

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Danilo Terra de Oliveira

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS:  
Uma análise do sistema de avaliação do ensino municipal  
de Itabira (SAEMI), Minas Gerais**

Belo Horizonte

2020

DANILO TERRA DE OLIVEIRA

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS:  
Uma análise do sistema de avaliação do ensino municipal  
de Itabira (SAEMI), Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Lorene dos Santos.

Belo Horizonte

2020

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48i	<p>Oliveira, Danilo Terra de</p> <p>Impactos da avaliação externa na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais: uma análise do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI), Minas Gerais / Danilo Terra de Oliveira. Belo Horizonte, 2020.</p> <p>87 f. : il.</p>
	<p>Orientadora: Lorene dos Santos</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
	<p>1. Avaliação de professores. 2. Prática de ensino. 3. Educação básica. 4. Sistemas de escolas municipais - Itabira (MG) - Avaliação. 5. Educação e Estado - Itabira (MG). 6. Avaliação educacional - Itabira (MG). 7. Professores de ensino fundamental - Formação. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
	CDU: 371.26

DANILO TERRA DE OLIVEIRA

**IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS:  
Uma análise do sistema de avaliação do ensino municipal  
de Itabira (SAEMI), Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Minas Gerais como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Lorene dos Santos – PUC Minas (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende – UFOP (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Sheilla A. Brasileiro de Menezes – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020

*Amar e mudar as coisas*

*Me interessa mais.*

Belchior

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha esposa Carol, pois ela é, sem sombra de dúvidas, a grande responsável por me auxiliar até esse momento. Desde o início, quando ainda grávida, ela foi quem mais me incentivou e abriu mão de muita coisa para que eu pudesse chegar até aqui. Jamais irei esquecer todo desprendimento, entrega, carinho, incentivo e dedicação que você me ofereceu. Te amo incondicionalmente e espero sempre estar à altura para merecer seu amor.

Às minhas duas filhas, Bia e Ana. Me doeu todas as vezes que precisei usar do nosso tempo para me dedicar aos estudos. Sei que sofri mais do que vocês, mas ainda assim quero agradecer por continuarem emanando amor a cada brincadeira, sorrisos e beijinhos. Papai ama vocês!

À minha mãe e ao meu pai, por serem minha base e fundamento aonde quer que eu fosse. Já tem muitos anos que saí de casa, mas nunca passou um dia sem que eu me lembrasse de onde eu vim e isso me ajudou a construir a estrada por onde continuo indo. Amo vocês.

À dona Alzira, seu Geraldo e toda família Oliveira. Gratidão resume bem tudo que sinto por vocês. Vocês ofereceram um cuidado todo especial para as minhas meninas e para mim e todo suporte que precisamos ao longo desse período.

Aos meus irmãos, por serem os meus melhores amigos desde sempre e mesmo de longe! Obrigado por me acompanharem e por me permitir amar vocês.

Aos meus familiares que mesmo de longe me apoiaram, seja perguntando sobre minha pesquisa, disponibilizando estadia por mais dias, oferecendo um cantinho pra estudar durante as viagens em família ou apenas torcendo por mim.

Agradeço à minha orientadora, Lorene, por ter me recebido com sorriso aberto como seu orientando. Sei que dei trabalho, mas agradeço por não desistir de mim.

Às professoras que me forneceram do seu tempo para participar dessa pesquisa. Agradeço a equipe da SME-Itabira por ter me atendido sempre que precisei. Agradeço também à equipe da E.M. Matilde Menezes, Colégio Auge.

Por fim, gostaria de agradecer aos amigos e aos companheiros de pesquisa, em especial Paulo, Fernanda, Ícaro, Rodrigo, Vaner, Fernanda Altoé e Thelma.

Caso tenha omitido alguém, me desculpo, mas a memória não é o meu forte.

A todas e todos, meu muito obrigado!

## RESUMO

Essa dissertação tem como objeto de estudo os impactos do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira, Minas Gerais (SAEMI), na prática pedagógica e avaliativa de professoras das séries iniciais na rede de ensino Itabirana, a partir das percepções expressas por um grupo de docentes. As avaliações sistêmicas vêm se consolidando no Brasil, nas últimas décadas, observando-se o surgimento de diferentes sistemas de avaliação externa, promovidos tanto pelo Ministério da Educação, quanto por secretarias estaduais e municipais de educação. No dia a dia das escolas, as avaliações externas se apresentam como um assunto controverso e gerador de amplo debate junto aos professores. Enquanto um sistema de avaliação externa, de âmbito municipal, o SAEMI tem como objetivo avaliar as turmas do 3º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, qualificando as habilidades dos alunos em matemática, português, conhecimentos gerais e redação. Em termos metodológicos, a investigação desenvolvida pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, em que a produção de dados se deu por meio de rodas de conversa com grupos de professoras de três escolas municipais de Itabira, ocasião em que as docentes puderam expressar as percepções sobre como o SAEMI vem impactando seu trabalho e de que forma ele orienta suas práticas pedagógicas e avaliativas. A análise dos depoimentos trouxe evidências de que as professoras investigadas reconhecem o SAEMI como mais um instrumento capaz de apontar dificuldades de seus alunos nas habilidades avaliadas, mas questionam procedimentos de aplicação dos testes, que representam forte pressão sobre alunos e professores, gerando situações de stress emocional. Também apontam os limites deste tipo de avaliação objetiva e denunciam os mecanismos de controle e a ameaça à sua autonomia.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa; SAEMI; Professoras dos Anos Iniciais; Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as object of study the impacts of the Itabira Municipal Education Evaluation System, Minas Gerais (SAEMI), in the pedagogical practice and evaluation of the teacher of the initial grades in the Itabirana education network, from the perceptions expressed by a group of teachers. As suppressed systemic reports consolidating in Brazil, in the last decades, observing the emergence of different systems of external evaluation, promoted both by the Ministry of Education, as well as by state and municipal departments of education. In the day-to-day activities of schools, as external it presents itself as a controversial subject and generates a wide debate with teachers. As an external evaluation system, of municipal scope, SAEMI aims to evaluate the classes of the 3rd, 5th and 8th years of Elementary School, qualifying the students' skills in mathematics, Portuguese, general knowledge and writing. In methodological terms, the investigation can be characterized as a qualitative research, in which the production of data took place through conversation circles with groups of teachers from three municipal schools in Itabira, when the teachers were able to express their perceptions about how SAEMI has been impacting its work and how it guides its pedagogical and evaluative practices. An analysis of the testimonies brought evidence that the investigated teachers recognize the SAEMI as another instrument capable of pointing out their students' difficulties in the skills evaluated, but they question test application procedures, which represent strong pressure on students and teachers, generating situations of emotional stress . They also point out the limits of this type of objective assessment and denunciation of control mechanisms and threats to their duration.

**Keywords:** SAEMI; Itabira; Itabirana; Teacher; External Evaluation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aplicação <i>versus</i> resultados.....	43
Figura 2 – Linha do Tempo - 10 anos de aplicação do SAEMI.....	44

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os quatro componentes básicos da Avaliação no Processo da Educação. .....	19
Tabela 2 – Processo do SAEMI. ....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas participantes das rodas de conversas. ....	49
Quadro 2 – Matrículas realizadas na Escola A, em 2018. ....	50
Quadro 3 – Distribuição de alunos por ano escolar. ....	50
Quadro 4 – Matrículas realizadas na Escola B. ....	51
Quadro 5 – Distribuição de alunos por série. ....	51
Quadro 6 – Matrículas realizadas na Escola C. ....	52
Quadro 7 – Distribuição de alunos por ano escolar. ....	52
Quadro 8 – Código utilizado para se referir às professoras participantes. ....	61
Quadro 9 – Perfil das Participantes da Escola A. ....	62
Quadro 10 – Perfil das Participantes da Escola B. ....	62
Quadro 11 – Perfil das Participantes da Escola C. ....	63

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1–Satisfação do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabirana... 62

Gráfico 2– Você acredita que esse tipo de exame (avaliação externa) cumpre seu papel? ..... 63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEMI	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabirana
SME	Secretaria Municipal de Educação
NSE	Nível Socioeconômico
EUA	Estados Unidos América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
STP	Superintendência Técnico-Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
NIEP	Núcleo Itabirano de Estudos Permanentes
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. A AVALIAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>19</b>
1.1. AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 .....	21
1.2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EXTERNA SE COMUNICAM?.....	23
1.2.1. <i>Conceitualização de Avaliação</i> .....	27
1.2.2. <i>Avaliações Internas</i> .....	29
1.2.3. <i>Avaliações Externas</i> .....	30
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
2.1. ITABIRA – BREVE APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	36
2.2. O SAEMI.....	38
2.2.1. <i>Contextualização Histórica do SAEMI</i> .....	39
2.3. PESQUISA DE CAMPO: AS RODAS DE CONVERSA .....	45
2.4. <i>Caracterização das Escolas e sua Comunidade</i> .....	49
2.4.1. <i>Escola A</i> .....	50
2.4.2. <i>Escola B</i> .....	51
2.4.3. <i>Escola C</i> .....	52
<b>3. PROFISSÃO DOCENTE E O IMPACTO DO SAEMI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA.....</b>	<b>54</b>
3.1. PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS .....	54
3.1.1. <i>Formação Inicial para a Docência</i> .....	56
3.1.2. <i>Identidade Profissional do Professor</i> .....	57
3.2. O SAEMI E A PRÁTICA DOCENTE .....	59
3.3. IMPACTOS DO SAEMI NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS DAS DOCENTES.....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge a partir de algumas inquietações que emergiram durante a minha vivência profissional. Ao longo desta trajetória, seja como professor do 5º ano do Ensino Fundamental 1 na rede municipal de Itabira, seja como pedagogo na rede estadual de Minas Gerais, ou mesmo como diretor escolar na rede municipal de Itabira, percebi que as avaliações externas, no dia a dia das escolas, se apresentavam como um assunto controverso e gerador de amplo debate junto aos professores.

Dentre os múltiplos processos de avaliação que se apresentam na escola, talvez a avaliação externa seja um dos mais debatidos. No diálogo com colegas professoras e professores, no ambiente escolar, alguns questionamentos eram levantados, como a real necessidade desse tipo de avaliação; se aquelas provas não serviriam apenas para controle do Estado sobre as escolas, docentes; se a aplicação de tantas provas não comprometeria a rotina escolar; dentre outros.

Essa discussão se tornou mais acentuada entre as professoras<sup>1</sup> do município de Itabira-MG a partir da criação do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI), em 2009, mesmo ano em que me tornei professor nesta rede municipal.

Já em seu décimo ano de aplicação, é possível afirmar que o SAEMI é um processo consolidado dentro da rede educacional itabirana, sendo aplicado nas turmas de 3º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental. No entanto, durante este tempo, não foram desenvolvidos estudos e pesquisas sobre este sistema avaliativo.

A presente dissertação se mostra como possibilidade de desenvolver referido estudo, propondo analisar criticamente seus processos de aplicação e propósitos, além de procurar compreender os impactos causados pelo SAEMI na prática docente das professoras das séries iniciais na rede de ensino itabirana, a partir de suas percepções vivenciadas na prática de suas aplicações de supramencionado Sistema.

Para compreender o contexto no qual surgem as avaliações externas no Brasil, é importante lembrar que a década de 1990 trouxe um novo panorama para

---

<sup>1</sup> Quanto ao gênero utilizado, prevalecerá o uso da palavra no feminino, uma vez que o número de professores sexo masculino é muito pequeno nas turmas de Ensino Fundamental 1 na rede de educação itabirana e nenhum deles participou das rodas de conversas realizadas.

a realidade educacional e para as avaliações. Boa parte da literatura que analisa políticas educacionais empreendidas ao longo dessa década enfatizou o avanço das políticas neoliberais na América Latina.

As perspectivas neoliberais surgidas a partir daí e que avançam nas décadas subsequentes, apresentam um posicionamento conservador e impositivo. Porém, a fim de alcançar o máximo de apoio popular, se manifestam através de um discurso sedutor, pautado pela ideia de avanço e desenvolvimento. Esse discurso também conta com amplo apoio da grande mídia.

Todo apoio da mídia e imposição dos grandes agentes financiadores acabou por gerar uma forte pressão sobre as escolas, disseminando-se o discurso de que elas não atenderiam às demandas do mercado. Mas, afinal, quais seriam essas demandas? Segundo Michael Apple (1996), os agentes neoliberais esperam que o estado seja minimizado, dando autonomia ao setor privado. Apple sugere ainda que esses agentes questionam se a escola estaria ensinando aquilo que eles acreditavam que deveria ser ensinado.

Verifica-se que o que tem relevância no sistema educacional é apenas como esses alunos sairão da vida escolar para a vida de labor, independentemente da valorização humana do ser, sendo esta equação simples: influenciar as crianças e adolescentes, por intermédio da escola (esta por intermédio de seus financiadores), a como se portar e pensar para que possam compor o mercado de trabalho.

Tal questionamento é feito porque se espera que a escola seja capaz de direcionar seus alunos para uma formação mais flexível, adequada ao um novo cenário mundial, preparando-os para o novo mercado de trabalho, onde deve imperar a abertura do comércio internacional e a queda das fronteiras. Esse pensamento não se preocupa com a formação integral da pessoa, mas apenas com a demanda gerada pelo mercado.

A fim de promover as mudanças que seriam capazes de formar os cidadãos que a sociedade neoliberal tanto desejava, algumas reformas são propostas, no campo da educação, nos anos 1990. Reformas essas que surgiram para legitimar um projeto político-ideológico, além de buscar tratar da educação apenas como uma questão técnica e mercadológica, um bem a ser comprado, vendido e negociado, não como uma prática social. A imposição de uma visão meramente técnica/mercadológica teria o objetivo de gerar um afastamento da reforma com a realidade vivida nas comunidades escolares, no dia a dia das escolas e, em

especial, o afastamento das demandas e posicionamentos dos professores em sala de aula (CANDAUI, 1999).

