

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

Maria Juliana de Almeida e Silva

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), instituído no ano de 2000 no Estado de Minas Gerais, Brasil, configura-se como uma das estratégias do Governo Estadual para efetivação de políticas mais equitativas, por meio da melhoria da qualidade da educação da escola pública. Insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

A proposta deste artigo é apresentar, de forma sucinta, parte dos resultados da pesquisa de mestrado sobre os impactos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave na organização do trabalho pedagógico em instituições de ensino fundamental na cidade de Uberlândia.

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

A rede estadual em Uberlândia é constituída por 67 escolas. Desse total, duas são destinadas ao atendimento de crianças portadoras de deficiência física e/ou mental, uma é voltada à educação de jovens e adultos e uma trabalha com educação musical no ensino fundamental e médio (Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli).

O Simave se efetiva por meio da aplicação de testes de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, junto a alunos do primeiro ano do ciclo intermediário (4ª série) e segundo ano do ciclo avançado (8ª série) do Ensino Fundamental, como também a alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Para tanto, analisamos como se processou a inserção do Simave nas escolas fundamentais de Uberlândia, identificando os motivos da adesão ou da resistência da comunidade escolar (diretores, supervisores e professores) e, a partir da percepção da comunidade escolar, analisamos os impactos do Simave no planejamento e no trabalho pedagógico da escola.

A investigação constituiu-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica levantou-se estudos e pesquisas com o intuito de verificar os procedimentos e questões levantadas pelos autores, a saber Bonamino and Franco (1999), França (2002), Maluf (1996), Oliveira (1998), Pilati (1994), Santos (2001), Souza (1998) y Gomes (2004).

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

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

Examinamos alguns documentos de base do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica nos seguintes órgãos: Caed (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - UFJF), Escola de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia e na 40ª SRE-MG (Superintendência Regional de Ensino).

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

A pesquisa de campo foi efetuada mediante entrevistas por meio de roteiros semi-estruturados com: 02 Diretores ,02 Coordenadores pedagógicos ,02 professores de Língua Portuguesa (8ª série), 02 professores de Matemática (8ª série) e 02 professores de 4ª série.

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

Para fins da pesquisa, foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental. Os critérios para a escolha foram baseados nos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/ Proeb das escolas da rede estadual de Uberlândia, referentes aos testes de Língua Portuguesa, aplicados em outubro de 2002 e divulgados oficialmente no Boletim “Minas Gerais: Avaliação do Ensino Público / Proeb 2002/Língua Portuguesa – Pólo Triângulo”, no ano de 2003, embora tenham sido trabalhados nas escolas investigadas em agosto de 2004. Baseamo-nos em Língua Portuguesa por ser a primeira disciplina a concluir os dois ciclos de avaliação e divulgação dos resultados; o primeiro ciclo realizado no ano de 2000 e o segundo realizado em 2002. Considerando que a delimitação de nossa pesquisa refere-se ao ensino fundamental estabelecemos como critério que ambas as escolas deveriam contemplar em sua oferta de ensino, o primeiro ano do ciclo intermediário (4ª série) e o segundo ano do ciclo avançado (8ªsérie)¹. O Simave/Proeb é aplicado no primeiro ano do ciclo

¹ No governo de Itamar Franco, o tempo escolar nas Escolas Estaduais sofreu modificações, sendo o sistema seriado no ensino fundamental, substituído pelo sistema de Ciclos: Ciclo Básico de Alfabetização - CBA (1ª, 2ª e 3ª séries), Ciclo Intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e Ciclo Avançado (7ª e 8ª séries). O Ensino Médio permaneceu no Sistema Seriado. No ano de 2004, ocorreram novas alterações: Fase Introdutória, Fases I, II, III e IV. A fase introdutória é destinada às crianças de seis anos de idade, iniciativa exclusiva do Estado de Minas Gerais. As fases I, II, III e IV correspondem respectivamente, à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, mantendo-se o sistema de ciclos. A partir da 5ª série, retornou-se ao sistema seriado. O Decreto 6870/05 publicado em 14/12/2005 estabelece novas mudanças, organizando o ensino fundamental em 9 anos.

intermediário (4ª série), no segundo ano do ciclo avançado (8ª série) e no terceiro ano do Ensino Médio (3º ano). Primeiramente selecionamos as escolas de ensino fundamental localizadas no município de Uberlândia que atendessem a essa exigência. Dentre essas, comparamos no quadro de divulgação de resultados publicado no documento citado acima, as escolas que obtiveram maior e menor grau de proficiência no ano de 2000 e 2002, selecionando duas escolas que representassem estas realidades distintas.

