, 2011; ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; ANDRADE, 2012), com o Programa de Pós-Graduação em Educação, e Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, com um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Administração (SENA, 2012).

Quanto às dissertações do mestrado acadêmico, nota-se predominância de estudos conduzidos em Programas de Pós-graduação em Educação, 18 no total, distribuídos entre nove instituições de ensino superior: UFMG, UFJF, Universidade de Taubaté, UFU, Universidade de São João Del Rei, Escola de Governo-Fundação João Pinheiro, PUC-Campinas, PUC-MG e Universidade Católica de Brasília.

Dentre os estudos levantados, três estão vinculados à UFMG, sendo um no Programa de Pós-Graduação em Economia (DELDADO, 2007) e dois no Programa de Pós-Graduação em Educação (MURTA, 2004; BARBOSA, 2013). Onze trabalhos dessa modalidade estão vinculados à UFJF, sendo todos no Programa de Pós-Graduação em Educação (BARBOZA, 2001; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; FERNANDES, 2002; OLIVEIRA, 2003; SARRÁPIO, 2004; GENOVEZ, 2005; FALCI, 2005; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2010; FERREIRA, 2010). Os demais foram produzidos na Universidade de Taubaté, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (MACHADO, 2012); na UFU, Programa de Pós-graduação em Educação (SILVA, 2005) e Programa de Pós-graduação em Linguística (GOMES, 2004); na Universidade Federal de São João Del Rei, Programa de Pós-graduação em Educação (CARVALHO, 2010); Escola de Governo-Fundação João Pinheiro, Programa de Pós-graduação em Administração Pública (SOARES, 2011); PUC-Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação (MARINHO, 2010); PUC-MG, Programa de Pós-graduação em Educação (TEIXEIRA, 2012); e Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação (MACHADO, 2004).

Tabela 8 – Distribuição quanto à modalidade da produção e programas de pós-graduação

Instituição	Programa	Quantidade			
		MA	MP	D	Total
UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação	2	0	2	4
	Programa de Pós-Graduação em Economia	1	0	0	1
UFJF	Programa de Pós-Graduação em Educação	11	5	0	16
Universidade de Taubaté	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	1	0	0	1
Faculdade de Estudos Administrativos de	Programa de Pós-Graduação em Administração	0	1	0	1

Minas Gerais					
UFU	Programa de Pós-Graduação em Linguística	1	0	0	1
	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0	1
Universidade Federal de São João Del Rei	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0	1
Escola de Governo-Fundação João Pinheiro	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública	1	0	0	1
PUC-Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0	1
PUC-MG	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0	1
PUC-RJ	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	0	1	1
UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	0	1	1
UnB	Programa de Pós-Graduação em Política Social	0	0	1	1
Universidade Católica de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	0	1
TOTAL		22	6	5	33

FONTE: elaboração própria

Notas:

MA = Mestrado Acadêmico

MP= Mestrado Profissional

D= Doutorado

Entre os pesquisadores que orientaram os estudos sobre o SIMAVE, conforme Tabela 9, destaca-se o professor Tufi Machado Soares como responsável pelo maior número de orientações, cinco no total (MENDONÇA, 2002; FERNANDES, 2002; GENOVEZ, 2005; RODRIGUES, 2008; FERREIRA, 2010), defendidas na UFJF, no Programa de Pós-graduação em Educação, sendo todas as orientações voltadas para o mestrado acadêmico a partir de pesquisas focadas na aplicação de tratamentos estatísticos aos dados do SIMAVE. Todos esses estudos orientados são vinculados à Linha de Pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

A professora Azuete Fogaça, também da UFJF, aparece com três orientações (OLIVEIRA, 2003; SARRÁPIO, 2004; FALCI, 2005), todas de mestrado acadêmico,

no Programa de Pós-graduação em Educação da referida universidade. As orientações realizadas pela pesquisadora em questão englobam estudos voltados à discussão dos resultados das avaliações do SIMAVE, bem como das estratégias que nortearam essas discussões, levando em consideração a atitude dos professores diante dos resultados apurados. Considerando que a pesquisadora possui experiência em temas relacionados à Educação, conforme informação apresentada em seu Currículo *Lattes*, constata-se aderência total das dissertações de mestrado à sua linha de pesquisa.

O professor Marcus Vinícius David da UFJF, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, encontra-se em terceiro lugar quanto ao número de estudos orientados sobre a temática SIMAVE, com duas orientações de mestrado profissional tratando sobre a formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas (ANDRADE, 2012) e sobre as ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA (ROSA, 2012).

Com um trabalho orientado, cada um, figuram na Tabela 9 os seguintes pesquisadores: Rubens Luiz Rodrigues, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Speranza Franca da Mata, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Alícia Maria Catalamo de Bonamino, Lívia Maria Fraga Vieira, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Ana Flávia Machado, Marília Fonseca, Marildes Marinho, Beatrice Laura Carnielli, Ernesto Sérgio Bertoldo, Diva Chaves Sarmento, Maria Cristina Araújo de Oliveira, Bruno Lazarotti Diniz Costa, Graziela Zamponi, Carlos Roberto Jamil Curi, Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Victor Cláudio Paradela Ferreira, Iris Barbosa Goulart, Dalila Andrade de Oliveira, Francisca Izabel Pereira Maciel, Sílvia Cristina Yannoulas.

Somam 26, os pesquisadores que orientaram as produções científicas sobre o SIMAVE. Desses, três são Bolsistas Produtividade CNPq, Nível 2: Alícia Bonamino, Ana Flávia Machado e Sílvia Cristina Yannoulas; dois são Bolsistas Produtividade CNPq, Nível 1A: Carlos Roberto Jamil Curi e Dalila Andrade de Oliveira. Marília Fonseca é bolsista de Desenvolvimento Científico Regional A. Os demais, 20 no total, não possuem nenhuma bolsa relacionada com a produtividade acadêmica e/ ou desenvolvimento científico.

Foi possível constatar, por meio de análise dos currículos *Lattes* dos orientadores, a aderência entre sua produção científica e o tema de todas as dissertações e/ ou teses por eles orientadas, o que indica que possuem experiência no campo da

avaliação educacional, tanto em termos de orientação de teses e dissertações quanto em termos de produção científica (artigos científicos, livros).

Tabela 9 – Distribuição dos orientadores dos trabalhos sobre o SIMAVE

Orientador	Bolsista Produtividade CNPq	Instituição	Programa de Pós-graduação	Nº trabalhos orientados	Autores dos trabalhos
Rubens Luiz Rodrigues	NÃO	UFJF	Educação	1	Joseane Cristina dos Santos
Tufi Machado Soares	NÃO	UFJF	Educação/ gestão, políticas públicas e avaliação educacional	5	Edilene Noronha Rodrigues Renato Erothildes Ferreira Silene Felizardo de Menezes Genovez Linderson Francisquini Fernandes Márcia Cristina Meneguim Mendonça
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	NÃO	Universidade Federal de São João Del Rei	Educação	1	Gisele Francisca da Silva Carvalho
Speranza Franca da Mata	NÃO	UFRJ	Educação	1	Marise Maria Santana da Rocha
Manuel Fernando Palacios da Cunha e Melo	NÃO	UFJF	Educação	1	Eleuza Maria Rodrigues Barboza
Alícia Maria Catalano de Bonamino	SIM (2)	PUC-RJ	Educação	1	Eleuza Maria Rodrigues Barboza
Lívia Maria Fraga Vieira	NÃO	UFMG	Educação	1	Liliane Cecília de Miranda Barbosa
Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	NÃO	PUC-Campinas	Educação	1	Railma Aparecida Cardoso Marinho
Ana Flávia Machado	SIM (2)	UFMG	Economia	1	Victor Maia Senna Delgado

Azuzete Fogaça	NÃO	UFJF	Educação	3	Vanira Passarela Falci Luiza Procópio Sarrápio Carmem Inez de Oliveira
Marília Fonseca	Bolsista de desenvolvimento científico regional A	UFU	Educação	1	Maria Juliana de Almeida e Silva
Marildes Marinho	NÃO	UFMG	Educação	1	Saionara Lucia Fonseca Murta
Beatrice Laura Carnielli	NÃO	Universidade Católica de Brasília	Educação	1	Magali de Fátima Evangelista Machado
Ernesto Sérgio Bertoldo	NÃO	UFU	Linguística	1	Vilma Aparecida Gomes
Diva Chaves Sarmiento	NÃO	UFJF	Educação	1	Lina Kátia Mesquita de Oliveira
Maria Cristina Araújo de Oliveira	NÃO	UFJF	Educação Matemática	1	Carlos Renato Soares
Bruno Lazzarotti Diniz Costa	NÃO	Escola de Governo-Fundação João Pinheiro	Administração Pública	1	Leonardo Aparecida Soares
Graziela Zamponi	NÃO	Universidade de Taubaté	Linguística aplicada	1	Regiane Cristina Machado
Carlos Roberto Jamil Curi	SIM (1A)	PUC-MG	Educação	1	Neuzirane Rodrigues Teixeira
Marcus Vinícius David	NÃO	UFJF	Educação	2	Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa; Edvânia de Lana Morais Andrade.

Lina Kátia Mesquita de Oliveira	NÃO	UFJF	Educação	1	Dayse Maria Campos Ferreira
Victor Cláudio Paradela Ferreira	NÃO	UFJF	Educação	1	Lúcia Helena Miranda Bastos
Iris Barbosa Goulart	NÃO	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais	Administração	1	Lilian Fernandes Ferreira Sena
Dalila Andrade de Oliveira	SIM (1A)	UFMG	Educação	1	Maria Juliana de Almeida e Silva
Francisca Izabel Pereira Maciel	NÃO	UFMG	Educação	1	Karina Fideles Filgueiras
Sílvia Cristina Yannoulas	SIM (2)	UnB	Política Social	1	João Luiz Horta Neto
TOTAL				33	

FONTE: elaboração própria

Em relação às áreas do conhecimento, conforme Tabela 10, verifica-se a predominância de trabalhos que se enquadram na área da Educação, com aproximadamente 80% da seleção total (BARBOZA, 2001; FERNANDES, 2002; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2002; ROCHA, 2003; OLIVEIRA, 2003; MURTA, 2004; SARRÁPIO, 2004; MACHADO, 2004; FALCI, 2005; GENOVEZ, 2005; SILVA, 2005; BARBOZA, 2006; RODRIGUES, 2008; FERREIRA, 2013; SANTOS, 2010; CARVALHO, 2010; MARINHO, 2010; SILVA, 2011; TEIXEIRA, 2012; ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; ANDRADE, 2012; FILGUEIRAS, 2012; BARBOSA, 2013). Os demais estudos estão distribuídos entre as áreas de Política Social (HORTA NETO, 2013), Economia (DELGADO, 2007), Administração (SOARES, 2011; SENA, 2012), Linguística (GOMES, 2004; MACHADO, 2012) e Ensino de Ciências e Matemática (SOARES, 2011).

Tabela 10 – Distribuição quanto à área do conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade	%
Educação	26	79
Política Social	1	3
Economia	1	3
Administração	2	6
Linguística	2	6
Ensino de Ciências e Matemática	1	3
TOTAL	33	100

FONTE: elaboração própria

Conforme Tabela 11, dentre os trabalhos da área de Educação, há predominância de estudos envolvendo a temática Política pública, gestão e avaliação educacional⁷⁶, com correspondência de aproximadamente 61% do total da amostra. Desses, sete estudos se enquadram no tema Políticas públicas e avaliação educacional (BARBOZA, 2001; ROCHA, 2003; SARRÁPIO, 2004; BARBOZA, 2006; MARINHO, 2010; SILVA, 2011; TEIXEIRA, 2012), oito no tema Gestão de políticas públicas e avaliação educacional (FERNANDES, 2002; OLIVEIRA, 2002; MENDONÇA, 2002; OLIVEIRA, 2003; FALCI, 2005; GENOVEZ, 2005; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2010); um no tema Políticas e gestão da educação (SILVA,

⁷⁶ Essa temática descrita considerou a junção dos trabalhos que se enquadram no contexto dos seguintes temas de investigação, apresentados na Tabela 10: Políticas públicas e avaliação educacional; Gestão de políticas públicas e avaliação educacional; Políticas e gestão da educação; e Gestão e avaliação da educação pública.

2005); e quatro no tema Gestão e avaliação da educação pública (ROSA, 2012; FERREIRA, 2012; BASTOS, 2012; ANDRADE, 2012).

Os demais trabalhos dessa área do conhecimento somam seis e estão distribuídos entre os temas Conhecimento e inclusão social (BARBOSA, 2013); Relação entre educação física escolar e aprendizagem (FERREIRA, 2010); Processos socioeducativos e práticas escolares (CARVALHO, 2010); Política, gestão e economia da educação (MACHADO, 2004); Espaços educativos e apropriação do conhecimento (MURTA, 2004); e Educação e linguagem (FILGUEIRAS, 2012).

São dois trabalhos desenvolvidos na área da Administração, sendo que um se enquadra no tema Administração pública (SOARES, 2011) e outro no tema Gestão de sistemas educacionais (SENA, 2012). A área de Linguística engloba dois temas de investigação, sendo que, em cada tema, foi desenvolvido um trabalho: Ensino e aprendizagem de línguas (GOMES, 2004) e Linguística aplicada (MACHADO, 2012).

Tabela 11 – Distribuição quanto aos temas de investigação

Área do conhecimento	Tema da investigação	Quantidade	%
Educação	Políticas públicas e avaliação educacional	7	21,18
	Gestão de políticas públicas e avaliação educacional	8	24,3
	Políticas e gestão da educação	1	3,03
	Gestão e avaliação da educação pública	4	12,1
	Conhecimento e inclusão social	1	3,03
	Educação física x aprendizagem	1	3,03
	Processos socioeducativos e práticas escolares	1	3,03
	Política, gestão e economia da educação	1	3,03
	Espaços educativos, produção e apropriação do conhecimento	1	3,03
	Educação e linguagem	1	3,03
Política Social	Estado, políticas sociais e cidadania	1	3,03
Economia	Estatística socioeconômica/ economia dos recursos humanos	1	3,03
Administração	Administração pública	1	3,03
	Gestão de sistemas educacionais	1	3,03
Linguística	Ensino e aprendizagem de línguas	1	3,03
	Linguística aplicada	1	3,03
Ensino de Ciências e Matemática	Educação matemática	1	3,03
TOTAL		33	100

FONTE: elaboração própria

Dos temas eleitos pelos trabalhos produzidos em torno do SIMAVE, há predominância de estudos realizados sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), o qual foi instituído em 2000 e foi o primeiro instrumento do sistema de avaliação mineiro. Conforme Tabela 12, os trabalhos desenvolvidos sobre o PROEB somam 24 e representam aproximadamente 73% do total da amostra⁷⁷. Já as pesquisas centradas no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) somam cinco (CARVALHO, 2010; MARINHO, 2010; SOARES, 2011; ROSA, 2012; FILGUEIRAS, 2012), enquanto os estudos que analisaram os aspectos gerais do SIMAVE são quatro (BASTOS, 2012; ANDRADE, 2012; BARBOSA, 2013; HORTA NETO, 2013). Dentre os trabalhos que compõem a amostra do mapeamento apresentado neste capítulo, não foi identificado estudo sobre o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

Tabela 12 – Distribuição das pesquisas quanto ao interesse por instrumento avaliativo do SIMAVE

Programa	Quantidade	%
PROEB	24	72,7
PROALFA	5	15,2
PAAE	0	0
ASPECTOS GERAIS	4	12,1
Total	33	100

FONTE: elaboração própria

Dentre as pesquisas financiadas, conforme Tabela 13, a CAPES é a instituição com maior volume de financiamentos: quatro no total (MENDONÇA, 2002; FERNANDES, 2002; GENOVEZ, 2005; MARINHO, 2010). Consta também, como agência financiadora, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), com dois financiamentos (DELGADO, 2007; TEIXEIRA, 2012), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com um financiamento (SILVA, 2011). Os trabalhos sem discriminação de

⁷⁷ Autores: Barboza (2001); Fernandes (2002); Oliveira (2002); Mendonça (2002); Oliveira (2003); Rocha (2003); Murta (2004); Sarrápio (2004); Machado (2004); Gomes (2004); Falci (2005); Genovez (2005); Silva (2005); Barboza (2006); Delgado (2007); Rodrigues (2008); Ferreira (2010); Santos (2010); Soares (2011); Silva (2011); Machado (2012); Teixeira (2012); Ferreira (2012); Sena (2012).

agência financiadora ou sem agência financiadora somam 26, representando aproximadamente 79% do total de estudos.

Tabela 13 – Distribuição das agências financiadoras

Agência	Quantidade	%
CAPES	4	12,1
FAPEMIG	2	6,1
CNPq	1	3
Sem financiamento	26	78,8
TOTAL	33	100

FONTE: elaboração própria

2.3 Eixos temáticos

Foram identificados cinco eixos temáticos, definidos a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, levando em consideração o objetivo de cada investigação. A determinação de eixos temáticos se justifica como forma de compreender as particularidades de cada um dos estudos e sugeriu a composição de cinco grupos principais: *SIMAVE e seus resultados*; *SIMAVE: impactos e efeitos*; *Estatística aplicada aos dados do SIMAVE*; *Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE*; e, *Concepções e discursos de professores*.

Conforme Tabela 14, o eixo *SIMAVE e seus resultados* engloba a maior quantidade de trabalhos, 11 no total, seguido pelo eixo *Estatística aplicada aos dados do SIMAVE*, com oito pesquisas. O eixo *SIMAVE: impactos e efeitos* aparece com sete trabalhos. *Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE* engloba quatro pesquisas, e o eixo *Concepções e discursos de professores* abarca três trabalhos.

Tabela 14 – Distribuição de eixos temáticos

Eixos temáticos	Quantidade	%
SIMAVE e seus resultados	11	33,3
Estatística aplicada aos dados do SIMAVE	8	24,2
SIMAVE: impactos e efeitos	7	21,2
Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE	4	12,2

Concepções e discursos de professores	3	9,1
TOTAL	33	100

FONTE: elaboração própria

Em seguimento será apresentada a ênfase dos estudos que compõem cada um dos eixos temáticos identificados.

2.3.1 SIMAVE e seus resultados

Esta categoria representa aproximadamente 33% do total de trabalhos e engloba pesquisas voltadas à discussão da maneira de utilização dos resultados do SIMAVE (OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012; FERREIRA, 2012; SENA, 2012; ANDRADE, 2012) e dos fatores que influenciam o resultado das avaliações em larga escala aplicadas em Minas (MURTA, 2004; SOARES, 2011; TEIXEIRA, 2012; BASTOS, 2012; ROSA, 2012).

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2003) apresentou uma reflexão sobre os dados do SIMAVE por meio de estudo qualitativo em duas escolas da rede estadual mineira, com foco no perfil socioeconômico dos alunos e desempenhos obtidos nas avaliações do sistema.

Murta (2004) apresentou em sua dissertação de mestrado relações entre prática de leitura e a pontuação alcançada no SIMAVE-2002 em Língua Portuguesa, em duas escolas mineiras que apresentaram desempenhos diferentes. O estudo foi realizado a partir de observações, durante um semestre, das práticas de leitura de duas turmas da 4ª série EF, uma considerada mais forte e outra mais fraca, em cada uma das escolas.

Silva (2011) analisou, por meio de estudo qualitativo em sua tese de doutorado, o uso que os diretores escolares fazem dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa, nas avaliações do SIMAVE/ PROEB. Soares (2011), a partir dos resultados nas avaliações do PROALFA em escolas do Alto Jequitinhonha (região estigmatizada pela desigualdade), investigou as características dessas instituições de ensino, com o intuito de entender os fatores que condicionaram a diferenciação de desempenho nas avaliações.

Teixeira (2012) examinou a existência de correlação entre a qualidade de vida urbana no município de Belo Horizonte e a proficiência média dos alunos de Ensino Médio, tendo como

um dos parâmetros de análise a média de proficiência escolar aferida pelo SIMAVE, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2008 e 2010.

Filgueiras (2012) tratou sobre o fenômeno de mobilidade dos alunos do 3º ano EF, que apresentaram baixo desempenho (BD) nas avaliações do SIMAVE/ PROALFA nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. A pesquisa apontou a necessidade de reflexão sobre os usos dos resultados e maior divulgação e discussão dos dados gerados nas diferentes edições do PROALFA.

Ferreira (2012) analisou a forma como ocorre a gestão dos resultados do SIMAVE/ PROEB no âmbito das escolas municipais de Barbacena, MG. A autora buscou verificar se há a apropriação dos resultados por parte dos profissionais da educação, no sentido de se converterem em práticas pedagógicas voltadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Em estudo realizado por Bastos (2012), houve a pretensão de explicar os bons resultados de uma escola estadual do município de Lavras, tanto no SIMAVE/ PROEB quanto no SIMAVE/ PROALFA. Rosa (2012) analisou a prática pedagógica de uma escola no município de Belo Horizonte, com foco nas ações implementadas pela equipe gestora em prol da melhoria do desempenho dos alunos no SIMAVE/ PROALFA, no ano de 2010.

Sena (2012), por meio de entrevistas e análise dos documentos do SIMAVE, analisou como os gestores de escolas de Educação Básica utilizam os resultados obtidos nas provas em prol da melhoria do ensino. A autora analisou os resultados do SIMAVE/ PROEB de quatro escolas estaduais do interior de Minas Gerais.

Andrade (2012) investigou o processo de formação continuada oferecido aos diretores escolares, analisando se esse esforço propiciou o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à apropriação dos resultados das avaliações externas, SIMAVE/ PROEB e SIMAVE/ PROALFA, no contexto escolar.

Os estudos realizados neste eixo temático revelam a predominância de objetivos em prol da compreensão e ponderação acerca da relação entre prática escolar, desempenho nas avaliações do SIMAVE e nível socioeconômico (OLIVEIRA, 2003; MURTA, 2004; SOARES, 2011; TEIXEIRA, 2012; BASTOS, 2012; ROSA, 2012), bem como da reflexão sobre a importância de formação continuada para diretores escolares e utilização dos resultados das avaliações do SIMAVE por esses atores da gestão escolar (SILVA, 2011; ANDRADE, 2012; FILGUEIRA, 2012; SENA, 2012, FERREIRA, 2012).

Tabela 15 – Distribuição dos autores no eixo temático “SIMAVE e seus resultados”

Nome do autor	Título	Data da defesa
Carmem Inez de Oliveira	A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar	01/08/2003
Saionara Lúcia Fonseca Murta	A leitura na escola: o avesso da avaliação externa	01/12/2004
Maria Juliana de Almeida e Silva	Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de Minas Gerais	01/02/2011
Leonardo Aparecida Soares	Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do Alto Jequitinhonha	01/07/2011
Neuzirane Rodrigues Teixeira	O direito à educação e a qualidade de vida urbana: indicadores de qualidade do Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Belo Horizonte, MG. Uma análise espacial	01/05/2012
Karina Fideles Filgueiras	Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise de duas escolas estaduais de Belo Horizonte	01/06/2012
Dayse Maria Campos Ferreira	Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/ PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena	01/007/2012
Lucia Helena Bastos	Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola	01/07/2012
Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa	Análises de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA	01/07/2012

Lillian Fernandes Ferreira Sena	Avaliação sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino; Estudo de caso.	01/09/2012
Edvânia de Lana Morais Andrade	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas	01/10/2012

FONTE: elaboração própria

2.3.2 Estatística aplicada aos dados do SIMAVE

Este eixo temático apresenta pesquisas voltadas para a aplicação de recursos matemáticos aos dados do SIMAVE e engloba aproximadamente 24% da seleção. Os trabalhos que compõem esse eixo apresentam tratamentos estatísticos aplicados a variáveis do questionário socioeconômico do PROEB-2000 (FERNANDES, 2002), resultados estatísticos baseados em comportamento diferencial – DIF (GENOVEZ, 2005; RODRIGUES, 2008), modelos estatísticos multinível (MENDONÇA, 2002; BARBOZA, 2006), análises estatísticas de regressão (BARBOZA, 2001; FERREIRA, 2010), método semiparamétrico Two-stage Data Envelopment Analysis – DEA e incorporação de procedimento estatístico de regressão de *bootstrap* (DELGADO, 2007).