As reformas propostas não consideravam as inúmeras discussões já arguidas por professores, membros da comunidade escolar, pelas entidades de classe, pelas universidades, pelos movimentos sociais e os inúmeros agentes envolvidos na construção de propostas de educação com uma visão mais ampla e humanista do que a neoliberal. Os pareceres eram gerados a partir de diagnósticos produzidos por técnicos contratados. Na maior parte das vezes, os laudos apontavam o mesmo problema: a ineficiência do serviço prestado pelas escolas, sua falta de eficácia e de produtividade, em especial no sistema público de educação (CANDAUI, 1999).

Para a implementação e aceitação das reformas era fundamental reforçar o conceito de que os sistemas educacionais estabelecidos naquele período eram ineficientes e ultrapassados. Segundo Gentili (1996), os diagnósticos gerados pelos técnicos do MEC apresentavam não a falta de recursos ou mesmo de escolas, mas a ausência de um gerenciamento eficiente, a necessidade de melhor preparação por parte dos professores, além da urgente necessidade de uma ampla reforma curricular (GENTILI, 1996).

Nessa perspectiva, os professores deixam de ser solução para a crise manifestada e passam a ser apresentados como um dos agentes geradores dessa crise, parte do problema. Afinal, uma vez que esses profissionais não estavam preparados (ou interessados) para auxiliar na formação de alunos capazes de atender a nova realidade imposta pelo mercado nem se adequavam à visão de que a escola deveria deixar de ser vista como um direito, mas como um consumo, a perspectiva neoliberal impõe a necessidade de formar novos professores e “reformular” também aqueles que já estão em atividade.

Toda essa reestruturação se mostrava de forma direta nas propostas de políticas de reforma educacional. Essas políticas se baseiam em dois pontos: descentralizar e centralizar. A descentralização se daria na divisão dos custos, o objetivo seria a municipalização das despesas, a expectativa era a construção de um distanciamento cada vez maior da educação com o Estado, diminuindo os gastos públicos com ela. Por outro lado, esperava-se a centralização dos métodos e da avaliação do ensino, isso, novamente, sem discussão com a sociedade. Havia ainda

a intenção de centralizar a elaboração de uma reforma curricular, mais uma vez dando voz apenas para os técnicos do MEC (GENTILI, 2000).

A orientação para a construção de um novo currículo se dá de maneira verticalizada, tendo sempre como base a opinião dos técnicos contratados para este fim específico, sem considerar a cultura local das comunidades escolares. Para Moreira (1996), as propostas de currículo apresentadas determinavam o que seria uma cultura comum e única a ser preservada e construída, fazendo com que culturas das minorias fossem automaticamente excluídas. O autor afirma que, ao contrário do que se propõe, é preciso reafirmar as questões culturais locais (não se limitar a elas, mas reafirmá-las e valorizá-las), não se restringindo às culturas predominantes.

A centralização dos processos educacionais passa não apenas pela construção de um currículo único, mas também pela necessidade de um controle do que está sendo realizado nas escolas. Esse pensamento alega ser fundamental a criação de sistemas nacionais de avaliação para monitorar a qualidade das escolas. “É necessário prestar mais atenção aos resultados do sistema e, nesse sentido, os sistemas de avaliação da qualidade das escolas e os mecanismos de monitoramento e difusão dos resultados constituem ferramentas fundamentais” (CANDAU, 1999).

As avaliações externas, elaboradas a partir de uma visão neoliberal, tinham a intenção de classificar e controlar as escolas. Como a proposta de um Currículo Nacional implicaria em regulação e governo da conduta humana, percebe-se que a ideia seria a valorização do indivíduo e da competitividade. A preocupação com uma sociedade verdadeiramente democrática, a emancipação do indivíduo e dos grupos oprimidos se choca com o discurso neoliberal. Afinal, o processo de ranqueamento das escolas serviria também para definir quais escolas seriam realmente merecedoras de investimentos e quais não seriam merecedoras (MOREIRA, 1996).

Dessa forma, é possível perceber que as avaliações externas surgem com o intuito de garantir que o currículo único proposto seja colocado em prática. Esse modelo de avaliação efetiva-se com o propósito de compelir as redes de ensino e as escolas ao cumprimento integral do que estava sendo proposto no processo de centralização do currículo educacional.

No Brasil, as avaliações sistêmicas vêm se consolidando, nas últimas décadas, observando-se o surgimento de diferentes sistemas de avaliação externa,

promovidos por secretarias estaduais e municipais de educação, como é o caso do SAEMI, objeto de estudo da investigação aqui proposta.

A pesquisa proposta partiu de algumas questões norteadoras, que buscaram ser respondidas nesta dissertação, sendo elas: Como se constituiu, histórica e oficialmente, o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira (SAEMI)? Como este se insere no processo mais amplo de Reformas Educacionais e implantação de avaliações sistêmicas, no Brasil e no mundo? Quais os princípios e fundamentos das políticas educacionais que sustentam as avaliações sistêmicas? Quais são os parâmetros pedagógicos e objetivos da avaliação dos alunos, de acordo com o SAEMI? O que as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sabem a respeito dos fundamentos e das propostas de avaliação do SAEMI? Quais afinidades e críticas demonstram em relação a eles? De acordo com as professoras, de que maneiras a aplicação do SAEMI impacta sua prática pedagógica e avaliativa no cotidiano da sala de aula?

A partir destas questões norteadoras, a pesquisa teve como objetivo geral, investigar a relação que as professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Itabira estabelecem com o SAEMI e as percepções dessas profissionais sobre como este sistema orienta sua prática pedagógica e avaliativa. Os objetivos específicos definidos para a pesquisa foram: analisar criticamente os fundamentos pressupostos e propósitos das políticas educacionais que surgem no bojo das grandes Reformas, a partir anos 1990; Analisar o documento e o histórico de implementação do SAEMI, como programa avaliativo municipal, na Rede de Ensino Fundamental do Município de Itabira; Investigar o que as professoras sabem sobre os fundamentos teóricos e as propostas do SAEMI; Compreender se os objetivos e parâmetros utilizados no SAEMI comparecem na prática pedagógica e nos processos avaliativos das professoras, a partir do que dizem as docentes; Levantar as expectativas e observações das professoras em relação ao SAEMI e como percebem suas implicações para a prática pedagógica; Perceber se a participação das professoras no processo de correção alterou a percepção das mesmas a respeito do SAEMI.

Sabemos que as avaliações externas já se apresentam como realidade no processo escolar brasileiro. Desde que essa política se tornou prática recorrente nos sistemas de ensino, sua aplicação e seus objetivos vêm sendo questionados por estudiosos do campo da Educação e por professores que vivenciam esse processo em seu cotidiano.

No ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Itabira (SME) criou seu próprio sistema de avaliação, o SAEMI. O objetivo apresentado pela SME era conceber uma avaliação sistêmica com a geração mais dinâmica de resultados e que atendesse às necessidades específicas das escolas que pertencem à Rede de Ensino itabirana. Segundo o texto introdutório do caderno de resultados do SAEMI 2017, esse sistema de avaliação:

Tem como objetivo dar subsídio para a melhoria da prática pedagógica das escolas municipais, traçar um diagnóstico do ensino e da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e favorecer a elaboração de planos de ação a curto, a médio e a longo prazo (ITABIRA, 2017, P. 43).

Com o surgimento do SAEMI na Rede Municipal de Ensino de Itabira houve um aprofundamento no debate sobre avaliação externa em âmbito local, com maior participação do grupo de professoras da rede de educação itabirana. Modelos que antes se apresentavam de forma distante e impessoal, agora passavam a ter contornos específicos das profissionais de Itabira. Essa proximidade poderia ser geradora de afinidade, mas também capaz de potencializar conflitos e divergências.

Ao longo de seus dez anos de aplicação, o SAEMI atravessou três gestões diferentes da Prefeitura Municipal de Itabira. Cada gestão imprimiu suas próprias características, provocando algumas modificações, como: a exclusão de algumas disciplinas do processo avaliativo, a inserção de uma produção textual na avaliação, e como uma das alterações mais recentes, a transferência do processo de correção para dentro da escola, sendo realizada pelas professoras regentes, com o auxílio de especialistas indicadas pela SME.

Ênfase específica deve ser dada à ausência quase integral de quaisquer estudos feitos sobre o funcionamento metodológico e didático do SAEMI. Esse é um aspecto importante para a pesquisa e para a elaboração dessa dissertação de mestrado a intenção da presente dissertação é investigar a forma como o SAEMI orienta a ação das professoras na sala de aula, essa análise se dará através do registro e interpretação da percepção expressa pelas docentes a respeito do SAEMI. Dessa forma, o presente estudo pode se constituir como referência acadêmica sobre o assunto podendo ser usada em futuras elaborações de estudos semelhantes.

As análises têm como intento compreender a relação que as professoras da Rede Municipal de Itabira estabelecem com esse tipo de sistema avaliativo e suas

percepções sobre como o mesmo orienta sua prática pedagógica e avaliativa. O caminho escolhido para essa análise foi estudar o SAEMI a partir da perspectiva das professoras regentes, expressas por meio de rodas de conversa propostas pelo pesquisador.

No capítulo um será discutida a avaliação no processo da educação fazendo-se um apanhado bibliográfico sobre o tema. A fim de contextualizar os modelos de avaliação e o desenvolvimento das propostas de educação que estabeleceram esses modelos, discutimos sobre as reformas educacionais de 1990, com foco na bibliografia mais próxima dessa década. Apresentou-se também a conceptualização de avaliação e a distinção entre avaliação interna e externa

No capítulo dois tratamos do percurso metodológico que permitiu a construção dessa pesquisa. Será discutido o papel das pesquisas qualitativas com foco especial nas rodas de conversa, recurso utilizado nessa dissertação. Passamos então para a caracterização das escolas e das comunidades representadas por ela através da exposição de dados e características das mesmas. O capítulo ainda irá retratar a cidade de Itabira desde sua formação, bem como a estrutura educacional da cidade. Também será apresentado o SAEMI, seu histórico, propostas e transformações experimentadas ao longo dos anos de sua aplicação.

O capítulo três apresenta a profissão docente e sua construção, desde a formação inicial e a construção de uma identidade profissional do professor. Também é discutida a influência das avaliações externas na prática docente. Por fim, neste capítulo é apresentada a análise das discussões realizadas durante as rodas de conversa com as professoras participantes.

## 1. A AVALIAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EDUCACIONAL

A avaliação pode se referir a uma série de medidas usadas para determinar um atributo de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Isso envolve a coleta e interpretação de informações sobre o nível do aluno para atingir as metas de aprendizagem. Além disso, as avaliações são desenvolvidas por uma ampla variedade de grupos e indivíduos, incluindo professores, docentes e diretores das redes de ensino.

Na avaliação em sala de aula, uma vez que professoras e professores desenvolvem, administram e analisam perguntas, é mais provável que apliquem os resultados da avaliação às suas próprias aulas. Portanto, fornece feedback sobre a eficácia da instrução e dos alunos para medir seu progresso. Segundo Brown (2019), duas funções principais podem ser apontadas para a avaliação em sala de aula: uma é mostrar se a aprendizagem foi ou não bem-sucedida e a outra é esclarecer as expectativas dos docentes em relação aos alunos. Sendo um processo que inclui quatro componentes básicos, conforme mostra Tabela 1.

**Tabela 1—Os quatro componentes básicos da Avaliação no Processo da Educação.**

1) Medir a melhoria ao longo do tempo.
2) Motivar os alunos a estudar.
3) Avaliar os métodos de ensino.
4) Classificar as capacidades dos alunos em relação à avaliação de todo o grupo.

**Fonte:** Adaptado Brown (2019).

Posto isto, conforme mencionado em Tabela 1, a avaliação no processo da educação é uma forma de observar para caracterizar e avaliar alguns aspectos desse processo educacional. As instituições educacionais geralmente exigem dados de avaliação para demonstrar eficácia aos financiadores e outras partes interessadas, além tentar fornecer uma medida sobre o desempenho dos educandos (BROWN, 2019).

Ademais, segundo Copley (2010), a avaliação desempenha um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ajudando professores e alunos a melhorarem o ensino e a aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo e um exercício periódico que pode ser responsável por ajudar na formação dos valores de julgamento, status educacional e desempenho do aluno.

Portanto, esses processos são amplamente usados no campo da educação para testar a qualidade do ensino e aprendizagem. Isso é feito para permitir que os institutos de ensino possam descobrir o que mais pode ser feito para melhorar a educação oferecida por esses institutos.

Ao longo das últimas décadas, as avaliações externas se apresentaram com um protagonismo cada vez maior nas políticas educacionais. Nos EUA, em 2002, foi sancionada uma lei que responsabilizava os professores baseados nos testes padronizados de leitura e matemática. Acreditava-se que a ameaça de demissão ou fechamento da escola seria suficiente para conseguir a melhoria almejada (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012).

Já no Brasil, esse protagonismo se tornou cada vez mais evidente desde as reformas da década de 1990, como já citado anteriormente. Um trabalho que se mostra essencial como fonte bibliográfica é a tese de doutorado da professora Rita de Cássia Silva Godoi Menegão (2015).

Sua pesquisa buscou abordar a avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar, tendo como lócus 30 escolas da rede pública municipal de Cuiabá/MT. Dada a proximidade do tema de sua pesquisa com o objetivo proposto, sua leitura e estudo mais aprofundado serão de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao tratar da visão de sete professoras alfabetizadoras de cinco escolas da Rede Estadual a respeito do Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais), Carvalho e Macedo (2011) afirmam ser possível perceber que o assunto produz posições contrastantes. Por exemplo: em dado momento do encontro com as professoras, estas afirmam que as ações propostas pelo Proalfa (que vão além da aplicação da prova) levaram a uma nova visão a respeito do processo de alfabetização, indo além de um pensamento conteudista; por outro lado, parte das professoras entendem que, ao estabelecer metas rigorosas específicas para cada faixa etária, o Governo não reconhece que cada criança tem o seu próprio tempo de aprendizagem (CARVALHO; MACEDO, 2011). As autoras chegam a

afirmar que as avaliações externas se tornaram uma espécie de talismã, adotando um caráter redentor do processo educacional.

Em outra pesquisa baseada na posição de professoras da Microrregião de Ubá acerca de avaliações externas, também é possível perceber algumas dissonâncias em suas falas. Nesse grupo há uma crítica muito acentuada quanto ao aspecto da competição gerada em decorrência da forma como as provas são aplicadas e como os resultados são divulgados.