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

2. AVALIAÇÃO E QUALIDADE

É notório o fato de que os discursos políticos oficiais estabelecem um vínculo estreito entre a avaliação institucional e a qualidade do ensino público e privado. Acredita-se que a visibilidade da realidade educacional propiciada pelos resultados da avaliação fornece elementos para a superação dos problemas que recorrentemente afetam o desempenho da educação fundamental. Tamanha ênfase na avaliação explica-se pela própria diretriz neoliberal por meio de ações como intervenção técnica, focalização, cunho gerencial na administração escolar e avaliação de produto. Desta última, decorre a aferição quantitativa do desempenho escolar, como taxas de evasão, repetência entre outros, que dizem respeito mais ao funcionamento do sistema que propriamente do processo de ensino. Neste sentido, a escola de qualidade é aquela que atua segundo os parâmetros da eficiência e eficácia, medidas pelos resultados ou produtos da escola.

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

Portanto, especialmente na década de 1990, a avaliação consolidou-se como um dos elementos estruturantes na elaboração e implementação de políticas públicas. Tanto nas reformas no âmbito nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -Saeb, e no âmbito estadual, no caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública-Simave, a avaliação de monitoramento é condição *sine qua non* para a qualidade educacional.

3. AVALIAÇÃO DE MONITORAMENTO

Diversos estudiosos têm se debruçado sobre a temática da avaliação educacional. Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto (2000) desenvolveram uma análise da produção acadêmica sobre avaliação na educação básica brasileira relativa ao período de 1990 a 1998. A avaliação de monitoramento² constituiu-se a segunda temática mais abordada nos periódicos investigados por elas. Segundo definição das autoras, avaliação de monitoramento é a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais do ensino básico.

Autores, como Vianna (1997) y Gatti (1994), identificam na avaliação de monitoramento algumas características comuns, tais como medida da qualidade da educação que possibilitem objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo; elementos para construção de instrumentos para medir a qualidade educativa, com ênfase na qualidade de produto entendido como aprendizagem dos alunos e qualidade do processo de ensino, entendido como medidas de acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros com a educação; mensuração sistemática para obter informações para embasar a monitoração e desenvolver uma cultura avaliativa; gerenciamento e implementação do sistema de avaliação.

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

4. O SIMAVE COMO ATUAL PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DE MINAS GERAIS

No ano de 2000, na gestão do governo Itamar Franco, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Pública. Em consonância com o projeto Escola Sagarana, que prima por preservar as singularidades de Minas Gerais, o Simave tem por intenção resguardar as especificidades de Minas Gerais, tendo em vista a formulação de políticas educacionais próprias, e consequentemente, um programa de avaliação próprio. (SEE-MG/Simave, 2000).

O referido programa destina-se a avaliar todos os alunos da rede estadual de ensino que cursarem o primeiro ano de ciclo intermediário (4ª série) e o segundo ano do ciclo avançado (8ª série) do Ensino Fundamental, além dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

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

² Neste trabalho as autoras adotaram a denominação ‘Avaliação de Monitoramento’ considerando a função principal que esse modelo de avaliação se propõe a desempenhar. Em estudo posterior (cadernos de Pesquisa, n.114, novembro/2001) as autoras ponderaram que ‘Avaliação de Sistema’ parece estar se consolidando como nomenclatura mais utilizada. A terminologia ‘Avaliação em Larga Escala’ também é utilizada por alguns teóricos, cf. Fontanive e Klein (2000), Vianna (2001), Locatelli (2002) e Franco (2003).

