

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

The contribution to and reflects on the classroom of the system of educational evaluation: the case of the System of Evaluation of Public Education of Minas Gerais – SIMAVE

Beatrice Laura Carnielli¹; Magali de Fátima Evangelista Machado²

RESUMO

O presente artigo retrata uma pesquisa realizada com uma amostra de professores do Estado de Minas Gerais sobre o conhecimento dos mesmos a respeito do SIMAVE e se eles utilizam os resultados do Programa no seu fazer pedagógico. Inicialmente, realiza-se um breve histórico sobre a introdução dos sistemas nacionais de avaliação na América Latina e no Brasil para, em seguida, focar o caso específico da avaliação da educação básica em Minas Gerais. A pesquisa constatou uma notável discrepância de conhecimento, discussão e apropriação dos resultados do SIMAVE entre os professores da capital e do interior. Constatou também a falta de uma divulgação adequada dos resultados do SIMAVE, de forma a possibilitar que este programa de avaliação cumpra sua função de identificar problemas e levar à discussão de soluções no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Básica; Planejamento da Educação Básica; Programa de Avaliação; SIMAVE.

ABSTRACT

The present article is about a research developed with a group of teachers in the state of Minas Gerais about their knowledge on SIMAVE and whether they use the result obtained from the program in their work. Initially, a brief study about the introduction of the national evaluation systems in Latin America and Brazil is made, so then one can focus on the specific case of the elementary education evaluation in Minas Gerais. The research discovered a noticeable discrepancy between the knowledge, discussion and the use of the results from SIMAVE among teachers from the capital and from the country. The study also made clear the lack of proper advertisement of the results from SIMAVE, which could prevent the program of evaluation from fulfilling its purpose of identifying and discussing problems within the elementary education.

Keywords: Elementary Education Evaluation; Planning the Elementary Education; Evaluation Program; SIMAVE.

¹ Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: beatrice@pos.ucb.br

² Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: magalimachado@bhturbo.com

INTRODUÇÃO

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), foi assumido um compromisso, pelos 150 países participantes, de assegurar, no prazo de dez anos, que a qualidade da educação básica fosse melhorada, a fim de se promover a equidade e de se reduzirem as diferenças regionais e nos países, eliminando, assim, todas as formas de discriminação, especialmente as baseadas em distinção de sexo e raças, uma vez que o direito à educação se constitui em um direito inalienável de todo indivíduo.

Essa orientação começou a ser adotada, já no final dos anos 80, nos países mais desenvolvidos e acabou sendo compartilhada por todos os demais, inclusive pelos da América Latina e Caribe, conforme avançavam os anos 90.

Em Santiago, Chile (1991), a Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC) comprometeu-se a lançar um amplo programa para desenvolver nos países latino-americanos sistemas educacionais autênticos e modernos, acessíveis a todos, sem restrições, sejam de caráter econômico, social, cultural ou geográfico. Vários foram os compromissos importantes assumidos, na América Latina, em distintos eventos e congressos realizados na última década do século passado, que tiveram como foco de suas intenções oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens em idade escolar.

Consoante a essas diretrizes, a avaliação, na forma sistêmica, assumiu uma extraordinária relevância, pois ela é o instrumento orientador por excelência na formulação de políticas públicas educacionais que conduzam o sistema a promover as transformações necessárias para a melhoria do ensino. Segundo Goulart (1994, p. 28), a avaliação é um “ato crítico mediante o qual analisamos a realidade”, o planejamento sendo as “ações capazes de suprir nossas necessidades e, portanto, é a decisão do que se vai construir”. Daí a importância de avaliar para melhor planejar as ações e transformar a realidade. Conhecer mais e mais o que acontece nas salas de aula, a atuação dos profissionais e o que os alunos estão aprendendo é um grande desafio para professores, pesquisadores e governantes.

Na última década, houve um esforço notável, por parte dos diferentes sistemas de ensino, na ampliação das matrículas no ensino fundamental e

médio. No Brasil, a meta constante no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) era a cobertura do ensino fundamental para a totalidade dos jovens de 7 a 14 anos, em todas as regiões do país. Como os indicadores apontam para o sucesso desse empreendimento, o novo compromisso a ser assumido pela sociedade diz respeito à melhoria da qualidade da educação, o que está ainda para ser alcançado.

O Brasil adere ao programa de avaliação, inicialmente, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), formulado nos últimos anos da década de 80 do século XX e implementado, pela primeira vez, no ano de 1990. A iniciativa do Governo Federal, no campo da avaliação sistêmica, foi seguida por diversos estados, dentre eles o de Minas Gerais.