Por outro lado, salientam positivamente o fato de as habilidades estabelecidas nos testes servirem como parâmetro para a construção de avaliações diagnósticas, sendo possível pautar as próximas ações na sala de aula (VICENTE, et al., 2017).

A opção de realizar a pesquisa baseada, não nos dados fornecidos pelas avaliações, mas tendo como foco o relato das professoras sobre o cotidiano escolar se deu exatamente pelas possibilidades e desafios que essa opção nos oferece. Ao tratar sobre a abordagem do cotidiano escolar, Amaro (2014) afirma que o foco no cotidiano nos oferece a possibilidade “de confrontarmos-nos com estranhamentos, questionamentos, desconfiças, que nos permitem fazer outras perguntas que ultrapassem as limitações lógico-causais dos fenômenos educativos”.

Os relatos das professoras serão responsáveis por nos revelar percepções acerca de um cotidiano escolar que nunca é contínuo ou uma simples repetição das mesmas ações diariamente. Uma vez que o cotidiano é reinventado, reestabelecido e recriado todos os dias, temos a oportunidade de, através desses relatos, rever conceitos e paradigmas estabelecidos sobre avaliações sistêmicas e até mesmo questionar alguns desses conceitos.

### **1.1. As Reformas Educacionais da Década de 1990**

As reformas educacionais enfrentadas pelo Estado ganharam forças mediante a existência da crise do Estado de Bem-Estar implementando mecanismos de fiscalização de resultados não só dos alunos, mas também das instituições (JÚNIOR, 2000). Ou seja, as reformas ocasionadas no seio educacional foram realizadas para, como leciona Stoer apud Afonso (1986), “legitimar determinada tentativa de reestruturação da forma do Estado”.

Em 1990 verifica-se o início das mudanças na educação do Brasil com a influência concedida pelas políticas neoliberais no qual colocava a educação como mecanismo de estratégia de ascensão econômica e competitividade (OLIVEIRA, 2010; SHIROMA et al., 2011).

Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Vale destacar que esse gerenciamento da educação pelo Estado se deu de modo que correspondesse as exigências internacionais emitidas por entidades como ONU e FMI, com o interesse de garantir a manutenção do capitalismo, como bem afirmam Heloani e Piolli, veja:

As reformas educacionais dos anos 1990 se inserem no contexto da reforma do Estado cujo paradigma foi o da racionalidade empresarial. Novos métodos e conceitos oriundos do mercado são amplamente disseminados. Um dos conceitos mais utilizados é o de gestão em substituição ao de administração. (HELOANI e PIOLLI, 2010, p. 17).

A racionalidade empresarial apresenta-se intrinsecamente ligada as reformas educacionais, fazendo com que a educação passe a entrelaçar-se ao ambiente empresarial. Assim, preparando indivíduos para serem inseridos ao mercado de trabalho independentemente da valoração do homem integral.

Os valores e os conceitos que decorrem do mundo dos negócios e da lógica competitiva surgem, no âmbito escolar, por meio do conteúdo das reformas educativas, e passam a exigir de todos os envolvidos no processo de ensino uma nova "atitude mental", uma nova subjetividade. (HELOANI e PIOLLI, 2010, p. 14).

Assim sendo, a produtividade necessitada pelas políticas neoliberais demanda qualificação, atribuindo-se a mecanização da educação para que esta sustente a competitividade presente neste período.

Neste sentido, Santos (2010) ensina que referida reforma não teve o intuito único da universalização da educação escolar, mas visou adequar a educação concedida nas escolas do país ao cenário da nova conjuntura econômica mundial, atuando, inclusive para uma regulamentação social. Este, quiçá, seja o principal argumento para tanto, visto que “[...] a educação é pensada sempre em decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da *empregabilidade*, da crise econômica, etc.” (ARROYO, 1999, p.18).

As reformas educacionais, como já frisados, podem ser analisadas pela ótica de facilitadora para a ocorrência de um reordenamento político e social com base nos novos padrões de produção. Partindo do pressuposto da regulamentação social, a educação passa a ser estudada como relações de poder que resultaram na otimização dos recursos humanos com o intuito de atingir as metas estabelecidas por órgãos mundiais, buscando a majoração dos lucros e a indicação do meio mercantil como definidor das ações sociais do Estado.

Assim sendo, pode-se apresentar a regulamentação como sendo um “ajuste, de acordo com alguma regra ou norma, tendo uma pluralidade de movimentos ou de atos e cujos efeitos ou produções, pela sua diversidade, se tornam estranhos uns aos outros” (CANGUILHEM apud JEAMMEAUD, 1993).

Ballmer-Cao e Durrer (2002, p. 39), apresenta que:

os mecanismos formais de regulação (políticas sociais do Estado, por exemplo) ou informais (rede de cidadãos), estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, na sua dimensão pública e privada (educação, emprego, saúde, sexualidade, reprodução, etc.). Esses mecanismos são acompanhados, apoiados e/ou interrogados por todo um dispositivo de comunicação, constituído de discursos políticos, filosóficos, literários, escolares, jornalísticos, publicitários, etc. [...] Para o Estado regulador, por exemplo, o saber da expertise serve de guia, de decisão, de meio de consenso e de instrumento de legitimidade.

Posto isto, pode-se concluir que a reforma na educação de 1990 teve cunho político-social, levando, a partir das mudanças, a educação a um patamar mercantil e sugestivo ao mecanismo capitalista.

## **1.2. Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Externa se Comunicam?**

As avaliações sempre estiveram presentes na rotina escolar. Porém, é a partir do movimento que transfere autonomia para as instituições, sem deixar de

realizar um controle do processo educacional, que a avaliação da instituição passa a ter um peso maior. A avaliação escolar está relacionada à qualidade e eficácia da escola, com o objetivo de melhorar os resultados escolares (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012).

O objetivo da avaliação escolar é duplo. Por um lado, qualidade, eficiência e equidade, podem ser consideradas a base da melhoria da escola. Por outro lado, a avaliação da escola tem objetivos de prestação de contas, ou seja, fornecer informações às partes interessadas da escola sejam elas os pais, sociedade ou mantenedores (FAUBERT, 2009).

Embora todos os países tenham características únicas, há um amplo reconhecimento de que estruturas de avaliações da aprendizagem são essenciais para a construção de sistemas escolares. Nessa perspectiva, alguns estados brasileiros reforçaram a autonomia escolar, a auto-avaliação ou a avaliação interna tornando-se mais importantes em detrimento da avaliação externa. O objetivo principal é como alinhar os dois. As avaliações internas e externas devem ser consideradas como um todo para garantir a qualidade da escola e, para atingir essa finalidade, é preciso ter uma ideia clara dos objetivos de cada um, mas essa distinção está sendo obscurecida e a relação entre os dois precisa ser repensada (VANPETEGEM, 2009).

Avaliações internas e externas são meios para garantir a qualidade, mas o objetivo é concordar com o conceito de qualidade educacional. Em relação a isso, a qualidade educacional significa a conquista de expectativas em termos de resultados, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida. Se o objetivo da avaliação é garantir a qualidade, é necessária uma maneira de mensurá-la é preciso definir o que será compreendido como qualidade para que seja possível perceber se ela está ou não sendo alcançada (VICENTE, et al., 2017).

Comparar os processos de avaliação em âmbito escolar pode ser útil para os estados que ainda não programaram profundamente um sistema de avaliação escolar. Nesse ínterim, para entender melhor a importância da avaliação escolar em sistemas educacionais, precisa-se realizar um breve histórico acerca do referido tema.

É possível afirmar que a avaliação está presente praticamente em qualquer atividade exercida socialmente. Toda ação gera uma reflexão e essa reflexão gera

um pensamento avaliativo (“será que eu deveria ter feito dessa forma”; “o que ela achou da minha fala”).

As autoras Soeiro e Aveline (1982), refletindo sobre existência de processos avaliativos em diferentes meios culturais, citam três exemplos que demonstram esse mesmo mecanismo social em diferentes civilizações: na maior parte das sociedades tribais e primitivas, o indivíduo jovem se submetia a provas ou testes a respeito de seus costumes e suas habilidades campestres, e somente sendo aprovado, o indivíduo será considerado adulto; na sociedade chinesa antiga, os administradores políticos e a elite financeira criaram critérios de avaliação para poder selecionar indivíduos aptos a assumir determinados serviços.

Em 360 a.C., a existência desse sistema de avaliação criou a possibilidade para que qualquer cidadão chinês pudesse atingir cargos de prestígio e poder político; no cerne do próprio surgimento da Filosofia, na sociedade grega antiga, o filósofo Sócrates desenvolveu todo o seu conjunto de pensamentos, precursores da ciência moderna, a partir de um sistema psicológico de auto-avaliação como pré-requisito para investigar a verdade do objeto: “Conhece-te a ti mesmo”.

Quando tratamos do âmbito escolar, entretanto, a avaliação tem sido vista como um momento isolado, fora do contexto no qual está inserido. Normalmente o professor transmite um conteúdo e, ao fim de uma etapa, elabora uma prova onde pretende que os alunos demonstrem o que foram capazes ou não de aprender. Luckesi (2000) afirma que essas são avaliações “pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois”.

Essa forma tradicional de avaliar o educando teve origem em nosso país ainda na implementação do sistema colonial português. A Ordem dos Jesuítas (que permaneceu no Brasil de 1549 a 1759) formatou sistematicamente as práticas pedagógicas para o ensino escolar (ARANHA, 1989).

Os educadores jesuítas sintetizaram seu plano de práticas pedagógicas em um documento publicado em 1599, intitulado *Ratioatque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), no qual formalizaram dois procedimentos principais: o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas e o sistema específico e detalhado para examinar os estudantes ao final do ano letivo a partir da aplicação de provas.

É possível observar na prática pedagógica de grande parte das instituições escolares atuais que, após séculos, a influência do modelo de educação jesuítica ainda está presente nos sistemas contemporâneos da educação brasileira. Critérios utilizados e institucionalizados no ambiente escolar, para a elaboração e aplicação de provas, ainda parecem seguir este modelo sistematizado no ensino jesuítico. Isto é, tenta-se aferir a aprendizagem do aluno a partir de testes elaborados para verificar fundamentalmente apenas sua memorização imediata do conteúdo. A esse respeito, Aranha (1989, p. 51) explica que:

O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.

Trazendo para os dias atuais, se faz necessário indicar que, uma vez que o instrumento avaliativo é elaborado, seja pelo professor ou pelo sistema educacional no qual o aluno está inserido, este instrumento será o definidor do tipo de capacidade que se espera desse aluno. Ou seja, ao final do processo haverá a oportunidade de separar os alunos em dois grupos: aqueles que atingiram o objetivo proposto e aqueles que não atingiram o objetivo.

Luckesi (2000), por outro lado, sugere um sistema de avaliação que deveria ser capaz de:

- a) Mensurar a qualidade da assimilação discente do conhecimento ensinado;
- b) Para compreender o estágio de aprendizagem escolar em que o alunado se encontra; e
- c) Para servir de autocrítica aos métodos particulares do professor e da metodologia de ensino da própria instituição escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece que a avaliação dos alunos deve ser “contínua e cumulativa”, além da “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Porém, em um artigo que conta com a entrevista de professoras do Ensino Fundamental, as professoras afirmam que ainda

há a necessidade de mudança e democratização das práticas avaliativas (VIEIRA & SFORNI, 2010).

As avaliações presentes em âmbito escolar devem ser realizadas no contexto de apreciar todos os aspectos do aluno com suas percepções e possibilidades reais. Em especial sendo avaliado não apenas por prova após um ciclo de estudo, mas também como a situação de ensino e aprendizagem no qual o educando encontra-se inserido, podendo contar ou não com provas operatórias ao longo e no final de um ciclo.

### **1.2.1. Conceitualização de Avaliação**

Embora a ideia de que avaliar seja sinônimo de medir, de atribuir “valor” em forma de nota numérica ou conceito, seja razoavelmente difundida, é essencial reconhecer que avaliar não significa ou não se restringe a medir. São inúmeras as estratégias que podem ser utilizadas no processo de avaliação, como observação direta, exercícios, testes, pesquisas, relatórios, entre outras.

Nessa perspectiva, se faz importante demonstrar o conceito de avaliação, entretanto, antes disto, é necessário ressaltar que a avaliação aqui discutida não será apenas aquela tida como prova, instrumento escolar amplamente utilizado.

Posto esta consideração inicial, entendendo a avaliação como um processo contínuo que tem como objetivo interpretar as habilidades, conhecimentos, evoluções, atitudes do educando, levando em consideração todo o processo de transformações de comportamentos esperados para a idade. É o mecanismo utilizado pelo professor com o intuito de avaliar seus alunos dentro de padrões pré-estabelecidos por ele, pela instituição de ensino ou pelo Estado. Sendo, portanto, o conjunto de ações quantitativas e qualitativas com o escopo de classificar o nível de aprendizagem.

[...] avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCHESE, 1990, p. 71).

Assim sendo, a avaliação irá auxiliar o professor em seu planejamento,

buscando alternativas para que as dificuldades sejam supridas. Nas palavras de Philippe Perrenoud:

Avaliar é cedo ou tarde criar hierarquia de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso a ser seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho, e frequentemente a contratação. (PERRENOUD, 1999, p. 9)

Pode-se interpretar que a avaliação se apresenta como um mecanismo que possibilita a verificação em relação aos objetivos traçados, ou seja, permite que o avaliador verifique até que ponto aquilo que foi apresentado aos alunos tem sido assimilado por eles, indicando os desenvolvimentos das capacidades ao longo do ciclo avaliado, obviamente é necessário que critérios sejam estipulados.

Para que se consiga avaliar o aluno de modo integral será necessário avaliá-lo durante todo o processo de ensino a partir da participação em aula, das dinâmicas em grupo, das provas aplicadas, de sua compreensão etc.

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem. (BLOOM, 1982, p.177).

Pode-se concluir que a avaliação, por si só, não envolve apenas mecanismos em relação aos objetivos, vai além, envolvendo a disposição do professor e da escola em se preocupar com os alunos no que tange a suprir as necessidades e dificuldades elevando os alunos a suas potencialidades.