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

5. A INSERÇÃO DO SIMAVE : EXPECTATIVAS E REAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

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

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

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

Além da questão do preparo prévio, um outro elemento que surgiu nas falas dos interlocutores foi o sentimento de estar sendo vigiados. A impressão foi a de que o propósito do Simave era verificar se os professores estavam desenvolvendo um trabalho bem feito e isto gerou um sentimento de insatisfação. A ação controladora da avaliação é evidenciada na forma como foi realizada. A avaliação empreendida pelos órgãos governamentais tem se revestido de conotações gerencialistas, fiscalizadoras e controladoras. Sobrinho (2000) ratifica que a avaliação assume a forma de vigilância e controle sobre os rendimentos das escolas e dos professores. Verifica-se esta impressão no excerto abaixo:

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

Ao lado do fator surpresa, um outro fato inquietou os professores. A recomendação de que os mesmos não poderiam ter acesso às provas, não poderiam ficar na sala, não poderiam ter contato com os alunos, gerou sentimentos de exclusão. Ainda que, com esta postura, o objetivo do Simave fosse evitar comprometer os resultados das avaliações, garantindo um contexto neutro, produziu nos professores o sentimento de exclusão. Primeiramente por não terem sido consultados sobre a elaboração do projeto e as questões das provas, e, ainda, por não poderem participar do processo de aplicação:

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

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

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

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

Outra reação comum à maioria dos entrevistados foi a sensação de serem eles os objetos da avaliação. Esta impressão está relacionada ao sentimento de estar sendo controlado já mencionado anteriormente. Apreendemos dados que confirmam a sensação de vigilância, bem como o sentimento de insatisfação por estarem sendo avaliados:

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

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

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

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

Em relação à aceitação e adesão ao programa de avaliação, também houve diferentes posicionamentos nas escolas. Percebemos que as reações mencionadas anteriormente se mesclaram, concorrendo para a definição da atitude que o professor teria em relação à proposta do Simave. Alguns professores demonstraram indiferença, passividade, outros demonstraram ceticismo e descrédito e uma minoria reagiu de forma otimista e expectante.

Um outro importante elemento evidenciado dirige-se às mudanças políticas nas quais estão subentendidas as discontinuidades e rupturas acarretadas por elas. É bem marcante a pré-indisposição

dos interlocutores, ficando claro o ceticismo em relação ao Simave temendo ser mais uma proposta insustentável.

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

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

A consultora do Simave, Magda Soares, na apresentação do Boletim Pedagógico, faz alusão ao questionamento que paira entre os professores sobre a elaboração das provas e a resposta à pergunta:

“Por quê, para quê uma avaliação que nasce fora da escola, com instrumentos elaborados por quem não conhece os nossos alunos, os nossos projetos, as peculiaridades do nosso contexto?” (Boletim Pedagógico, Proeb 2002/Língua Portuguesa:3).

Ela responde, diferenciando dois tipos de avaliação: avaliação do aluno e avaliação do ensino. O Simave pertence ao segundo tipo. A avaliação do aluno é a realizada pelos professores, pelas escolas ao longo do processo de ensino e aprendizagem por meio de avaliações mensais, bimestrais, semestrais, anuais etc. Segundo a autora, é necessário neste tipo de avaliação que os instrumentos sejam construídos pelos professores que conhecem os alunos, conhecem os objetivos propostos e os caminhos para alcançá-los. Na avaliação do ensino a avaliação parte de fora da escola, externa, buscando responder se ‘aquilo que deve ser ensinado e aprendido foi ensinado e aprendido’. Preocupa-se em detectar a defasagem entre o que se está ensinando e o que se deveria estar ensinando.

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

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

6. IMPACTOS DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SIMAVE SOBRE OS EDUCADORES

A estratégia utilizada para divulgação dos resultados, segundo os interlocutores, não os tornou acessíveis. Os termos técnicos utilizados e seu modo de apresentação, mesmo com os comentários minuciosos feitos por especialistas, não foram de fácil assimilação e compreensão. Vejamos o que diz uma professora de matemática:

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

Os resultados são representados em uma tabela com a Escala de Proficiência com intervalos distintos para cada série avaliada e com as competências que os alunos devem adquirir.