PANORAMA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Elaborar e implementar sistemas de avaliação de políticas públicas de caráter social torna-se cada vez mais fundamental para o desenvolvimento de programas e projetos que pretendam melhorar os indicadores educacionais nos estados e, conseqüentemente, no Brasil. Isto porque se entende que avaliar é corrigir rumos e agregar novos elementos que permitam o aprimoramento das políticas sociais, além de mensurar os verdadeiros efeitos na resolução dos problemas propostos.

Entre as diretrizes formuladas pelo Ministério da Educação para o sistema educacional brasileiro, em meados da década de 80, surgiu uma primeira idéia para um sistema de avaliação em larga escala. Essa proposta proveio da discussão sobre a democratização do ensino durante o período inicial da Nova República, em 1985 e 1986. Dois aspectos ganhavam relevância. O primeiro relacionava-se com o acesso à escola. Reconhecia-se que o país tinha feito um esforço grande na construção de escolas e que tinha, realmente, ampliado de forma considerável o número de pessoas que ingressavam no sistema de ensino. Os resultados, porém, não eram ainda os desejados, ou, pelo menos, houve a impressão geral de que não se estava alcançando o objetivo proposto. Não se dispunha de dados concretos, mas tinha-se a percepção muito forte de que era preciso melhorar a qualidade do sistema educacional. Mas que qualidade?

De acordo com Pestana (1998, p. 19), "a qualidade do ensino era a segunda questão crítica do debate sobre a democratização do País e de sua

Educação". Isso era o que o sistema de avaliação, paralelamente a outros problemas, deveria tentar examinar, podendo contribuir com informações úteis sobre o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem eram os responsáveis pelo produto obtido. Dessa forma, surgiu o SAEB, sob responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais em todo o território brasileiro.

Já ocorreram sete ciclos de avaliação geridos pelo SAEB: o primeiro foi em 1990; o segundo, em 1993; o terceiro, em 1995; o quarto em 1997; o quinto, em 1999; o sexto, em 2001; e o sétimo, em 2003.

A finalidade primeira do SAEB é obter resultados sobre a qualidade do ensino ao longo do tempo e, em seguida, identificar os fatores que contribuem para a ocorrência desses resultados e intervir no sistema educativo, visando à melhoria da qualidade da educação básica do Brasil. Um segundo objetivo é monitorar o avanço alcançado pelos programas e políticas governamentais em relação às metas educacionais. Para atingir esses objetivos, vários instrumentos são empregados, além das provas de avaliação do desempenho escolar. Adicionalmente, são utilizados questionários que permitem (1) obter informações sobre as características das realidades socioeconômicas e culturais e os hábitos de estudos dos alunos; (2) avaliar o perfil e as práticas pedagógicas dos professores; (3) avaliar o perfil e as práticas de gestão escolar dos diretores; e (4) realizar o levantamento dos equipamentos disponíveis, características físicas e de conservação das escolas.

Para coletar informações sobre cada uma das instâncias abrangidas, foram desenvolvidos instrumentos e procedimentos específicos. Para avaliar o produto da aprendizagem em termos de conteúdo, foi proposta a aplicação de provas que medem o nível de competência e/ou habilidade que os alunos brasileiros apresentam ou demonstram possuir. As outras dimensões, processos e insumos são avaliados por meio da aplicação de questionário aos professores e diretores.

O estado de Minas Gerais notabilizou-se pelas recorrentes reformas da educação, iniciadas na década de 80, e por seguir as tendências mundiais de avaliação em larga escala.

Nos governos de Hélio Garcia (1991/1994) e Eduardo Azeredo (1994/1998), marcados pelos slogans "Qualidade Total na Educação" e "Nova Era", respectivamente, a qualificação educacional traduziu-se na proposição de

um projeto de reorganização do sistema estadual de ensino. Esse projeto tinha a pretensão de reverter as condições de funcionamento e os resultados das escolas públicas, através de ações conjuntas do governo e da comunidade.

Goulart (1994) afirma que a reforma adotada em Minas Gerais, desde 1991, objetiva a melhoria da qualidade do ensino, definindo como prioridades a autonomia da escola, a institucionalização do colegiado, a integração estado-município – que pode ser considerada irreversível, pois traduz uma conquista da escola e da sociedade.

No governo de Itamar Franco, surge a proposta da “Escola Sagarana”. Ela é apresentada como expressão máxima das ações alternativas para a correção de rumos da educação. A construção coletiva da escola, pautada na gestão democrática, surge com os seguintes objetivos: promover a qualidade de ensino e da aprendizagem; melhorar a qualidade do gerenciamento escolar, o que inclui melhorar a gestão dos recursos recebidos; efetivar a autonomia da escola em termos de administração gerencial e pedagógica, pois cada escola é única e tem identidade própria.

O governo do estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação (SEE), edita a Resolução n.º 14, de 03 de fevereiro de 2000, na qual institui o SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Ensino Básico (PROEB). O Programa tem como objetivo fundamental promover a avaliação sistemática da rede pública de educação básica, criando novos instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública, e fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos os que a procuram.