Os tipos de avaliação são processos mediadores para elaborar propostas pedagógicas e estão intimamente relacionados à gestão da aprendizagem do aluno. Nas avaliações, o professor não deve permitir que os resultados de testes periódicos, geralmente de caráter classificatório, sejam superestimados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

### **1.2.2. Avaliações Internas**

Para que seja possível fazer a análise do desenvolvimento dos alunos vários mecanismos podem ser utilizados. Entre os distintos mecanismos de avaliação do aluno há a avaliação interna que faz parte da cultura escolar. Essas avaliações visam diagnosticar as dificuldades de cada aluno.

Isto posto, o ato de avaliar é uma ação inerente às atividades em âmbito escolar e objetiva a identificação, medição, investigação e tange analisar um determinado fato, situação ou processo. A avaliação educacional consiste em uma série de métodos caracterizados como uma ação que deve ser usada como subsídio à prática de ensino, com intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Ademais, de acordo com Fauber (2009), a avaliação interna, é baseada na escola, sendo normalmente projetada e marcada pelos próprios professores regentes, geralmente em colaboração com os alunos, e implementada como parte do ensino regular em sala de aula, nas aulas ou ao final de uma unidade de ensino, ano ou ciclo educacional.

Para Vicente et. al., (2017), a avaliação interna permite que o professor verifique como o processo de ensino e aprendizagem ocorreu na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem seu próprio trabalho e a realidade de seus alunos.

Enquanto que avaliação interna nas palavras de Oliveira e Menegão (2012) é contextualizada da seguinte forma: “É a avaliação realizada pelo professor que ocorre na sala de aula e corresponde à verificação do aprendizado dos alunos. Nesta modalidade, os resultados do processo de ensino e aprendizagem são explicitados” (OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012, p. 289).

Conforme pode ser verificado, as avaliações internas são processos contínuos e exercícios periódicos, ajudando na formação dos valores de julgamento, status educacional ou desempenho do aluno. Podendo ser dividida em interna, conforme visto nessa seção e em avaliação externa, conforme mostrará seguidamente.

### **1.2.3. Avaliações Externas**

A avaliação do aluno refere-se a processos nos quais as evidências de aprendizado são coletadas em uma forma planejada e sistemática a fim de fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno. Abrangendo objetivos somativos e formativos que podem ser projetados e implementados internamente na escola ou externamente através de avaliações padronizadas (VICENTE, et al., 2017).

De acordo com Cury (2017), a avaliação externa, ou avaliação padronizada, é projetada e marcada fora das escolas individuais, a fim de garantir que as perguntas, condições para procedimentos de administração, pontuação e interpretações sejam consistentes e comparáveis entre os estudantes.

Posto isto, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd) define em seu site as avaliações externas da seguinte forma:

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho (CAEd, 2017, p. 104).

Ainda segundo o CAED (2014), as avaliações externas possuem o objetivo de garantir uma educação de qualidade. Porém, como a definição de qualidade seria baseada no resultado das avaliações externas, o resultado poderia ser a projeção de uma realidade “performativa”, onde se produz aquilo que se espera que seja produzido. Seria possível afirmar, ainda, que medir a qualidade da educação pelas avaliações externas serviria de base apenas para esclarecer se os objetivos estabelecidos pelos sistemas foram cumpridos ou não (VICENTE, et al., 2017).

Vale a lembrança de que durante as décadas de 1990 houve o avanço das políticas neoliberais gerando um cenário favorável a várias reformas, em que se tornava mais importante atender ao Mercado do que construir políticas públicas de caráter mais social, pautadas pela perspectiva de formação humana integral. Felizmente nesse período ainda foi possível notar a presença de alguns sistemas públicos de ensino que não se submeteram a esse modelo mercadológico da educação, e que desenvolveram propostas pautadas em princípios de formação

humana integral, como é o caso da Escola Plural (Belo Horizonte), da Escola Cidadã (Porto Alegre) e da Escola Candanga (Brasília), porém esses modelos eram minoria dentro do padrão estabelecido na educação nacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece claramente a função do Estado através de suas três instâncias: União, Unidade Federativa e Município, sendo que seria competência das três promover acesso à cultura, à educação e à ciência. Dentro dessa proposta, a Constituição estabelece que as constituições estaduais poderiam acrescentar pontos na legislação educacional, desde que não houvesse contradição com a Constituição Federal, ou artigos vetados pela mesma (CURY, 2002).

Já a Lei Federal nº 9131, de 24 de novembro de 1995, alterou os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da antiga LDB de 1961 e criou o Conselho Nacional de Educação. O objetivo do conselho seria outorgar ao MEC a tarefa de formular e avaliar a política nacional de educação. A finalidade declarada seria exatamente o de garantir o zelo pela qualidade do ensino, assegurando, ao mesmo tempo, o cumprimento das leis (PALMA FILHO, 2005). Maria Inês Pestana afirma que seria competência da União “a formulação das grandes diretrizes para o sistema educacional e (...) a ação supletiva (...) no sentido da redução das desigualdades existentes no Brasil” (1998, pág. 66)

Dessa forma, se nota o interesse de fornecer aos municípios e estados a oferta da educação básica e se manter a regulação do MEC através das avaliações externa, ainda na lógica de descentralização (de gastos) e centralização (de controle). Avaliações essas, que estabeleciam o discurso de se medir a aprendizagem dos alunos sem considerar aspectos subjetivos, além de usar os resultados das provas para classificar escolas e professores.

Se a proposta das avaliações externas é medir se a qualidade da educação se mantém, é preciso dizer que o conceito de qualidade vai se basear em um currículo prescrito. Partindo deste pensamento, é fundamental a afirmação de que o currículo nunca é neutro. E mais, ele é fruto de resistências e também é gerador de resistências, além de normalmente ser construído por uma classe dominante em um dado momento histórico e social, “(...) sempre resultante de uma tradição seletiva” (MENEGÃO, 2016).

Apesar de todas as críticas, as avaliações em larga escala têm sido utilizadas de maneira cada vez maior e mais abrangente, se espalhando ao redor do

mundo. No Brasil, desde a década de 1990, sua aplicação tem sido cada vez maior, sendo amparada em especial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se propõe a definir “o que” e “para que” a escola deve ensinar (SANTOS, 2015).

Maria Helena Castro (2000) fala também sobre a importância de gerar dados através de um eficiente sistema nacional de informações educacionais tem auxiliado o MEC na estruturação de programas e ações, potencializando os debates sobre os rumos da educação no Brasil

Com a confirmação do número cada vez maior do uso das avaliações externas e com o discurso unânime por parte dos responsáveis pela implementação dessas avaliações de que seu objetivo é aferir a qualidade da educação, além de questionar o que é considerado “qualidade” é preciso refletir se essas avaliações são capazes de cumprir esse objetivo.

Almeida (et al., 2013) afirma que não é possível creditar às avaliações externas a capacidade de avaliar a qualidade da educação, em especial se considerarmos a disparidade do Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos avaliados. Ou seja, não faz sentido tomar a escola fora de seu contexto social, desconsiderar que as escolas apresentam situações diferentes que interferem diretamente no resultado das avaliações. Não considerar o NSE muitas vezes pode fazer com que uma escola seja considerada boa quando, na verdade, não há uma prática pedagógica diferenciada, apenas um grupo com maior capital socioeconômico e cultural.

Dentro dessa perspectiva, alguns estudos realizados nos EUA chegam a contestar a real responsabilidade da escola no processo de evolução escolar do aluno:

Mas no contexto maior, aproximadamente 60% dos resultados de desempenho escolar pode ser explicado pelas características do contexto pessoal e familiar do aluno (sendo que a maior parte dos fatores não são observados, porém geralmente estão vinculados à renda/pobreza). Fatores escolares observáveis e não-observáveis explicam aproximadamente 20%, sendo a maior parte deles (10-15%) os efeitos do professor. O restante das variações (cerca de 20%) é inexplicável. Em outras palavras, embora estatísticas precisas variem, a preponderância da evidência demonstra que as diferenças de desempenho estudantil entre alunos são majoritariamente atribuíveis a fatores externos à escola e à sala de aula (DI CARLO, 2010, tradução nossa<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup>Texto original: *But in the big picture, roughly 60 percent of achievement outcomes is explained by student and family background characteristics (most are unobserved, but likely pertain to income/poverty). Observable and unobservable schooling factors explain roughly 20 percent, most of*

Tais informações nos evidenciam que creditar o desempenho de uma escola a uma avaliação padronizada pode se mostrar como um grande erro, uma vez que diferentes formas de se avaliar geram resultados diferenciados. Visto que a forma de avaliar pode ser questionada, o ranqueamento das escolas, conseqüentemente não possui o valor pleiteado. Não é possível definir a qualidade de uma escola usando apenas dados colhidos nas avaliações externas de maneira descontextualizada.

A divulgação dos resultados das avaliações externas tem sido frequentemente explorada pela classe política. Normalmente esta exploração se dá através da transformação desses resultados em mecanismo de “geração de lucro”, o que no campo político é revertido em votos. Com o objetivo de gerar o máximo de exposição positiva, a classe política acaba por produzir uma enorme pressão nas escolas para que as mesmas alcancem o melhor resultado possível, muitas vezes exaltando as escolas com melhores resultados e constringendo as escolas com piores indicadores. Toda essa exposição das “melhores” ou “piores” escolas tem resultado em uma enorme pressão na escola e, mais diretamente, em suas professoras.

No trabalho realizado com professoras da microrregião de Ubá (VICENTE, et al., 2017) as próprias professoras afirmam ter uma grande responsabilidade em suas mãos, ao falar das avaliações externas e seus resultados. Uma professora chega a definir bem o espírito competitivo difundido pelas avaliações externas com a frase: “quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?” (pp. 13). Outra professora comenta sobre a colocação de uma placa na porta da escola informando o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA da mesma.

Ainda enxergando essa pressão colocada sobre o professorado, Rita Menegão (2016) chega a dizer que a professora, por querer gerar bons resultados de seus alunos, acaba priorizando os recortes das avaliações externas no currículo escolar. Esse posicionamento mostra que as professoras passam a enxergar os

---

*this (10-15 percent) being teacher effects. The rest of the variation (about 20 percent) is unexplained (error). In other words, though precise estimates vary, the preponderance of evidence shows that achievement differences between students are overwhelmingly attributable to factors outside of schools and classrooms.*

conteúdos das avaliações externas como o máximo e não mais como o básico a ser trabalhado com as crianças. Essa postura de estrangulamento do currículo leva ao estreitamento do papel docente.

Dessa forma, é possível entender o docente como principal usuário dos resultados das Avaliações Externas e, por esse motivo, a ação do planejamento é fundamental para entender a necessidade de repensar suas ações pedagógicas, na perspectiva de utilizar os resultados obtidos pelos alunos em avaliações padronizadas no desenvolvimento do trabalho do professor (VICENTE et.al., 2017).

Podendo diante dessas locuções concluir que as Avaliações Externas fornecem dados que podem revigorar os contornos do âmbito escolar, cuja função social na sociedade democrática é a garantia de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Ademais, tendo em vista o importante papel dos docentes na execução das avaliações externas, esta pesquisa pretende contribuir para a problematização de questões basilares relativas às avaliações externas e ainda para trazer novos elementos sobre o papel das professoras e sua visão a respeito das avaliações externas, em especial o SAEMI.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao considerar que a pesquisa se fundamenta na análise da percepção sobre o processo de avaliação do SAEMI, a partir da escuta das professoras atuantes, identifica-se como adequado o uso de uma abordagem qualitativa nesta pesquisa.

Uma vez que o objeto demanda tanto uma pesquisa documental (análise do programa SAEMI, seus princípios, pressupostos e propostas de operacionalização) quanto uma pesquisa empírica junto aos sujeitos envolvidos (registro e interpretação da percepção das professoras regentes sobre o SAEMI) a escolha pela pesquisa qualitativa constitui-se a mais adequada, já que esse tipo de pesquisa considera que a realidade humana é subjetiva e múltipla, sendo que a pessoa a constrói de uma forma única (CHUEKE; LIMA, 2012).

Ao tratar da pesquisa qualitativa, Correia (2013, p. 25) apresenta três mecanismos para a validação científica:

A “racionalização sobre o objeto de estudo como objeto-sujeito”; a “articulação entre a produção discursiva dos sentidos e a compreensão dos contextos de interação”; e, por fim, a “racionalização sobre as condições sociais de produção do conhecimento”.

De acordo com André e Gatti (2008, p. 9), a adoção e uso da metodologia de pesquisa qualitativa, por parte dos pesquisadores educacionais, resultaram em uma profunda e variada contribuição para o avanço do conhecimento acadêmico e didático no campo da educação.

O conjunto fundamental de tais avanços constitui-se no fato de que este tipo de pesquisa permitiu aos educadores compreenderem melhor os seguintes processos escolares: de aprendizagem e de relações; processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade; o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações; e, por fim, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (ANDRÉ; GATTI, p. 9).

A fim de cumprir seus objetivos, o texto será apresentado usando o método descrito a seguir. Após realizar um levantamento bibliográfico, sobre a forma como o conceito e as práticas de avaliação sistêmica foram se estabelecendo nas últimas décadas, também foi realizada uma pesquisa documental, com objetivo de realizar um levantamento de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Itabira (SME).

## **2.1. Itabira – Breve Apresentação do Município**

Itabira, terra do poeta Carlos Drummond de Andrade, é um município brasileiro localizado no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Está situado no Quadrilátero Ferrífero, 110 km a leste da capital do estado. Sua área é de 1.253.704 km<sup>2</sup> e sua população, segundo o censo de 2010, são de 109.783 habitantes (IBGE, 2010).

A história de Itabira é contada de vários modos distintos e não se verifica registros anteriores ao início da exploração do ouro, seja em relação a sua geografia, população, cultura etc.

Itabira é uma das poucas cidades mineiras que se originaram da mineração e sobrevivem até hoje da mesma atividade. Sua povoação se deu no início dos setecentos com a corrida pelo ouro, mas somente no século XIX, o vilarejo progrediu com a formação de companhias de mineração e a fundição do minério de ferro em pequenas forjas. (SOUZA, 2002, p. 12).