O estudo de Barboza (2001) insere-se no campo das investigações sobre as desigualdades de oportunidades educacionais e, a partir de análises estatísticas de regressão, a autora analisou a relação entre indicadores de desigualdade e a avaliação do SIMAVE/ PROEB aplicada para alunos de 4^a e 8^a séries EF e 3^o ano EM, das escolas estaduais de MG.

Mendonça (2002), por meio de modelo multinível, buscou identificar a relação entre o desempenho escolar, as características técnico-pedagógicas das escolas e o perfil socioeconômico dos alunos das 4^{as} séries do EF, atual 5^o ano do EF, que fizeram o teste de matemática do SIMAVE-2000.

A pesquisa de mestrado de Fernandes (2002) buscou identificar fatores explicativos dos resultados obtidos no SIMAVE-2000 em duas escolas estaduais do município de Dom Joaquim, MG. Para tanto, o autor analisou, mediante tratamento estatístico, variáveis extraídas do

questionário socioeconômico aplicado no PROEB-2000, para professores e alunos da rede estadual de Educação Básica.

Genovez (2005) analisou o comportamento diferencial dos itens de geografia aplicados aos alunos das 4^{as} e 8^{as} séries do EF e do 3^o ano EM no SIMAVE/ PROEB-2001. Em perspectiva semelhante, Rodrigues (2008) estudou o comportamento diferencial de itens de Língua Portuguesa referentes aos testes aplicados em 2005 pelo SIMAVE/ PROEB, para estudantes da 3^a, 4^a e 5^a séries EF.

Barboza (2006) explorou os resultados dos testes e instrumentos contextuais do SIMAVE/ PROEB realizado em 2003 e, por meio de análise de modelos estatísticos multiníveis, mostrou a associação entre homogeneidade/ heterogeneidade das salas de aula em relação à defasagem idade-série e o desempenho dos alunos.

O estudo de Delgado (2007) desenvolveu o método semiparamétrico Two-stage Data Envelopment Analysis (DEA) com o intuito de verificar a eficiência das escolas públicas estaduais de MG, medida pelo SIMAVE/ PROEB nos níveis fundamental e médio, e comparar os resultados aplicando procedimentos estatísticos de regressão com variáveis de *background* familiar de infraestrutura e dotação das escolas.

Ferreira (2010) procurou evidenciar relações entre a prática da educação física escolar com variáveis afetivas dos alunos e a relação da prática da educação física com as habilidades cognitivas. Para tanto, analisou e interpretou as escalas produzidas pelo PROEB, por meio de Modelos de Regressão Hierárquicos em Dois Níveis, visando verificar o efeito líquido da prática da educação física sobre a proficiência em língua portuguesa e matemática e sobre as variáveis emocionais medidas no PROEB.

Tabela 16 – Distribuição dos autores no eixo temático “Estatística aplicada aos dados do SIMAVE”

Nome do autor	Título	Data da defesa
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar	01/03/2001
Márcia Cristina Meneghin Mendonça	A busca pela qualidade em Educação: modelo multinível aplicado aos dados do	01/04/2002

SIMAVE-2000

Liderson Fernando Francisquini Fernandes	Fatores explicativos da desigualdade de oportunidades educacionais – um estudo dos resultados do SIMAVE/ PROEB em duas escolas de Ensino Fundamental	01/10/2002
Silene Felizardo de Menezes Genovez	Análise das causas do comportamento diferencial de itens de Geografia: estudo de caso do PROEB/ SIMAVE-2001	01/04/2005
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais	2006
Victor Maia Senna Delgado	Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir dos dados do SICA e do SIMAVE	01/02/2007
Edilene Noronha Rodrigues	O Funcionamento Diferencial do item de Língua Portuguesa: análise das causas e consequências no contexto do programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG	01/04/2008
Renato Erothildes Ferreira	A Educação Física escolar e sua relação com a aprendizagem e as emoções dos alunos no Ensino Fundamental	01/08/2010

FONTE: elaboração própria

2.3.3 SIMAVE: impactos e efeitos

Esse eixo temático é composto por sete pesquisas voltadas à discussão sobre os impactos e efeitos do SIMAVE na dinâmica escolar. Nesse eixo temático, constata-se predominância de estudos que visam à verificação dos impactos e efeitos do SIMAVE na gestão escolar, organização pedagógica, prática docente e currículo (SILVA, 2005; FALCI, 2005; MARINHO, 2010; CARVALHO, 2010; SANTOS, 2010). Os demais estudos foram desenvolvidos com o

objetivo de verificar a implicação do uso dos resultados do SIMAVE no cotidiano escolar e no trabalho docente (BARBOSA, 2013) e, mais especificamente, as maneiras como os resultados do SIMAVE estavam sendo utilizados pelas políticas educacionais implantadas no estado de Minas Gerais (HORTA NETO, 2013).

O estudo de Silva (2005) analisou os impactos do SIMAVE na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico em escolas de Ensino Fundamental de Uberlândia, MG. Falci (2005) debruçou-se sobre os procedimentos utilizados para a comunicação e análise das avaliações do SIMAVE junto ao corpo docente de duas escolas do município de Juiz de Fora, MG, investigando o impacto das avaliações do SIMAVE no cotidiano dessas unidades de ensino.

Marinho (2010) buscou identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa, especificamente ao SIMAVE/ PROALFA, é compreendida por profissionais da educação de algumas escolas da microrregião de Januária, MG e quais efeitos a avaliação SIMAVE/ PROALFA tem produzido no cotidiano escolar.

A pesquisa de Carvalho (2010) investigou o SIMAVE/ PROALFA com foco em seu impacto sobre a prática docente. O estudo de Santos (2010) buscou, dentre outros objetivos, analisar quais os impactos do SIMAVE/ PROEB, no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão. Barbosa (2013), por sua vez, pretendeu conhecer como são utilizados os resultados do SIMAVE por professores e gestores de escolas públicas municipais e estaduais de MG, assim como, quais eram as implicações desse uso no cotidiano escolar e no trabalho docente.

Horta Neto (2013) analisou o desenvolvimento dos testes aplicados pelo SIMAVE e buscou identificar como os resultados obtidos pelas avaliações estavam sendo utilizados pelas políticas educacionais implantadas no estado de Minas Gerais.

Tabela 17 – Distribuição dos autores no eixo temático “SIMAVE: impactos e efeitos”

Nome do autor	Título	Data da defesa
Maria Juliana de Almeida e Silva	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia	01/02/2005

Vanira Passarela Falci	O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SRE/MG	01/08/2005
Railma Aparecida Cardoso Marinho	Políticas Públicas de Avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG	2010
Gisele Francisca da Silva Carvalho	Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente	01/03/2010
Joseane Cristina dos Santos	A (Contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ PROEB em análise	01/06/2010
Liliane Cecília de Miranda Barbosa	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG	2013
João Luiz Horta Neto	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a UNIÃO e os Estados de Minas Gerais e São Paulo	2013

FONTE: elaboração própria

2.3.4 Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE

O foco das pesquisas dessa categoria é a constituição das avaliações do SIMAVE no que diz respeito à análise das competências avaliadas, itens do teste de proficiência e interpretação de resultados (OLIVEIRA, 2002; MACHADO, 2012), estrutura, implantação e funcionamento do SIMAVE (ROCHA, 2003) e interferência das avaliações em larga escala no currículo do estado (SOARES, C. 2011). O estudo de Oliveira (2002) refletiu sobre ‘o que’, ‘como’ e ‘quais’ os resultados produzidos pelas medições do SIMAVE/ PROEB a partir de análise das competências avaliadas, dos itens do teste de proficiência, dos resultados obtidos e sua interpretação.

Rocha (2003) descreveu o SIMAVE no âmbito das superintendências regionais de ensino de Barbacena e São João Del Rey, enfocando a estrutura, implantação e funcionamento do referido sistema de avaliação.

O trabalho de Soares, C. (2011) insere-se no campo de pesquisa da História da Educação Matemática e refere-se às avaliações do SIMAVE/ PROEB para os alunos do 3ª ano do Ensino Médio (EM) na cidade de Lavras, MG, com o intuito de compreender a constituição desse sistema a partir de 2000 e investigar as transformações ocorridas na disciplina matemática da 3ª série EM.

A pesquisa de Machado (2012) retratou o papel da leitura nas avaliações do SIMAVE/ PROEB, visando verificar como as habilidades e competências se apresentam nas avaliações de língua portuguesa do 3º ano do EM.

Tabela 18 – Distribuição dos autores no eixo temático “Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE”

Nome do autor	Título	Data da defesa
Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Avaliação Educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em Matemática	01/06/2002
Marise Maria Santana da Rocha	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a experiência em Barbacena e São João Del Rey	01/09/2003
Carlos Renato Soares	Sistemas de Avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso SIMAVE	01/04/2011
Regiane Cristina Machado	A leitura como foco nas avaliações de Língua Portuguesa do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	01/04/2012

FONTE: elaboração própria

2.3.5 Concepções e discursos de professores

Os autores dos trabalhos desse eixo temático, três no total, buscam problematizar os princípios teóricos das avaliações do SIMAVE e analisar o dizer dos professores sobre essas avaliações (GOMES, 2004), examinar o SIMAVE a partir da opinião de professores em relação a

sua implantação (MACHADO, 2004) e identificar a percepção do professor diante das avaliações realizadas pelo SIMAVE (SARRÁPIO, 2004).

O trabalho de Gomes (2004) teve o objetivo de problematizar, na perspectiva da análise do discurso, os princípios teóricos do PROEB, além de analisar o dizer dos professores sobre o sistema e a leitura na escola.

Machado (2004) apresentou e comparou os resultados do SIMAVE nos biênios 1999/2000 e 2001/2002 e analisou o instrumento, apresentando a opinião de professores de Minas Gerais em relação à sua implantação e quanto à sua participação e envolvimento no processo.

A pesquisa de Sarrápio (2004) buscou identificar a percepção do professor diante do seu trabalho em sala de aula, das estratégias de avaliação, dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, bem como qual é a atitude dos professores diante dos resultados da avaliação realizada pelo SIMAVE.

Tabela 19 – Distribuição dos autores no eixo temático “Concepções e discursos de professores”

Nome do autor	Título	Data da defesa
Vilma Aparecida Gomes	O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real	01/03/2004
Magali de Fátima Evangelista Machado	A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais	01/05/2004
Luiza Procópio Sarrápio	A escola do fracasso: percepção dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar	01/08/2004

FONTE: elaboração própria

2.4 Abordagens teóricas

Nesta seção, retratamos as principais abordagens teóricas que nortearam o desenvolvimento das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o SIMAVE.

Foram observados estudos sobre os diversos aspectos teóricos e técnico-operacionais do SIMAVE e, assim, identificada uma *episteme* predominante que sustentou a maioria das pesquisas analisadas. De modo análogo à interpretação apresentada por Oliveira Júnior e Calderón (2014), *episteme* é compreendida na perspectiva foucaultiana como “um conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (FOUCAULT, 2008, p.214 *apud* OLIVEIRA Júnior; CALDERÓN, 2014, p.964)⁷⁸. Trata-se de um conjunto de relações que podem ser descobertas entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (OLIVEIRA Júnior; CALDERÓN, 2014).

Assim procedendo, por meio da análise das regularidades discursivas existentes nos relatórios das pesquisas, observamos que a citada *episteme* engloba os estudos que realizaram ponderações teórico-críticas compreendendo o SIMAVE como política de avaliação externa fundamentada na ideologia neoliberal, segundo a qual a lógica do mercado deve prevalecer em prol de um Estado mais eficiente e produtivo. Assim sendo, as iniciativas de avaliação expressam, de acordo com Rosa (2012), tendências do modelo neoliberal, próprios do Estado Capitalista, no qual a “avaliação é priorizada enquanto estratégia de controle para garantir maior eficiência do Sistema Educacional, num contexto delineado para um Estado Mínimo, com ênfase na sua função de Estado Avaliador” (ROSA, 2012, p. 21).

Nesse contexto, a utilização da avaliação externa foi considerada como parte de um plano do governo para instrumentalizar os alunos em atendimento às leis do mercado e do consumo (FALCI, 2005; MARINHO, 2010; SANTOS, 2010; SOARES, C. 2011; ROSA, 2012; ANDRADE, 2012; BARBOSA, 2013; SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013), num cenário de produção capitalista mundial, em que a educação trabalhou a serviço de uma ordem econômica (FALCI, 2005), buscando “alcançar maior eficiência e produtividade das escolas” (SANTOS, 2010, p.8), por meio de adequação às exigências e demandas do capital (SANTOS, 2010).

⁷⁸ FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2008 *apud* OLIVEIRA JÚNIOR, R.; CALDERÓN, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.85, p.939-976, out./dez. 2014.

Portanto, a avaliação surgiu como meio para pressionar os sistemas educativos a se subordinarem às lógicas do mercado e da competitividade econômica (MARINHO, 2010; ROSA, 2012).

Nessa perspectiva, a Reforma do Estado da década de 1990 foi considerada como indutora de “quase-mercados” (MARINHO, 2010, p.55; SILVA, 2011, p.51) na área da educação, havendo, assim, adoção do sentido competitivo e ênfase nos resultados do sistema educativo. Nesse sentido, a avaliação foi considerada elemento fundamental para implementação de mecanismos de controle e responsabilização em educação, e a qualidade educacional passou a ser referenciada pelos valores de mercado, tais como rentabilidade, lucro e resultados (SILVA, 2011; HORTA NETO, 2013).

Nessa concepção teórica, os autores afirmaram que a avaliação externa “representa mecanismo para regular e avaliar o sistema educacional” (SANTOS, 2010, p.143), e que o SIMAVE “tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas” (SANTOS, 2010, p.8), tendo contribuído para “manter a concepção de avaliação na perspectiva excludente e classificatória” (SANTOS, 2010, p.143). Os autores ponderaram que, na medida em que houve aumento da interferência do Estado e do controle estatal por meio da avaliação sistêmica, a avaliação externa firmou-se como elemento regulador característico do modelo de administração pública gerencial e competitiva do Estado Avaliador (SANTOS, 2010; SOARES, C. 2011; ROSA, 2012; ANDRADE, 2012; BARBOSA, 2013).

Horta Neto (2013) também apresentou uma perspectiva teórica semelhante, ao afirmar que “os testes têm sido utilizados não como um instrumento para avaliar os sistemas educacionais e auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, mas sim como instrumento de regulação do trabalho realizado pela escola e por seus profissionais” (HORTA NETO, 2013, p. 8), em prol da melhoria dos resultados de proficiência nas avaliações, tal como é característico na lógica do pensamento neoliberal. Segundo o autor, nesse contexto neoliberal, “[...] o conceito de educação como bem público [...] é substituído por outro, em que as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços e os cidadãos encarados como consumidores” (HORTA NETO, 2013, p.43). O autor concorda com a analogia que “relaciona as reformas educacionais a um germe que se dissemina e que cria doenças” (HORTA NETO, 2013, p. 81), com sintomas que reforçam o desenvolvimento do modelo Quase-Mercado, no qual há aumento da competitividade na educação, sendo, portanto, essencial “o aumento dos testes avaliativos e a medida da efetividade das professoras” (HORTA NETO, 2013, p. 81).

Alguns autores registraram críticas às avaliações externas, opinando contra os ideais neoliberais e capitalistas nas políticas públicas educacionais, especificamente, à concepção de avaliação do SIMAVE (FALCI, 2005; CARVALHO, 2010; FILGUEIRAS, 2012; MURTA, 2004; SOARES, C. 2011; SOARES, L. 2011; BARBOSA, 2013), ressaltando, por exemplo, que a política de avaliação do referido sistema “incentiva a estratificação entre alunos ao incentivar os pais a olhar resultados e ao expor alunos e professor a uma lógica competitiva” (BARBOSA, 2013, p. 204).

Quanto ao aspecto de divulgação dos resultados dos testes cognitivos, Soares, C. (2011) ponderou que “os resultados do SIMAVE têm a intenção de modificar o cotidiano da escola e o trabalho docente” (SOARES, C. 2011, p. 14) e que “a divulgação dos resultados das avaliações subentende um julgamento do trabalho docente” (SOARES, C. 2011, p. 16). O autor criticou o sistema de competição entre as escolas que foi estabelecido a partir da instituição do prêmio produtividade, baseando-se na definição de avaliação com caráter “impositivo” e “ameaçador”, e reafirmou a avaliação como sendo “fator de seleção e classificação social” (SOARES, C. 2011, p.21).

Em perspectiva semelhante, Soares, L. (2011) afirmou a existência de um pragmatismo nas relações das escolas com as políticas de metas e incentivos, o qual é considerado “indicativo de que as ações têm sido direcionadas preponderantemente para a consecução de resultados, sem que a efetiva aprendizagem dos alunos, de fato, esteja constatada” (SOARES, L. 2011, p. 127), transmitindo a visão de que “os resultados estão acima dos processos, quando na verdade a interdependência entre ambos é o ideal a ser conquistado” (SOARES, L. 2011b, p. 127).

No contexto apresentado sobre os pressupostos neoliberais, tem-se que as avaliações externas foram “influenciadas por recomendações de instituições internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, como uma das maneiras de verificar se o currículo oficial está sendo cumprido” (SOARES, C. 2011, p. 44-45). Assim, o Banco Mundial exerceu influência nas políticas educativas, “apregando” uma lógica do mercado (SILVA, 2011, p.69) atrelada aos resultados e voltada para a avaliação do produto. Nessa ótica, “avaliação significa a mensuração da eficiência e da produtividade” (SILVA, 2011, p.69), ao passo que a “qualidade não trata do conhecimento em si, mas da sua quantificação” (SILVA, 2011, p.69).

Os organismos de financiamento são, portanto, considerados elementos indutores de estratégias neoliberais, e os processos de avaliação externa são definidos como meios para instrumentalizar os alunos em atendimento às leis do mercado e do consumo.

Considerando o conceito de comunidade epistêmica apresentado por Haas (1992) *apud* Oliveira Júnior e Calderón (2014), o qual é apresentado como sendo uma “rede de profissionais com reconhecida especialização e competência num domínio específico que afirmam sua autoridade sobre o conhecimento politicamente relevante” (OLIVEIRA Júnior; CALDERÓN, 2014, p.965) no contexto de uma área, por meio da qual há o compartilhamento de crenças, normas e princípios “promovendo uma racionalidade valorativa na ação de seus membros” (HAAS, 1992 *apud* OLIVEIRA Júnior; CALDERÓN, 2014, p.965), foi possível compreender que, no caso da presente pesquisa, houve predominância de uma comunidade epistêmica que apresentou em seus estudos questões e discussões vinculadas às estratégias da sociedade capitalista, a partir da implantação de pressupostos neoliberais na área da Educação.

Essa comunidade epistêmica revelou a existência de uma dimensão política no contexto do paradigma do conflito (SANDER, 1984; GOMES, 2005), representando uma concepção característica do paradigma subjetivista de avaliação, no qual a avaliação representa um processo crítico e reflexivo (ESTEBAN, 2010), cuja configuração prioriza as dimensões reflexiva e crítica da produção dos dados, tanto como o caráter ético e político da tomada de decisões (DIAS SOBRINHO, 2004; FERNANDES, 2010). Na referida perspectiva, a avaliação é considerada “ação de atribuição de valor e produção de sentidos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.723) por meio do questionamento dos “significados das ações e das ideias, tendo como referência os valores fundacionais da educação e, como perspectiva, a construção do futuro” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.723).

Assim como identificado no estudo de Oliveira Júnior e Calderón (2014), no qual foi desenvolvida uma investigação a respeito da produção científica sobre o SARESP, o fato de ter havido a percepção de uma homogeneização de ideias caracterizadas no contexto do paradigma do conflito, identificada a partir das regularidades discursivas presentes nos estudos, não significa que as narrativas sejam também homogêneas. Foram destacados estudos sobre o SIMAVE que distanciaram dos discursos afirmativos referentes às práticas neoliberais. Trata-se de estudos focados na compreensão e aprimoramento do SIMAVE e que possuem uma abordagem que se concentra em seus aspectos técnicos e operacionais, tendo como foco de

investigação a constituição das avaliações em larga escala quanto à análise das competências avaliadas, dos itens do teste de proficiência e interpretação de resultados (OLIVEIRA, 2002; MACHADO, 2012), estrutura, implantação e funcionamento do sistema (ROCHA, 2003) e interferência das avaliações no currículo de matemática (SOARES, C. 2011).

Os estudos que compõem o eixo temático denominado “Estatística aplicada aos dados do SIMAVE”, apresentado no item 2.3.2 deste capítulo, também se distanciam de discursos afirmativos ligados às práticas neoliberais. Esses estudos foram voltados para a aplicação de recursos matemáticos aos dados do SIMAVE, por meio de tratamento estatístico (FERNANDES, 2002; GENOVEZ, 2005; RODRIGUES, 2008; MENDONÇA, 2002; BARBOZA, 2001; 2006; FERREIRA, 2010; DELGADO, 2007).

Nesse conjunto de estudos, os autores se distanciaram de discursos afirmativos ligados às práticas neoliberais e, portanto, se enquadram dentro do paradigma do consenso (SANDER, 1984; GOMES, 2005), representando uma concepção de avaliação que é característica do paradigma objetivista ou empírico racionalista de avaliação (FERNANDES, 2010), o qual é fundamentado em visões positivistas, a partir de “esquemas fechados de compreensão da realidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719) e traduzido por uma “ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista, fazendo crer que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e da natureza desenvolvimentista da ciência e da técnica” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719), produzindo uma “positivação do mundo, mediante as técnicas de quantificação, de medições controladas, de comprovações dos resultados, da estabilização e particularização da realidade, para fins de inferências e produção de dados objetivos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.719).

Considerando que, de acordo com Gomes (2005), é possível que haja uma base teórica referenciada ao mesmo tempo nos paradigmas do consenso e do conflito, foram encontrados no contexto da presente pesquisa, estudos que transitaram entre os dois paradigmas por meio da defesa da avaliação formativa em oposição às avaliações classificatórias, por exemplo, as pesquisas de Falci (2005), Ferreira (2010), Soares, L. (2011), Filgueiras (2012), Murta (2004) e Barbosa (2013).

Ao discorrer sobre o princípio da publicidade dos resultados que norteia o SIMAVE, Falci (2005) afirmou que “tornar os resultados do SIMAVE públicos não significa criar mecanismos de punição ou premiação das instituições escolares, mas sim, permitir um repensar

na prática pedagógica cotidiana, por parte das instituições” (p.76). A autora ressaltou a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de avaliação que não assuma caráter punitivo e autoritário, mas que permita uma reflexão sobre a qualidade do sistema educacional, indicando “até que ponto a escola e o sistema educacional como um todo, estão pondo em prática os princípios democráticos que norteiam a ação pedagógica” (FALCI, 2005, p. 2).

De acordo com Ferreira (2010), a avaliação precisa ser universal, de tal forma que não exclua grupos por interesses particulares e “deve ser capaz de trazer à luz do interesse social as desigualdades, as deficiências e as virtudes e, assim, verificar a efetividade do grande esforço que a sociedade empreende pela educação” (p.29). Soares, L. (2011), por sua vez, registrou a consideração de que a:

melhoria do desempenho cognitivo dos alunos [...] passa pela melhoria da gestão dos processos de ensino-aprendizagem, não apenas a partir de uma abordagem quantitativa da questão educacional [...] mas levando-se também em conta o universo de fatores que se interagem nas escolas e constitui o ambiente onde tudo acontece (p. 128).