O SIMAVE é o resultado mais importante obtido até agora pela política de gestão consorciada do Sistema Mineiro de Educação, proposta pela SEE no “Seminário Travessia para o Futuro”, realizado em 1999, para discutir estratégias, parcerias e cooperação entre a sociedade, o governo e as instituições de ensino instaladas em Minas Gerais. Dentro da anteriormente citada concepção de cultura de avaliação, busca-se criar, juntamente com os quadros institucionais do estado de Minas Gerais – representados pelas suas escolas públicas, superintendências regionais de ensino e instituições de ensino superior –, uma nova concepção de avaliação como estratégia de realização de diagnósticos, identificação de problemas e redimensionamento do processo educativo.

O SIMAVE avalia as escolas da rede estadual de ensino e as escolas municipais que optaram por aderir ao Programa, por meio da realização de testes que são respondidos por todos os alunos que estejam cursando o primeiro ciclo intermediário e o último ano do ciclo avançado (4^a e 8^a séries) do Ensino Fundamental e por todos os alunos que estejam cursando a 3^a série do Ensino Médio. Os testes produzem resultados expressos por uma escala de proficiência nas disciplinas de Português e Matemática. Outros instrumentos fazem parte do processo de avaliação, tais como: o questionário para o aluno, que tem como objetivo obter dados do seu perfil socioeconômico e trajetória escolar, e o questionário para os professores e especialistas da escola, visando a traçar o perfil dos profissionais da educação de Minas Gerais. Também são levantados dados relativos à escola, em particular os referentes a evasão, repetência ou retenção dos alunos.

A gestão do SIMAVE é participativa e democrática. No nível central foi constituído o Conselho Deliberativo, integrado por representantes da SEE e das secretarias dos municípios, do Conselho Estadual de Educação, das instituições públicas de ensino superior e dos profissionais da educação.

É de se registrar e lamentar que não tivesse havido o envolvimento dos professores em todas as fases de planejamento e operacionalização do processo, pois o interesse, conhecimento e empenho em corrigir os problemas apontados pela avaliação seriam maiores. De acordo com Freitas (2000), “o caminho que o governo federal e muitas secretarias estaduais escolheram – de dialogar com todos, mas de fato ouvir apenas os considerados ‘interlocutores válidos’ – é um dos fatores de verticalização contraproducente [...] interlocutores válidos são aqueles que ocupam posições institucionais de comando”. (*apud* Villas Boas, 2002, p. 93).

A mobilização, como requerida por um novo programa educacional, de um grande conjunto de indivíduos que possuem experiências e visões diversificadas somente é possível mediante o diálogo contínuo, que garante o consenso e o conseqüente comprometimento de todos, ao menos quanto às principais ações a serem desenvolvidas. A imposição de idéias de cima para baixo, na forma verticalizada, conforme apontada por Freitas, compromete a sustentabilidade do programa, na medida em que propósitos mal compreendidos, ainda que acertados, podem levar ao seu descumprimento de forma aberta ou velada.

As informações obtidas pelo SIMAVE têm permitido delinear um conjunto de indicações sobre o comportamento e as características do sistema

de ensino do estado de Minas e sobre os fatores que, de uma forma ou de outra, demonstram estar relacionados com a qualidade dos resultados alcançados pelo sistema. Assim, ações desenvolvidas pelo SIMAVE refletem o reconhecimento da importância da avaliação como instrumento decisivo para formulação de políticas e estratégias destinadas a melhorar a qualidade da educação mineira e apontar caminhos para os outros sistemas de ensino do país.

A AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO, NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE MINAS GERAIS

Visando a identificar a visão dos professores sobre a avaliação sistêmica e o SIMAVE, em particular, procedeu-se a uma pesquisa (Machado, 2004) com uma amostra de professores da capital e do interior do estado de Minas Gerais. Buscando compatibilizar a disponibilidade de recursos e o tempo da pesquisa com a tentativa de obter uma representação da diversidade socioeconômica e geográfica do estado, foram visitadas 18 escolas e distribuídos 180 questionários. Essa amostra intencional utilizou critérios de seleção de escolas e de professores.

1. Seleção das escolas

Na capital, foram selecionadas duas escolas públicas com maior número de alunos no Ensino Fundamental, situadas no centro, duas na periferia e duas em bairros de classe média, num total de seis.

No interior do estado, foram escolhidas três escolas públicas com maior número de alunos no Ensino Fundamental situadas em Curvelo (Centro do estado); três em Montes Claros (Norte do estado); três em Muriaé (Zona da Mata/Sudeste do estado); e três em Patos de Minas (Centro-oeste do estado), totalizando 12 escolas.