Na introdução do boletim Pedagógico que discute os resultados de Língua Portuguesa 2002 e apresenta aos professores as explicações de como interpretar a tabela de proficiência é dito o seguinte:

Este boletim, por isso mesmo, pretende ser extremamente prático, trabalhando com situações críticas vivenciadas pelos alunos. O que se almeja é, a partir do estudo delas, uma interação, no sentido de estabelecer um diálogo efetivo com todas as escolas participantes. Este diálogo possibilita uma concentração de esforços naquelas situações em que se constata que algumas competências fundamentais não foram construídas. Podemos nos perguntar, a partir daí: porque não foram? O que é possível fazer para que o sejam? (Boletim Pedagógico, Proeb 2002/Língua Portuguesa.:7)

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

7. IMPACTOS DOS RESULTADOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Ficou evidente na pesquisa, a tendência do professor condicionar seu planejamento aos resultados das avaliações, principalmente às falhas. A partir dos resultados, os professores passaram a dar ênfase às principais questões em defasagem, detectadas nas avaliações. Neste caso, corre-se o risco de comprometer a extensão e profundidade do conhecimento, limitando-se o conteúdo:

Nos módulos com a Supervisora somos chamados a atentar para as falhas, coisas que estavam dentro do objetivo e que não foi trabalhado. Então trabalhamos dentro desse resultado, às vezes meses dependendo da falha e da apresentação do gráfico. Por mais que trabalhemos às vezes passa algum pré-requisito e acontece também de não termos dado a matéria e quando vem a aplicação das avaliações do Simave, ainda não chegamos lá. (Professora da 4ª série)

Percebe-se a tendência de adaptação do planejamento às necessidades imprimidas pelos resultados da avaliação do Simave, com ênfase em Língua Portuguesa. Dependendo da falha, são despendidos meses de trabalho para saná-las. Embora seja com boas intenções, tal atitude pode incorrer na focalização exacerbada de determinados conteúdos em detrimento de outros.

As entrevistas mostraram que alguns interlocutores têm uma atitude reflexiva em relação aos impactos do Simave, deixando transparecer que os benefícios poderão surgir com o amadurecimento do programa e com o conhecimento adquirido da realidade:

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

Outros não vislumbram alterações na qualidade da educação pós-Simave:

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

Para estes, os resultados são apenas resultados e deveriam extrapolar esta condição. Ressaltam ainda a carência de auxílio externo, ou seja, dos Gestores da educação. Compartilham a responsabilidade de intervenções na escola com a Secretaria de Educação ao perguntarem se ‘depende apenas da escola’, ressaltando que a cobrança geralmente recai apenas sobre as escolas. Pelo visto, a própria escola terá que buscar meios e soluções para os problemas detectados pelo Simave e os outros que compõem o rol de carências e dificuldades.

França (2002) nos alerta sobre esse fato, mostrando que a escola, apesar de contar com recursos financeiros insuficientes, fica com a responsabilidade final de buscar superar as dificuldades, quer seja de evasão escolar, repetência, reprovação, correção de fluxo dos alunos, questões pedagógicas, administrativas, dentre outras, apontadas pelos resultados das avaliações. Segundo o autor, esta é uma forma de isentar o Estado dessas responsabilidades apontadas. A questão dos resultados e o ‘depois deles’ é recorrente. Após a aplicação das avaliações e das análises, o quê fazer com os resultados? Ou seja, o autor concorda em que o Estado acompanhe o processo educacional por meio da avaliação, mas não o exime de sua responsabilidade em prover recursos para o saneamento das dificuldades.