Filgueiras (2012) registrou que avaliações externas devem “aprofundar nas discussões sobre a eficácia escolar [...] considerando os efeitos da prática educativa na sala de aula, incluindo a análise não somente dos alunos, mas das turmas, da escola e da comunidade como um todo” (FILGUEIRAS, 2012, p. 145). A autora considera que propor reflexão sobre o uso dos resultados e leitura dos dados quantitativos das avaliações “poderá ser um fator que contribuirá para as propostas pedagógicas futuras que impactarão nas práticas de sala de aula” (FILGUEIRAS, 2012, p. 145).

Também foram identificados registros quanto à necessidade de a avaliação externa “prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas” (MURTA, 2004, p. 29), não sendo, portanto, suficiente “focalizar apenas os resultados e sim todos os aspectos educacionais (objetivos, procedimentos, atores, contextos) para formular políticas em prol da qualidade da Educação Básica e da equidade social” (MURTA, 2004, p. 29).

Ferreira (2012) considera importante a apropriação dos resultados das avaliações externas, de forma a utilizá-los para a construção de um plano pedagógico em prol da melhoria da qualidade educacional. Sena (2012) afirmou que a avaliação é “instrumento capaz de

contribuir para o conhecimento da realidade das escolas” e “estimular a reflexão” (SENA, 2012, p. 27).

Também no contexto dos estudos que defendem a avaliação formativa em oposição às avaliações classificatórias, a pesquisa de Filgueiras (2012) apresentou a compreensão de que é importante e relevante considerar a importância das avaliações em larga escala, devido à possibilidade de “uma reflexão mais ampla sobre o significado dos resultados, que também podem ser úteis para a elaboração de materiais didáticos [...] e, ainda, contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais” (FILGUEIRAS, 2012, p. 61).

Capítulo 3

SIMAVE e seus impactos nas unidades escolares

Este capítulo foi desenvolvido com o objetivo de identificar, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas sobre o SIMAVE, os impactos do referido sistema de avaliação nas unidades escolares.

À luz da discussão apresentada por Bauer (2010) sobre o conceito de avaliação de impacto, buscamos identificar quais foram os efeitos, positivos ou negativos que foram produzidos pelas avaliações do SIMAVE, procurando evidenciar influências no contexto das unidades escolares mineiras.

Foram eleitos, para esta análise, três dos cinco eixos temáticos apresentados na Tabela 14, no capítulo 2: *SIMAVE e seus resultados*; *SIMAVE: impactos e efeitos*; e, *Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE*. Não foram considerados os estudos dos eixos *Concepção e discursos de professores e Estatística aplicada aos dados do SIMAVE*. Os trabalhos que compõem o primeiro eixo (GOMES, 2004; MACHADO, 2004; SARRÁPIO, 2004) não se encontravam publicados *online*. Também em virtude da indisponibilidade *online*, as pesquisas de Oliveira (2003), Teixeira (2012), Silva (2005), Rocha (2003) e Machado (2012) não foram aqui analisadas⁷⁹.

Os estudos que compõem o eixo “Estatística aplicada aos dados do SIMAVE” (BARBOZA, 2001; 2006; MENDONÇA, 2002; FERNANDES, 2002; GENOVEZ, 2005; DELGADO, 2007; RODRIGUES, 2008; FERREIRA, 2010) não foram incluídos na análise por retratarem pesquisas voltadas para a aplicação de recursos matemáticos visando à interpretação dos dados do SIMAVE, sem permitirem uma inferência qualitativa e específica acerca dos efeitos das avaliações nas unidades escolares.

Desse modo, a análise foi referenciada por 17 estudos, sendo três teses de doutorado (SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012; HORTA NETO, 2013) e 14 dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 2002; MURTA, 2004; FALCI, 2005; MARINHO, 2010; CARVALHO, 2010; SANTOS, 2010; SOARES, C. 2011; SOARES, L. 2011; ROSA, 2012; FERREIRA, 2012;

⁷⁹ As pesquisas de Oliveira (2003) e Teixeira (2012) são do eixo temático “SIMAVE e seus resultados”. A pesquisa de Silva (2005) é do eixo temático “SIMAVE: impactos e efeitos”. As pesquisas de Rocha (2003) e Machado (2012) são do eixo temático “Aspectos técnicos das avaliações do SIMAVE”.

BASTOS, 2012; SENA, 2012; ANDRADE, 2012; BARBOSA, 2013). A seleção desses estudos foi, portanto, justificada pela disponibilidade *online* dos trabalhos e pela possibilidade de inferência qualitativa acerca dos efeitos do SIMAVE nas escolas participantes das pesquisas. A Tabela 20 apresenta os trabalhos que compõem a análise deste capítulo, com destaque para os autores e respectivos títulos dos estudos:

Tabela 20 – Eixos temáticos, autores e respectivos títulos dos trabalhos em análise

Eixos temáticos	Autores	Títulos
SIMAVE e seus resultados	Saionara Lúcia Fonseca MURTA (2004)	A leitura na escola: o avesso da avaliação externa
	Maria Juliana de Almeida e SILVA (2011)	Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais
	Leonardo Aparecida SOARES (2011)	Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do Alto Jequitinhonha
	Karina Fideles FILGUEIRAS (2012)	Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de Belo Horizonte
	Lillian Fernandes Ferreira SENA (2012)	Avaliação sistêmica da Educação Básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino – estudo de caso
	Edvania de Lana Morais ANDRADE (2012)	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas
	Dayse Maria Campos FERREIRA (2012)	Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/ PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena
	Lúcia Helena Miranda BASTOS (2012)	Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram êxito da escola
	Catia Cristina Claudiano Trindade ROSA (2012)	Análise de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA
	Liliane Cecília de Miranda BARBOSA (2013)	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG
SIMAVE: impactos e efeitos	Vanira passarela FALCI (2005)	O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª Superintendência Regional de Ensino – Juiz de Fora
	Gisele Francisca da Silva CARVALHO (2010)	Avaliação oficial: subsídios para compreensão do impacto na prática docente
	Railma Aparecida Cardoso MARINHO (2010)	Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade da microrregião de Januária-MG
	Josiane Cristina dos SANTOS (2010)	A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ Proeb em análise
	João Luiz HORTA Neto (2013)	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo
Aspectos técnicos das avaliações do	Lina Kátia Mesquita de OLIVEIRA (2002)	Avaliação educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em Matemática
	Carlos Renato SOARES	Sistemas de Avaliações em Larga Escala na

SIMAVE	(2011)	Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE
--------	--------	---

FONTE: elaboração própria

A partir do apresentado no Quadro 1, constata-se, dentre as pesquisas analisadas, a predominância de estudos que investigaram os resultados das avaliações do SIMAVE (58,8%). Aproximadamente 29,4% das pesquisas investigaram sobre os impactos e/ ou efeitos das avaliações do sistema e 11,8% das pesquisas estudaram os aspectos técnicos dessas avaliações.

Por meio da análise do conteúdo dos estudos selecionados buscamos identificar como o SIMAVE repercutiu no contexto das unidades escolares investigadas, sendo tal repercussão referente, na presente dissertação, aos impactos desse sistema de avaliação nas escolas de Educação Básica de Minas Gerais. As informações apresentadas no decorrer deste capítulo foram provenientes, em sua maioria, da leitura e interpretação dos resumos e considerações finais dos estudos em análise. Entretanto, houve casos em que se verificou a necessidade de estender a leitura aos capítulos de análise dos estudos em questão.

É conveniente destacar que, como mencionado no capítulo 2, os estudos selecionados não tinham como objetivo específico, necessariamente, pesquisar os impactos do SIMAVE. Entretanto, a partir da análise do conteúdo desses estudos foi possível identificar como esse sistema de avaliação repercutiu nas unidades escolares, e, portanto, quais foram os impactos apontados pelos autores dos estudos em questão.

3.1 Os impactos

Apenas os trabalhos que compõem o eixo temático “SIMAVE: impactos e efeitos” utilizaram o termo ‘impacto’ ou ‘efeito’ para definir como o SIMAVE influenciou no contexto escolar. Os demais estudos não utilizaram os referidos termos com esse intuito, no entanto, apesar de as influências ocasionadas pelas avaliações do SIMAVE não se virem explicitamente apresentadas na maioria das pesquisas analisadas, foi possível identificar esses efeitos a partir de expressões empregadas pelos autores das dissertações de mestrado e teses de doutorado, que demonstraram preocupação dos atores educacionais com o desempenho nas avaliações em larga escala. Foram, portanto, sistematizadas seis categorias de influência do SIMAVE, as quais representam os efeitos do referido sistema de avaliação no contexto das unidades escolares

mineiras, investigadas na literatura acadêmica estudada. A Tabela 21 apresenta, de maneira sistematizada, os impactos que foram identificados:

Tabela 21 – Distribuição dos impactos observados por ordem de frequência nos estudos sobre o SIMAVE

Impactos observados	Número de ocorrência	Percentual	Autores
Influência nas práticas pedagógicas	11	64,7	OLIVEIRA (2002) MURTA (2004) FALCI (2005) MARINHO (2010) CARVALHO (2010) SANTOS (2010) SOARES, L. (2011) SILVA (2011) SENA (2012) ROSA (2012) HORTA NETO (2013)
Usos e apropriação dos resultados	8	47	FALCI (2005) CARVALHO (2010) SILVA (2011) FILGUEIRAS (2012) FERREIRA (2012) ANDRADE (2012) SOARES, L. (2011) HORTA NETO (2013)
Influência no currículo escolar	6	35,3	FALCI (2005) SANTOS (2010) CARVALHO (2010) SOARES, C. (2011) HORTA NETO (2013) BARBOSA (2013)
Ranqueamento	2	12	BARBOSA (2013) HORTA NETO (2013)
Geração de resultados artificiais	2	12	SOARES, C. (2011) SOARES, L. (2011)
Resistência em aceitar o processo avaliativo	2	12	FALCI (2005) SANTOS (2010)

FONTE: elaboração própria.

Considerando o total de 17 estudos que compõem a análise deste capítulo, tem-se que aproximadamente 65% das pesquisas apontaram a influência do SIMAVE nas práticas pedagógicas, 47% dos estudos retrataram a influência das avaliações vinculada aos usos e apropriação de seus resultados, e, por volta de 35% das pesquisas identificaram influência no currículo escolar. Foram também identificados estudos que trataram sobre a prática de ranqueamento a partir dos resultados das avaliações como sendo um efeito da implantação do

sistema. O estabelecimento de resultados artificiais e a resistência de aceitação do processo avaliativo, principalmente por parte dos professores, também foram identificados nas pesquisas como efeito causado a partir das avaliações do SIMAVE.

3.1.1 Usos e apropriação dos resultados

Nesta categoria foram consideradas as pesquisas que destacaram o impacto do SIMAVE quanto aos usos e apropriação dos resultados de suas avaliações. Os autores que se ativeram a esse enfoque fizeram inferências acerca do modo de utilização dos resultados (SILVA, 2011; FILGUEIRAS, 2012; FERREIRA, 2012; ANDRADE, 2012) e sobre os fatores que influenciaram na obtenção desses resultados (SOARES, L. 2011).

Foi destacada carência de formação técnica para orientar a prática docente (SOARES, L. 2011), ausência de discussão dos resultados das avaliações por todos os profissionais escolares, independentemente da área de atuação (FALCI, 2005), necessidade de desenvolvimento de competência técnica para analisar os resultados das avaliações externas além dos aspectos quantitativos (ANDRADE, 2012), falta de utilização dos resultados como instrumento pedagógico (FERREIRA, 2012), premência de conhecer os efeitos dos resultados e refletir em prática docente mais eficaz (FILGUEIRAS, 2012), assim como a necessidade de socializar os dados das avaliações do SIMAVE (SILVA, 2011).

Houve também estudo que ressaltou a importância de problematizar os dados estatísticos, que são gerados por meio dos resultados das avaliações, e confrontar esses dados com o contexto escolar (CARVALHO, 2010), e, ainda, a pesquisa de Horta Neto (2013) que destacou a falta de participação da comunidade escolar no desenvolvimento dos instrumentos de avaliação e na análise dos resultados, uso inadequado e desenfreado dos testes, bem como o aumento de pressão e responsabilização em busca de maior desempenho nos testes avaliativos do SIMAVE.

A análise realizada permitiu identificar, portanto, algumas repercussões que o SIMAVE causou nos contextos escolares: ausência de formação específica para análise dos dados técnicos e para mudar as práticas pedagógicas; falta de apropriação dos resultados pelos gestores e falta de preparo dos gestores para direcionar as mudanças envolvendo a comunidade escolar; falta de cultura de análise, apropriação e socialização dos resultados das avaliações, por parte da comunidade escolar, com vistas a gerar mudanças nas práticas escolares; pressões e

constrangimentos em busca da melhoria do desempenho; e envolvimento escolar centrado apenas nos professores de língua portuguesa e matemática.

Em seguimento apresenta-se o detalhamento dos respectivos tópicos.

- a) Ausência de formação específica para análise dos dados técnicos do SIMAVE e para mudar as práticas pedagógicas

O efeito que aponta para a ausência de formação visando à análise dos dados do SIMAVE foi apresentado no estudo de Leonardo Soares (2011). O autor realizou um estudo de caso sobre a eficácia e equidade nas políticas públicas de educação de seis escolas do Alto Jequitinhonha, inseridas num contexto caracterizado pela carência socioeconômica e submetidas à desigualdade de oportunidades educacionais. Além de estudo bibliográfico, o autor realizou entrevistas com seis diretores, dois professores e uma supervisora das escolas. Realizou, também, entrevista com uma das supervisoras da Secretaria Regional de Educação, a qual coordenava os projetos pedagógicos em curso nas escolas pesquisadas.

Foi verificado, mediante a análise de dez entrevistas, no total, que os resultados das escolas nas avaliações do SIMAVE “melhoraram em decorrência principalmente do estabelecimento de políticas de metas e incentivos que estimularam mudanças na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo bastante para a consecução das metas pactuadas” (SOARES, L. 2011, p.88), uma vez que a “implantação da política de metas e os respectivos incentivos para sua consecução têm se mostrado estratégia pragmática para motivar o comprometimento dos gestores dos processos de ensino-aprendizagem, em sua ampla acepção” (SOARES, L. 2011, p.126).

No estudo desenvolvido foi destacada a limitação da apropriação dos resultados do SIMAVE devido à “carência de formação técnica para coordenar os esforços de melhoria dos resultados, através da adoção de metodologias mais eficazes para o ensino e para a aprendizagem” (SOARES, L. 2011, p.122). A ação dos gestores foi apontada como fundamental para a melhoria do desempenho dos alunos, uma vez que “os professores, sem a devida e necessária orientação, têm poucas condições de refletir e participar de estudos que propiciem a alteração de suas práticas” (SOARES, L. 2011, p.123).

- b) Os gestores não se apropriam dos resultados e não são preparados para conduzir as mudanças envolvendo a comunidade escolar

Essa repercussão do SIMAVE foi identificada em duas pesquisas: Falci (2005) e Andrade (2012). A pesquisa de mestrado de Falci (2005) investigou o impacto das avaliações do SIMAVE no cotidiano escolar, por meio de estudo de caso realizado em duas escolas localizadas no município de Juiz de Fora. A intenção do estudo foi identificar e refletir sobre os procedimentos utilizados para a comunicação e análise das avaliações realizadas pelo SIMAVE junto ao corpo docente das escolas pesquisadas, verificando em que medida tais mecanismos de comunicação contribuíram para que os resultados do SIMAVE propiciassem alguma mudança positiva na prática pedagógica.

A autora constatou, também, a realização de ações de divulgação e análise dos resultados do SIMAVE, as quais foram realizadas a partir de reuniões e debates com representantes de todas as escolas estaduais do município, tendo a participação de três professores das séries e das áreas do conhecimento avaliadas pelo SIMAVE, bem como dos diretores e especialistas educacionais. Cada grupo participante dessas reuniões se comprometia a divulgar e analisar os resultados do SIMAVE junto com outros profissionais de suas respectivas escolas, e traçar diretrizes para enfrentar problemas detectados pelos testes. Entretanto, a autora identificou que não havia um plano de ação para discutir os problemas detectados pelos testes (FALCI, 2005).

A autora destacou, ainda, a falta de acesso ao material impresso de divulgação dos resultados das avaliações por todos os profissionais escolares, independentemente da área de atuação. Destacou também a dificuldade de compreensão dos gráficos e das escalas de proficiência por parte dos profissionais que tiveram acesso ao material, e a falta de conhecimento para desenvolver estratégias para melhorar a compreensão e interpretação dos resultados do SIMAVE (FALCI, 2005).

O estudo desenvolvido por Andrade (2012) retratou o papel do diretor escolar no que tange à gestão de resultados educacionais e buscou evidenciar se a formação continuada oferecida por uma Secretaria Regional de Ensino estava propiciando a formação de competências técnicas em prol da apropriação dos resultados das referidas avaliações. Para tanto, realizou

análise documental e entrevistas com coordenadores responsáveis pela formação continuada e diretores de escolas que ofereciam EF e vivenciavam as avaliações externas do PROEB e do PROALFA.

Por meio da análise das entrevistas realizadas, a autora observou que, apesar dos esforços realizados para preparar os diretores para compreensão e utilização dos resultados das avaliações externas, havia necessidade de reestruturar o processo de preparação dos profissionais, no sentido de “garantir que as informações recebidas da SEE/ MG sejam repassadas, na íntegra, para as equipes de trabalho; e que as análises dos resultados das avaliações externas sejam aprofundadas e não discutidas apenas no que se refere aos aspectos quantitativos.” (ANDRADE, 2012, p. 50).

Os diretores revelaram ter conhecimento dos resultados das avaliações externas, porém, nem todos afirmaram conhecer os materiais destinados à análise e detalhamento dos números, o que, segundo a autora, reforçou “a necessidade de maior aprofundamento dos resultados das avaliações externas, com os diretores escolares” (ANDRADE, 2012, p.54) e confirmou a hipótese de que “os diretores escolares não se apropriam devidamente dos resultados das avaliações externas devido à falta de competência técnica exigida para tal” (ANDRADE, 2012, p.54).

- c) Fragilidades quanto à análise, apropriação e socialização, por parte da comunidade escolar, dos resultados das avaliações com vistas a gerar mudanças nas práticas escolares

As pesquisas de Carvalho (2010), Silva (2011) e Filgueiras (2012) evidenciaram a necessidade de análise, apropriação e socialização dos resultados das avaliações do SIMAVE.

Carvalho (2010) desenvolveu sua dissertação de mestrado com o objetivo de investigar o SIMAVE e verificar, especificamente, se o SIMAVE/ PROALFA causou impacto na prática docente. Por meio de análise documental, aplicação de um questionário com profissionais da Secretaria de Estado de Educação, e formação de um grupo focal com sete professoras alfabetizadoras da rede estadual para discussão do tema, a autora ressaltou a necessidade de ir além da mera apropriação dos resultados das avaliações externas e apontou para a necessidade de

“confrontar os dados estatísticos trazidos pelos resultados ao contexto escolar, tendo em vista não só o resultado, mas também o processo que o construiu” (CARVALHO, 2010, p. 122).

A autora considerou pertinente que houvesse problematização sobre o uso dos dados estatísticos, desde que tal prática não seja exclusiva na medida em que “para além da interpretação dos dados estatísticos, é necessário também nos preocuparmos com a viabilização dos processos, na qual os sujeitos envolvidos na educação como um todo deveriam concentrar seus esforços” (CARVALHO, 2010, p.122), sendo, portanto, pertinente a problematização dos “significados das estatísticas educacionais produzidas a partir dos resultados das avaliações oficiais: como são divulgadas à sociedade e em que medida esses dados dialogam com os dados da escola” (CARVALHO, 2010, p.122).

Na pesquisa de doutorado desenvolvida por Filgueiras (2012), a autora destacou a falta de análise dos resultados em prol da prática no cotidiano da sala de aula, bem como a ênfase da apresentação dos resultados das avaliações do SIMAVE apenas quanto aos aspectos quantitativos, não havendo, portanto, interpretação pedagógica dessas medições. Nesse contexto, em entrevista realizada com professoras, a autora apresentou o relato de que os resultados das avaliações “não são analisados de modo a impactarem nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula” (FILGUEIRAS, 2012, p. 145) e que eram apenas apresentados estatisticamente e divulgados nas reuniões de professores. A autora enfatizou a necessidade de os gestores dos sistemas educacionais básicos conhecerem os efeitos dos resultados da avaliação, afirmando que refletir sobre seu uso e leitura dos dados quantitativos gerados por avaliações quantitativas e a representação dos dados do PROALFA (MG) pelos docentes e corpo administrativo “poderá ser um fator que contribuirá para as propostas pedagógicas futuras que impactarão nas práticas de sala de aula” (FILGUEIRAS, 2012, p.145).

Nessa perspectiva de necessidade de socializar os índices do SIMAVE, Silva (2011), com o objetivo de analisar o uso que os diretores escolares faziam dos resultados das avaliações do SIMAVE/ PROEB, por meio de estudo qualitativo desenvolvido em oito escolas estaduais localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte, constatou que “é necessário melhorar a socialização dos dados disponibilizados às escolas e tornar mais familiar a linguagem em sua divulgação junto à comunidade escolar” (SILVA, 2011, p.15).

- d) Pressões, constrangimentos e interferências nas múltiplas dimensões do universo escolar

O SIMAVE foi apontado nos estudos de Carvalho (2010), Marinho (2010), Silva (2011), Horta Neto (2013) e Barbosa (2013) como indutor de pressões e constrangimentos em busca da melhoria de desempenho.

Carvalho (2010) destacou o caráter regulador da avaliação oficial devido ao fato de que “para as professoras, o sentimento de vigilância é constante e causador de insatisfação”. A pesquisa desenvolvida evidenciou, no discurso das professoras, que a “sensação de punição pode causar um clima de mal-estar entre elas, diante da grande responsabilização, inclusive financeira, que os mesmos vêm sofrendo, fato esse que interfere no ambiente escolar de forma negativa” (CARVALHO, 2010, p.125).

Marinho (2010) desenvolveu um estudo de caso buscando refletir sobre os efeitos que o SIMAVE produziu no cotidiano de algumas escolas da microrregião de Januária, MG. Por meio de pesquisa de campo realizada em três escolas, a partir de entrevistas com pedagogas, inspetores, gestores, supervisores e professores, a autora evidenciou as seguintes implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico: processo tenso; exigente e angustiante; processo de adoecimento dos profissionais em função da pressão por melhoria de desempenho; direcionamento da prática pedagógica em função dos resultados (MARINHO, 2010).

Silva (2011) considerou que “os problemas pertinentes ao campo da avaliação encontravam explicações coerentes na vertente teórica da regulação” (SILVA, 2011, p. 19), uma vez que os “resultados” das avaliações geram transtornos, pressões e constrangimentos visíveis nos diretores e causam interferências no aspecto administrativo, pedagógico, político e financeiro da escola” (SILVA, 2011, p.15).

No que tange aos aspectos dos resultados quantitativos das avaliações externas, Horta Neto (2013), ao analisar o desenvolvimento dos testes do SIMAVE para verificar como os resultados estavam sendo utilizados pelas políticas educacionais, evidenciou a dificuldade dos resultados dos testes, em forma de número ou adjetivo, contribuírem para melhorar a prática pedagógica, por meio da compreensão das deficiências e mérito escolares, e concluiu que os testes foram utilizados como instrumento de regulação do trabalho escolar, e que os resultados dos testes não influenciaram as políticas educacionais.

Quanto ao uso dos testes avaliativos do SIMAVE, Horta Neto (2013) afirmou que é inadequado na medida em que “os testes têm sido utilizados de forma desenfreada, e sua importância tem sido superestimada” (p. 294) e que “um único teste aplicado em um dado momento do período escolar não consegue captar as sutilezas de todo o processo de aprendizagem. No máximo, tira uma foto com uma lente de longa distância” (p. 294), e, portanto, não revela o que acontece durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o autor afirmou que “a única justificativa é a de aumentar a pressão em busca de desempenhos maiores” (HORTA NETO, 2013, p. 294) e que as medidas implantadas no contexto dos sistemas de avaliações em larga escala “buscam centralizar ações, ter acesso direto às escolas, fixar metas para cada uma e apontar aquelas que apresentam superação de seus resultados”, buscando “responsabilizar a escola e sua equipe”, na expectativa de que “a escola se mobilize por si só para superar suas dificuldades” (HORTA NETO, 2013, p. 294-295).