2. Seleção dos professores

Desde o início, programou-se colher os dados junto a 10 professores de cada escola selecionada, sendo cinco de cada turno (matutino e vespertino), num total de 180 depoimentos. Não se cogitou ouvir os professores do período noturno, pois a situação administrativa e pedagógica dos docentes que trabalham nesse horário é distinta daquela dos demais turnos.

Como nem todos os questionários foram devidamente preenchidos ou devolvidos, a pesquisa contou realmente com o depoimento de 170 professores, assim distribuídos: 31% da capital e 69% do interior.

Na amostra estudada, 13%, entre os professores que lecionam na capital, têm como nível de escolaridade o ensino médio; 45%, o superior; e 42% têm curso de Especialização. No interior, 16% têm o ensino médio; 33%, o superior; 48% têm curso de Especialização; e 3% detêm o título de Mestre, como pode ser conferido no Quadro 1.

Quadro 1
Titulação acadêmica dos entrevistados por localização de ensino

Titulação acadêmica dos entrevistados por localização de ensino	Cidade		Total
	Capital	Interior	
Ensino médio	13,2%	16,2%	15,3%
Graduação	45,3%	33,3%	37,1%
Especialização	41,5%	47,9%	45,9%
Mestrado	-	2,6%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

No interior do estado, o percentual de professores com titulação apenas de ensino médio é ligeiramente superior ao da capital (3 pontos percentuais), o que era de se esperar. No entanto, é motivo de surpresa que o percentual de professores do interior que possuem curso de Especialização supere, por 6 pontos, o da capital.

A grande maioria dos professores (80%) que leciona no interior de Minas Gerais participou de atividades de formação continuada nos últimos dois anos. Na capital, esse percentual é um pouco inferior, 74%, o que causa também surpresa, visto que a oferta de programações costuma ser mais abundante na capital, conforme demonstra o Gráfico 1.

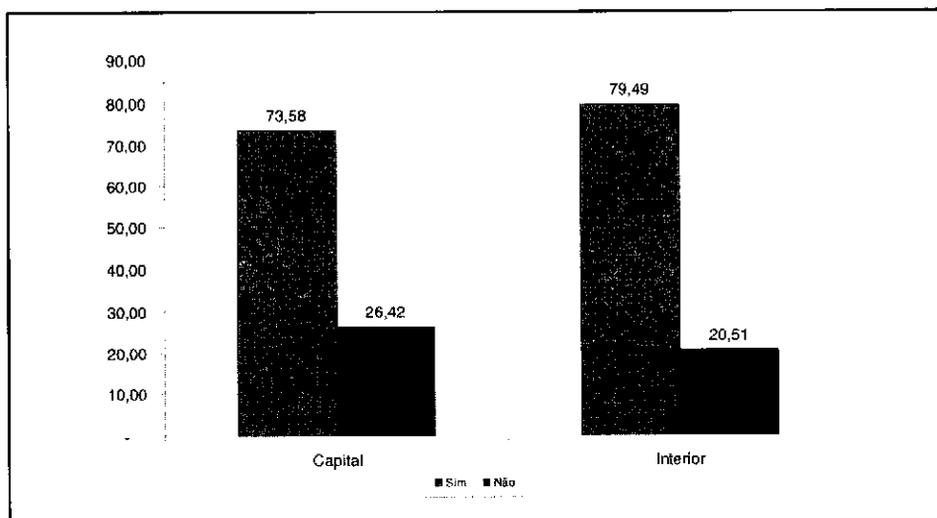


Gráfico 1 – Participação dos professores em alguma atividade de formação continuada, segundo a localização de ensino

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

A maioria dos professores (84%) informou conhecer o SIMAVE: no interior, a quase totalidade, 90%, enquanto na capital, apenas 70%. Entre os professores que disseram conhecer o SIMAVE, 67% obtiveram a informação através de reuniões pedagógicas na escola e 18%, por literatura especializada sobre educação, como observado no Quadro 2.

Quadro 2
Canal através do qual os professores tomaram conhecimento do SIMAVE

Forma como tomou conhecimento do SIMAVE	Cidade		Total
	Capital	Interior	
TV Escola e/ou site MEC/INEP	8,6%	1,0%	2,9%
Curso de Formação Continuada ou outros cursos	11,4%	8,8%	9,5%
Através de reuniões pedagógicas na escola	48,6%	73,5%	67,5%
Através da literatura como PCN, LDB, FUNDEF e outros	25,7%	15,7%	18,2%
Não tenho informação sobre Avaliação Institucional	5,7%	1,0%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

Ainda que as reuniões pedagógicas tenham sido a principal fonte de conhecimento sobre o SIMAVE, menos da metade dos professores, na capital, teve acesso a essa informação por meio delas; enquanto, no interior, o percentual representa quase 3/4 dos casos. Um surpreendente percentual de 5,7% dos professores da capital desconhece o SIMAVE.