Vale destacar que há controvérsias sobre os possíveis marcos iniciais da cidade. Parte da literatura diz que o início da cidade se deu em 1705, a partir das figuras do Padre Manoel do Rosário e João Teixeira Ramos que, após encontrarem ouro de aluvião, construíram a capela Nossa Senhora do Rosário. Tais informações constam em registro do Padre Júlio Engrácia (ENGRÁCIA, 1898, p. 333).

Outra versão diz que o início foi em 1720, quando o Sargento-mor Francisco de Faria Albernaz teria avistado do alto da Serra Cabeça de Boi (que está localizada no município de Itambé do Mato Dentro) o Pico do Cauê, seguindo o caminho no qual atravessaria a garganta do Piçarrão, chegando ao morro onde está localizada hoje a cidade de Itabira.

Assim sendo, o povoado teria se iniciado com a presença dos irmãos Farias de Albernaz, após encontrarem ouro de aluvião e se fixarem no local, construindo uma capela denominada Nossa Senhora do Rosário. Cita-se esta capela porque a construção das casas dos exploradores se deu em seu redor e próximas ao Rio Tanque e do Córrego da Penha. Saint-Hilaire fez esse registro depois de visitar a cidade em 1817 (FRANÇA *apud* COSTA, 1988, p. 12).

Na data de 9 de outubro de 2006 comemorou-se os 300 anos de história da cidade, utilizando, deste modo o marco de 1705. Destarte, a prefeitura da cidade lançou uma publicação acerca desta controvérsia, em que se lê:

Para não alongar o debate, citando as diversas fontes, podemos chegar a um consenso aceito pela maioria dos historiadores. O território foi percorrido pela primeira vez por uma bandeira paulista por volta de 1700, a mineração começa em 1705 e o povoamento e a colonização se iniciam em 1720, com a chegada dos irmãos Farias de Albernaz. É possível dizer que o marco zero da história de Itabira, de acordo com o relato do historiador Cônego Raimundo Trindade, é a chegada em 1705 do padre Manoel do Rosário e de João Teixeira Ramos, que descobrem ouro de aluvião e constroem uma pequena capela para Nossa Senhora do Rosário. Por outro lado, a efetiva colonização e a constituição de um núcleo de povoamento, assim como vários outros no contexto da mineração do ouro em Minas Gerais do século 18, acontecem a partir da chegada em 1720 da bandeira paulista dos irmãos Farias de Albernaz procedente de Itambé. (MARTINS, 2006, p 65)

Em 1775, a Igreja do Rosário fora construída e hoje é classificada como um importante patrimônio histórico do município com o tombamento nacional concedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Ainda neste período foram descobertas as primeiras lavras de ouro de Conceição, Itabira e Santana na qual se exigia novas técnicas de exploração, técnicas mais sofisticadas o que influenciou para o surgimento das companhias mineradoras que faziam uso de mão de obra escrava.

Em 1832, como leciona Martins, haviam 2.772 pessoas escravizadas na cidade. Após 45 anos, a população escrava passou para 7.464, decaindo somente em 1888 com 5,305 pessoas escravizadas (MARTINS, 2006, p. 69).

Na primeira metade do século XX, sua economia sofreu grande influência da economia internacional e nacional pelo potencial ferrífero apresentado pelo Congresso Geológico Internacional realizado em 1908 em Estocolmo. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, em 1942, o Brasil fundou a Companhia Vale do Rio Doce. A partir deste momento a cidade obteve uma mudança significativa,

provocando reordenação social firmando a mineração como sua principal atividade econômica.

## 2.2. O SAEMI

Para diagnosticar as práticas de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, o Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira avalia, através de testes objetivos, o desenvolvimento dos alunos em português, matemática, conhecimentos gerais (história, geografia e ciências) e redação (SANT'ANNA, 2019).

Segundo a SME, em publicação no site da Prefeitura Municipal de Itabira (Ibidem), os alunos com necessidades educacionais especiais também participam desse processo, pois a cidade investe em treinamento e novas ferramentas para as adaptações necessárias na avaliação, como testes em braile, ampliados e adaptações que atendem a outras demandas. Para melhor entendimento da metodologia do SAEMI, a Tabela 2 mostrará esse processo.

**Tabela 2 - Processo do SAEMI.**

1) As provas são elaboradas pela equipe do SAEMI/SME;
2) Análise, pela equipe do Centro Municipal de Apoio Educacional (CEMAE), dos laudos dos alunos com necessidades educacionais especiais para definir as adaptações necessárias a eles;
3) Alunos do 3º, 5º e 8º anos realizam provas de português, matemática, conhecimentos gerais e redação;
4) Aplicação de provas por professores de cada escola, tendo cuidado para que apliquem em turmas e anos escolares diferentes dos quais trabalham;
5) Correção das provas e tabulação dos dados nas escolas, sob orientação de um profissional da SME;

6) Devolutiva da correção da prova aos alunos;
7) Confeção, pela SME, do relatório individual das escolas;
8) Reunião, ministrada pela equipe do SAEMI para devolutiva do resultado às escolas;
9) Elaboração e execução do plano de intervenção pelas escolas;
10) Acompanhamento, pela SME, da execução do plano de intervenção.

**Fonte:** Adaptado de Sant'Anna (2019).

Conforme visto em tabela 2, após a conclusão do processo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) analisa os dados para estabelecer estratégias e planejar ações de melhoria - a curto, médio e longo prazo - nas escolas municipais de Itabira.

### **2.2.1. Contextualização Histórica do SAEMI**

O Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira – SAEMI — foi criado em 2009 (gestão 2009 a 2012), permaneceu na gestão seguinte (2013 a 2016) e atravessa agora o terceiro ciclo (gestão 2017 a 2020), completando, em 2019, seu 10º ano ininterrupto de avaliação.

De acordo com a publicação feita em comemoração aos 10 anos de aplicação do SAEMI, ele foi criado considerando os índices alcançados no IDEB, que é visto como um importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento da educação básica no município e para a tomada de decisões políticas educacionais e didáticas pedagógicas que potencializem a qualidade da educação básica. Tem como objetivo dar subsídio para a melhoria da prática pedagógica das escolas municipais, traçar um diagnóstico do ensino e da

aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e favorecer a elaboração de planos de ação a curto, a médio e a longo prazo (ITABIRA, 2019).

Em 2009, quando foi criado, o SAEMI contou com duas avaliações, uma em cada semestre letivo. Foram avaliados os alunos dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental 1. Em 2010, optou-se por torná-lo uma avaliação anual. Preservaram-se os mesmos anos escolares e acrescentou-se uma prova de Conhecimentos Gerais (História, Geografia e Ciências) e, a partir de 2011, expandiu-se essa avaliação para o 8º ano, com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais (História, Geografia e Ciências).

Em 2013, continuaram sendo avaliados os alunos dos 3º, 5º e 8º anos, em Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais. Sentiu-se a necessidade de promover adequações na matriz de habilidades avaliadas pelas provas dos diferentes conteúdos.

Em 2014, optou-se por continuar avaliando os alunos dos mesmos anos escolares, em Língua Portuguesa e Matemática. A partir do SAEMI VII, começou a ser feito o mapeamento individual das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática o que propiciou a possibilidade de diagnóstico e intervenção individualizada.

Em 2015, manteve-se a avaliação dos mesmos anos escolares e disciplinas. A correção das provas e a tabulação dos dados passaram a ser realizada nas próprias escolas, sob a coordenação dos profissionais da DADP e buscando se colocar como uma estratégia de formação continuada. A correção e a tabulação dos dados, junto aos gestores das escolas e às professoras de cada uma das turmas avaliadas, favoreceram uma discussão sobre as relações entre práticas pedagógicas e os resultados alcançados nessa edição do SAEMI.

Sendo possível identificar as habilidades em que os alunos tiveram desempenho recomendado, as de desempenho intermediário e as de baixo desempenho. Permitiu também perceber quais habilidades foram alcançadas ou não pelos alunos e estabelecer intervenções pedagógicas individuais e coletivas, assim como os ajustes necessários à edição de 2016.

Em 2016, houve uma importante modificação em relação ao ano anterior. Na prova de Língua Portuguesa, nos três níveis, além de avaliar as habilidades de leitura, avaliou-se também a escrita. Foi inserida nas provas uma proposta de produção de texto.

A análise dos textos se deu com base num instrumento (chave de correção) levando-se em consideração: a adequação ao tema, o uso da norma padrão, os aspectos sintáticos e lexicais, estilísticos e semânticos. A correção e análise dos textos propiciaram estratégia de formação para os professores das escolas. Nessa formação, discutiram-se as condições de produção, os elementos da chave de correção e a produção dos alunos com a preocupação de promover reflexões subsidiárias ao planejamento e execução das sequências didáticas.

Em 2017, o SAEMI chega à sua décima edição. Como inicia-se um novo ciclo gestor, ocorre uma revisão das habilidades avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática, adequando-as ao Currículo Básico Comum (CBC) da SEE – MG, adotado pela rede municipal de Itabira para direcionar os trabalhos de ensino e aprendizagem. Neste ano, foram mantidas as mesmas disciplinas e anos escolares avaliados. Manteve-se também a correção das provas feita na escola, sob a coordenação de profissionais da SME. A produção de texto também foi corrigida nas escolas, pelos próprios profissionais por meio de uma chave de correção elaborada por uma equipe da SME. Para isso, foi oferecida uma formação continuada para alguns representantes de todas as escolas, indicados pelos gestores para coordenar o processo de correção (ITABIRA, 2017).

Além da importante participação das escolas no processo, deve-se destacar o trabalho realizado pela equipe do Centro Municipal de Apoio Educacional (CEMAE) no levantamento e orientações das adaptações necessárias para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Segundo a própria SME o levantamento de dados desses alunos e a oferta de recursos de acessibilidade possibilitaram que os educandos, com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, tivessem adaptações durante a avaliação garantindo-lhes equidade e acessibilidade, com a eliminação de barreiras e a oferta de recursos e serviços, de acordo com a necessidade específica de cada aluno: como provas ampliadas, prova em Braille, auxílio leitor e transcritor (ITABIRA, 2017)

Esta atuação do CEMAE junto a equipe do SAEMI tem possibilitado reflexões da prática educacional com os alunos com NEEs durante o processo de escolarização, contribuindo na identificação das necessidades apresentadas pelos alunos no seu percurso escolar, bem como das adaptações e apoios que devem ser oferecidos a esse público, e a oferta de serviços e suportes necessários para o processo de inclusão escolar.

Em 2017, três alunos com NEEs, não foram avaliados pela prova do SAEMI, a equipe levou em conta as avaliações contidas no Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), bem como, a complexidade do quadro diagnóstico apresentado pelos mesmos, para não os submeter a essa avaliação (IBIDEM).

O Sistema de Avaliação Educacional Municipal de Itabira–SAEMI, foi criado no ano de 2009 pelo então Secretário Municipal de Educação José Gonçalves Moreira, tendo o objetivo de, como pode ser verificado no site do município de Itabira, “diagnosticar as práticas de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento” e “traçar um diagnóstico do ensino e da aprendizagem nas escolas do município e servir de base para planos de ação em curto, médio e longo prazo” (LEMOS, 2019, p. 27).

Posto isto, depois que as provas são aplicadas para os alunos do 3º, 5º e 8º ano do Ensino Fundamental 1 e 2 é feita a correção e o levantamento de dados nas escolas. Na segunda fase é realizada a análise da produção de textos. Posteriormente, a equipe técnica da STP realiza a análise dos resultados apresentados, elaborando relatórios de cada escola que compõem a rede municipal de ensino. Mediante a apresentação dos resultados de cada instituição é elaborado um plano de intervenção pedagógica para cada escola.

Pode-se versar que o SAEMI busca, ao longo desses anos, a melhoria do ensino com base nos níveis de proficiência dos alunos. A partir disto é destacável realizar analogia com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). É notório que houve melhorias nos investimentos no âmbito da educação na década de 2000 e meados da década de 2010. Contudo, a realidade existente em sala de aula ainda se encontra distante daquilo que se idealiza.

Nessa vertente, a Figura 1 apresentará os desafios, intervenções realizadas para que se consiga uma mudança efetiva e os avanços trazidos pela avaliação, de acordo com a publicação oficial sobre o SAEMI:

Figura 1 – Aplicação versus resultados.

Desafios	Intervenções	Avanços
Tornar o SAEMI uma avaliação de credibilidade na rede municipal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empoderamento da equipe gerencial das escolas municipais por intermédio da Comunidade Gestora e de outras ações da Secretaria Municipal de Educação.</li> <li>• Sensibilização dos discentes pelos profissionais da escola para a realização da avaliação.</li> <li>• Análise dos resultados obtidos com os gestores e profissionais das escolas.</li> <li>• Determinação de medidas de intervenção pedagógica pelas escolas municipais.</li> <li>• Atuação da equipe do SAEMI em oferecer formações em diferentes áreas do conhecimento aos profissionais da escola (especialista, coordenador e professor).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento por parte da equipe gestora e dos profissionais das escolas da rede municipal de que os resultados do SAEMI são parâmetros para direcionar as intervenções pedagógicas no planejamento, nas práticas em sala de aula e nas avaliações internas.</li> <li>• Participação dos profissionais da escola na correção das provas, tabulação dos dados e análise dos resultados.</li> <li>• Solicitação de formações pelos gestores e professores à equipe do SAEMI como forma de estudo e trocas de experiência para fortalecer as práticas pedagógicas.</li> </ul>
Avaliação dos alunos no campo da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acréscimo de uma proposta de Produção de texto, a partir de um gênero textual (ou não) de acordo com o ano escolar avaliado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de uma chave de correção da produção de texto permitindo estabelecer critérios comuns a fim de diagnosticar a escrita dos alunos.</li> <li>• Formação pela equipe do SAEMI para os profissionais das escolas responsáveis por coordenar a correção.</li> <li>• Correção das produções de texto pelos professores regentes das turmas avaliadas com o especialista ou coordenador.</li> <li>• Criação de estratégias e intervenções pelas escolas avaliadas a partir do diagnóstico da produção de texto, permitindo um novo olhar dos professores em relação à escrita dos alunos.</li> </ul>
Correção das avaliações do SAEMI na SME, com equipe restrita e sem a participação dos envolvidos no processo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A correção das provas e a tabulação dos dados passaram a ser realizadas nas escolas, com a participação dos professores e equipe gestora.</li> <li>• Tabulação dos mapas de resultados utilizando como recurso planilhas de dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agilização no processo de apropriação dos resultados possibilitando intervenções após a correção.</li> <li>• Redução do tempo de tabulação e da margem de erro dos dados.</li> </ul>
Adaptações nas avaliações do SAEMI para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de parceria entre a equipe do SAEMI e o Centro Municipal de Apoio Educacional, o CEMAE, para análise e orientação das adaptações necessárias para a participação dos alunos com NEE's na avaliação do SAEMI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas com os alunos com NEE's inseridos nas escolas da rede municipal de ensino, levando os profissionais da educação a refletir sobre suas práticas, permitindo a inclusão desses alunos em todo o processo de aprendizagem, inclusive nas avaliações, por meio de adaptações pedagógicas que desenvolvem as habilidades acadêmicas desses alunos.</li> </ul>

Fonte – Prefeitura de Itabira.Revista SAEMI (2019).