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Barbosa (2013) foi realizada com a intenção de conhecer como eram utilizados os resultados do SIMAVE e quais eram as implicações desse uso no cotidiano escolar e no trabalho docente. Por meio de entrevistas realizadas com gestores e professores de cinco unidades escolares públicas do município de Formiga, MG, a autora identificou reflexos das avaliações externas estaduais na educação e possíveis implicações para o trabalho docente. Esses reflexos foram verificados por meio do aumento da demanda de trabalho, pelos sentimentos provocados pelos resultados das avaliações externas e pelas implicações da divulgação desses resultados, conforme seguem as palavras de Barbosa (2013):

aumento da demanda de trabalho, o excesso de avaliações, a falta de finalidade das mesmas em função do excesso de provas: não sobra tempo para analisar os resultados e intervir, o foco nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho, enfim, um somatório de emoções e ações que juntos precarizam não apenas o trabalho, mas a saúde dos profissionais (p.203).

A autora afirmou que a maioria dos entrevistados, gestores e professores, concordou com o fato de que o “SIMAVE aumentou a demanda de tarefas, em vista da necessidade de se preparar mais para os testes” (BARBOSA, 2013, p.172). Os entrevistados consideraram que “as avaliações externas demandam muito tempo em termos de aplicação, análise dos resultados,

criação de estratégias de intervenção para elevação dos resultados e cumprimento de metas, divulgação dos resultados e reuniões” (BARBOSA, 2013, p.172).

A demanda de trabalho aumentou em função do SIMAVE nos seguintes sentidos: realização de reuniões para estudar os resultados e estabelecer metas; elaboração de simulados, adequação e preparação de atividades e de avaliações de acordo com as avaliações externas; preparo de pautas de reuniões e estudos para orientação e cobranças em cima dos resultados por parte da gestão escolar e da SEE e autocobrança; estudos e pesquisas; planos de intervenção; elaboração de planejamentos de aula com detalhamento dos eixos e capacidades do CBC; serviços como aplicação das provas, correção, análise dos resultados; estudo de gráficos, estudo dos descritores, tabulação e postagem dos resultados; tarefas para casa e aulas de reforço no contraturno; treinos; preenchimento de papéis e excesso de avaliações (BARBOSA, 2013).

Os sentimentos despertados quanto ao desempenho e conhecimento dos resultados nas avaliações do SIMAVE foram: “mal-estar perante a sociedade; revolta; tristeza; medo; frustração; desconforto; angústia pela cobrança; decepção e desapontamento; neutralidade; mal-estar; insatisfação com o governo; responsabilidade; injustiça” (BARBOSA, 2013, p.178). O mal-estar foi justificado pelos sentimentos de frustração, tristeza e de medo pela cobrança, além do fato de professores e gestores escolares “sentirem-se responsáveis pela classificação de sua unidade escolar nas avaliações externas” (p.180). Esse mal-estar pode ser exemplificado pelas seguintes falas de professores: “me sinto muito cobrado, observando olhares atravessados como se o erro fosse só meu” (p.178) e “um sentimento de frustração de ver que todo o trabalho e esforço realizados não surtiram efeitos positivos” (BARBOSA, 2013, p.178).

A autora destacou as seguintes reações que foram provocadas após o conhecimento dos resultados (BARBOSA 2013):

análise da escala de proficiência e maior atenção aos conteúdos que os alunos tiveram dificuldades; mais trabalho, busca de estratégias, intervenções e projetos para melhorar as notas, como exercícios, avaliações, simulados, readequação das provas internas, treinos e correções; reavaliação do trabalho e do porquê do resultado; replanejamento; novas metodologias; aprofundamento do assunto abordado nas provas; mais estudo (p.179).

e) Envolvimento escolar centrado nos professores de Matemática e Língua Portuguesa

O estudo de Ferreira (2010) destacou que, devido ao fato de as avaliações externas serem centradas nas áreas de língua portuguesa e matemática, apenas os professores de disciplinas a elas relacionadas discutiam e avaliavam os resultados do SIMAVE. A partir de questionário aplicado a professores e entrevistas realizadas com gestores e profissionais do CAED, com questões que tratavam da importância da apropriação de resultados das avaliações externas por parte dos profissionais da educação, a autora verificou que os índices obtidos com o SIMAVE/PROEB “não são utilizados como instrumentos pedagógicos que contribuem para a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades mínimas a serem consolidadas pelos alunos” (FERREIRA, 2012, p.6) e identificou ausência de conscientização de todos os profissionais docentes para as avaliações externas, independentemente da área de atuação, na medida em que (FERREIRA, 2012):

a maioria dos professores, principalmente os que lecionam outras disciplinas diferentes de Língua Portuguesa e Matemática, não tem informações claras sobre a avaliação externa, deixando, portanto, de utilizar o SIMAVE/ PROEB como instrumento pedagógico que contribui para o aprimoramento da prática docente e consequente melhoria do processo pedagógico (p.53).

3.1.2 Influência nas práticas pedagógicas

Os autores que destacaram aspectos que influenciaram a prática pedagógica enfatizaram que essa influência ocorreu por meio de atividades de treinamento e memorização para a realização dos testes do SIMAVE (OLIVEIRA, 2002; ROSA, 2012; MURTA, 2004; SOARES, L. 2011; SENA, 2012; SILVA, 2011, HORTA Neto, 2013; CARVALHO, 2010), implementadas em forma de treino, por meio de utilização de modelos similares às avaliações sistêmicas, e que ocorreram devido às políticas de metas e incentivos, por meio das quais o trabalho pedagógico passou a ser direcionado em prol de melhores resultados (SOARES, L. 2011; SENA, 2012), sob o sentimento de obrigação de atingir metas pactuadas (SILVA, 2011; SOARES, L. 2011). No contexto das políticas de metas, Silva (2011) destacou a ocorrência de constrangimentos, exposição pública, ameaças e críticas decorrentes dos resultados nas avaliações do SIMAVE.

A análise realizada quanto à influência do SIMAVE nas práticas pedagógicas permitiu, portanto, identificar efeitos caracterizados como treinamento e memorização para realização dos

testes; sobrecarga dos professores em participar de atividades de treinamento em prol da melhoria do desempenho escolar; gestão escolar voltada para a aprendizagem; avaliação como instrumento de aprimoramento de estratégias de aprendizagem; desqualificação do processo de ensino e aprendizagem; gestão baseada em metas, incentivos e controle. O percurso empreendido pelos autores que abordaram esses efeitos serão tratados na sequência deste texto, separadamente.

a) Treinamento e memorização para a realização dos testes do SIMAVE

Oliveira (2002) centrou sua pesquisa na análise do processo de avaliação e nos resultados da 4ª série do EF, atual 5º ano EF, nas avaliações do SIMAVE/ PROEB, tendo como objeto de estudo a Escala de Níveis de Proficiência em Matemática. A pretensão da autora, dentre os objetivos assinalados, foi verificar como os resultados do SIMAVE/ PROEB poderiam subsidiar o professor por meio de orientação a partir de “intervenções pedagógicas consistentes” (OLIVEIRA, 2002, p.108). A autora afirmou, nesse contexto, que “a interpretação dos dados sobre a proficiência do aluno pode ser um subsídio importante ao trabalho do professor, indicando pontos fracos e fortes em seu planejamento e atividades cotidianas, dando suporte às atividades em sala de aula e atendimento aos alunos” (OLIVEIRA, 2002, p.116).

A autora observou, ainda, que os itens das avaliações do SIMAVE/ PROEB propunham tarefas “cuja resolução implicava mobilizar saberes, transpô-los e combiná-los” (OLIVEIRA, 2002, p. 109), e, portanto, para resolver um item, o aluno não necessitava apenas aplicar os conhecimentos adquiridos, uma vez que a noção de competência revelada pelos itens avaliados demonstrava o “propósito de se avaliar ‘um modo de usar’ o conhecimento matemático, considerando-se a possibilidade de o aluno valer-se com eficácia do que sabe, não apenas do que a memória permite arquivar” (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Entretanto, os resultados reforçaram a ideia da prática de ensino estar “voltada para o treinamento de técnicas e a memorização, em detrimento da proposta de trabalhar com problemas em que o aluno deva mobilizar seus recursos cognitivos ou esquemas de pensamento e tomar decisão” (OLIVEIRA, 2002, p.114). Assim, a partir de reflexão sobre a razão pela qual os alunos possuíam domínio precário das competências avaliadas pelo SIMAVE/ PROEB, nos campos da matemática, a autora concluiu que (OLIVEIRA, 2002):

a visão que vem direcionando o ensino da Matemática está inserida na moldura dos “conservadores”, o que gera uma prática de ensino em que os alunos são levados a acumular informação, memorizar os conhecimentos repassados pelo professor. A maioria dos professores, segundo essa visão, ao utilizar um processo de transmissão de informação, conduz a experiência matemática do aluno à identificação e à aplicação de conhecimentos memorísticos (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2010) foi enfatizado o impacto que o SIMAVE/PROALFA causou na prática docente. A autora identificou os seguintes impactos: mudança na prática docente, exemplificada pela alteração na metodologia de elaboração das avaliações internas, priorização do ensino das capacidades não alcançadas no teste e, em alguns casos, práticas de treinamento dos alunos para a avaliação oficial; assim como a tendência das professoras em resistirem a lecionar para turmas de alfabetização devido à grande carga de responsabilização imputada (CARVALHO, 2010).

A autora destacou a necessidade de os profissionais da educação considerarem as potencialidades dos dados das avaliações oficiais “tendo em mente que os resultados não podem ser compreendidos em si mesmos, que precisam ser relacionados ao contexto escolar para que as intervenções a serem pensadas e executadas possuam sentido” (CARVALHO, 2010, p.121). Para tanto, “seria pertinente que a participação dos professores no processo de elaboração e execução da avaliação fosse mais valorizada pelas secretarias de educação”. A autora considerou que para incluir o “tema avaliação oficial na pauta dos professores, uma ação inicial pode ser a inserção da temática no planejamento das escolas e em sua Proposta Político Pedagógica, seguida pelo progressivo debate em torno do assunto” (CARVALHO, 2010, p.121).

Na perspectiva do caráter regulador das avaliações do SIMAVE, Santos (2010) afirmou que em Minas Gerais “a avaliação do PROEB tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas” e observou que os sujeitos investigados sentiam-se “incomodados com sua imposição e excluídos do processo, por não participarem da elaboração dos instrumentos avaliativos” e que “a política de avaliação do PROEB se insere de maneira arbitrária no contexto pedagógico e no trabalho docente” (SANTOS, 2010, p.143). De acordo com a autora (SANTOS, 2010):

O Proeb tem determinado o trabalho pedagógico, indicando a situação de proletarização do trabalho docente, já que os objetivos deste trabalho não estão sendo definidos pelos professores, mas por outros. Constatamos que o Proeb tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas também a maneira como o docente deve realizar seu trabalho, interferindo na autonomia pedagógica, considerada como a liberdade para a realização do trabalho docente, a capacidade de tomar decisão, ter independência para a definição dos objetivos do trabalho pedagógico (SANTOS, 2010, p.144).

- b) Sobrecarga dos professores no investimento de treinamento para a melhoria do desempenho escolar

No contexto de influência das avaliações na prática pedagógica, Sena (2012) destacou o sentimento de pressão, sentido especificamente pelos professores de língua portuguesa e matemática, em obter melhores resultados e de sobrecarga em realizar atividades de treinamento dos alunos com ênfase nas temáticas e estruturas presentes nas avaliações do SIMAVE. A autora percebeu significativa ênfase dada aos resultados das avaliações, ao verificar que as intervenções realizadas nas escolas se davam em prol da melhoria do desempenho no SIMAVE, e afirmou que, no contexto da pesquisa realizada, os professores de língua portuguesa e de matemática sentiam-se mais pressionados em obter melhores resultados e que eles acreditavam que eram sobrecarregados com as atividades de treinamento dos alunos para as avaliações.

Assim, percebeu que as avaliações do SIMAVE serviam para orientar a prática das escolas, que passaram a elaborar e desenvolver suas estratégias de intervenção “apenas a partir dos testes e dos conteúdos, priorizando as temáticas e estruturas cobradas nas avaliações” (SENA, 2012, p.88). Nesse contexto, foi verificado que “nas vésperas do dia marcado para os alunos realizarem o teste intensificam as atividades e eles passam a ser “treinados”.” (SENA, 2012, p.88).

- c) Priorização de uma gestão escolar voltada para a aprendizagem desenvolvendo diversas atividades essencialmente pedagógicas

Na pesquisa de mestrado desenvolvida por Rosa (2012), no contexto de uma escola localizada em região de alta vulnerabilidade social e que apresentou bom resultado nas avaliações do PROALFA, foi constatado que o fator que mais influenciou nesse desempenho foi

a maneira “como a equipe gestora da escola se organiza para a realização do processo educativo objetivando o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização” (ROSA, 2012, p.35).

A autora afirmou que tratava de uma gestão que “não realiza somente as atividades administrativas e burocráticas, se envolve também com as ações pedagógicas” (ROSA, 2012, p.35) e destacou a instituição de ações de “formação continuada dos professores, implementação de projetos de leitura, estratégias de organização do quadro de horários dos professores para favorecer nos momentos de aulas especializadas, e o encontro dos educadores do mesmo ano de escolaridade” (ROSA, 2012, p.91), como sendo ações colocadas em prática e que proporcionaram elevar o nível de proficiência dos alunos nas avaliações do SIMAVE/PROALFA.

Dentre as ações que proporcionaram êxito na escola, foram destacadas: momentos de planejamento e capacitação; organização e promoção de práticas de leitura para melhorar o desenvolvimento dos alunos; projetos de cidadania para favorecer a formação dos alunos com os conceitos necessários para a vida em sociedade; análise dos resultados das avaliações externas; divulgação dos resultados das avaliações externas para a comunidade escolar e elaboração de ações de intervenção; elaboração de projeto com o objetivo de divulgar as práticas exitosas realizadas pelas escolas; realização de trabalho integrado entre a equipe gestora e a equipe de professores.

A autora alertou para a questão da rotatividade de docentes, ocasionada pela aposentadoria de professores, e ressaltou que “com a entrada de novos educadores, deve ser feita a análise da atuação dos mesmos e do desenvolvimento dos alunos, para que não haja queda de desempenho” (ROSA, 2012, p.91).

d) A avaliação como instrumento do aprimoramento das estratégias de aprendizagem

Murta (2004) realizou um estudo de caso com a intenção de estabelecer relações entre as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula e o resultado do SIMAVE, em duas escolas com desempenhos diferentes na avaliação do SIMAVE-2002, em língua portuguesa. A autora entendeu que havia influência dos exames na prática pedagógica, na medida em que percebeu “que as habilidades trabalhadas em leitura possuíam semelhanças às habilidades medidas pela avaliação do SIMAVE” (MURTA, 2004, p.6).

Em perspectiva semelhante, Silva (2011) ao analisar o uso que os diretores escolares fizeram dos resultados do PROEB, no período entre 2000 e 2010, registrou que as avaliações eram vistas, pela maioria dos atores escolares, “como um instrumento de auxílio à escola” (SILVA, 2011, p.197) e que os resultados obtidos causaram interferências em diversos aspectos, dentre os quais foi destacado o aspecto pedagógico, sob a consideração de que “os resultados e os conteúdos demandados nas avaliações têm servido de parâmetros para o planejamento e o fazer pedagógico” (SILVA, 2011, p.197).

- e) Riscos de desqualificar o processo ensino-aprendizagem pelo imediatismo, pela superficialidade e reducionismo dos conteúdos

Em sua tese de doutorado, Silva (2011), com a finalidade de analisar o uso que os diretores escolares faziam dos resultados de proficiência em língua portuguesa, obtidos no SIMAVE/ PROEB, no período entre 2000 e 2010, constatou que “tudo parece girar em torno dos resultados das avaliações” (SILVA, 2011, p.195) e que esses índices “vão direcionando os caminhos a percorrer, os conteúdos a ensinar, as prioridades a assumir, os projetos a implementar na escola, a composição do quadro de professores” (SILVA, 2011, p.195-196), uma vez que há uma nova “regulação educativa em que a incidência de avaliações nos Sistemas de Ensino concorre para o controle abrangente sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas” (SILVA, 2011, p. 15) e, especificamente, sobre o trabalho do diretor escolar.

A autora destacou que (SILVA, 2011):

a resposta dos diretores aos resultados das avaliações se traduz na obrigação que sentem em intervir na realidade escolar a fim de alterar, não importa como, os índices de proficiência de sua escola. Os diretores se sentem pressionados pela Superintendência a produzirem resultados satisfatórios. Com o prêmio por produtividade esta pressão aumentou. É um efeito cascata: a Secretaria cobra da superintendência, esta cobra do diretor e este cobra do professor. As metas e alvos a serem cumpridos são enfocados continuamente em todas as reuniões. Neste contexto, os constrangimentos, exposições públicas, ameaças e críticas foram também relatados como realidade nesta busca por resultados (SILVA, 2011, p.198).

A autora concluiu sua pesquisa ressaltando o risco de “desqualificar o processo ensino-aprendizagem pelo imediatismo, pela superficialidade e reducionismo dos conteúdos” (SILVA,

2011, p.198) e a possibilidade de “desvalorizar ainda mais o trabalhador docente ao julgar todo o seu trabalho pelos resultados de uma avaliação” (SILVA, 2011, p.198).

- f) Gestão escolar baseada em metas, incentivos e controle com mudanças pragmáticas na gestão dos processos de ensino-aprendizagem

Leonardo Soares (2011) realizou um estudo de caso sobre a eficácia e equidade nas políticas públicas de educação de escolas do Alto Jequitinhonha inseridas num contexto caracterizado pela carência socioeconômica e submetidas à desigualdade de oportunidades educacionais. Ao verificar quais fatores influenciaram as variações no desempenho entre essas escolas, o autor constatou que seus resultados no SIMAVE “melhoraram em decorrência principalmente do estabelecimento de políticas de metas e incentivos que estimularam mudanças na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo bastante para a consecução das metas pactuadas” (SOARES, L. 2011, p.88), uma vez que a “implantação da política de metas e os respectivos incentivos para sua consecução têm se mostrado estratégia pragmática para motivar o comprometimento dos gestores dos processos de ensino-aprendizagem, em sua ampla aceção” (SOARES, L. 2011, p.126).

O referido comprometimento foi verificado por meio de alteração das práticas de ensino a partir de projetos pedagógicos e de gestão educacional focados em resultados. O autor constatou que as unidades de ensino que apresentaram maior índice de evolução tiveram o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar ampliado, favorecendo “o desenvolvimento de ações de reforço da aprendizagem junto às crianças com baixo desempenho, compensando o nível socioeconômico desfavorável, além de já contarem com uma estrutura básica favorável às melhorias” (SOARES, L. 2011, p.88). Foi constatado que a maioria das escolas estabeleceu uma rotina de atividades baseadas em metodologias propostas pela SEE/ MG, a qual, segundo o autor, “poderia se transformar em condicionamento para executar atividades treinadas à exaustão, o que reforça o caráter pragmático das ações pedagógicas” (SOARES, L. 2011, p.118).

Nas escolas melhor classificadas foi identificado uso da Matriz de Referência da Avaliação Diagnóstica para o PROALFA como referencial para a mudança das práticas. Nessa Matriz constam as capacidades avaliadas, os descritores e os procedimentos de avaliação a serem trabalhados. O fator condicionante do desempenho dos alunos foi relacionado à utilização de

modelos similares às avaliações sistêmicas oficiais em sala de aula, o qual “poderia condicionar os alunos a executar com sucesso determinadas atividades, com menor ou maior grau de complexidade, treinadas à exaustão” (SOARES, L. 2011, p.124).

Como conclusão, o autor definiu que:

O pragmatismo identificado nas relações das escolas com as políticas de metas e incentivos é indicativo de que as ações têm sido direcionadas preponderantemente para a consecução de resultados, sem que a efetiva aprendizagem dos alunos, de fato, esteja constatada. Ambas as partes, escolas e SEE/ MG, parecem movidas pelo referido pragmatismo (SOARES, L. 2011, p.127).

E ainda considerou que:

a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos de uma região ou de um país passa pela melhoria da gestão dos processos de ensino-aprendizagem, não apenas a partir de uma abordagem quantitativa da questão educacional que a reduz à frieza dos dados estatísticos, mas levando-se também em conta o universo de fatores que se interagem nas escolas e constituem o ambiente onde tudo acontece. Este ambiente se impõe como foco preferencial das políticas de acordo com a linha de pesquisa em eficácia escolar. (SOARES, L. 2011, p.128).

Nota-se, portanto, que o autor baseou o estudo apenas na perspectiva crítico-reflexiva de avaliação, o que não lhe possibilitou considerar as mudanças ocasionadas pelo referido pragmatismo, em regiões de alta vulnerabilidade social, como positivas na medida em que analisou as escolas melhores classificadas nas avaliações externas, o que poderia ser considerado indicativo de que a aprendizagem foi efetiva a partir do desenvolvimento das ações no contexto do pragmatismo pedagógico.

A pesquisa desenvolvida por Horta Neto (2013) possibilitou identificar o desenvolvimento de ações delineadas para melhorar as proficiências nas avaliações do SIMAVE, dentre as quais foram destacadas as ações implantadas com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), “em que os especialistas em educação básica atuam como fiscais e orientadores, em direção ao cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria” (HORTA Neto, 2013, p.295). O autor percebeu a existência cada vez maior de “competição por performatividades” (p.298) o que induziu as escolas “a utilizar a preparação para o teste por meio de simulados”, revelando o “caráter de regulação autônoma” (p.298), quando

cada escola, comparando-se com as demais ou mesmo com seu próprio desempenho, começa um processo de autorregulação e acaba assumindo a responsabilidade que lhe é atribuída, buscando, geralmente de forma individualizada, formas para melhorar seu desempenho e superar suas metas (HORTA Neto, 2013, p. 298).

3.1.3 Influência no currículo escolar

Os estudos que retrataram a influência do SIMAVE no currículo escolar destacaram a prática de reformulação do currículo a partir das avaliações do SIMAVE (FALCI, 2005; SANTOS, 2010) e o risco de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar por meio de ensino focado na matriz de referência do SIMAVE (CARVALHO, 2010; SOARES, C. 2011; HORTA Neto, 2013; BARBOSA, 2013).

a) Prática de reformulação do currículo a partir das avaliações do SIMAVE

A pesquisa de Falci (2005) ressaltou haver a reformulação do currículo a partir do estudo dos descritores do SIMAVE, o que induz ao fato de o currículo estar sendo reduzido aos conteúdos das áreas avaliadas pelo sistema. Assim, a autora afirmou que essa estratégia não pode ser considerada como geradora da melhora de desempenho.

Santos (2010) também destacou o fato de a elaboração do currículo estar sendo efetivada a partir do que é solicitado pelas avaliações externas, de forma específica em sua pesquisa, o SIMAVE/ PROEB, considerando-as excludentes e classificatórias. A autora afirmou que essas avaliações não contribuem para “a compreensão das necessidades e dificuldades existentes no sistema educacional” (SANTOS, 2010, p.146) e verificou “que apesar do discurso proferido pelo Estado em favor da autonomia, existe um controle, tanto em relação às questões administrativas, quanto às questões pedagógicas” (p.144). Dentre os mecanismos de controle, a autora afirmou que “o currículo tem se destacado, já que sua elaboração tem se dado a partir dos documentos curriculares propostos pelo Estado” (p.144), uma vez que “nas escolas mineiras os CBC’s têm orientado a elaboração do currículo, isso porque a avaliação do Proeb é elaborada com base nos conteúdos abordados nestes documentos” (SANTOS, 2010, p. 144).