Essa função difusora de estudos e pesquisas desempenhada pelas reuniões pedagógicas nas escolas do interior possivelmente está ligada a dois aspectos da vida escolar. O primeiro diz respeito à existência já comum do supervisor escolar nos estabelecimentos de ensino, profissional responsável pela articulação e mediação entre as propostas e as ações pedagógicas das escolas e dos professores. O segundo, talvez como decorrência do primeiro, à utilização do tempo das reuniões pedagógicas para estudos, circunstância que, conforme se constatou na pesquisa, nas escolas do interior ocorre em 79,3% dos casos, enquanto, na capital, em apenas 34%. Uma outra hipótese é que a vida num grande centro urbano leva as pessoas a terem múltiplas atividades, o que desestimula a participação em reuniões de estudos, a menos que seja estritamente necessária.

Somando-se todos os professores que participaram da avaliação institucional em nível estadual, constata-se que a maioria (54,8%) já o tinha feito pelo menos uma vez, ou na escola onde leciona, ou em outra escola em que trabalhou. É interessante também notar que o percentual de professores do interior que regularmente toma parte na avaliação é três vezes superior ao da capital. Essa participação maior pode ter algumas possíveis causas: maior tempo de magistério, maior número de avaliações ocorridas no interior do estado ou menor rotatividade dos professores.

As políticas públicas educacionais e os processos de avaliação institucional são temas atuais e importantes que devem permear as reuniões pedagógicas realizadas no âmbito das escolas, pois permitem verificar a qualidade e a coerência do ensino que estas têm oferecido. Surge novamente uma diferenciação considerável entre as escolas da capital e as do interior: 56% das primeiras – mais da metade, portanto – não incluíram o SIMAVE como tema de discussão nas reuniões, enquanto, no interior, ele foi objeto de debate em 69% das reuniões escolares (Quadro 3).

Quadro 3
Utilização do SIMAVE como tema de reuniões na escola

SIMAVE foi tema de discussão nas reuniões da escola	Cidade		Total
	Capital	Interior	
Sim	26,9%	68,7%	55,7%
Raramente	9,6%	10,4%	10,2%
Não	55,8%	13,9%	26,9%
Não tenho certeza/Não lembro	7,7%	7,0%	7,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

Dos 26,9% que informaram que a escola não discute o SIMAVE, e cuja razão apontada com maior frequência foi a de que, nas reuniões, se discutem temas relacionados aos “assuntos ligados à escola”, 76,9% são professores na capital e 61,8%, no interior.

Segundo os três temas sobre os quais os professores foram questionados – Estudos sobre Pedagogia, Políticas Públicas e SIMAVE –, o escopo das reuniões pedagógicas das escolas do interior do estado é mais amplo e diversificado que o das de Belo Horizonte. Os encontros que congregam a direção e os professores nas escolas do interior parecem ser um momento de reflexão sobre a prática pedagógica em seus múltiplos componentes e implicações, enquanto as das escolas da capital versam, principalmente, sobre “assuntos ligados diretamente à escola”, assuntos esses que dizem respeito às rotinas administrativas e/ou pedagógicas do cotidiano escolar, estando aí incluídos os problemas de disciplina dos alunos e outros de interesse particular dos professores. Não se nega a importância dos assuntos de rotina, mas é questionável o fato de eles predominarem nas reuniões em detrimento de outros que, certamente, têm uma maior ligação com a atualização e a qualidade do ensino ministrado pela escola. Esses dados podem ser verificados no Quadro 4.

Quadro 4
Motivo pelo qual o SIMAVE não foi tema de discussão
nas reuniões pedagógicas da escola

Motivo pelo qual o SIMAVE não foi tema de discussão nas reuniões da escola	Cidade		Total
	Capital	Interior	
Falta de informação	-	26,5%	12,3%
O SIMAVE não faz parte do cotidiano da escola	20,5%	5,9%	13,7%
Os temas das discussões são sobre os assuntos da escola	76,9%	61,8%	69,9%
Outros	2,6%	5,9%	4,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

Um ponto relevante, abordado no Quadro 4 e que está detalhado no Quadro 5, diz respeito à divulgação dos resultados do SIMAVE. Na opinião da maioria dos professores (64%), independentemente da localização das escolas, as avaliações são pouco divulgadas. Essa fraca veiculação pode também ser uma das causas da não-inclusão do tema nas reuniões de algumas escolas.