Segundo a coordenadora do Núcleo Itabirano de Estudos Permanentes (Niep) os resultados obtidos entre os testes realizados em 2009 e 2010 tem-se a visão de que houve evolução nos resultados do sistema de avaliação foco deste estudo (ITABIRA, 2019).

**Figura 2 - Linha do Tempo - 10 anos de aplicação do SAEMI.**



**Fonte** – Prefeitura de Itabira.Revista SAEMI (2019).

Nesta mesma publicação, a coordenadora do SAEMI, Maria do Perpétuo Socorro Assis Cabral, avalia como foram esses 10 anos de aplicação do sistema de avaliação:

De lutas desafios, criatividade, novas oportunidades e, principalmente, crença de que é possível, mesmo numa rede de ensino tão grande, trabalhar de maneira integrada, garantindo a aprendizagem das crianças e jovens. Quais os frutos colhidos? A competência dos profissionais que elaboraram e analisaram os relatórios das avaliações durante esse período; a credibilidade do processo e o acreditar de que o SAEMI veio para ficar; o empenho dos profissionais das escolas na aplicação das avaliações, na

análise dos resultados e na busca de soluções para a melhoria dos resultados; o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) da rede municipal de ensino e as adaptações necessárias a cada um deles, garantindo assim equidade, autonomia e segurança na hora da avaliação. Quais as dificuldades? Garantir a formação em trabalho para todos os profissionais da rede municipal de Itabira; melhorar o desempenho de nossos alunos em matemática, em Leitura e na Produção Escrita; garantir, aos alunos com NEES equidade e acessibilidade em todo o processo de escolarização e, não apenas, em um momento de avaliação externa (grifos acrescentados) (REVISTA SAEMI, 2019, p. 11).

De acordo com os dados presentes no exame internacional PISA, torna-se incontestável que o Sistema Escolar Brasileiro não cumpriu o que se esperava, de acordo com esse sistema de avaliação. Além do PISA, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) afirmou que os estudantes escolarizados do Brasil levarão mais de 260 anos para que se verifiquem habilidades mínimas de leitura e 75 anos para as habilidades de matemática básica.

Porém, de acordo com a Revista do SAEMI (ITABIRA 2019), a SME afirma que há uma evolução dos índices presentes no SAEMI o que se pode versar é que houve melhora, ou seja, a elevação da nota foi constatada, podendo-se concluir, por analogia, que houve um esforço para tentar corrigir as necessidades percebidas pelo sistema.

Ao que tange seus objetivos, o SAEMI procura traçar um diagnóstico do ensino e da aprendizagem nas escolas do Município e servir de base para planos de ação em curto, médio e longo prazo. De acordo com a coordenadora do SAEMI, há a necessidade de “melhorar o desempenho de nossos alunos em Matemática, em Leitura e na Produção Escrita” (Ibidem).

Ainda de acordo com a Revista do SAEMI afirma, ainda, que docentes reconhecem que o SAEMI gera propostas de ações e intervenções individuais e coletivas a serem desenvolvidas a fim de atuar diretamente no foco das dificuldades detectadas pelo exame.

### **2.3. Pesquisa de Campo: As Rodas de Conversa**

A produção de dados investigativos foi feita mediante a pesquisa de campo que aconteceu em três escolas municipais de Itabira, Minas Gerais. As análises dos

depoimentos visam compreender os impactos desse tipo de sistema de avaliação nas práticas pedagógicas e avaliativas das professoras da Rede Municipal de Itabira.

Assim, o caminho escolhido para esta pesquisa foi o de estudar os impactos do SAEMI na perspectiva das professoras, entendendo seu papel primordial no processo de ensino-aprendizagem e na implementação do programa educacional proposto. A pesquisa de campo permitiu, dessa forma, a construção de uma produção escrita das experiências e reflexões de outras pessoas (HARVEY, 2017).

Em um primeiro momento, a produção de dados seria feita através de grupos focais. A técnica de grupos focais teve início na década de 1950, em pesquisas mercadológicas, e a partir da década de 1980 passou a ser utilizada em outras áreas de conhecimento (DIAS, 2000). Porém, uma vez que uma das características principais do Grupo Focal é a adesão voluntária (GATTI, 2015), e sendo que a proposta de encontro com os grupos seria durante o horário de trabalho, o trabalho com grupo focal foi preterido e optamos pelas rodas de conversa.

Também podemos ressaltar que um grupo focal é constituído em um contexto específico, demandando critérios para sua composição a fim de garantir representatividade de determinados perfis. Sobre a presente pesquisa, todas as professoras de uma escola foram convidadas, tendo a sua participação acontecendo de maneira voluntária, porém sem contar com a representatividade de diferentes perfis, como previsto nos grupos focais. Sendo assim, a produção dos dados se deu por meio das rodas de conversa, tendo um roteiro com questões norteadoras (Apêndice A) do debate.

A fim de ter um maior número de participantes e, conseqüentemente, uma maior amplitude de dados, a pesquisa também previa a participação de professoras de todas as escolas da Rede, que responderiam um questionário virtual, com as mesmas questões trabalhadas nas rodas de conversa, mas tendo como ferramenta o *Google Forms*. Porém, houve pouca adesão a esta proposta, tendo apenas 16 professoras respondendo, sendo que o município, no ano de 2017, contava com 541 professoras na rede. Por esta razão, optou-se por excluir a parte da análise das respostas do questionário eletrônico deste estudo.

Dessa forma, a metodologia privilegiada para a análise do SAEMI consistiu na realização das rodas de conversa, com seus respectivos registros (gravações em

áudio e posterior transcrição) e a interpretação destes diálogos estabelecidos com as professoras sobre o processo avaliativo.

A respeito da roda de conversa, pode-se afirmar que se trata de uma “narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (MOURA; LIMA, 2014, p. 13). A expectativa é que a imersão do pesquisador e a dinâmica peculiar para a construção dos dados possam oferecer uma possibilidade eficaz para o registro dos relatos.

De acordo com Horton e Freire (2003), a roda de conversa permite um processamento de ideias que transcende o individual. Ao expor seu pensamento no grupo, o participante acaba por trazer com ele todas as suas memórias anteriores, além de incitar, nos demais membros do grupo, o desejo de se opor, de concordar e até mesmo de se calar. Toda essa movimentação, permite uma construção coletiva das ideias.

Sampaio et al. (2014, p. 1301) discorre sobre o fundamento didático mais valioso da prática das rodas de conversa, esclarecendo que esta prática possibilita a “horizontalização das relações de poder” entre a figura do coordenador do debate e os participantes dele.

Isto é, os sujeitos que participam da prática interacional se inserem como sujeitos históricos e sociais-críticos, uma vez que dinamicamente apresentam suas propostas sobre o assunto abordado e refletem sobre o objeto de estudos. Portanto, é possível crescer intelectualmente através da liberdade do participante em trazer, junto ao seu relato, sua experiência pessoal e suas significações de sentido ou saberes. Dessa forma, na roda de conversa, a fala ou a enunciação dos sujeitos se torna, na verdade, uma expressão dos modos de vida(Ibidem).

As rodas de conversa permitiram um registro de suas experiências com o SAEMI, gerando uma série de provocações sobre o tema junto às professoras. Foram realizadas três rodas de conversa, cada uma delas em uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Itabira, com perfil diferente: uma escola localizada em região mais central, uma escola em região periférica e uma escola no campo.

O propósito da escolha dessas instituições foi tornar possível produzir os dados e percepções do corpo docente envolvido e impactado pela aplicação do SAEMI, em diferentes contextos socioeconômicos da rede de educação Itabirana.

Nessas rodas, participaram apenas as professoras do Ensino Fundamental. A escolha por essa configuração se dá pela necessidade de estabelecer um recorte de análise e tendo em vista o fato de o autor ter maior proximidade com a atuação no Fundamental 1.

Também é preciso lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 - estabelece como incumbência prioritária do município a oferta do Ensino Fundamental, o que faz com que a maioria dos alunos da Rede Municipal estejam na modalidade de ensino proposta pelo recorte.

A fim de favorecer uma maior participação das professoras das escolas selecionadas, as rodas de conversa aconteceram durante o horário reservado para a reunião pedagógica, as quais acontecem quinzenalmente, às sextas-feiras, no horário de trabalho das professoras (das 09h às 11h30min pela manhã e das 15h às 17h30 pela tarde). É preciso elucidar que, apesar de fazer uso desse horário, as rodas foram desvinculadas da reunião pedagógica da escola. As professoras foram previamente convidadas a participar da roda, podendo aceitar ou recusar o convite.

Ao fazer o convite para a roda de conversa, o pesquisador procurou deixar claro sua desvinculação da reunião pedagógica, assim como esclareceu sobre o caráter voluntário da participação nas mesmas.

Também houve o cuidado para que os encontros se dessem com participação, exclusivamente, das professoras, sujeitos desta pesquisa, portanto, sem a presença das coordenadoras ou diretoras, com o intento de garantir maior liberdade do grupo de professoras para expressar suas ideias, não sendo exposto a nenhuma forma de censura e buscando minimizar os constrangimentos quanto à exposição de seus posicionamentos.

Outra justificativa para que o encontro contasse exclusivamente com as professoras foi a possibilidade de melhor compreender o conhecimento das mesmas sobre diferentes propostas da SME, especialmente o SAEMI. Em um artigo que explora a temática de avaliação externa através de grupos focais com professoras da rede estadual de ensino de MG, Carvalho e Macedo (2011) afirmam ser possível perceber que as especialistas possuem um conhecimento maior das propostas da secretaria de educação e que muitas indagações das professoras se dão diretamente por esse motivo.

Um total de 39 professoras das referidas escolas municipais participaram das rodas de conversa e debateram questões relacionadas aos impactos do SAEMI

em sua prática pedagógica e avaliativa, tema desta dissertação, sendo a conversa conduzida pelas questões norteadoras já citadas, a partir de discussões levantadas com a análise do referencial teórico.

Todo o conteúdo presente na roda de conversa foi transcrito para favorecer a análise dos dados, com sua sumarização das categorias, a organização dos dados coletados de forma sistemática e a revisão de todo o conteúdo.

#### **2.4. Caracterização das Escolas e sua Comunidade**

Antes de versar sobre as características das escolas de Itabira é necessário refletir sobre o cenário da educação em âmbito nacional. Assim, um dos temas que vem sendo discutidos sobre a educação do país é em relação aos recursos aplicados. Infelizmente, o investimento na educação sofreu queda de 56% no período compreendido entre 2014 e 2018 diminuindo de R\$11,3 bilhões para R\$4,9 bilhões e a projeção orçamentária de 2019 foram de 4,2 bilhões.

A cidade de Itabira conta com 82 escolas dentre elas, 33 escolas municipais, 16 estaduais e 33 privadas. Será feita uma breve apresentação apenas das escolas que participaram da pesquisa.

**Quadro 1–Escolas participantes das rodas de conversas.**

<b>ESCOLAS PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSAS</b>	
<b>Escola A</b>	Trata-se de uma escola que atende a comunidade rural da cidade de Itabira.
<b>Escola B</b>	Trata-se de uma escola localizada em um bairro não central da cidade de Itabira, e que atende alunos das camadas populares.
<b>Escola C</b>	Trata-se de uma escola central, que atende alunos de camadas mais privilegiadas.

**Fonte** - Autoria própria (2020).

A partir desta introdução, analisarão as características das escolas acima elencadas de modo distinto.

#### **2.4.1. Escola A**

A Escola A atende alunos da zona rural do município. Destaca-se que mesmo havendo avanços nas propostas educacionais e busca de garantias de direitos há ainda muita desigualdade principalmente no âmbito sócio econômico, quando comparadas com escolas urbanas.

Posto isto, a escola conta, em sua estrutura com laboratório de informática com 5 computadores para o uso dos alunos, biblioteca, quadra de esportes. Em 2018 a unidade escolar tinha 98 alunos matriculados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, veja:

**Quadro 2–Matrículas realizadas na Escola A, em 2018.**

<b>Educação Infantil</b>	27
<b>Anos iniciais (1º ao 5º ano)</b>	70
<b>Educação Especial</b>	1

**Fonte**–Autoria própria com base nas informações presentes no Qedu. (2020).

Dentre a quantidade de crianças matriculadas citadas a cima, vale destacar a quantidade de alunos por ano escolar, veja:

**Quadro 3–Distribuição de alunos por ano escolar.**

<b>Matrículas 1º ano EF</b>	13
<b>Matrículas 2º ano EF</b>	12
<b>Matrículas 3º ano EF</b>	19
<b>Matrículas 4º ano EF</b>	12
<b>Matrículas 5º ano EF</b>	14

**Fonte**–Autoria própria com base nas informações presentes no Qedu (2020).

### 2.4.2. Escola B

Como foi apresentado anteriormente, trata-se de uma escola localizada em um bairro não central da cidade de Itabira, com grande quantidade de alunos foco deste estudo matriculado. Conta, em sua estrutura com laboratório de informática possuindo 21 computadores e sala de leitura. A unidade escolar contava (informações presentes no Censo Escolar/INEP 2018) com 550 matrículas distribuída da seguinte forma:

**Quadro 4–Matrículas realizadas na Escola B.**

<b>Educação Infantil</b>	174
<b>Anos iniciais (1º ao 5º ano)</b>	517
<b>Educação Especial</b>	21

**Fonte**–Autoria própria com base nas informações presentes no Qedu (2020).

Dentre a quantidade de crianças matriculadas citadas a cima, vale destacar a quantidade de alunos por ano escolar, veja:

**Quadro 5–Distribuição de alunos por série.**

<b>Matrículas 1º ano EF</b>	106
<b>Matrículas 2º ano EF</b>	89
<b>Matrículas 3º ano EF</b>	107
<b>Matrículas 4º ano EF</b>	116
<b>Matrículas 5º ano EF</b>	99

**Fonte**– Autoria própria com base nas informações presentes no Qedu (2020).

Com base na roda de conversa realizada em 20 de janeiro de 2019 serão traçadas outras características desta escola, segundo a visão das professoras.