- b) Risco de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar por meio de ensino focado na matriz de referência do SIMAVE

Carvalho (2010) destacou a interferência dos aplicadores durante os testes e tendência dos professores a efetuarem práticas de treinamento dos alunos, num movimento que expressa, também, “uma possível restrição do currículo à matriz de referência da avaliação” (CARVALHO, 2010, p.123).

Carlos Soares (2011) com o objetivo de investigar as transformações ocorridas na disciplina matemática, da terceira série do Ensino Médio, a partir da constituição do SIMAVE/ PROEB no ano de 2000, percebeu que havia uma interferência no currículo, no momento em que os resultados da avaliação do SIMAVE se constituíram como parâmetros para o recebimento de uma premiação instituída pelo governo de Minas para que as escolas alcançassem metas.

O autor destacou a pressão sofrida pelos professores por parte dos colegas da escola em função deste prêmio ser balizado a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE, especificamente das áreas de língua portuguesa e matemática. O autor identificou que os conteúdos solicitados pelo SIMAVE/ PROEB interferiram e modificaram a disciplina matemática desde sua constituição, e que o processo de interferência foi intensificado a partir da instituição do “prêmio produtividade”, devido ao fato de estar relacionado a ganhos financeiros para todos os professores e funcionários da escola (SOARES, C. 2011). Nessa perspectiva, Soares (2011) concluiu que:

o SIMAVE influencia mais fortemente na cultura escolar por conta de sua vinculação ao prêmio produtividade, pois é o resultado dessa avaliação um dos componentes mais importante no cálculo do quantitativo que será pago aos servidores de uma determinada escola no ano subsequente à realização do exame (SOARES, C. 2011, p. 108).

A exigência por obter melhores índices estatísticos nas avaliações externas foi apontada, pelo autor, como fato que pode possibilitar o empobrecimento do “currículo efetivamente praticado” (SOARES, C. 2011, p.108), já que, desde a implantação do SIMAVE/ PROEB, “o currículo vem sendo adaptado às condições de um tempo, no qual o professor é pressionado a aceitar as modificações de diferentes formas, recriando a disciplina” (SOARES, C. 2011, p.108)

e priorizando o ensino com foco na Matriz de Referência dos exames, sendo, portanto, as avaliações do SIMAVE escolhidas como norteadoras do processo de ensino.

Horta Neto (2013) destacou, nesse contexto, a possibilidade de as práticas de avaliações externas induzirem o estreitamento do currículo escolar. Para o autor, a busca para melhorar as proficiências tem estimulado os gestores estaduais e municipais a procurarem soluções alternativas e que permitam resultados imediatos, o que, por sua vez, estimulou dois fenômenos.

O primeiro fenômeno é o aumento do uso dos sistemas apostilados de ensino, que, além de prometerem eficiência, vem acompanhado de materiais instrucionais, treinamento para professores e cursos de formação continuada, sobre temas relacionados às deficiências evidenciadas pelos testes que fazem parte do referido sistema apostilado (HORTA NETO, 2013).

O segundo fenômeno está ligado à preparação para o teste, uma vez que a pesquisa revelou a existência de uma prática de realização de simulados preparatórios, complementados de treinamento para as professoras de matemática e língua portuguesa, que discutem estratégias para lidar com o baixo rendimento dos alunos. A preocupação dessas iniciativas é elevar o desempenho nos testes ao invés de garantir a aprendizagem dos alunos. Para o autor, a “ênfase nos resultados pode estar levando ao estreitamento dos currículos, adaptando-os às Matrizes de Referência dos testes” (HORTA NETO, 2013, p, 298).

Barbosa (2013) também destacou a possibilidade de haver o estreitamento do currículo a partir das avaliações externas. Nessa perspectiva, a autora detectou as seguintes consequências do SIMAVE (BARBOSA, 2013):

o foco no treino para as provas de português e matemática; o estreitamento do currículo, pela explícita confusão entre matriz de referência e matriz curricular; a ênfase no letramento levado a extremos como o desprezo pela gramática e a priorização do treino para resolver questões objetivas (múltipla escolha), diminuindo a prática da escrita (BARBOSA, 2013, p.204).

A autora identificou, também, diferença no pensamento dos sujeitos das instâncias superiores (Secretaria e Superintendência) e no pensamento dos professores:

Para os professores e gestores escolares, o foco das políticas avaliativas deve ser o aluno. Logo, os resultados das avaliações externas devem ser utilizados para embasar intervenções destinadas aos alunos que foram avaliados, pois segundo os mesmos, a clientela muda ano a ano. Para a Secretaria, o foco da política avaliativa é a escola e as avaliações devem embasar intervenções com base nas competências e habilidades avaliadas. Daí resulta a sensação de injustiça sentida

pelos professores e gestores escolares. Essa divergência pode ser a explicação para a não apropriação dos resultados pelos professores (BARBOSA, 2013, p.204).

3.1.4 Ranqueamento

As pesquisas que destacaram a prática de ranqueamento como sendo um efeito das avaliações que compõem o SIMAVE, a apontaram como sendo perversa e legitimadora de práticas discriminatórias (BARBOSA, 2013), por meio da qual “os governos centram suas ações e programas para melhorar os desempenhos nos testes avaliativos” (HORTA NETO, 2013, p.299) e, conseqüentemente “a avaliação ficou banalizada, reduzindo-se simplesmente à medida” (HORTA NETO, 2013, p.298).

Nessa perspectiva sobre a percepção captada sobre as avaliações externas por meio da publicação de *rankings*, Barbosa (2013) apresentou a consideração de “perversidade inerente a este tipo de procedimento baseado nos resultados escolares e que acabam por não reconhecer outros trabalhos desenvolvidos pela escola” (p. 204) e o fato de que os *rankings* contribuem para a legitimação de práticas discriminatórias e seletivas dentro das escolas. A autora afirmou que o “foco da discriminação agora é tanto o aluno que tem um histórico de insucesso quanto o professor, que é responsabilizado pelo baixo desempenho” (BARBOSA, 2013, p.204-205). No contexto da pesquisa de Barbosa (2013), as percepções dos professores e gestores nas escolas revelaram que os pontos negativos superam os pontos positivos. Expondo o que os gestores escolares e professores consideravam que seria importante para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade do trabalho, Barbosa (2013) conclui:

melhores salários/ remuneração mais justa, respeito e valorização do professor e diminuição das jornadas duplas; maior envolvimento das famílias na educação dos filhos; respeito e convergência de regras; clima escolar agradável; maior responsabilidade (e responsabilização) e dedicação do aluno; maior apoio das instâncias superiores; reestruturação da formação dos professores e investimento no professor; maior investimento do governo em tecnologia, material didático, professores de reforço; que se olhe mais para a qualidade da educação em vez de resultados; diminuição do número de alunos por turma; reestruturação da sistemática de avaliação; diminuição no número de papéis a serem preenchidos; melhor atuação social e cultural do Estado (BARBOSA, 2013, p.210).

Nessa mesma perspectiva sobre a prática de ranqueamento, a pesquisa de Horta Neto (2013) evidenciou que “com o passar do tempo foi se perdendo a preocupação social e pedagógica da avaliação, sendo substituída pelo ranqueamento com efeitos utilitaristas e que envolve ações como a retirada ou aumento de determinados conteúdos, o estabelecimento de números de horas dedicadas a cada um dos componentes curriculares ou a colocação de placas para informar resultados” (HORTA NETO, 2013, p. 298).

3.1.5 Geração de resultados artificiais

Os estudos de Soares, C. (2011) e Soares, L. (2011) evidenciaram como efeito das avaliações do SIMAVE a produção de resultados artificiais, seja pela facilidade de resolução dos testes (SOARES, C. 2011), seja pela conduta oportunista diante do formato de aplicação das avaliações (SOARES, L. 2011).

Carlos Soares (2011), ao longo de sua pesquisa, analisou provas do SIMAVE/PROEB aplicadas aos alunos do 3º ano do EM. Especificamente, foram analisados itens que constam nos boletins enviados às escolas, uma vez que as provas não são divulgadas e nem mesmo o professor regente das classes avaliadas possuem acesso a elas. Como uma amostra de como essas questões aparece nas respectivas avaliações, o autor apresentou exemplos de itens que nelas constam. Nesse contexto, registrou que o “SIMAVE/Proeb, que é uma avaliação externa com o intuito de aferição e geração de dados para ações governamentais, apresenta questões relativamente fáceis, exige interpretações menos elaboradas, resoluções em que a utilização de algoritmos diretos são recorrentes” (SOARES, C. 2011, p.83).

Desse modo, quanto à identificação de simplicidade dos itens das avaliações, Carlos Soares (2011) questionou sobre a possibilidade de essa “simplicidade dos itens” (p.108) representar “uma possibilidade de exibir melhores índices estatísticos sobre a educação mineira” (SOARES, C. 2011, p.108). O autor ressaltou que questões que exigem interpretações menos elaboradas possibilitam “treinamento/ condicionamento” (p.108) por parte do professor, de forma que o aluno atinja o objetivo acordado, e questionou se essas questões não facilitariam, ou tenderiam a facilitar, a resolução dos itens e, conseqüentemente, indicar, mesmo que de forma ilusória, uma melhora crescente dos índices (SOARES, C. 2011).

Ainda nesse contexto de possibilidade de atitudes que viabilizam enganar o sistema, Leonardo Soares (2011) ressaltou, por sua vez, a possibilidade de condutas oportunistas diante do formato de aplicação das avaliações do SIMAVE/ PROALFA, no qual o aplicador é um professor da própria escola e chamou atenção para a possibilidade de produzir resultados artificiais, uma vez que “o aplicador da avaliação, movido pela pressão de seus pares para que a turma atinja a meta estabelecida como garantia do benefício pecuniário que todos anseiam, estaria tentado a influenciar e induzir respostas dos alunos” (SOARES, L. 2011, p.126).

3.1.6 Resistência em aceitar o processo avaliativo

A análise das pesquisas desenvolvidas sobre o SIMAVE possibilitou identificar também, em dois estudos (FALCI, 2005; SANTOS, 2010), a resistência dos profissionais escolares em aceitar o processo de avaliação aferido por meio de um sistema de avaliação em larga escala.

Falci (2005), em sua pesquisa, verificou falta de articulação da escola com o processo avaliativo gerado pelo SIMAVE, a qual foi decorrente da “resistência” (p.153) dos professores em aceitar um sistema avaliativo em larga escala devido ao fato de interpretarem o respectivo sistema como sendo “meramente classificatório” (p.153) e que não considera “as especificidades das escolas” (p.153).

A autora identificou recusa dos professores em serem avaliados e afirmou que essa rejeição “pode estar relacionada com o fato do professor ser o primeiro a se sentir avaliado” (FALCI, 2005, p.153), e, portanto, negar a responsabilidade para com o sucesso do aluno. A não aceitação dos resultados do SIMAVE “ocorre porque eles trazem à tona uma preocupação com a qualidade do trabalho que a escola está desenvolvendo, na qual a responsabilidade do professor é um fator extremamente relevante” (FALCI, 2005, p.154).

De acordo com a autora, a explicitação da recusa em ser avaliado, induz “a uma frágil argumentação contrária ao SIMAVE, apoiada em princípios/ conceitos pedagógicos discutíveis (provas extensas, generalização das escolas etc.) que demonstram, inclusive, o desconhecimento da metodologia do SIMAVE” (FALCI, 2005, p.155).

Santos (2010), ao estudar o SIMAVE com o objetivo de compreender a apropriação dos resultados do PROEB por professores e gestores das escolas públicas estaduais, analisar como essa avaliação em larga escala estava inserida no contexto da gestão escolar e das práticas

pedagógicas, e quais os seus impactos em duas escolas públicas estaduais, identificou, por meio de análise de entrevistas com professores, gestores e coordenadores, oposição dos profissionais frente à política avaliativa do SIMAVE/ PROEB e afirmou que o respectivo sistema de avaliação “tem contribuído para a manutenção da concepção de avaliação na perspectiva excludente e classificatória” e que “o modelo de avaliação do PROEB não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final, indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”” (SANTOS, 2010, p.143-144).

A autora afirmou que a avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado como mais um instrumento para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados, e que ao impor as metas a serem atingidas e obrigar o alcance de “bons” índices, o Estado responsabiliza o professor e a escola pelo desempenho do aluno. Para a autora, a obrigação de metas a serem atingidas imposta ao professor desconsidera as diversas questões que envolvem o processo educacional, a escola e a própria profissão docente, como a desvalorização do profissional, as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e, inclusive, a perda de autonomia para a realização de seu trabalho (SANTOS, 2010).

Considerações finais

O objetivo central dessa dissertação foi realizar um estudo do tipo estado da arte em torno do SIMAVE, com foco em seus impactos nas unidades escolares mineiras, tendo como objeto de estudo as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. Constatou-se, portanto, que o SIMAVE impactou o contexto das unidades escolares mineiras, as quais desenvolveram estratégias de aprimoramento de ações em prol de melhores resultados nas avaliações.

Com o intuito de contextualizar o processo de institucionalização do SIMAVE, retratamos, no primeiro momento, sobre o seu processo de implantação e buscamos identificar as principais etapas ao longo de sua consolidação. Verificamos que, de 1992 até 2013, as avaliações externas do sistema educacional de Minas Gerais articulam-se com as três gerações de avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil, propostas por Bonamino e Sousa (2012), as quais são diferenciadas a partir das consequências, em função dos resultados obtidos, atribuídas para as escolas participantes e para o currículo escolar.

Constatou-se que o sistema de avaliação educacional mineiro passou, inicialmente, por uma proposta de avaliação formativa até se transformar num modelo cujas diretrizes passaram a ser voltadas para a medição de resultados, a partir do desenvolvimento de ações em prol do fortalecimento da capacidade gerencial do governo, visando sua funcionalidade quanto às políticas de regulação do sistema.

Foram identificadas três etapas no processo de consolidação do SIMAVE. A primeira delas compreendeu o período de 1992 a 2002 e foi caracterizada pela aplicação dos testes avaliativos que compunham o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e ainda, pela aplicação das avaliações do SIMAVE no período de 2000 a 2002, cujas avaliações possuíam caráter diagnóstico, sem haver atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados aferidos por meio de testes cognitivos.

A segunda etapa compreendeu o período de aplicação do SIMAVE entre 2003 e 2006, e foi marcada pela primeira fase do programa Acordo de Resultados, o qual representou a institucionalização de medidas de responsabilização dirigidas às escolas e às pessoas que nelas trabalham, sem haver vinculação de consequências, por meio de prêmios ou punições, a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE. Essa etapa foi caracterizada pela divulgação dos

resultados, deixando o caráter meramente diagnóstico e passando para o estabelecimento de metas e divulgação dos resultados, sem estabelecimento de consequências.

Compreendendo o período a partir de 2007, a terceira etapa foi marcada pela segunda fase do Acordo de Resultados e foi caracterizada por haver recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações do SIMAVE, por meio de ações envolvendo incentivos salariais a partir do efetivo pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingissem as metas estabelecidas no SIMAVE.

Por meio do mapeamento apresentado observou-se que as pesquisas em torno do SIMAVE apresentam regularidade, com tendência crescente nos números de pesquisas realizadas até o ano de 2013. A sistematização das teses e dissertações possibilitou encontrar cinco eixos temáticos que embasaram as reflexões em torno do SIMAVE, dentre os quais foram discutidos aspectos relativos aos usos dos resultados das avaliações, aos impactos e efeitos, aos discursos de professores e aos aspectos técnicos das avaliações do referido sistema. Os pesquisadores, conforme a configuração dos eixos temáticos apresentaram empenhos em maior medida para as questões relacionadas aos resultados, impactos e efeitos decorrentes do referido sistema de avaliação.

Em resposta ao objetivo traçado quanto aos impactos do SIMAVE nas unidades escolares mineiras, a análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado revelou que houve influência do SIMAVE no contexto escolar. A maioria dos autores, aproximadamente 65%, destacou haver influência nas práticas pedagógicas, enfocando, como principal efeito, as atividades de treinamento e memorização para a realização dos testes pelas escolas participantes dos estudos.

Esse efeito ocorreu devido às políticas de metas e incentivos, por meio das quais o trabalho pedagógico passou a ser direcionado em prol de melhores níveis de desempenho, sob o sentimento de obrigação de atingir metas. No contexto das políticas de metas, foi destacada a ocorrência de constrangimentos, exposição pública, ameaças e críticas decorrentes dos resultados nas avaliações do SIMAVE, interferência na autonomia pedagógica, sentimento de sobrecarga, especialmente pelos professores de língua portuguesa e matemática, na realização de atividades de treinamento dos alunos, com ênfase nas temáticas e estruturas presentes nas avaliações em foco.

Houve destaque para a necessidade de considerar as potencialidades dos resultados das avaliações oficiais, pensar e executar intervenções a partir desses números, a pertinência de haver participação dos professores no processo de elaboração e execução das avaliações oficiais, e, portanto, para a necessidade de debater e incluir o tema ‘avaliação oficial’ no planejamento das escolas.

O risco de desqualificar o processo de ensino e aprendizagem pelo imediatismo, superficialidade e reducionismo dos conteúdos causados pela pressão em produzir resultados satisfatórios, além do risco de desvalorizar o trabalho docente e promover o seu julgamento com base nos índices obtidos na avaliação, também foram apresentados como sendo efeitos do SIMAVE.

Igualmente, a gestão escolar baseada em metas, incentivos e controle, com mudanças pragmáticas na gestão dos processos de ensino e aprendizagem, foi apontada como um efeito das avaliações do SIMAVE e apresentada como estratégia pragmática desenvolvida com o objetivo de motivar o comprometimento dos gestores escolares.

A alteração das práticas de ensino ocorreu a partir de projetos pedagógicos e de gestão educacional focados em resultados. As escolas que apresentaram maior índice de evolução ampliaram o tempo de permanência dos alunos e desenvolveram ações de reforço da aprendizagem junto às crianças com baixo desempenho. Nas escolas melhor classificadas foi identificado uso da Matriz de Referência (capacidades avaliadas, descritores e os procedimentos de avaliação a serem trabalhados) das avaliações do SIMAVE como diretriz para a mudança das práticas.

Foram evidenciadas as seguintes implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico: processo tenso, constrangedor, exigente e angustiante; processo de adoecimento dos profissionais em função da pressão por melhoria de desempenho; direcionamento da prática pedagógica em função dos resultados; resistência à implementação de políticas públicas relacionada à avaliação externa; utilização dos testes como instrumento de regulação; falta de utilização dos resultados para influenciar políticas educacionais.

Além do impacto do SIMAVE quanto às práticas pedagógicas, foi identificada a existência de impactos do SIMAVE a partir de cinco categorias: usos e apropriação dos resultados; currículo escolar; ranqueamento; geração de resultados artificiais; e resistência em aceitar o processo avaliativo.

Quanto à categoria relativa aos usos e apropriação dos resultados das avaliações do SIMAVE, foi destacada fragilidade quanto à formação técnica para analisar e interpretar os índices das avaliações externas, visando à compreensão, discussão e reflexão sobre os significados pedagógicos dos resultados e, assim, orientar a prática docente. Foi identificado, também, o sentimento de vigilância, insatisfação dos professores e clima de mal-estar entre eles, diante da grande responsabilização sofrida por conta da cobrança por melhores resultados das avaliações externas.

Foram destacadas as seguintes implicações do uso dos resultados do SIMAVE: aumento da demanda de tarefas, em vista da necessidade de se preparar mais para os testes, em termos de aplicação, análise dos resultados, criação de estratégias de intervenção para elevação dos índices de desempenho e cumprimento de metas, divulgação dos resultados e reuniões.

Foram destacados alguns sentimentos quanto ao desempenho e conhecimento dos resultados nas avaliações do SIMAVE: mal estar perante a sociedade; revolta; tristeza; medo; frustração; desconforto; angústia pela cobrança; decepção e desapontamento; insatisfação com o governo; responsabilidade; injustiça.

Em relação à categoria currículo escolar, a qual foi destacada por aproximadamente 35% das pesquisas analisadas, houve evidências de prática de reformulação do currículo a partir das avaliações, assim como dos descritores do SIMAVE, e o risco de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar, por meio de ensino focado na matriz de referência do SIMAVE. A interferência dos exames nos currículos escolares foi identificada a partir do momento em que os resultados aferidos se constituíram em parâmetros para o recebimento de uma premiação, instituída pelo governo de Minas para que as escolas alcançassem metas.

Na categoria ranqueamento, foi apontada, como efeito, a legitimação de práticas discriminatórias e seletivas a partir de ações e programas centrados na melhoria de desempenho nos testes avaliativos. Foi destacada a perda da preocupação social e pedagógica da avaliação, sendo a prática de ranqueamento considerada ação desencadeadora de efeitos utilitaristas, tais como a retirada ou aumento de determinados conteúdos, o estabelecimento de números de horas dedicadas a cada um dos componentes curriculares ou a colocação de placas para informar resultados.

O estabelecimento de resultados artificiais também foi identificado nas pesquisas como sendo efeito causado a partir das avaliações do SIMAVE. A produção desses resultados

artificiais ocorreu tanto pela identificação de facilidade de resolução dos testes, caracterizada pela simplicidade dos itens das avaliações, possibilitando exibir melhores índices, quanto pela conduta oportunista diante do formato de aplicação das avaliações, em que o aplicador é um professor da própria escola.

A última categoria destacou como efeito do SIMAVE a resistência, principalmente por parte dos professores, em aceitar o processo avaliativo aferido por meio de um sistema de avaliação em larga escala, devido ao fato de que esses profissionais consideram que esses sistemas de avaliação são meramente classificatórios e não levam em conta as especificidades das escolas. Os autores identificaram que essa rejeição pode ser proveniente do fato de os professores se sentirem como os primeiros avaliados e, assim, tenderem a negar a responsabilidade para com o sucesso do aluno.

A análise dos estudos desenvolvidos sobre o SIMAVE possibilitou, ainda, encontrar alguns exemplos de estratégias que foram adotadas em prol da melhoria do desempenho nas avaliações do SIMAVE. Foram identificadas, também, algumas recomendações dos autores apontando o impacto das avaliações do SIMAVE no contexto escolar, em prol de melhor desempenho nas avaliações.

Foram identificadas como estratégias: atividades diagnósticas e treino dos itens para os testes (FILGUEIRAS, 2012); mudança na prática pedagógica motivada pelas avaliações do SIMAVE (CARVALHO, 2010); assembleias para discutir e analisar os resultados das avaliações (BASTOS, 2012); projetos internos e externos; momentos de estudos e capacitação para professores; reuniões para planejamento; divulgação e análise dos resultados para planejar ações de intervenções; trabalho integrado realizado por gestores e equipe escolar (ROSA, 2012); cursos e reuniões para discussão coletiva dos resultados (SILVA, 2011), assim como oficinas para auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados (HORTA Neto, 2013).

Como recomendações foram identificadas: o desenvolvimento de práticas que possibilitem ao aluno aprender a aprender (OLIVEIRA, 2002); investimento em informação e formação dos professores, além da necessidade de políticas de valorização docente frente às políticas reguladoras de avaliação (CARVALHO, 2010).

Filgueiras (2012) ressaltou a importância de se refletir sobre os usos dos resultados das avaliações e de haver maior divulgação e discussão dos dados gerados nas diferentes edições do PROALFA (MG). Para a autora, a necessidade de reflexão sobre os resultados possui a

finalidade de induzir os professores e o corpo administrativo das escolas a terem acesso às informações e, assim, terem possibilidade de construir “propostas pedagógicas que impactem positivamente as práticas de sala de aula e favoreçam a ampliação das aprendizagens dos alunos” (FILGUEIRAS, 2012, p.7). A autora identificou algumas estratégias apontadas como “propiciadoras da mobilidade dos alunos BD” (FILGUEIRAS, 2012, p.142), dentre as quais, consideradas como característica positiva, a autora destacou as atividades diagnósticas e os treinos dos itens para os testes. A autora ressaltou, ainda, que “o efeito do treino dos itens para a execução do teste pode ser visto como positivo, mas reduzir o ensino ao treino é extremamente prejudicial ao processo de ensino e redutor dos conteúdos e da própria ação pedagógica” (FILGUEIRAS, 2012, p. 142).