Quadro 5
Divulgação das avaliações do SIMAVE

Divulgação das avaliações do SIMAVE	Cidade		Total
	Capital	Interior	
Amplamente divulgadas	-	4,3%	3,0%
Suficientemente divulgadas	17,0%	27,6%	24,3%
Pouco divulgadas	64,2%	63,8%	63,9%
Não são divulgadas	18,9%	4,3%	8,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

Novamente capital e interior apresentam situações díspares no que tange ao acesso aos resultados da avaliação do SIMAVE e sua discussão. Enquanto apenas 17,0% dos professores da capital julgam a divulgação dos resultados adequada, esse percentual sobe para 31,9% no interior do estado. Em parte, como consequência do acesso à informação, apenas 15,1% dos professores da capital discutem os resultados suficientemente, enquanto 44,3% dos professores do interior o fazem ampla ou suficientemente, como pode ser conferido no Quadro 6.

Quadro 6
Frequência com que as avaliações do SIMAVE são debatidas entre os professores e a direção da escola

As avaliações do SIMAVE são debatidas entre os professores e a direção da escola	Cidade		Total
	Capital	Interior	
Amplamente	-	7,8%	5,4%
Suficientemente	15,1%	36,5%	29,8%
Pouco	35,8%	47,0%	43,5%
Nada	49,1%	8,7%	21,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

Como era de se esperar diante das respostas às duas questões anteriores, e como se pode comprovar no Gráfico 2, os resultados do SIMAVE, nas escolas do interior, são debatidos e utilizados na elaboração do Projeto Político Pedagógico, no planejamento das aulas e em cursos de formação continuada; ao passo que, na capital, onde 84,9% dos professores informaram que os resultados são pouco ou nada discutidos, sua utilização é bastante reduzida.

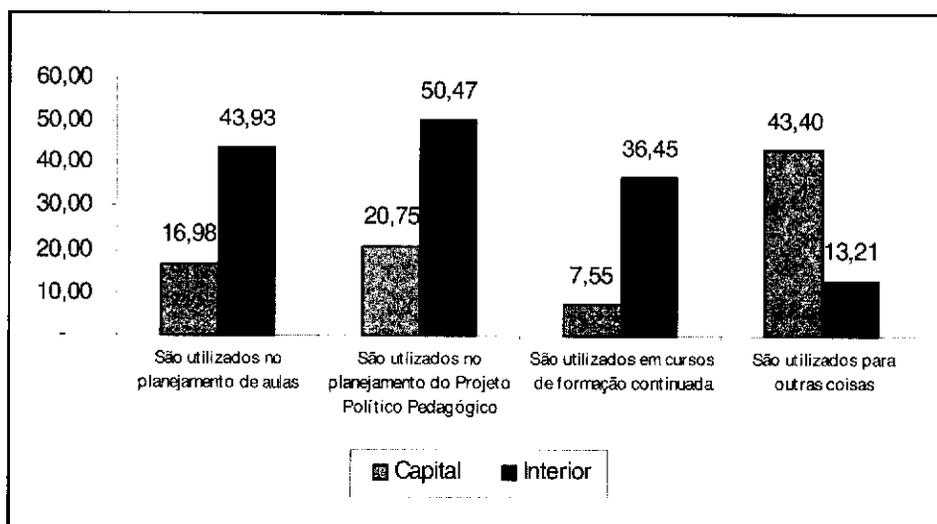


Gráfico 2 – Utilização dos resultados do SIMAVE pelos professores e diretores das escolas

Fonte: Dados colhidos em pesquisa de campo por Magali de Fátima E. Machado.

CONCLUSÕES

A reforma dos sistemas educacionais, posta em prática na década de 1990, incluiu, entre seus instrumentos de gestão, a avaliação sistêmica como forma de se obter dados com regularidade e fidedignidade sobre o comportamento dos estabelecimentos escolares que ministram a educação básica. Foi o SAEB que evidenciou a preocupação em institucionalizar a avaliação educacional no Brasil, tornando esse sistema um marco na área da educação e na disseminação de uma cultura de avaliação, fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

A questão posta nos anos 90 permanece desafiando a sociedade brasileira. A qualidade da educação não deu mostras de progressão, na mesma proporção que a expansão de oportunidades aberta nos sistemas educacionais. A preocupação com a qualidade da educação brasileira deverá ser o eixo norteador e o grande desafio para gestores, diretores, professores e também para as universidades brasileiras, pois a elas compete a formação daqueles que educam nossas crianças e jovens. Cabe lembrar que o planejamento do SIMAVE não contou com a participação dos professores. Só recentemente, eles passaram a atuar no processo, embora limitando-se à

aplicação das provas. A categoria, certamente, teria um aporte substancial a fornecer, pois, afinal, é ela que responde pelo processo ensino-aprendizagem.