Um outro elemento importante surgiu na investigação apontando para a possibilidade de as intervenções na organização do trabalho escolar acontecerem independentemente dos resultados do Simave. A atenção volta-se para os efeitos que derivam do próprio projeto político pedagógico da escola, indicando a importância dessa instância de planejamento para a reorganização da escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os resultados de nossa pesquisa mostraram que esses princípios não se materializaram *in totum* nas escolas investigadas. Os membros da comunidade escolar, especialmente os professores, não só ficaram alheios às discussões que antecederam a formulação do Simave, como foram surpreendidos nas escolas com a notícia de que haveria uma avaliação por parte do Governo. Estas constatações levam a concluir que há que se repensar as estratégias de operacionalização do Simave, para que esta ocorrência seja superada.

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

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

Um dos focos importantes no debate sobre a questão é o uso que os gestores da educação fazem com as informações obtidas nas avaliações. Estava prevista no projeto do Simave a continuidade do processo avaliativo por meio da implementação do programa de avaliação continuada. Um dos principais princípios do Simave é a Descentralização, que trata da vinculação que deve ser estabelecida entre as Superintendências Regionais de Ensino, as Instituições locais de ensino superior, as redes escolares básicas e as Secretarias Municipais de Educação. A essas instâncias caberia garantir o caráter permanente do processo avaliativo por meio de debates e discussões sobre os resultados da avaliação, assim como articular medidas de reorientação do processo pedagógico.

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

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

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

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

recairia sobre eles. Evidenciou-se ainda o constrangimento gerado pelo estigma de ser uma “escola fraca” perante as outras escolas e a sociedade.

Acresce ainda, o distanciamento prolongado entre as aplicações das avaliações e a divulgação dos resultados, o que, de certa forma, provoca a descontinuidade do processo, que deveria gerar ações incisivas sobre o redimensionamento das atividades escolares. Isto porque esse hiato faz com que os alunos que participaram das avaliações já se encontrem em outras séries, outras escolas e até mesmo em outro nível de ensino.

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

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

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

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

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

Urge um acompanhamento mais efetivo por parte dos Gestores da educação – profissionais das secretarias de educação e secretários estaduais e municipais de educação - inclusive com maiores investimentos em formação, capacitação e valorização dos professores, aquisição de materiais didáticos, reestruturação das escolas.

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Barreto, E. y Pinto, R. (coord.) (2000). *Estado da arte: avaliação na educação básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Bonamino, A. y Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.108, p. 101–132, nov.1999.
- Brasil/ MEC. *Plano decenal de educação para todos*. 1993 – 2003. Brasília: MEC/UNESCO.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos: *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nova York, UNICEF, 1990.
- Diaz Barriga, A. (2000). Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fontanive, N. y Klein, R. (2000). Uma Visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 8(29), pp.409-442.
- França, R.L. (2000). *A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2000.
- Gatti, B.A. (1994). Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.10, p.67-80, jul./dez.1994.
- Gomes, V.A. (2004). *O discurso da avaliação de leitura do Proeb: do equívoco do imaginário à contingência do real*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Lingüística. Uberlândia.
- Locatelli, I. (2002). Construção de Instrumentos para a Avaliação de Larga Escala e Indicadores de Rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, pp.3-21.
- Maluf, M.M.B. (1996). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Análise e proposições. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, 14, pp. 5-32.
- Minas Gerais (1999) *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança*. Coleção Lições de Minas, vol.II.
- Minas Gerais (2000). Resolução nº 113 de 14 de agosto de 2000. Institui a comissão executiva do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. In.: *Informativo MAI de Ensino*, Lancer, nº 297, p.19 e 20, setembro.
- Minas Gerais (2002). *Avaliação da Educação*. Boletim Pedagógico. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora.

- Minas Gerais (2001). *Avaliação da Educação*. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Oliveira, D.A. (1998). *Uma avaliação política do projeto Saresp*. 1998. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Pilati, O. (1994). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, I, pp. 11-30.
- Santos, R. (2001). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma leitura crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- Sobrinho, J. (1997). Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. En: Freitas, L.C. (org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- Souza, M.A. (1999). A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992 a 1998. *Estudos em Avaliação*, 19, pp. 57-76.
- Vianna, H.M. (1997). *Avaliação educacional e o avaliador*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- Vianna, H.M. Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23, pp.93-104.