### 2.4.3. Escola C

A Escola C fica localizada no centro, próximo ao coração financeiro da cidade. Conta, em sua estrutura com laboratório de informática possuindo 9 computadores, sala de leitura, quadra de esportes. A unidade escolar conta com 550 matrículas distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 6–Matrículas realizadas na Escola C.**

<b>Educação Infantil</b>	121
<b>Anos iniciais (1º ao 5º ano)</b>	415
<b>Educação Especial</b>	14

**Fonte–** Autoria própria com base nas informações presentes no Qedu (2020).

Dentre a quantidade de crianças matriculadas citadas a cima, vale destacar a quantidade de alunos por ano escolar, conforme representa quadro 7:

**Quadro 7–Distribuição de alunos por ano escolar.**

<b>Matrículas 1º ano EF</b>	69
<b>Matrículas 2º ano EF</b>	82
<b>Matrículas 3º ano EF</b>	82
<b>Matrículas 4º ano EF</b>	86
<b>Matrículas 5º ano EF</b>	96

**Fonte -** Autoria própria com base nas informações retiradas presentes no Qedu (2020).

Assim sendo, por ser uma escola situada no centro da cidade, as crianças que nela frequentam não estão tão fortemente inseridas em um contexto de precarização das condições de vida, de trabalho, de acesso a bens e de garantia de direitos quando comparadas às realidades das outras escolas. Obviamente que há aquelas em que se necessitam maior atenção, mas há essa diferença, pouca mais drástica entre as demais escolas aqui elencadas.

É preciso ressaltar que, nas escolas A e B todas as professoras presentes no dia da roda de conversa participaram da mesma. Porém, na Escola C, quando foram informadas da não obrigação da permanência na roda de conversa, um grupo de professoras pediu licença e se retirou da sala, dizendo não ter interesse em participar da roda.

Esse ato demonstra por si só um posicionamento sobre o tema da pesquisa. O pesquisador também entende essa ação como uma possível desconfiança de que os assuntos ali discutidos pudessem reverberar na SME, gerando alguma reprimenda ou constrangimento. Mais uma vez, o fato de o SAEMI ser muito próximo gera situações das mais diversas.

### 3. PROFISSÃO DOCENTE E O IMPACTO DO SAEMI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA

O presente capítulo pretende discutir aspectos da profissão docente e analisar de que maneiras as avaliações externas, e no caso, o SAEMI, podem impactar a prática pedagógica e avaliativa das professoras participantes da pesquisa. A análise será feita a partir de depoimentos dessas professoras.

#### 3.1. Profissão Docente: Alguns Apontamentos

O trabalho docente não se resume em preparar e ministrar aulas, ou em elaborar e corrigir atividades avaliativas. A formação para o magistério começa antes mesmo da decisão pela profissão propriamente dita, como apresenta Cunha (2013, p.612):

Em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.

A escolha pelo magistério pode se dar a partir de um encantamento com a profissão, por meio de um professor que fez parte de sua vida escolar, por uma afinidade com a prática profissional (o que muitos chamam de “gostar de dar aulas”), ou pela facilidade de ingresso na profissão. Sobre a construção da identidade docente, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) afirmam:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54).

Ainda durante o curso de licenciatura, imerso neste espaço de ensino superior, costuma acontecer o adensamento inicial da profissão, bem como o despertar da sua identidade enquanto professor.

Destarte, quando pretendemos refletir sobre a construção do docente, como aponta Cunha (2013), é preciso recorrer à prática de formação, às pesquisas, ao significado e à importância do papel do professor inserido na sociedade atual. Normalmente, quando é elaborado algum estudo sobre a qualidade da educação escolarizada, há a investigação sobre a identidade do professor (GATTI, 2012, p. 426).

A visão escolar (ensino e unidade de ensino) também passou por transformações visto que a mudança se deu de modo orgânico (raciocínio, mentalidade, formação do homem a partir de suas virtudes e princípios) e estrutural, apresentando mudanças, inclusive, no seu papel na sociedade (DUARTE, AUGUSTO, 2007).

O resultado dessas mudanças vem impactando fortemente o exercício da profissão docente, como aponta Oliveira (2004).

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Refletindo sobre o processo de formação inicial dos professores, que ocorre no curso de licenciatura, é possível observar que as estruturas presentes nestes cursos, muitas vezes se apresentam precarizadas, não dialogando com as transformações ocorridas na sociedade.

Consequentemente, inseridos no contexto de mudanças é imperioso que se verifique e identifique os aspectos relativos à formação inicial do professor. Assim é preciso valorar a importância do alinhamento das condutas práticas-profissionais com o olhar debruçado na complexidade da sociedade atual, sociedade que lhe exige a execução de conhecimentos diversos que estão além das incumbências de seu trabalho como docente.

### **3.1.1. Formação Inicial para a Docência**

Sobre a formação docente, vale retomar a reflexão trazida por Estevão (2001, p. 185):

A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Como apresentado acima, pode-se entender que não é possível se manter neutro quando se trata da concepção da formação docente. Desta maneira, se faz necessário a análise realizada a partir de um prisma afastado do ponto de vista técnico, sendo necessário distanciar a subjetividade que se entrelaça a esta denominação.

Não se podem desconsiderar como discutido anteriormente, que a formação do professor não se dá somente com a graduação. Existe um processo que se inicia já durante o período escolar, em que o docente ainda era aluno. De natureza igual, Isaia (2006, p. 351) explica que este contexto se trata de um processo formativo do docente no qual é composto "(...) tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas".

Analisando a formação do docente têm-se duas vertentes, quais sejam: a formação inicial e a formação continuada. Para que se possa falar da formação inicial do professor propriamente dita, o marco estabelecido será o acesso à graduação.

A formação inicial refere-se aos processos institucionais de formação de uma profissão que geram licença para seu exercício e seu reconhecimento legal e público. Os cursos de graduação, de acordo com a legislação brasileira, são responsáveis pela formação inicial de professores para atuar nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação a seus objetivos, formatos e duração. (CUNHA, 2013, p. 612).

Em relação a formação continuada a autora destaca que:

(...) refere-se a iniciativas instituídas no período que segue o tempo profissional dos professores. Pode ter diferentes formatos e duração, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Pode ser originário da iniciativa das partes interessadas ou pode ser incorporado em programas institucionais. Nesse caso, sistemas educacionais, universidades e escolas são as principais agências mobilizadoras para esse treinamento (CUNHA, p.612).

Com o intuito de buscar o melhor entendimento do leitor, procuramos trazer algumas considerações sobre a construção do profissional docente. Essa construção se dá a partir de atividades desenvolvidas ao longo de sua prática e suas formações, o que gera reflexos nos seus valores, crenças, princípios e expectativas (MIGLIORANÇA, 2010).

### **3.1.2. Identidade Profissional do Professor**

Com o auxílio das percepções traçadas acima (inclusive no que tange às necessidades de avanço e adequação na graduação do docente), é possível elaborar reflexões sobre a crise de identidade, visto que essa profissão que deveria ser valorada pelos governantes e membros da sociedade civil recebe salários baixos, tendo dificuldades em conduzir suas especializações.

Sobre o conceito da construção da identidade do professor, Selma Garrido Pimenta afirma que:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p.19).

Ou seja, a identidade do profissional está estritamente ligada ao contexto social, político e histórico da sociedade em que o professor está inserido, o número de alunos por turma, as condições salariais, a pressão da sociedade e dos órgãos públicos. Se um aluno não apresenta bons resultados no ambiente escolar a culpa será atribuída ao professor que não soube lhe ensinar, não se leva em consideração

o contexto social e familiar que aquele aluno vivencia (CUNHA, 2013). Analisa-se somente as notas obtidas, não considerando, como já discutido, o ser humano de forma integral, não havendo a valoração daquilo que desperta o interesse do aluno, somente daquilo apresentado por notas insuficientes.

Vieira expõe que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (VIEIRA, 2010, p. 231).

Referido processo não é imutável visto que a identidade do professor sofre alterações ao longo de sua carreira, gerando diversas reflexões em relação as práticas realizadas em sala de aula. Assim, a formação do docente não passa apenas pelo modelo tradicional de ensino, mas, inclusive, de auto formação construídas por intermédio das reflexões acima citadas (NUNES, 2001, p. 30).

Após analisar estes fatos sobre a identidade do professor, como afirma Pimenta (1999, p 19), pode-se perceber que há uma estrutura para que ela seja formada:

O primeiro (...) corresponde a significação social da profissão, a reafirmação da prática, a revisão das tradições;  
O segundo passo na construção da identidade do professor relaciona-se com a discussão da questão do conhecimento. O conhecimento subdivide-se em três estágios: o primeiro é o da informação, o segundo da análise, classificação e contextualização da informação; o terceiro refere-se à inteligência, sabedoria e consciência.  
O terceiro passo na construção da identidade do professor vem a ser conhecer as realidades escolares, com o olhar de futuro professor, não mais como aluno.

Com essa estruturação é possível determinar que a identidade do docente é embasada no modo em que a profissão é apresentada, levando em consideração a desvalorização pessoal e econômica bem como a desqualificação que resultam na influência disposta na construção coletiva e individual da identidade ora estudada.

A valoração desta identidade deve deter atenção e ser posta em discussão, já que, a partir de seu fortalecimento (que ocorrerá com a experiência do profissional juntamente com a valorização dele) os reflexos serão positivos na qualidade de ensino.

### **3.2. O SAEMI e a Prática Docente**

A discussão sobre o impacto do SAEMI na prática docente das professoras, pode ser abordada de acordo com várias dimensões. Neste texto, esta questão refere-se à natureza e ao tipo de influências que o exame do SAEMI pode exercer nas práticas de ensino das professoras e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, resultante dessas práticas.

O objetivo previsto para o SAEMI é o de melhorar a qualidade da educação, sendo necessário monitorar os fatores estabelecidos para que essa melhoria ocorra. Ele busca oferecer a produção de diagnósticos acerca do desempenho dos alunos, permitindo, uma vez identificados os problemas, ações a serem tomadas para melhorar a qualidade da educação do município.

Isto posto, como resultado de movimentos focados na eficácia, eficiência e melhoria do âmbito escolar em Itabira, as escolas do referido município começaram a estabelecer processos internos de avaliação. Desse modo, segundo a SME (2019), o SAEMI é considerado uma maneira de avaliar os alunos e melhorar o ensino escolar, sendo comumente associado à garantia da qualidade.

O debate e propósito das avaliações externas, seja através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou por meio do SAEMI, inclui os seguintes critérios: avaliar a qualidade da educação e fornecer dados estatísticos sobre a aprendizagem dos alunos, utilizando identificadores para subsidiar políticas públicas e delinear estratégias capazes de melhorar a qualidade educacional, seja em âmbito nacional, seja em âmbito municipal, como é o caso do SAEMI, em Itabira.

O SAEMI caracteriza-se por uma matriz de avaliação e pelo uso de testes padronizados para obter a interpretação dos resultados, para fazer comparações entre escolas e definir políticas públicas, além de avaliar o desempenho em relação aos resultados dos alunos. Na prática docente, o SAEMI visa contribuir para a

percepção das professoras sobre seus alunos, com a finalidade de melhorar o desempenho dos mesmos.

São muitos os impactos do SAEMI nas práticas docentes, pois quase sempre há a associação entre o desempenho dos alunos nas provas e o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora. Esses procedimentos que acompanham as avaliações externas costumam promover debates críticos sobre a situação educacional, bem como sujeitar as professoras à pressão externa, subtraindo sua autonomia profissional e impedindo-as de desenvolver um trabalho mais contextualizado e mais bem-sucedido com seus alunos.

De maneira geral, o SAEMI é um mecanismo como qualquer outra avaliação externa, capaz de gerar diagnósticos e informações relevantes, contudo, ainda insuficientes, uma vez que esse sistema é embasado apenas na realização e análise de provas escritas e pré elaboradas, não representando uma possibilidade do docente conhecer mais profundamente os saberes construídos por seus alunos, ao longo do processo educacional.

É preciso afirmar, também que, ao contrário de algumas avaliações externas, o SAEMI não produz um levantamento do contexto onde ocorre a aprendizagem. Ou seja, a SME não produz um questionário onde gestoras e professoras respondam sobre como ocorre a aprendizagem, ou mesmo quais insumos (infraestrutura, equipamentos, recursos materiais) são utilizados e estão disponíveis nas escolas. Também se observa a ausência de um levantamento informando o Nível Socioeconômico dos alunos atendidos.

Pode-se enfatizar, então que a realização de avaliações por meio do SAEMI não garante a melhoria do trabalho docente ou da qualidade da educação de maneira direta. Trata-se de mais um ponto a subsidiar a elaboração de políticas de formação e de educação, que podem levar, ou não, a práticas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem.

De acordo com as docentes investigadas nesta pesquisa, o SAEMI é uma ferramenta que as ajudam a verificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e a identificarem em que estágio de desenvolvimento se encontram, compreendendo melhor o que precisa ser revisto e/ou aprofundado. Tais conhecimentos, por parte das docentes, podem contribuir para elaboração de intervenções que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

As docentes relataram que a avaliação da aprendizagem já acontece por meio do monitoramento, correção e orientação das atividades. E que a avaliação SAEMI é mais um mecanismo a orientá-las, para que possam verificar e mensurar o que realmente seus alunos aprenderam ou não, e assim aprofundar determinados conteúdos e investir em certas habilidades, como veremos no próximo tópico.