Dentro de uma visão retrospectiva da pesquisa, quais lições podem ser apreendidas da análise realizada? Inicialmente, cabe destacar que a avaliação em larga escala do sistema educacional poderia estimular os professores – que produzem avaliações, dos alunos, em pequena escala – a refletirem sobre suas ações pedagógicas, pois dispõem de dados que permitem o confronto entre os resultados de suas ações e os de outros professores. Poderia também permitir aos especialistas a proposição de ações, a partir dos dados disponíveis, que visem à melhoria da qualidade da educação.

Evidentemente, os problemas da educação não se resolvem de forma miraculosa. Torna-se necessário buscar estratégias que melhorem a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, reduzam as diferenças, sobretudo num país como o Brasil, cuja diversidade regional é imensa e onde as desigualdades sociais são significativas. Entretanto, a avaliação adquire sentido e pode ser, de fato, útil no direcionamento de propostas eficientes para a melhoria da educação pública quando ela passa a ser de responsabilidade comum de todos os envolvidos no processo.

O SIMAVE é uma iniciativa relativamente recente e ainda em fase de consolidação, não cabendo, portanto, estabelecer um juízo conclusivo a respeito de sua pertinência e efetividade. Assim, a partir das informações levantadas, buscou-se extrair algumas inferências sobre o processo de criação e desenvolvimento da avaliação do sistema educacional mineiro, as quais passam a servir de fundamentação para o seu aprimoramento.

Os depoimentos colhidos em uma amostragem de professores da educação básica, na capital e em municípios do interior do estado, indicaram surpreendentes diferenças nas situações vividas no que tange ao planejamento e à gestão escolar. Nelas, insere-se a discussão da avaliação sistêmica, como é o caso dos resultados do SIMAVE. Parece existir um maior nível de informação e reflexão sobre a prática pedagógica entre os professores do interior, fato este a demandar um aprofundamento do estudo de suas causas.

Isso não denota que os professores do interior possuam pleno domínio do significado dos resultados do SIMAVE ou que tenham introduzido alterações expressivas em seus planos de curso ou métodos de ensino.

Outro desafio apontado pelo estudo foi o de fazer com que os professores se utilizassem das informações geradas pelo SIMAVE. Segundo

eles, muitos dados são produzidos, mas poucos são realmente aproveitados. Para 43% dos professores da capital, os resultados das avaliações não são aplicados, situação distinta do interior, onde 50,4% os utilizam para elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola. Muitos professores não conseguem, ainda, a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE, estabelecer um elo entre os efeitos obtidos por seus alunos nos testes de proficiências e os seus planejamentos pedagógicos diários.

Nesse sentido, torna-se importante que as informações produzidas pelas avaliações sejam, de fato, apropriadas de maneira cuidadosa e responsável, dentro dos seus limites políticos, epistemológicos e metodológicos. Sendo muito mais que um amplo processo de divulgação de resultados, é fundamental o esclarecimento à sociedade sobre em que consiste o sistema de avaliação, seu planejamento, seus objetivos, suas metodologias e, sobretudo, que ações serão tomadas a partir de seus resultados. A esse respeito, Dalben (2000) lembra que um investimento dessa natureza só tem sentido quando permite o aperfeiçoamento do processo de avaliação e o acompanhamento dos resultados, envolvendo análises de sua evolução em séries históricas, com reflexões acerca dos impactos provocados pelas medidas corretivas ou inovadoras geradas. Assim, torna-se essencial responsabilizar os diferentes níveis do sistema educacional – o governo, as instituições, os professores, a comunidade escolar – em relação aos resultados. (Dalben *apud* Villas Boas, 2002, p. 34)

O aperfeiçoamento dos professores torna-se urgente, paralelamente ao dos gestores do sistema educacional e escolar que têm experiências e saberes acumulados, mas necessitam ser melhor capacitados para ousarem buscar novas possibilidades. Dados da pesquisa indicam que isso já vem acontecendo, pois, nos últimos dois anos, 79,4% dos professores do interior participaram de atividades de formação continuada, enquanto, na capital, o percentual foi de 73,5%, apenas um pouco inferior. Não foi possível levantar, no decorrer da pesquisa, as características dessa formação continuada, que tem recebido inúmeras críticas pela sua indefinição quanto a natureza, carga horária ou objetivos. Não deixa de ser, no entanto, um começo, uma tomada de consciência de gestores e professores em relação à necessidade de se preocuparem com sua constante atualização.

De acordo com Araújo e Luzio (2004, p. 2), “é preciso introduzir mudanças significativas no modelo de gestão da Educação, bem como na

prática cotidiana e no processo pedagógico das escolas brasileiras". A função primordial da escola é promover o aprendizado, medido pelo desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos. A formação política dos professores e gestores é fundamental, pois ainda experimentamos o ranço de diretorias escolares a serviço de partidos políticos, ou de professores despreparados, incapazes de se posicionarem sobre os destinos de sua comunidade, ou de fazerem uma reflexão crítica sobre o mundo que os cerca.