Bastos (2012) evidenciou que o “perfil da equipe gestora é um dos fatores determinantes do sucesso escolar” e comprovou “a eficácia da ênfase na Gestão Pedagógica, na Gestão de Resultados Educacionais e na Gestão Participativa para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas e, conseqüentemente, para o êxito da escola como um todo” (BASTOS, 2012, p.61). Dentre as estratégias de ações realizadas em prol da melhoria do desempenho escolar, a autora destacou as assembleias que são realizadas no início e no final de ano, as quais representam reuniões em que, dentre as atividades realizadas, são discutidos e analisados, com os pais e toda a comunidade escolar, os resultados da escola nas avaliações externas. A pesquisa constatou que os “resultados referentes ao êxito e sucesso da escola pesquisada recaem sobre o perfil da equipe gestora” (BASTOS, 2012, p.55) e que “as lideranças pedagógicas eficazes desenvolvidas pelos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem podem conduzir os alunos ao sucesso” (BASTOS, 2012, p.54).

O estudo de Rosa (2012) evidenciou a ligação do papel desempenhado pela gestora com a melhoria do desempenho dos alunos. Por meio de análise do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, a autora verificou as seguintes ações que representaram pontos fortes que proporcionaram a melhoria do desempenho dos alunos na avaliação do SIMAVE/ PROALFA: projetos internos e externos; estipulação de momentos de estudo e capacitação para os professores; equipe gestora em consonância; e a realização de trabalho efetivo junto aos professores.

Essas ações foram desenvolvidas com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos e proporcionar o cumprimento das metas estipuladas para essa escola no Acordo de Resultados e a

consequente aprendizagem dos alunos. Dentre as ações consideradas “exitosas” (ROSA, 2012, p.80), foram destacadas reuniões de planejamento e capacitação de professores para estudo de temas pedagógicos e planejamento de ações educativas; divulgação e análise dos resultados das avaliações externas, por gestores e professores, com a finalidade de planejar ações de intervenção; trabalho integrado realizado por gestores e equipe escolar (ROSA, 2012).

Silva (2011) identificou, no âmbito das superintendências de educação, o oferecimento de cursos, promoção de reuniões para discussões coletivas e incentivo para que essas práticas sejam realizadas nos contextos escolares.

Horta Neto (2013) destacou a realização de oficinas com especialistas, com o objetivo de auxiliar as equipes escolares na interpretação e compreensão dos resultados das avaliações. O autor considera a prática ineficiente, uma vez que, imaginando uma “capacitação para as equipes das Secretarias de Educação dos Estados, que ficariam responsáveis por multiplicá-la, o problema da quantidade de escolas e da dificuldade de elas utilizarem os resultados para melhorar sua prática docente permanece” (HORTA Neto, 2013, p.292).

Oliveira (2002) ressaltou a necessidade de romper com “os entraves de uma prática tradicional” e possibilitar “a implantação de alternativas pedagógicas mais afinadas” (OLIVEIRA, 2002, p. 116). A autora ponderou que é necessário que o professor considere uma pedagogia que seja focada na noção de competência, requerendo, para tanto, criar condições para que o aluno “aprenda a aprender” “desenvolvendo aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências” (OLIVEIRA, 2002, p. 116).

Carvalho (2010) identificou, por meio dos discursos sobre a prática, algumas das estratégias de governo para a implementação do SIMAVE/ PROALFA e as táticas produzidas pelas professoras no cotidiano escolar frente à política pública de avaliação oficial. A autora destacou a mudança na prática docente motivada pelo PROALFA, no discurso das professoras, e notou que, para as professoras, “essa mudança foi positiva e só se deu devido ao caráter de obrigatoriedade ao qual foram sujeitas” (CARVALHO, 2010, p.124). Foi sugerido que investimento em formação e informação aos professores sobre o que é e qual a importância da avaliação oficial pode surtir um efeito positivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação-intervenção. A autora considerou, por fim, que “ao lado da política de avaliação oficial eminentemente reguladora, se fazem necessárias políticas de valorização da carreira docente” devido ao fato de que o “problema da qualidade da educação não pode ser resolvido acionando

uma única vertente, ou, de outra maneira, responsabilizando uma única categoria” (CARVALHO, 2010, p.125).

Por meio da observação das estratégias para melhoria do desempenho escolar, percebemos que estas são derivadas dos efeitos do SIMAVE e surgiram como atividades pedagógicas, dentre as quais se destacaram ações de formação continuada dos professores, implementação de projetos de leitura, estratégias de organização do quadro de horários dos professores para favorecer momentos de aulas especializadas, bem como o encontro entre educadores do mesmo ano de escolaridade, com a finalidade de elevar o nível de proficiência dos alunos nos testes avaliativos.

Dentre as ações que proporcionaram êxito na escola, foram destacadas: momentos de planejamento e capacitação; organização e promoção de práticas de leitura para favorecer o desenvolvimento dos alunos; projetos de cidadania para favorecer a formação dos alunos com os conceitos necessários para a vida em sociedade; análise dos resultados das avaliações externas; divulgação desses resultados para a comunidade escolar, com elaboração de ações de intervenção; elaboração de projeto com o objetivo de divulgar as práticas exitosas realizadas pelas escolas; realização de trabalho integrado entre a equipe gestora e a equipe de professores.

Assim, diante do problema de pesquisa, o qual consistiu em verificar quais foram os impactos provocados pelo SIMAVE nas unidades escolares de MG, concluímos que, a partir do estudo da produção científica disseminada por meio de teses e dissertações no período entre 2000 e 2013, o SIMAVE causou impactos nas unidades escolares mineiras, os quais podem ser caracterizados a partir de efeitos, fragilidades, riscos e estratégias.

Os efeitos identificados foram relativos ao sentimento de vigilância, insatisfação, constrangimento e clima de mal estar entre professores, devido ao caráter regulador do SIMAVE; adoecimento dos profissionais em função das pressões e responsabilização (sentidos, principalmente, pelos professores de língua portuguesa e matemática) em busca de melhores índices; direcionamento da prática em função dos resultados; uso dos testes como instrumento de regulação do trabalho escolar; sobrecarga dos professores em preparar atividades de treinamento, aplicação, análise dos resultados e cumprimento de metas; uso inadequado e desenfreado dos testes; envolvimento escolar centrado apenas nos professores de Língua Portuguesa e Matemática; práticas de ensino, projetos pedagógicos e gestão educacional focados em resultados e voltados para o treinamento de técnicas e memorização para a realização dos testes;

sentimento de obrigação, do gestor, em intervir no contexto escolar para alterar os índices de proficiência da escola; reformulação e restrição do currículo a partir da matriz de referência do SIMAVE; resistência dos professores em lecionar para turmas que são avaliadas pelo SIMAVE, devido à responsabilização sofrida; resistência em aceitar o processo avaliativo por considerar o SIMAVE meramente classificatório, sem levar em conta as especificidades das escolas; recusa dos professores em ser avaliados (os docentes sentem-se os primeiros a serem avaliados e negam a responsabilidade para com o sucesso dos alunos); e, consideração do SIMAVE, por parte dos profissionais das escolas, como excludente e classificatório (não contempla a complexidade do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado final).

Foram identificadas as seguintes fragilidades: desconhecimento da metodologia do SIMAVE, pelos profissionais das escolas; não utilização dos resultados como instrumento pedagógico, principalmente, por parte dos professores que não lecionam os conteúdos que são avaliados pelo SIMAVE; falta de conscientização, de todos os profissionais (independentemente da área de atuação), quanto à importância do SIMAVE; carência de formação técnica para análise dos dados técnicos, orientação da prática pedagógica e coordenação de esforços de melhoria dos resultados; dificuldade de compreensão dos gráficos e das escalas de proficiência; falta de conhecimento para desenvolver estratégias para melhorar a compreensão e interpretação dos resultados; apesar de esforços para orientar o gestor na compreensão e uso dos resultados, não há repasse de informações para as equipes de trabalho; falta de cultura de análise, problematização, discussão, socialização e apropriação dos resultados, por gestores e professores; necessidade de problematizar os dados estatísticos, confrontar esses dados com o contexto escolar, refletir numa práxis mais eficaz e conhecer os efeitos dos resultados na prática; falta de acesso ao material impresso de divulgação, por todos os profissionais, independentemente da área de atuação; uso de linguagem não acessível no momento da divulgação junto à comunidade escolar; falta de participação da comunidade escolar no desenvolvimento dos instrumentos de avaliação.

Os autores destacaram, ainda, riscos quanto às práticas de ranqueamento e quanto à geração de resultados artificiais. Quanto às práticas de ranqueamento, foi destacada a possibilidade de a referida prática contribuir para legitimar práticas discriminatórias e seletivas dentro das escolas; causar efeito utilitarista, por meio da retirada ou aumento de determinados conteúdos, estabelecimento do tempo a ser dedicado a cada componente curricular; exposição e

constrangimento causados pela fixação de placas, nas escolas, para informar resultados; e, possibilitarem o desenvolvimento de ações centradas em melhorar o desempenho nos testes.

A geração de resultados artificiais foi destacada como sendo ocasionada pela simplicidade dos itens e consequente facilidade de resolução, uma vez que questões menos elaboradas possibilitam o treinamento para atingir objetivos e, conseqüentemente, tendem a facilitar a melhora dos resultados; pela conduta oportunista diante do formato de aplicação dos exames (o aplicador é um professor da própria escola, que poderia, movido pela pressão em obter melhores resultados, se ver tentado a influenciar e a induzir as respostas dos alunos), possibilitando a apresentação de melhores índices estatísticos sobre a educação mineira; e, pela possibilidade de empobrecimento e estreitamento do currículo escolar, em função de um ensino focado na matriz de referência do SIMAVE.

Por fim, foram destacadas as seguintes estratégias que foram desenvolvidas para colaborar com a elevação do nível de proficiência no SIMAVE: divulgação dos resultados e reuniões para estudar os índices auferidos, estabelecer metas, elaborar simulados, preparar atividades e avaliações de acordo com o SIMAVE; aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas; ações de reforço para alunos com baixo desempenho; rotina de atividades pragmáticas, centradas no treinamento para os testes a partir do uso de modelos similares às avaliações sistêmicas em sala de aula; uso da matriz de referência como diretriz para mudar as práticas de ensino; gestão envolvida com a ação pedagógica; formação continuada de professores; desenvolvimento de projetos para trabalhar com as habilidades que são avaliadas pelo SIMAVE; organização do quadro de horários dos professores para favorecer momentos de aulas especializadas; e, encontro entre educadores do mesmo ano de escolaridade.

O estudo realizado revelou, ainda, a existência de tensão na produção científica, identificada por meio da fundamentação teórica da qual se apropriaram os autores para desenvolver suas teses e dissertações. Identificamos que o aporte teórico utilizado pelos pesquisadores é caracterizado por um confronto de ideias sinalizadoras dos paradigmas objetivista e subjetivista de avaliação, os quais apresentam ideias similares aos paradigmas do consenso e paradigma do conflito, respectivamente.

A maioria dos estudos realizou ponderações teórico-críticas características do paradigma do conflito, ou do paradigma subjetivista de avaliação. Essas ponderações induziram à compreensão do SIMAVE como um instrumento fundamentado na ideologia neoliberal, na qual

a lógica do mercado deve prevalecer em prol de um Estado mais eficiente e produtivo, sendo a avaliação externa considerada como parte de um plano do governo para instrumentalizar os alunos em atendimento às leis do mercado e do consumo, e, portanto, houve a consideração de que a avaliação surgiu como meio para pressionar os sistemas educativos a se subordinarem às lógicas do mercado e da competitividade econômica, permitindo, assim, regular e avaliar o sistema educacional.

Os autores que assumiram essa concepção condenaram o uso de *rankings* e a visibilidade de sua divulgação, sob a consideração de que tal prática estabelece comparações injustas. Eles afirmaram a existência de um pragmatismo nas relações das escolas com as políticas de metas e incentivos, indicando que as ações escolares são direcionadas em prol da melhoria de resultados nos testes, sem que haja aprendizagem efetiva dos alunos. Nesse contexto, os organismos de financiamento, por exemplo, Banco Mundial e FMI, são considerados elementos indutores de estratégias neoliberais, ao passo que os processos de avaliação externa são enfocados como meios para instrumentalizar os alunos em atendimento às leis do mercado e do consumo. Esses autores priorizaram, a partir da concepção teórica adotada, as dimensões reflexiva e crítica da produção dos dados e o caráter ético e político da tomada de decisões.

Assim, a análise revelou, em resposta ao problema de pesquisa estabelecido neste trabalho, que o SIMAVE gerou, portanto, impactos positivos no âmbito da Educação Básica, de maneira adequada à dinâmica do mercado educacional, ou seja, são positivos dentro do paradigma objetivista de avaliação e negativos no contexto do paradigma subjetivista.

As buscas por melhoria de resultados e o desenvolvimento de estratégias de aprimoramento, quando analisados, revelaram a existência de tensão quanto à compreensão sobre as ações de avaliação que conduziram o SIMAVE. Entre os efeitos identificados, muitos foram passíveis de valoração tanto positiva quanto negativa, dependendo do aporte teórico adotado para análise dos dados. Nesse contexto, o efeito caracterizado a partir de atividades de treinamento para a realização dos testes do SIMAVE e a partir da reformulação de conteúdos, por exemplo, foi considerado como sendo tanto positivo quanto negativo.

Os aspectos negativos foram evidenciados sob a justificativa de que limitam a autonomia docente, devido às práticas de regulação, e estimulam o desenvolvimento de atividades de treinamento sem que haja preocupação com a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas que convergem à ideologia neoliberal. Por outro lado, esses mesmos efeitos

foram considerados como práticas que possibilitam a renovação de metodologias e condicionam os alunos a executar, com sucesso, determinadas atividades, com menor ou maior grau de complexidade, treinadas à exaustão, sendo a prática de treinamento para os testes considerada uma estratégia de renovação metodológica, que possibilita a familiarização dos alunos com os padrões avaliativos praticados.

Nessa mesma perspectiva, a premiação por bom desempenho e a prática de divulgação dos resultados dos testes avaliativos, por intermédio de placas informativas fixadas nas escolas, para alguns são consideradas instrumentos da gestão organizacional, enquanto, para a maioria, são práticas condenáveis justificadas pela concepção de avaliação que caracteriza o paradigma subjetivista de avaliação.

A análise apresentada reafirma, portanto, a polissemia do campo da avaliação, o qual é caracterizado por tensões políticas e ideológicas, as quais ficaram evidentes nos estudos analisados nesta dissertação.

A pesquisa realizada permite, assim, a afirmação de que existe uma produção científica desenvolvida sobre o SIMAVE, expressa por dissertações de mestrado e teses de doutorado, que possibilitou atingir o objetivo proposto para esta pesquisa. Espera-se que este estudo represente o início de um debate sobre a temática da avaliação educacional, conforme reflexões, inquietações e discussões de quem tiver acesso a esta dissertação.

Referências

ANDRADE, Dalton Francisco de. **Desempenhos de grupos de alunos por intermédio da Teoria de Resposta ao Item.** *Est. Aval. Educ.*, n.23, p.31-70, jun, 2001. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2207>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquista de. (orgs.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** 1. Ed. Fino Traço, Belo Horizonte, MG: 2015. ISBN: 978-85-8054-257-8.

ANDRADE, Edvania de Lana Morais. **A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. **O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil.** Roteiro, v.36, n.02, p.205-224, Joaçaba - UNOESC, jul./dez., 2011. ISSN 2177-6059. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268011242_O_lugar_do_Sistema_Mineiro_de_Avaliacao_da_Educacao_Publica_Simave_na_busca_pela_qualidade_da_educacao_no_Brasil. Acesso em: 15 de maio de 2014.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar.** 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena. **Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados.** Revista Educação e Pesquisa, v.38, n. 03, p. 695-709, São Paulo, jul./set., 2012. Disponível em: http://www.gestrado.org/images/publicacoes/67/MariaHelena_RegulacaoEducativa_e_TrabalhoDocenteEmMinas.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2014.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais.** RBPAE, v.27, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011.

BARBOSA, Liliâne Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2013.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. **A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais.** Tese de Doutorado (Educação). PUC-RJ, 2006.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. **Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.

BASSO, Andreza Cristina Moreira da Silva; RODRIGUES, Carolina Ferreira; BROOKE, Daniel Aguiar de Leighton; VIGNOLI, Daniel Araújo. **Desigualdade de desempenho e raça: uma análise a partir do Paebes 2009.** *Est. Aval. Educ.* [online], v.23, n.51, p. 40-56, 2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v23n51/v23n51a04.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2014.

BASTOS, Lucia Helena Miranda. **Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – UFJF, 2012.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** *Est. Aval. Educ.*, v.21, n.46, p.229-251, ago. 2010. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

BAUER, Adriana. **É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo.** *Educ. rev.*, v.28, n.2, p.61-82, jun. 2012. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a04v28n2.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

BAUER, Adriana. **Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações.** *Educ. Pesqui.*, v.37, n.4, p.809-824, dez. 2011. ISSN 1517-

9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a09v37n4.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

BAUER, Adriana. **Uso dos resultados do Saesp e formação de professores: a visão dos níveis centrais.** *Est. Aval. Educ.*, v.19, n.41, p.483-498, dez. 2008. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1461/1461.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação Educacional em Larga Escala: a experiência brasileira.** *Revista Iberoamericana de Educação*, n.53/1, jun. 2010. ISSN: 1681-5653. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>. Acesso em: 10/08/2014.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>. Acesso em: 27/02/2014.

BONAMINO, Alícia. FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35ª edição. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Brasília, 2012. Disponível em: www.bd.camara.gov.br. Acesso em 22 de março de 2014.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2013.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2006, vol.36, n.128, pp. 377-401. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27/02/2014.

BROOKE, Nigel. **Responsabilização educacional no Brasil.** *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, v.1, n.1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Estudos & Pesquisas educacionais – Fundação Victor Civita, n.2. p.17-79, São Paulo: nov. 2011. ISSN: 2177-353X.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquista de. (orgs.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** 1. Ed. Fino Traço, Belo Horizonte, MG: 2015. ISBN: 978-85-8054-257-8.

BURGOS, Marcelo Baumann; SANTOS, Maéve Melo dos; FERREIRA, Patrícia Valesca Gomes. **Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará.** Responsabilização na educação, v.2, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/21/19>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

CALDERON, Adolfo Ignácio; BORGES, Regilson M. **Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória.** Brazilian Geographical Journal, v. 4, p. 259-275, 2013.

CALDERON, Adolfo Ignácio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de. **Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: aprofundando a linha do tempo.** In: MARTINS, Angela Maria (et. all.). Políticas e Gestão da educação: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CALDERON, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. **SARESP e seus impactos nas unidades escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996-2011).** Anais VII Reunião da ABAVE – Avaliação e Currículo: um diálogo necessário, n.1, p. 75-92, 2013. Disponível em: http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/25/23. Acesso em: 15 de julho de 2014.

CALDERON, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. **Sistema de Avaliação e Rendimento escolar do Estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo.** Pesquisa e Debate em Educação, v.2, p. 62-77, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/5524440/CALDERON_Adolfo_Ignacio_OLIVEIRA_JUNIOR_R._G..._Sistema_de_avaliao%C3%A7%C3%A3o_e_rendimento_escolar_do_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo_Uma_abordagem_na_linha_do_tempo.._Pesquisa_e_Debate_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_v._2_p._62-77_2012 . Acesso em: 15 de julho de 2014.

CALDERON, Adolfo Ignacio; OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel. **Sistema de Avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da**

produção científica brasileira. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.

CALDERÓN , Adolfo Ignacio ; POLTRONIERI ,Heloisa. **Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007).** Revista Diálogo Educacional, v.13, n.40, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189129169004>. Acesso em 22 fevereiro de 2015.

CALDERON, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar1. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2015, vol.23, n.87, pp. 517-540.

CARDOSO, Maria Ângela de Moraes. **Participação do Colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.

CARNIELLI, Beatrice Laura; MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE.** Educação em Revista, v.42, p.135-153. Belo Horizonte: dez. 2005. ISSN 0102-4698.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação – Processos socioeducativos e práticas escolares) – Universidade Federal de São João Del Rey, 2010.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente.** Est. Aval. Educ., v.21, n.46, p. 253-270, São Paulo, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1577/1577.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente.** Educação e Pesquisa, v.37, n.3, p. 549 – 564. São Paulo: set./dez., 2011. ISSN 1517-9702.

CARVALHO, Stella Willians de; PENNA, Jussara Maria de Pinho Magalhães; FREITAS, Elias José Lopes de; PEREIRA, Maria José; VIEIRA, Ofélia de Souza. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas**

estaduais de Belo Horizonte. Ano 14, n. 18, p. 97-121, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/233/203>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas De Avaliação Da Educação No Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo em Perspectivas, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009a. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf Acesso em: 27/07/2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil.** Meta: Avaliação, v.1, n.3, p. 271-296, Rio de Janeiro: 2009b.

CENEVIVA, Ricardo; FARAH, Marta Ferreira Santos. **Avaliação, informação e responsabilização no setor público.** *Rev. Adm. Pública*, v.46, n.4, p.993-1016, ago/2012. ISSN 0034-7612. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n4/a05v46n4.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

CORREA, Deborah Maciel. **Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, 2008.

DELGADO, Victor Maia Senna. **Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e do SIMAVE.** Dissertação (Mestrado em Economia) – UFMG, 2007.

DELGADO, Victor Maia Senna; MACHADO, Ana Flávia. **EFICIÊNCIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS.** *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.37, n. 3, p. 427-464, dez./ 2007. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1054/1017>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.88, p.703-725, Especial – out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UEMG/ Faculdade de Educação, s/d.

FALCI, Vanira Passarela. **O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SRE/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2005.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: M. T. ESTEBAN e A. J. AFONSO (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação** (p.15-44). São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Liderson Fernando Francisquini. **Fatores explicativos da desigualdade de oportunidades educacionais: um estudo dos resultados do SIMAVE/PROEB em duas escolas de Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2002.

FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro; CALIFE, Mariana; SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Análise contextual do PROEB**. XL Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2008/pdf/arq0060.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2014.

FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro; CALIFE, Mariana; SOARES, Tufi Machado; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. **Análise contextual do PROEB**. XL Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional. João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.din.uem.br/sbpo/sbpo2008/pdf/arq0060.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago./2002.

FERREIRA, Renato Erothildes. **A Educação Física escolar e sua relação com a aprendizagem e as emoções dos alunos no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFJF, 2010.

FERREIRA, Dayse Maria Campos. **Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – UFJF, 2012.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. **ALUNOS AVALIADOS COM BAIXO DESEMPENHO NO PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2012.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. **PROALFA (MG): avaliação da alfabetização em larga escala no Brasil**. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa (revista eletrônica), Brasil, São Paulo, v.1, n.13, p. 38-64, set. 2012b. ISSN: 1980-7686. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/45618/49217>. Acesso em: 01 de novembro de 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cad. Pesq.** (74), agosto, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084/1089>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008. ISBN: 85-98843-32-6.

FURTADO, Belkis Cavalheiro. **Programa de apoio às inovações educacionais: uma proposta da “Escola Sagarana” no Estado de Minas Gerais**. UNIMEP, s/d.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v.2, n.1, p. 08-26, Guarulhos: mai. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquista de. (orgs.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1. Ed. Fino Traço, Belo Horizonte, MG: 2015. ISBN: 978-85-8054-257-8.

GENOVEZ, Silene Felizardo de Menezes. **Análise das Causas do comportamento diferencial de itens de Geografia: estudo de caso do PROEB/SIMAVE-2001**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2005.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Vilma Aparecida. **O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equivoco do imaginário à contingência do real**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFU, 2004.