No decurso da formulação de políticas públicas, no qual foram geradas as avaliações institucionais em Minas Gerais, os professores não foram envolvidos com o processo de implantação do SIMAVE. Dados apresentados na pesquisa mostram que 48,6% dos professores da capital e 73,5% do interior só obtiveram informações sobre o SIMAVE nas reuniões pedagógicas realizadas nas escolas. Sob essa perspectiva, surge a necessidade de restabelecer a rede de comunicação interinstitucional, visando a construir possibilidades avaliadoras que possam superar os limites do modelo vigente. Entretanto, essa é uma falha ainda praticada nas políticas públicas, pois simula-se um envolvimento de todos os atores no processo, mas, de fato, deixa-se de implementar uma base motivadora nas escolas, que, realmente, impulsionaria a participação de professores e alunos.

O que se espera de um sistema de avaliação são contribuições e avanços no processo ensino-aprendizagem. Ao buscar identificar o que os alunos já construíram e o que ainda necessitam construir, esse sistema cumpre seu principal papel, que é o de colaborar, de forma efetiva, para a melhoria da qualidade da educação no país. Estritamente falando, não se pode dizer que avaliar seja sinônimo de melhorar, mas a avaliação pode ser considerada uma condição necessária para a melhoria, já que permite estimar o grau de atingimento dos objetivos propostos e identificar as principais forças e fraquezas das ações desenvolvidas.

As avaliações, para que sejam eficazes e efetivas, devem ser entendidas como um processo. Um processo cujos resultados devem ser regularmente discutidos com todos os segmentos educacionais, políticos e sociais, para que se possa direcionar a educação para a sociedade brasileira que se deseja formar, composta de cidadãos conscientes, bem informados, com espírito crítico e dotados de auto-estima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Carlos Henrique. *Importância de avaliar as políticas públicas. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho da 8ª série dos estudantes do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/INEP, 2003.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo Wilson. *Longe do Mínimo de Qualidade*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 ago. 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: bases legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.
- CASASSUS, J. C. *A Escola e a Desigualdade*. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CASASSUS, J. C. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 114, p. 7-28, 2001.
- CASTRO, M. Helena Guimarães de. *Matrizes Curriculares de Referência*. 2. ed. Brasília: SAEB, 1999.
- GOULART, Íris Barbosa. Avaliação retorna ao cenário da educação: a experiência de Minas Gerais. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 4, p. 23-32, jul./set. 1994.
- HINGEL, Murilo de Avelar. O professor é a alma do sistema educacional. *Escola Sagarana*, Belo Horizonte, 15 out. 1999. Suplemento Especial (Entrevista), p. 8-9.
- 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*. Dissertação (Mestrado). Brasília, UCB, 2004.
- MARQUES, M. R. A. A Reforma Educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a Dialética da (Des)qualificação. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 201-217, 2001.
- MEC/INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho da 4ª série dos estudantes do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2003.
- MEC/INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho da 8ª série dos estudantes do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2003.
- MEC/INEP. *A Educação no Brasil na Década 90 (1991 – 2000)*. Brasília: MEC, 2003.
- MEC/INEP. *Plano Amostral do SAEB - 2001*. Brasília: MEC, 2001.
- MENGA Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAS GERAIS. SEE. UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). *Avaliação da Educação*. Juiz de Fora: UFJF, abr. 2001.

MINAS GERAIS. SEE. UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). *Avaliação da Educação Pública* (Síntese dos Resultados): Boletim Pedagógico. Material 2000 e 2002. Juiz de Fora: UFJF, abr. 2001.

MINAS GERAIS. SEE. UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). *Avaliação da Educação Pública*. PROEB 2002/Língua Portuguesa: Pólo Capital, Pólo Centro-Sul, Pólo da Mata, Pólo do Norte e Pólo Triângulo. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL). *Como os Sistemas Nacionais de Avaliação Educativa da América Latina apresentam seus resultados?* Versão resumida de Pedro Ravela, Tradução de Paulo M. Garchet, fev. 2002.

MINAS GERAIS. SEE. UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). A avaliação, o direito à educação e a desigualdade de oportunidade. Minas Gerais – Avaliação da Educação 2000/2001. Rede Estadual. Os resultados da sua escola. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Ensino Fundamental. 1º ano CI/4ª série e 2º ano CA/8ª série. *Revista do Professor*, Juiz de Fora, 2002.

MINAS GERAIS. SEE. UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). *SIMAVE: uma construção coletiva*. Juiz de Fora: UFJF, set. 2000.

UFJF. CAED. *Simave*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br>>. Acesso em: 22 abr. 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas e. (Org.). *Avaliação: Políticas e Práticas*. 1. Campinas: Papirus, 2002. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Recebido: 17/12/04

Aprovado: 07/12/05