HADDAD, S. **Juventude e Escolarização: uma análise da produção de conhecimentos.** Brasília – MEC/INEP, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8).

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.** Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. (orgs.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** 1. Ed. Fino Traço, Belo Horizonte, MG: 2015. ISBN: 978-85-8054-257-8.

KOETZ, Carmen Maria. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado do Rio Grande do Sul - SAERS: institucionalização.** Dissertação (Mestrado em Educação), UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul.** *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v.20, n.77, p.677-700, dez./2012. ISSN 0104-4036. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a04v20n77.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

LIMA, Alessio Costa. **Ciclo de avaliação da Educação Básica do Ceará: principais resultados.** *Est. Aval. Educ.*, v.23, n.53, p.38-58, dez./2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1757/1757.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do SPAECE-ALFA.** *Est. Aval. Educ.*, v.19, n.41, p.465-482, dez./2008. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2071/2029>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico.** *Rev. Katal.*, v. 10, p. 37-45. Florianópolis, 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. ISBN: 978-85-12-30370-3.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. **A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2004.

MACHADO, Regiane Cristina. **A leitura como foco nas avaliações de língua portuguesa do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, 2012.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. **Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. IN: SILVA JR., Celestino A. da. et. al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN: 85-249-0227-2.

MENA-CHALCO, J. P.; ROCHA, V. **Caracterização do banco de teses e dissertações da CAPES**. In: 4º Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cienciometria – EBBC, p. 1-9, Recife, Pernambuco, 2014.

MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. **A busca pela qualidade em educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000**. Dissertação (Mestrado em Educação)– UFJF, 2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROEB – 2009**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., v. 1. Juiz de Fora: jan./dez., 2009.
MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita; PENA, Anderson Córdova; SILVA, Wellington; VIEIRA, Verônica Mendes (orgs.). ISSN 1983-0157.

Minas Gerais. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais** — 16. ed. — Belo Horizonte : Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais , 2014. 281 p. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

MINAS GERAIS. **Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública**. Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. **Projeto Escolas-Referência - Guia de Estudos: Roteiro de Estudo das Propostas e Orientações Curriculares**. Belo Horizonte: 2004a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2008**. Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SIMAVE – 2013. Conteúdo: **Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual e Municipal**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. ISSN 1983-0157. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RS-MR-AMOSTRAL-WEB2.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

MURTA, Saionara Lucia Fonseca. **A leitura na escola: o avesso da avaliação externa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, 2004.

NATIS, Lilian. **Modelos hierárquicos lineares**. *Est. Aval. Educ.*, n.23, p.03-29, jun./2001. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2206/2162>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.15, n.30, p. 5-16, jul./dez./2004.

OLIVEIRA JÚNIOR, Rafael Gabriel de. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: um estudo a partir da produção Científica Brasileira (1996 - 2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC- Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Carmem Inez de. **A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2003.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Avaliação Educacional em Larga Escala: uma análise da escala de proficiência em matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2002.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. O direito a aprender. **Estudos em avaliação educacional**, v.19, n.41, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1455/1455.pdf> . Acesso em 10 agosto de 2015.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. **Fundamentos da Teoria de Resposta ao Item – TRI.** Avaliação Psicológica, v.2, n. 2, p. 99-110, 2003.

PEDROSA, Larisse Dias. **“Minas aponta o caminho”:** o processo de reforma da educação mineira. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, UNIOESTE, out. 2005.

REZENDE, Wagner Silveira; CARDIAN, Juliana Frizzoni; DULCI, João Assis; PINTO, Raul Magalhães; PAULA, Túlio Silva de. **Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação.** Revista pesquisa e Debate em Educação, v. 2, n. 1, 2012. ISSN: 2237-9444.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida da; SOARES, Tufi Machado. **Análise da avaliação da alfabetização de Minas Gerais: evolução e desigualdade.** Estudos em avaliação educacional, v. 23, n. 53, p. 126-147. São Paulo: set./dez., 2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v23n53/v23n53a07.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. **Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações.** *Est. Aval. Educ.*, v.23, n.51, p.82-100, abr./2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1949/1929>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

ROCHA, Marise Maria Santana da. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a experiência em Barbacena e São João Del Rey.** Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

RODRIGUES, Edilene Noronha. **O funcionamento diferencial do item de língua portuguesa: análise das causas e consequências no contexto do programa Nova Escola – RJ e do PROEB-MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação.** *Diálogo Educ.*, v.6, n.19, p. 37-50. Curitiba: set./dez., 2006.

ROSA, Catia Cristina Claudiano Trindade. **Análises de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). UFJF, 2012.

SANDER, B. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da Educação.** São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE.** *Est. Aval. Educ.*, v.23, n.51, p.116-134, abr./2012. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1951/1931>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

SANTOS, Joseane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de educação básica/PROEB em análise.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2010.

SARRÁPIO, Luiza Procópio. **A escola do fracasso: percepções dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, 2004.

SENA, Lillian Fernandes Ferreira. **Avaliação Sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino; estudo de caso.** Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, 2012.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira; PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Bullying escolar e sua percepção pelos alunos: um estudo do Saresp.** *Est. Aval. Educ.* [online]. v.24, n.54, p. 118-141, 2013. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n54/v24n54a07.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf> Acesso em: 27/07/2014.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. **O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU, Uberlândia, 2005.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 5, n.2e, p. 241-253, 2007. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

SILVA, Maria Juliana de Almeida. **REGULAÇÃO EDUCATIVA: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Messias Antônio. **A Escola Sagarana: uma ruptura com a concepção da Qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – UFJF, 2011.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.14, n.50, p. 107-126. Rio de Janeiro: jan./mar., 2006. ISSN 0104-4036.

SOARES, Leonardo Aparecida. **Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do Alto Jequitinhonha.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro (Escola de Governo), 2011.

SOARES, Tufi Machado, GENOVEZ, Silene Felizardo De Menezes; GALVÃO, Ailton Fonseca. **Análise do Comportamento Diferencial dos Itens de Geografia: estudo da 4a série**

avaliada no Proeb/Simave 2001. Estudos em avaliação educacional, v.16, n.32, p.81-110, jul./dez., 2005. ISSN 0103-6831.

SOARES, Tufi Machado. **Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002.** Estudos em avaliação educacional, n.28, p.103-124, jul./dez., 2003. ISSN 0103-6831.

SOARES, Tufi Machado. **Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/ PROEB-2002.** Revista Brasileira de Educação, n. 29, maio/jun./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a07>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

SOARES, Tufi Machado. **Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos.** Pesquisa Operacional, v.25, n.1, p.83-112, jan./abr., 2005. ISSN 0101-7438.

SOARES, Tufi Machado; MENDONÇA, Márcia Cristina Meneghin. **Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do SIMAVE-2000.** Pesquisa Operacional, v.23, n.3, p.421-441, set./ dez., 2003. ISSN 0101-7438.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno.** Estudos em avaliação educacional, v.17, n.34, p.155-186, mai./ago., 2006. ISSN 0103-6831.

SOUZA, Maria Alba de. **A avaliação da escola pública de Minas Gerais.** Estudos em avaliação educacional, v.1, n.12, p. 25-32, São Paulo, jul. 1995.

SOUZA, Maria Alba de. **A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998.** Estudos em avaliação educacional, v.1, n.19, p. 57-76, São Paulo, jan./jun. 1999.

SOUZA, Maria Alba de. **Avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos.** Estudos em avaliação educacional, v.18, n.37, p. 42-90, mai./ago. 2007.

TEIXEIRA, Neuzirane Rodrigues. **O direito à educação e a qualidade de vida urbana: indicadores de qualidade do ensino médio nas escolas estaduais no município de Belo**

Horizonte, MG; uma análise espacial. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Minas, 2012.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueredo. **O Estado contratual e a nova agenda da Educação: o caso de Minas Gerais.** Revista @mbienteeducação, v.6, n.1, p. 32-50, jan./jun. 2012. ISSN: 1982-8632.

ULER, Arnilde Marta. **Avaliação da Aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000-2007).** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUCSP, 2010.

VALLE, Raquel da Cunha. **Construção e interpretação de escalas de conhecimento: um estudo de caso.** *Est. Aval. Educ.*, n.23, p.71-92, jun./2001. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2208/2164>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria de resposta ao item.** *Est. Aval. Educ.*, n.21, p.07-92, jun./2000. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2225/2183>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

VIANA, Odalea Aparecida. **A avaliação em geometria espacial feita pelo SIMAVE.** *Est. Aval. Educ.*, v. 21, n. 47, p. 505-528. São Paulo: set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1606/1606.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. **Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v.1, n.8, p.5-37, São Paulo, jul./dez. 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.1, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2011, vol.19, n.73, pp. 769-792. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 27/07/2014.

Apêndices

Quadro 1 – Resultado da busca por descritores (quadro geral)

Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Margarida Montejano da Silva.	A Questão da Formação de Professores Alfabetizadores: uma Experiência com Educação de Adultos na Realidade de Espírito Santo do Pinhal/SP.	Dissertação de Mestrado	01/03/2000	Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ Educação		OBS: descartado pelo título. Trata-se de estudo da realidade do Estado de SP.
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar.	Dissertação de Mestrado	01/03/2001	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Educação	Valor agregado; avaliação; indicadores de desigualdade	Com base nos resultados do PROEB o estudo analisa a relação entre nível de alunado das escolas estaduais de MG. Trabalho propõe construção de “valor agregado”, como medida a ser utilizada para avaliação das diferenças produzidas pelas escolas. Pesquisa insere no campo dos estudos sobre desigualdade de oportunidades educacionais. • SIM
2002						
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Germana Cunha Vitoi.	Melhoria do Fluxo Escolar ou Melhoria da Aprendizagem? Um Estudo do Programa Acertando o Passo da Secretaria de Estado da Educação De Minas Gerais.	Dissertação de Mestrado	01/04/2002	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Educação		OBS: descartado pelo título Retrata estudo de outro programa...
Márcia Cristina Meneghin Mendonça	A Busca pela qualidade em Educação: Modelo Multinível Aplicado aos dados do SIMAVE-2000.	Dissertação de Mestrado	01/04/2002	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Educação	Qualidade; ensino; SIMAVE.	Empregou modelo multinível para identificar relação entre desempenho escolar, características técnico-pedagógicas das escolas e o perfil sócio-econômico dos alunos da 4ª série EF que fizeram teste de Matemática SIMAVE-2000. Buscou investigar fatores que atuam na diferenciação entre as turmas, considerou os níveis de hierarquia: turma (nível 1) e escola (nível 2). Foi encontrada explicação para uma grande proporção de variação dos escores das turmas. • SIM
Cacilda Rodrigues Cavalcanti	A Formação Do Educador No Estado Do Maranhão: Análise De Políticas E Programas.	Dissertação de Mestrado	01/06/2002	Universidade Federal do Maranhão/ Educação	Programas de formação de professores; política educacional no Maranhão.	OBS: O estudo analisa uma política de formação do educador no estado do Maranhão. • DESCARTADO
Lina Kátia Mesquita De Oliveira	Avaliação Educacional Em Larga Escala: Uma Análise Da Escala De Proficiência Em Matemática.	Dissertação de Mestrado	01/06/2002	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Educação	Avaliação educacional; escala; Matemática	Analisa as competências avaliadas no SIMAVE/PROEB; os itens do teste de proficiência; os resultados obtidos; interpreta esses resultados, procurando verificar o domínio das competências dos alunos avaliados e, de que maneira os resultados podem ser úteis para diagnosticar a constituição de competências, tendo em vista a possibilidade de subsidiar a prática pedagógica do professor. Apresenta um mapeamento das noções de competência, procurando delinear a utilizada pelo SIMAVE/PROEB, na área da Matemática. Nas considerações enfatiza a característica pedagógica da análise dos dados estatísticos, tanto na produção de diagnósticos consistentes quanto na

						orientação de políticas educacionais ajustadas aos interesses dos envolvidos com a melhoria da educação. • SIM
Flavine Assis De Miranda	Programas De Aceleração De Estudos: Uma Análise Dos Resultados Do PROEB 2000.	Dissertação de Mestrado	01/08/2002	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Educação	Programa de aceleração de estudos; eficácia.	Realiza uma análise da eficiência e eficácia do Programa Acertando o Passo. OBJ: verificar em que medida a estratégia de aceleração da aprendizagem atende aos propósitos de melhoria da qualidade do ensino; ou se apenas se revela como mecanismo de correção do fluxo escolar, independente do rendimento dos alunos. Estudo baseado nos resultados dos testes de Língua Portuguesa SIMAVE/PROEB-2000 associado a um estudo qualitativo da documentação que justifica o Programa Acertando o Passo. • DESCARTADO – foco no programa Acertando o passo
Liderson Fernando Francisquini Fernandes	Fatores Explicativos Da Desigualdade De Oportunidades Educacionais - Um Estudo Dos Resultados Do Simave/Proeb Em Duas Escolas De Ensino Fundamental.	Dissertação de Mestrado	01/10/2002	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Desigualdade; SIMAVE/PROEB; Ensino Fundamental.	OBJ: identificar fatores explicativos dos resultados alcançados no SIMAVE/PROEB-2000 nos testes de língua portuguesa e matemática, em 2 escolas estaduais. Foram analisadas variáveis extraídas dos questionários sócio-econômicos aplicados a alunos, professores da Ed. Básica. Resultados indica diferença de desempenho entre as escolas, a qual está vinculada à qualidade do trabalho pedagógico, o que significa que o empenho e dedicação dos professores influencia no nível de desempenho das escolas. • SIM
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Érica Machado	Gestão Democrática E Qualidade Escolar: Elementos Que Se Entrecruzam.	Dissertação de Mestrado	01/04/2003	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Gestão; qualidade escolar.	• DESCARTADO pelo título.
Carmem Inez De Oliveira	A organização em ciclos na política educacional em minas gerais: um desafio à comunidade escolar.	Dissertação de Mestrado	01/08/2003	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Ciclos; SIMAVE.	A partir de reflexão sobre os dados do SIMAVE, propôs identificar como as escolas estaduais se apropriam da política de organização em ciclos. Por meio de estudo qualitativo em duas escolas estaduais mineiras que implantaram os ciclos, com perfil sócio-econômico semelhante, mas, que tiveram desempenho diferente no SIMAVE. • SIM
Marise Maria Santana Da Rocha	Sistema Mineiro De Avaliação Da Educação Pública: A Experiência Em Barbacena E São João Del Rey.	Tese de Doutorado.	01/09/2003	Universidade Federal Do Rio De Janeiro/ Educação	Avaliação de sistema.	Obj: descrever SIMAVE no âmbito superintendências regionais de ensino de Barbacena e São João Del Rei. Enfoca estrutura (SIMAVE), implantação, funcionamento. Tece considerações sobre PROEB, a partir de falas de coordenadores e especialistas. Mostra como ocorre difusão e utilização dos resultados produzidos. Aponta possível impacto para políticas educacionais mineiras. • SIM
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Marlene Dias Pereira Pinto	O funcionamento cognitivo do idoso e o processo de ensino da	Dissertação de Mestrado	01/01/2004	Universidade Do Estado Do Rio De	Idoso; cognição; alfabetização.	Obj: apresentar transformações cognitivas que ocorrem no processo de envelhecimento.

	alfabetização do PROALFA - reflexões para um ensino melhor.			Janeiro/ Educação		PROALFA – Não é o mesmo. • DESCARTADO.
Vilma Aparecida Gomes	O Discurso Da Avaliação De Leitura Do Proeb: Do Equívoco Do Imaginário À Contingência Do Real	Dissertação de Mestrado	01/03/2004	Universidade Federal De Uberlândia/ Linguística	Linguística aplicada; avaliação; leitura; língua materna.	Obj: problematizar os princípios teóricos do documento oficial do PROEB; analisar o dizer dos professores, que atuam na rede oficial, sobre esta avaliação e a leitura na escola. • SIM
Magali De Fátima Evangelista Machado	A Contribuição Do Sistema De Avaliação Básica Para As Políticas Educacionais: A Visão De Professores De Minas Gerais	Dissertação de Mestrado	01/05/2004	Universidade Católica De Brasília/ Educação	Avaliação do ensino; educação básica; SAEB; SIMAVE.	A pesquisa apresenta a evolução dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica na América Latina, enfocando o SAEB e o SIMAVE. Apresenta e compara resultados SAEB e SIMAVE. • SIM
Luiza Procópio Sarrápio	A Escola Do Fracasso: Percepções Dos Professores Sobre A Relação Entre O Trabalho Pedagógico E O Desempenho Escolar.	Dissertação de Mestrado	01/08/2004	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Educação; ensino público; fracasso escolar.	Obj: identificar percepção do professor quanto ao trabalho, estratégias de avaliação, fatores que interferem na aprendizagem dos alunos; Procurando verificar em que medida as percepções confirmam, ou não, a suposição de que os professores não reconhecem sua parcela de responsabilidade em relação ao fracasso escolar. • SIM
Saionara Lucia Fonseca Murta	A Leitura Na Escola: O Averso Da Avaliação Externa.	Dissertação de Mestrado	01/12/2004	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	-	Obj: estabelecer relação entre a prática de leitura desenvolvida na sala de aula e o resultado do SIMAVE-2002 em Língua Portuguesa, em duas escolas municipais de BH que tiveram desempenhos diferentes nessa avaliação. • SIM
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Maria Juliana De Almeida E Silva	O Sistema Mineiro De Avaliação Da Educação Pública: Impactos Na Escola Fundamental De Uberlândia.	Dissertação de Mestrado	01/02/2005	Universidade Federal De Uberlândia/ Educação	Avaliação educacional – Minas Gerais; escolas públicas.	Propôs analisar os impactos do SIMAVE na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico em algumas escolas de EF de Uberlândia. • SIM
Paulo Roberto Da Costa	Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte.	Dissertação de Mestrado	01/03/2005	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	Violência nas escolas; estudo comparativo; escolas públicas.	Obj: investigar como o clima escolar estaria interferindo na percepção dos alunos e professores acerca da violência nas escolas e os possíveis impactos no sentimento de insegurança sobre o desempenho desses atores. Usou dados do SAEB e SIMAVE para informações sócio-econômicas; caracterização dos estabelecimentos em relação à eficiência no aprendizado. • DESCARTADO
Felipe Ferreira Garcia	Avaliação da Eficácia de um Treinamento de Habilidades Sociais com Pessoas Idosas	Dissertação de Mestrado	01/04/2005	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro/ Psicologia	Envelhecimento; habilidades sociais; teatro.	PROALFA = projeto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. • DESCARTADO.

	Através de uma Prática Teatral			Social		
Silene Felizardo De Menezes Genovez	Análise Das Causas Do Comportamento Diferencial De Itens De Geografia: Estudo De Caso Do Proeb/Simave – 2001.	Dissertação de Mestrado	01/04/2005	Universidade Federal De Juiz De Fora - Educação	Ensino Médio; PROEB; Comportamento diferencial.	Apresenta análise do comportamento diferencial dos itens de Geografia do PROEB-2001. Resultados sugerem que itens relacionados a questões ambientais são mais fáceis para alunos da região metropolitana de BH do que para alunos do interior, exceto para questões relacionadas ao desmatamento, escassez de água e poluição. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Vanira Passarela Falci	O Simave Na Prática Pedagógica: Um Estudo Em Duas Escolas D 18ª S.R.E/Mg.	Dissertação de Mestrado	01/08/2005	Universidade Federal De Juiz De Fora - Educação	Educação; SIMAVE; escola.	Investigou o impactos das avaliações do SIMAVE em duas escolas municipais de Juiz de Fora; buscou identificar e analisar os procedimentos utilizados para comunicação e análise das avaliações SIMAVE junto ao corpo docente das escolas pesquisadas. Verificou em que medida tais mecanismos de comunicação contribuíram para que os resultados do SIMAVE propiciassem mudança na prática pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Eleuza Maria Rodrigues Barboza.	O Efeito Da Composição De Turmas No Desempenho Dos Alunos Da Rede Pública Estadual De Minas Gerais	Tese de Doutorado	01/09/2006	Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro/ Educação	Políticas públicas; composição de turmas; defasagem idade.	A pesquisa explora os resultados dos testes e instrumentos contextuais do SIMAVE/PROEB – 2002 e 2003; mostra, por meio de análise de modelos estatísticos multiníveis, o impacto da homogeneidade/heterogeneidade das salas de aula, em relação à defasagem idade/série no desempenho dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
José Carlos Ferreira Araújo	As Políticas Públicas Para A Educação De Jovens E Adultos No Município De Belém No Período De 1997 A 2004.	Dissertação de Mestrado	01/12/2006	Universidade Federal Do Pará/ Educação	Educação de jovens e adultos; políticas públicas.	Faz referência a políticas públicas do Estado do Pará. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO.
Rosalina Maria Soares	Classificação Racial E Desempenho Escolar	Dissertação de Mestrado	01/12/2006	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	Classificação racial; desempenho escolar.	Obj: compreender o papel da cor-raça do aluno do EF no desempenho escolar. Realizou pesquisa em três escolas públicas de BH; escolas foram escolhidas a partir da análise dos dados do PROEB-2002. Resultados sugerem que os alunos possuem conhecimentos relevantes para se definir racialmente, demonstrando conexões entre a classificação racial e as relações raciais no Brasil, identificando, também, alguns fatores escolares que podem se relacionar com a distribuição equitativa de conhecimentos cognitivos: metas claras relacionadas aos saberes básicos, leitura, escrita e matemática, ênfase nas relações raciais, e sua interface com os processos escolares; formação de professores para o trabalho da temática racial e o monitoramento da aprendizagem dos aluno, por recorte racial, realizados nos processos escolares. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Victor Maia	Eficiência Das Escolas Públicas	Dissertação de	01/02/2007	Universidade Federal	Economia da educação;	Obj: detectar fronteira de eficiência das escolas públicas estaduais de MG

Senna Delgado	Estaduais De Minas Gerais: Considerações Acerca Da Qualidade A Partir Da Análise Dos Dados Do SICA e SIMAVE.	Mestrado		De Minas Gerais/ Economia	eficiência; DEA-bootstrap	nos níveis fundamental e médio. Tece considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do Sica e SIMAVE. • SIM
Deborah Maciel Correa	Avaliação De Políticas Públicas Para A Redução Da Violência Escolar Em Minas Gerais: O Caso Do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.	Dissertação de Mestrado	01/12/2007	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	Avaliação; políticas públicas; projeto escola viva; violência.	Obj: avaliar impactos do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. • DESCARTADO
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Edilene Noronha Rodrigues	O Funcionamento Diferencial Do Item De Língua Portuguesa: Análise Das Causas E Consequências No Contexto Do Programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG.	Dissertação de Mestrado	01/04/2008	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Avaliação educacional em larga escala; funcionamento diferencial.	Obj: identificar e analisar os itens de Língua Portuguesa referentes aos testes aplicados em 2005 pelo Programa Nova Escola e pelo SIMAVE/PROEB. Apresentou revisão histórica da avaliação em larga escala, no Brasil e dos principais programas de avaliação executados nos estados; descreveu o funcionamento diferencial do item – DIF, os principais métodos para sua detecção e sua evolução histórica; identificou o DIF em itens do Programa Nova Escola e do SIMAVE/PROEB; classificou os encontrados e os que geraram hipóteses para explicar o DIF. • SIM
Bruno Augusto Rodrigues	O Ensino E Ciências Por Investigação Em Escolar Da Rede Pública.	Dissertação de Mestrado	01/08/2008	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	Ensino de Ciências; rede pública; educação.	Propôs avaliar que tipo de dificuldades os estudantes de escolas da rede pública enfrentam para aprender ciências através de atividades investigativas. • DESCARTADO
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Flávia Almeida Perry	Escalas De Proficiência: Diferentes Abordagens De Interpretação Na Avaliação Educacional Em Larga Escala.	Dissertação de Mestrado	01/07/2009	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Avaliação educacional em larga escala; escala de proficiência.	Define avaliação educacional em larga escala; tece sobre análise e interpretação dos resultados das avaliações; cita como exemplo, interpretação das escalas de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano, as quais foram construídas com dados estatísticos e itens do SIMAVE/PROEB-2006. • DESCARTADO
Julimar Constâncio	O Negro E As Políticas De Ação Afirmativa No Contexto Da Desigualdade Educacional.	Dissertação de Mestrado	01/07/2009	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Raça; políticas de ação afirmativa; desigualdade educacional.	Estuda sobre a situação de desigualdade socioeducacional do jovem afro-descendente brasileiro; discorre sobre questões relativas à raça e pesquisas desenvolvidas sobre o tema; são utilizados modelos de regressão de níveis hierárquicos para uma população das séries iniciais. Trabalhou-se com bases de dados do Censo Demográfico 2000, PNAD e Censo Escolar de 2006; além dos resultados do SAEB, SIMAVE/PROEB, SAERS e Nova Escola. • DESCARTADO
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Railma Aparecida Cardoso Marinho	Políticas Públicas De Avaliação: A Avaliação Externa E A Realidade Educacional Da Microrregião De Januária-Mg	Dissertação de Mestrado	01/02/2010	Pontifícia Universidade Católica De Campinas/ Educação	Qualidade de ensino; políticas públicas; educação.	Obj: identificar como a implementação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação de algumas escolas de Januária-MG. Fala sobre resultados SIMAVE/PROALFA 2007/2008 e sobre indagações que esses resultados induziram. A investigação foi baseada em análise documental e entrevistas com profissionais da educação.

						Resultado: verificou-se que os profissionais da educação evidenciam implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico; possuem visões parciais, fragmentadas, não sistematizam a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Gisele Francisca Da Silva Carvalho	Avaliação Oficial: Subsídios Para A Compreensão Do Impacto Na Prática Docente.	Dissertação de Mestrado	01/03/2010	Universidade Federal De São João Del Rei/ Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Avaliação oficial; impacto; alfabetização e letramento.	Obj: o foco da pesquisa é o impacto que o SIMAVE/PROALFA causa na prática docente. Interesse da investigação: como foi consolidado o SAEB e o SIMAVE; em que concepção de alfabetização e letramento está fundado o PROALFA e quais são os materiais que o subsidiam; que concepções diferentes sujeitos possuem a respeito do PROALFA e que impactos podem ser percebidos na prática dos professores alfabetizadores. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Joseane Cristina Dos Santos	A (Contra) Reforma Da Educação Pública Em Minas Gerais: O Programa De Avaliação Da Rede Pública De Educação Básica/PROEB Em Análise	Dissertação de Mestrado	01/06/2010	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Avaliação externa; gestão escolar; trabalho docente.	Obj: compreender a apropriação do SIMAVE/PROEB por professores e gestores; analisar como SIMAVE/PROEB se insere no contexto da gestão escolar e das práticas pedagógicas; compreender significado da palavra qualidade para profissionais envolvidos no processo educacional; analisar impactos SIMAVE/PROEB nas escolas no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Renato Erothildes Ferreira	A Educação Física Escolar E Sua Relação Com A Aprendizagem E As Emoções Dos Alunos No Ensino Fundamental.	Dissertação de Mestrado	01/08/2010	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação	Proficiência; educação física; variável emocional.	Estudo procurou evidenciar as relações entre a prática da educação física escolar com determinadas variáveis afetivas dos alunos e, a relação da prática da educação física com as habilidades cognitivas. Trabalho procura contribuir para construção de instrumentos para medidas afetivas dos alunos a serem utilizadas no âmbito do SIMAVE/PROEB, analisando as escalas produzidas, interpretando-as e validando-as a partir de metodologias psicométricas propostas na literatura para esse fim. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Rosânia Aparecida De Sousa Fonseca	ENEM - Exame Nacional Do Ensino Médio 1998-2007: Olhares Da Escola Pública Mineira Através Da Voz De Gestores, Pedagogos E Professores De Escolas Da Rede Pública Estadual De Passos (MG).	Dissertação de Mestrado	01/08/2010	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais/ Educação	ENEM; política educacional; ensino médio; avaliação.	Buscou compreender o olhar dos profissionais da escola pública acerca do ENEM como instrumento de avaliação. Um dos resultados: indica que a escola pública de MG não analisa seus pressupostos e resultados sistematicamente e sim prioriza a análise e operacionalização do sistema estadual, SIMAVE. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO
Maria De Fatima Ribeiro Franco Lauande	Política De Formação De Professores: Uma Leitura a partir da análise Do Programa Especial De Formação De Professores Para A Educação Básica (PROEB/UFMA)	Tese de Doutorado.	01/10/2010	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte/ Educação	Política educacional; formação de professores; currículo.	Analisa a formação inicial de professor desenvolvida pela UFMA por meio do PROEB (política de formação de professores em serviço, formulada no âmbito das políticas educacionais para a educação básica). <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO.
Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto	A Regulação Das Políticas Educacionais Em Minas Gerais E A Obrigação De Resultados: O Desafio Da Inspeção Escolar.	Tese de Doutorado.	01/11/2010	Universidade Federal De Minas Gerais/ Educação	Regulação das políticas educacionais; obrigação de resultados.	Buscou compreender o lugar da inspeção escolar na política de resultados em MG, e a sua compatibilidade com as medidas vigentes, na regulação das políticas educacionais, que são desenvolvidas sob o enfoque da obrigação de resultados. Apenas cita que o governo foca sobre os resultados das escolas no SIMAVE: "A inspeção escolar é uma função de verificação da

						conformidade à prescrição legal e de vigilância do funcionamento das escolas. Essa natureza parece distanciá-la das medidas em vigor no sistema educacional de MG, que prevêem mais flexibilidade na execução dos processos, mais autonomia escolar, e se focam sobre os resultados das escolas no SIMAVE, por meio do Acordo de Resultados, no contexto do programa Choque de Gestão”
						<ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Maria Juliana De Almeida E Silva	Regulação Educativa: O Uso Dos Resultados De Proficiência Das Avaliações Do PROEB Por Diretores Escolares De Minas Gerais.	Tese de Doutorado.	01/02/2011	Universidade Federal de Minas Gerais/ Educação	Regulação educativa; avaliação; resultados.	Obj: analisar o uso que os diretores escolares fazem dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa, obtidos por meio das avaliações em larga escala implementadas pelo PROEB a partir de 2000; pretendeu evidenciar a realidade das escolas em BH. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Carlos Renato Soares	Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE.	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/04/2011	Universidade Federal De Juiz De Fora/ Educação Matemática	História da educação matemática; história da avaliação.	Obj: investigar as transformações que vem ocorrendo na disciplina Matemática, da 3ª série do EM, a partir da constituição do SIMAVE/PROEB em 2000. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Leonardo Aparecida Soares	Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do alto Jequitinhonha.	Dissertação de Mestrado	01/07/2011	Fundação João Pinheiro (Escola De Governo)/Administração Pública	Políticas públicas; PROALFA; desigualdade; escola eficaz.	Retrata sobre o problema da desigualdade de oportunidades; refere sobre resultados expressivos de algumas escolas do Alto Jequitinhonha (região estigmatizada pela desigualdade) nas avaliações do PROALFA, afirmando que esses resultados estimularam a busca de respostas quanto às características presentes nas escolas, dessa região, que condicionaram sua diferenciação de desempenho. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Sueli Machado Pereira De Oliveira	A implantação do ensino fundamental de nove anos em minas gerais: a visão da criança.	Dissertação de Mestrado	01/11/2011	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais / Educação	Criança; infância; participação da criança.	Obj: analisar a implantação do ensino fundamental de nove anos em MG. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO pelo título.
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Regiane Cristina Machado	A Leitura Como Foco Nas Avaliações De Língua Portuguesa Do Sistema Mineiro De Avaliação Da Educação Pública – SIMAVE	Dissertação de Mestrado	01/04/2012	Universidade De Taubaté / Linguística Aplicada	Ensino de Língua Portuguesa; Leitura; SIMAVE/ PROEB	Retrata sobre a leitura nas avaliações do SIMAVE/PROEB. Obj: verificar como as principais competências e habilidades exigidas num processo de leitura de base sociocognitiva se apresentam nas avaliações de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio e, a partir dessa análise, propor exemplos de exercícios, a serem trabalhados em sala de aula, visando ao sucesso dos alunos no SIMAVE. Foram analisados documentos oficiais da SEE/MG e do Caed.; questões de Língua Portuguesa já aplicadas nos anos de 2008, 2009 e 2010. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Neuzirane Rodrigues Teixeira	O Direito À Educação E A Qualidade De Vida Urbana: Indicadores De Qualidade Do Ensino Médio Nas Escolas Estaduais No Município De Belo Horizonte, Mg. Uma Análise Espacial	Dissertação de Mestrado	01/05/2012	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais / Educação	Direito á educação. Ensino Médio. Desempenho Escolar.	Discute sobre o efeito do território no desempenho escolar dos alunos do EM em Belo Horizonte, apontando os desafios para a conquista de uma educação de qualidade e minimização das desigualdades educacionais nos centros urbanos. Examina se há correlação entre a qualidade de vida urbana do município de Belo Horizonte e a proficiência média dos estudantes de ensino médio estadual na capital. Os parâmetros de análise foram o Índice de Qualidade

						<p>de Vida Urbana do município de Belo Horizonte (IQVU) e a média de proficiência escolar aferida pelo SIMAVE, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2008 – 2010.</p> <p>A pesquisa constatou que o efeito do território no desempenho escolar é um fator presente e comprometedor da minimização das desigualdades educacionais, mas nem sempre é um fator determinante, tendo em vista que algumas escolas localizadas em áreas com índices de qualidade de vida urbana mais desfavoráveis, conseguiram, ao longo período analisado, obter média de proficiência recomendável no SIMAVE. As análises empreendidas evidenciaram um conjunto de desafios impostos para a melhoria da qualidade do EM estadual em BH.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Karina Fideles Filgueiras	Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de BH	Tese de doutorado	20/06/2012	Universidade Federal de Minas Gerais	Avaliação externa em larga escala; Baixo desempenho; PROALFA (MG).	<p>Pesquisa sobre o fenômeno de mobilidade dos alunos, cursando o 3º ano EF, que apresentaram Baixo Desempenho (BD) nas avaliações PROALFA de 2007, 2008, 2009 e 2010. Foi considerado como fenômeno de mobilidade dos alunos BD, caso em que em um ano obteve resultado BD, em edições posteriores obteve resultado intermediário ou recomendável, entendendo que o aluno moveu em perspectiva ascendente na escala de desempenho do PROALFA (MG).</p> <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa	Análises De Ações Educacionais de uma Escola com bom Desempenho no PROALFA	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/07/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	E.E. Getúlio Vargas; PROALFA; Gestão educacional.	<p>Obj: analisar a prática pedagógica de uma escola de Belo Horizonte. Focou nas ações implementadas pela equipe gestora no que tange ao favorecimento da melhoria do desempenho dos alunos PROALFA-2010.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Dayse Maria Campos	Programa de Gestão dos Resultados do SIMAVE/PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena.	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/07/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Avaliação externa; Apropriação de resultados; SIMAVE/PROEB.	<p>Obj: analisar a forma como se dá a gestão dos resultados do SIMAVE/PROEB no âmbito das escolas municipais de Barbacena, MG. Buscou verificar se há apropriação dos resultados por parte dos profissionais da educação, no sentido de que esses resultados se convertam em práticas pedagógicas voltadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa apontou para o fato de que os resultados das avaliações externas, em especial do SIMAVE/PROEB, não são utilizados como instrumentos pedagógicos, e, conseqüentemente, houve a proposta do Programa de Gestão dos Resultados do SIMAVE/PROEB, a ser efetivado pelos supervisores pedagógicos atuantes nas escolas municipais, de forma que os resultados das avaliações sejam constantemente analisados e utilizados em prol da melhoria da qualidade da educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Gisele Costa Maia	Reagrupamentos Temporários e o Sucesso na Alfabetização de Crianças: Estudo de Caso Em Duas Escolas Públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/07/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Reagrupamentos temporários, gestão pedagógica, tempos e espa	<p>Obj: investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3º ano de escolaridade em duas escolas públicas da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, destacando o papel do gestor na condução da política. Os dados encontrados demonstram que, apesar da política ter colaborado para a melhoria do desempenho dos alunos do 3º ano de escolaridade das escolas, conforme pode-se comprovar através dos resultados do PROALFA,</p>

						apresenta pontos que precisam ser repensados. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO; não vinculado ao tema da pesquisa.
Lúcia Helena Miranda Bastos	Gestão Educacional: Uma Análise Qualitativa Dos Fatores Que Geram O Êxito Da Escola	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/07/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Gestão escolar; Prêmio de Gestão; SIMAVE.	Tema: gestão educacional. Pretendeu explicar os bons resultados de uma escola no município de Lavras, no SIMAVE, tanto no PROALFA, como no PROEB. Analisou os fatores que conduziram a escola ao Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2009 e 2010, em nível regional. Hipótese: o perfil da equipe gestora e o foco na gestão pedagógica, na gestão de resultados educacionais e na gestão participativa promovem o êxito da escola. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Lillian Fernandes Ferreira Sena	Avaliação Sistemática Da Educação Básica: Atuação Dos Gestores Para A Melhoria Do Ensino; Estudo De Caso	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/09/2012	Faculdade De Estudos Administrativos De Minas Gerais/ Faculdade De Estudos Administrativos De Minas Gerais	AValiação SISTEMICA GESTÃO EDUCACIONAL	Tema central: Avaliação Sistemática. Analisou os resultados do PROEB de quatro escolas estaduais do interior de Minas Gerais. O estudo sobre o SIMAVE se fundamentou teoricamente nas medidas previstas pelos órgãos do Sistema Educacional a respeito das avaliações em larga escala, discute o conceito e a importância dos diversos tipos de avaliação e apresenta as pesquisas realizadas a partir desta temática. O objetivo: analisar como os gestores de escolas de educação básica utilizam os resultados obtidos pela avaliação sistemática para a melhoria do ensino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com gestores, especialistas e professores, e por meio de análise dos documentos do SIMAVE. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
Edvania De Lana Moraes Andrade	A Formação Continuada dos Diretores Escolares no Contexto da Política Pública das Avaliações Externas	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/10/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Formação continuada. Diretor escolar. Avaliação externa.	Obj: investigar o processo de formação continuada oferecido aos diretores escolares, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, analisando se esse processo tem propiciado o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à apropriação dos dados das avaliações externas no contexto escolar. <ul style="list-style-type: none"> • DESCARTADO – não vinculado ao assunto
Maria Inez Barroso Simões	O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais (PIP)	Dissertação de Mestrado (profissional)	01/10/2012	Universidade Federal De Juiz De Fora/Gestão E Avaliação Da Educação Pública	Intervenção, Melhoria, Resultados.	DESCARTADO por título – não vinculado ao assunto da pesquisa.
Autor	Título	Modalidade	Defesa	Instituição/Área	Palavras-chave	Síntese
Liliane Cecília de Miranda Barbosa (BDTD)	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG	Dissertação de Mestrado	27/06/2013	Universidade Federal de Minas Gerais/Educação	Avaliação educacional; políticas de responsabilização; trabalho docente; SIMAVE-MG.	Buscou apreender a percepção de gestores escolares e professores de escolas públicas municipais e estaduais sobre as avaliações que integram o SIMAVE. Pretendeu conhecer como são utilizados seus resultados e quais são as implicações desse uso no cotidiano escolar e no trabalho docente. <ul style="list-style-type: none"> • SIM
João Luiz Horta Neto	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo	Tese de Doutorado	2013	Universidade de Brasília/Instituto de Ciências Humanas Programa pós graduação em política social	Avaliação educacional; regulação; Prova Brasil; IDEB; SIMAVE; SARESP.	Estudou a avaliação educacional com o objetivo de analisar o desenvolvimento dos testes aplicados pela UNIÃO, estado de SP e MG aos alunos do EF, entre 1990 e 2012, buscando identificar como os resultados obtidos estão sendo utilizados pelas políticas educacionais; e também, investigou como a qualidade educacional estava sendo tratada pelos meios de comunicação. * SIM

FONTE: elaboração própria.

Quadro 2 - Seleção trabalhos sobre o SIMAVE (2000-2013)

Dissertações de Mestrado		
Banco Teses Capes (2000-2010)		
Autor	Título	Defesa
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar.	01/03/2001
Márcia Cristina Meneghin Mendonça	A busca pela qualidade em educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000.	01/04/2002
Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Avaliação educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em Matemática.	01/06/2002
Liderson Fernando Francisquini Fernandes	Fatores explicativos da desigualdade de oportunidades educacionais – um estudo dos resultados do SIMAVE/PROEB em duas escolas de ensino fundamental	01/10/2002
Carmem Inez de Oliveira	A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar.	01/08/2003
Vilma Aparecida Gomes	O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real.	01/03/2004
Magali de Fátima Evangelista Machado	A contribuição do Sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de MG.	01/05/2004
Luiza Procópio Sarrápio	A escola do fracasso: percepção dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar.	01/08/2004
Maria Juliana de Almeida e Silva	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Impactos na escola fundamental de Uberlândia.	01/02/2005
Silene Felizardo de Menezes Genovez	Análise das causas do comportamento diferencial de itens de Geografia: estudo de caso do PROEB/SIMAVE-2001.	01/04/2005
Vanira Passarela Falci	O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SER/MG.	01/08/2005
Gisele Francisca da Silva	Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente.	01/03/2010
Joseane Cristina dos Santos	A (Contra) reforma da educação em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública de educação básica / PROEB em análise.	01/06/2010
Renato Erothildes Ferreira	A Educação Física Escolar E Sua Relação Com A Aprendizagem E As Emoções Dos Alunos No Ensino Fundamental.	01/08/2010
Tese de Doutorado		
Autor	Título	Defesa
Marise Maria Santana da Rocha	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a experiência em Barbacena e São João Del Rei	01/09/2003
Banco Teses Capes (2011-2013)		
Autor	Título	Defesa
Carlos Renato Soares	Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do SIMAVE	01/04/2011
Leonardo Aparecida Soares	Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do alto Jequitinhonha.	01/07/2011
Regiane Cristina Machado	A leitura como foco nas avaliações de Língua Portuguesa do sistema Mineiro de Avaliação da educação Pública - SIMAVE	01/04/2012
Neuzirane Rodrigues Teixeira	O direito à educação e à qualidade de vida urbana: indicadores de qualidade do ensino médio nas escolas estaduais no município de Belo Horizonte/MG – uma análise espacial	01/05/2012
Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa	Análises de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA	01/07/2012
Dayse Maria Campos	Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena.	01/07/2012
Lúcia Helena Miranda Bastos	Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola	01/07/2012
Lilian Fernandes Ferreira Sena	Avaliação sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria do ensino – estudo de caso.	01/09/2012
Edvania de Lana Moraes Andrade	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública	01/10/2012

	das avaliações externas	
Teses de Doutorado		
Autor	Título	Defesa
Maria Juliana de Almeida e Silva	Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de Minas Gerais.	01/02/2011
Karina Fideles Filgueiras	Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de belo Horizonte	20/06/2012
BDTD (2000-2013)		
Dissertações de Mestrado		
Autor	Título	Defesa
Saionara Lúcia Fonseca Murta	A leitura na escola: o avesso da avaliação externa	01/12/2004
Victor Maia Senna Delgado	Eficiência das escolas públicas estaduais de MG: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e do SIMAVE.	01/02/2007
Edilene Noronha Rodrigues	O funcionamento diferencial do item de Língua Portuguesa: análise das causas e consequências no contexto do programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG.	01/04/2008
Railma Aparecida Cardoso Marinho	Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG.	01/02/2010
Liliane Cecília de Miranda Barbosa	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG	27/06/2013
Teses de Doutorado		
Autor	Título	Defesa
Eleuza Maria Rodrigues Barboza	O efeito da composição de turmas no desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais	01/09/2006
João Luiz Horta Neto	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a UNIÃO e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.	jul./2013

FONTE: elaboração própria.

Quadro 3 – Estudos sobre o SIMAVE (2000-2013)

Dissertações de Mestrado			
	Autor	Título	Defesa
1	Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar.	01/03/2001
2	Márcia Cristina Meneghin Mendonça	A busca pela qualidade em educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000.	01/04/2002
3	Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Avaliação educacional em larga escala: uma análise da escala de proficiência em Matemática.	01/06/2002
4	Liderson Fernando Francisquini Fernandes	Fatores explicativos da desigualdade de oportunidades educacionais – um estudo dos resultados do SIMAVE/PROEB em duas escolas de ensino fundamental	01/10/2002
5	Carmem Inez de Oliveira	A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar.	01/08/2003
6	Vilma Aparecida Gomes	O discurso da avaliação de leitura do PROEB: do equívoco do imaginário à contingência do real.	01/03/2004
7	Magali de Fátima Evangelista Machado	A contribuição do Sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de MG.	01/05/2004
8	Luiza Procópio Sarrápio	A escola do fracasso: percepção dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar.	01/08/2004
9	Saionara Lúcia Fonseca Murta	A leitura na escola: o avesso da avaliação externa	01/12/2004
10	Maria Juliana de Almeida e Silva	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Impactos na escola fundamental de Uberlândia.	01/02/2005
11	Silene Felizardo de Menezes Genovez	Análise das causas do comportamento diferencial de itens de Geografia: estudo de caso do PROEB/SIMAVE-2001.	01/04/2005
12	Vanira Passarela Falci	O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SER/MG.	01/08/2005
13	Victor Maia Senna Delgado	Eficiência das escolas públicas estaduais de MG: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e do SIMAVE.	01/02/2007
14	Edilene Noronha Rodrigues	O funcionamento diferencial do item de Língua Portuguesa: análise das causas e consequências no contexto do programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG.	01/04/2008
15	Railma Aparecida Cardoso Marinho	Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG.	01/02/2010
16	Gisele Francisca da Silva	Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente.	01/03/2010
17	Joseane Cristina dos Santos	A (Contra) reforma da educação em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública de educação básica / PROEB em análise.	01/06/2010
18	Renato Erothildes Ferreira	A Educação Física Escolar E Sua Relação Com A Aprendizagem E As Emoções Dos Alunos No Ensino Fundamental.	01/08/2010
19	Carlos Renato Soares	Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do SIMAVE	01/04/2011
20	Leonardo Aparecida Soares	Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação: estudo de caso de escolas do alto Jequitinhonha.	01/07/2011
21	Regiane Cristina Machado	A leitura como foco nas avaliações de Língua Portuguesa do sistema Mineiro de Avaliação da educação Pública - SIMAVE	01/04/2012
22	Neuzirane Rodrigues Teixeira	O direito à educação e à qualidade de vida urbana: indicadores de qualidade do ensino médio nas escolas estaduais no município de Belo Horizonte/MG – uma análise espacial	01/05/2012
23	Cátia Cristina Claudiano Trindade Rosa	Análises de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA	01/07/2012
24	Dayse Maria Campos	Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena.	01/07/2012
25	Lúcia Helena Miranda Bastos	Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola	01/07/2012
26	Lilian Fernandes Ferreira	Avaliação sistêmica da educação básica: atuação dos gestores para a melhoria	01/09/2012

	Sena	do ensino – estudo de caso.	
27	Edvania de Lana Morais Andrade	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas	01/10/2012
28	Liliane Cecília de Miranda Barbosa	O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga-MG	27/06/2013
Teses de Doutorado			
1	Marise Maria Santana da Rocha	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a experiência em Barbacena e São João Del Rei	01/09/2003
2	Eleuza Maria Rodrigues Barboza	O efeito da composição de turmas no desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais	01/09/2006
3	Maria Juliana de Almeida e Silva	Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de Minas Gerais.	01/02/2011
4	Karina Fideles Filgueiras	Alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de belo Horizonte	20/06/2012
5	João Luiz Horta Neto	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a UNIÃO e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.	jul./2013

FONTE: elaboração própria.