### 3.3. Impactos do SAEMI nas Práticas Pedagógicas e Avaliativas das Docentes

Será apresentado nessa seção, uma análise dos depoimentos de professoras do Ensino Fundamental 1, gravados durante as rodas de conversa, quando as docentes puderam expressar suas percepções sobre como o SAEMI orienta suas práticas pedagógicas e avaliativas. Reiteramos que o interesse por este tema de estudo surgiu das observações no cotidiano das escolas em que atuei, sobre o uso das ferramentas de avaliação, em que pude perceber o quanto tal temática se mostrava de grande relevância e despertava interesse entre professoras e gestores.

Como já explanado anteriormente, a realização deste estudo se deu por meio de rodas de conversas em três escolas municipais de Itabira, MG, ano de 2018.

Como dito, as professoras participantes trabalham em escolas municipais da cidade de Itabira onde há a aplicação do SAEMI e, para que seja mantido o anonimato, o nome de cada professora será substituído por um código, tendo como referência a respectiva escola em que atua, conforme explicitado no quadro a seguir:

**Quadro 8–Código utilizado para se referir às professoras participantes.**

<b>Nome da escola</b>	<b>Quantidade de professoras</b>
<b>Escola A</b>	9
<b>Escola B</b>	18
<b>Escola C</b>	12

**Fonte** - Autoria própria (2020).

Antes de se iniciar o debate das questões propostas nas rodas de conversa, foi feita uma consulta individual, junto às professoras participantes, para

levantamento de dados relativos à sua formação, tempo de atuação no magistério e função/cargo exercido na escola, conforme sistematizado nos quadros a seguir.

**Quadro 9–Perfil das Participantes da Escola A.**

<b>Código</b>	<b>Gênero</b>	<b>Função / Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>
<b>A1</b>	F	Professora	Educação física - Licenciatura	6 anos
<b>A2</b>	F	Professora	História - Licenciatura	10 anos
<b>A3</b>	F	Professora	Letras	8 anos
<b>A4</b>	F	Professora	Pedagogia	11 anos
<b>A5</b>	F	Professora	Normal Superior	14 anos
<b>A6</b>	F	Professora	Pedagogia	10 anos
<b>A7</b>	F	Professora	Normal Superior	-
<b>A8</b>	F	Professora	Normal Superior	9 anos
<b>A9</b>	F	Professora	Normal Superior	10 anos

**Fonte** - Autoria própria (2020).

**Quadro 10 - Perfil das Participantes da Escola B.**

<b>Código</b>	<b>Gênero</b>	<b>Função / Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>
<b>B1</b>	F	Professora Eventual	Educação Física e Magistério	7 anos
<b>B2</b>	F	Professora	Ciências Biológicas	7 anos
<b>B3</b>	F	Professora Eventual	História	5 anos
<b>B4</b>	F	Professora	Letras	19 anos
<b>B5</b>	F	Professora	Ciências Biológicas	27 anos
<b>B6</b>	F	Professora de Apoio	Pedagogia	7 anos
<b>B7</b>	F	Professora	Normal Superior	10 anos
<b>B8</b>	F	Professora	História	14 anos
<b>B9</b>	F	Professora	Pedagogia	16 anos
<b>B10</b>	F	Professora	Letras	14 anos
<b>B11</b>	F	Professora	Pedagogia	24 anos
<b>B12</b>	F	Professora	Pedagogia	20 anos

<b>B13</b>	F	Professora	Normal Superior	2 anos
<b>B14</b>	F	Professora	Pedagogia	10 anos
<b>B15</b>	F	Professora	Pedagogia	9 anos
<b>B16</b>	F	Professora	Letras	15 anos
<b>B17</b>	F	Professora	Pedagogia	9 anos
<b>B18</b>	F	Professora	Pedagogia	3 anos

**Fonte** - Autoria própria (2020).

#### **Quadro 11–Perfil das Participantes da Escola C.**

<b>Códi go</b>	<b>Gênero</b>	<b>Função / Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>
<b>C1</b>	F	Professora	Matemática e Informática	22 anos
<b>C2</b>	F	Professora	Normal Superior	11 anos
<b>C3</b>	F	Professora	Pedagogia	23 anos
<b>C4</b>	F	Professora	Normal Superior	17 anos
<b>C5</b>	F	Professora	Letras e Pedagogia	15 anos
<b>C6</b>	F	Professora	Geografia	24 anos
<b>C7</b>	F	Professora	Ciência	27 anos
<b>C8</b>	F	Professora	Letras	18 anos
<b>C9</b>	F	Professora	Pedagogia	7 anos
<b>C10</b>	F	Professora Eventual	Letras	16 anos
<b>C11</b>	F	Professora	Normal Superior	10 anos
<b>C12</b>	F	Professora	Pedagogia	26 anos

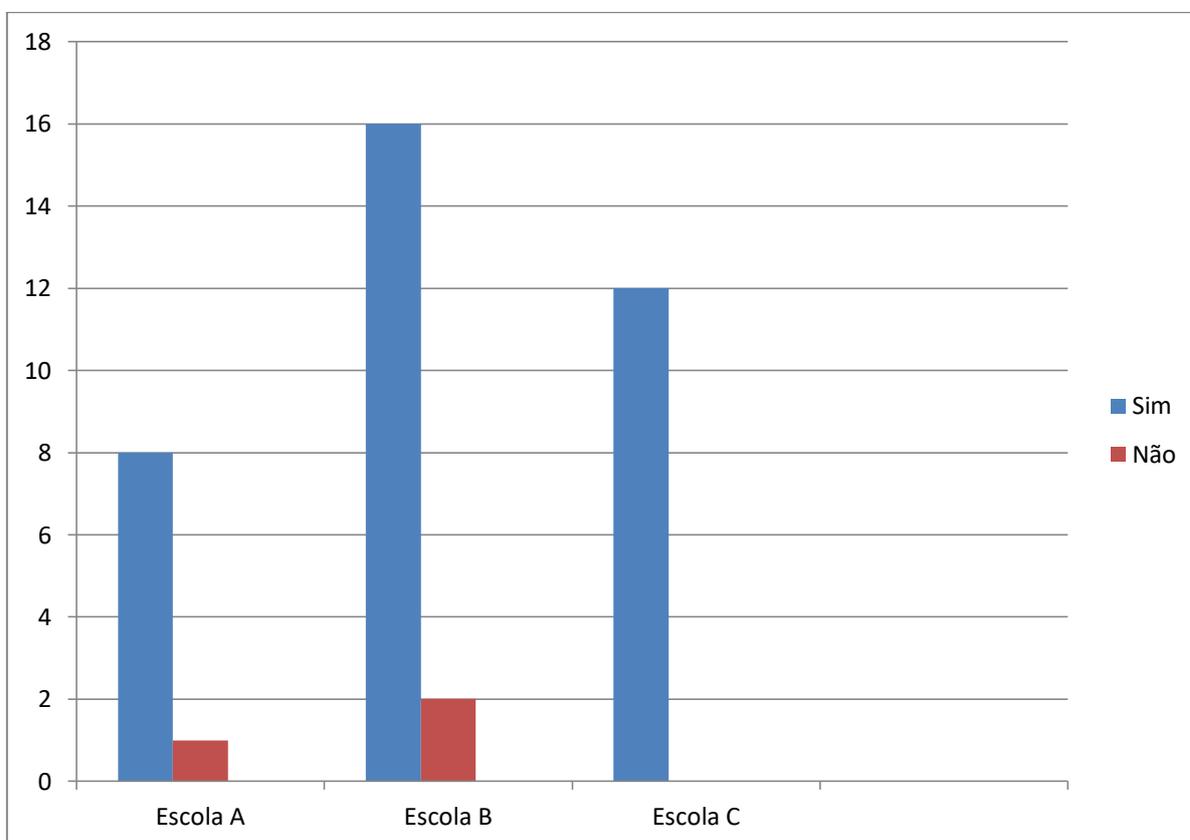
**Fonte 1** - Autoria própria (2020).

Além de responder questões relativas ao seu perfil, as professoras participantes das rodas de conversa também se posicionaram, de forma individualizada, sobre questões bem objetivas, cujas respostas se resumiam a “sim” ou “não”. A primeira questão indagava se a docente já tinha atuado em turmas que realizaram a prova do SAEMI. Todas as 39 participantes das três rodas responderam afirmativamente, sendo, portanto, uma situação vivenciada por 100% das participantes.

A segunda questão objetiva proposta indagava sobre o grau de satisfação das professoras com o SAEMI. De um modo geral, as professoras das escolas A, B e C concordaram que o SAEMI tem impactos positivos, podendo gerar práticas avaliativas mais eficientes, bem como favorecer o conhecimento mais detalhado da aprendizagem de seus alunos, ao usar procedimentos técnicos e detalhados de aferimento dessa aprendizagem.

Os dados apresentados no Gráfico 1 trazem indícios da satisfação das docentes com essa metodologia de avaliação.

**Gráfico 1–Satisfação quanto ao Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Itabira.**



**Fonte:** Autoria própria (2020).

Conforme mostra o gráfico 1, na Escola A, nove professoras participaram da roda de conversa e apenas uma disse não estar satisfeita com a implementação SAEMI na escola em que trabalha.

Na Escola B, participaram 18 professoras, destas, apenas duas se disseram não satisfeitas com esse sistema de avaliação, sendo que as duas alegaram os

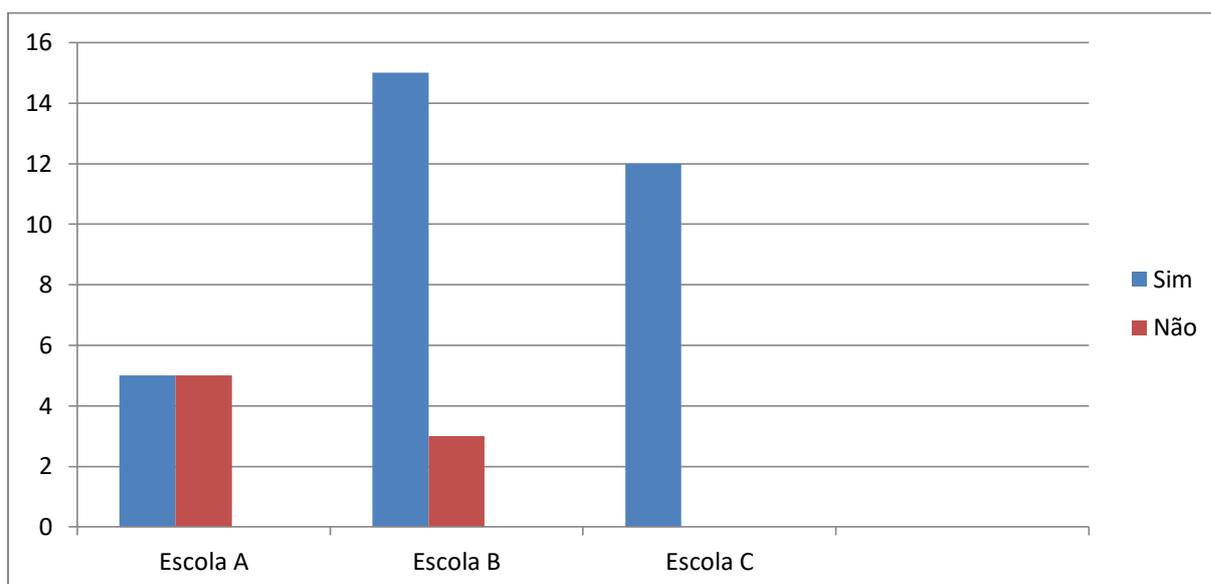
mesmos motivos para sua insatisfação: a pressão que a escola sofre, principalmente os alunos, que são afetados por instabilidade emocional. As demais professoras não reconheceram essas dificuldades e disseram estar satisfeitas com o SAEMI.

Sobre a insatisfação apontada pelas duas professoras, no que se refere à instabilidade emocional dos alunos, é possível remeter ao trabalho de Rita Menegão (2016), em que aponta que ações direcionadas para a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas gera um desgaste contínuo em alunos e famílias, além da possibilidade de comprometer a saúde e a perspectiva de sucesso do aluno (MENEGÃO, 2016).

Por fim, na Escola C, todas as doze professoras participantes da roda de conversas, se mostraram satisfeitas com esse sistema de avaliação. Elas concordaram que através da aplicação da prova, e posteriormente a correção das mesmas, é possível verificar e mensurar claramente quais habilidades necessitam de maior atenção por parte do corpo docente, possibilitando melhores resultados dentro das salas de aula e em SAEMIs seguintes.

Outra questão importante nesse estudo, respondida de forma objetiva pelas professoras, durante a roda de conversa, indagava se a avaliação externa estaria cumprindo satisfatoriamente o papel a que se propõe. O resultado desta questão está apresentado no Gráfico a seguir:

**Gráfico 2–Você acredita que esse tipo de exame (avaliação externa) cumpre seu papel?**



**Fonte:** Autoria própria (2020).

Na Escola A, metade das professoras participantes acredita que a avaliação externa cumpre satisfatoriamente seu papel, enquanto a outra metade relata que não há dados suficientes para afirmar que as avaliações externas cumprem o seu papel de fato. Uma professora que respondeu negativamente a esta questão justificou sua resposta da seguinte maneira:

Não acho que as avaliações externas sejam mecanismos suficientes para avaliar um aluno e uma escola. Devido que as avaliações externas são mecanismos com resultado satisfatório, porém insuficiente. As professoras não veem essas provas externas como uma metodologia que consegue mensurar as dificuldades de seus alunos. Essas avaliações apenas identificam as escolas e alunos com maiores dificuldades do ponto de vista do conteúdo, não se aprofundando no dia a dia das escolas. Não há como verificar por avaliações externas se o aluno e a escolas são boas ou não. (Trecho de depoimento com professora da escola A, em 28/09/2018)<sup>3</sup>.

A professora considera que as avaliações externas não são suficientes para um diagnóstico real da condição de aprendizagem. A avaliação externa de maneira pontual apresenta os erros nas questões e se materializa em dados quantitativos, entretanto não consegue precisar as condições de infraestrutura física e humana que podem ter interferido na rotina de ensino e aprendizagem.

Já na Escola B, 15 professoras acreditam que as avaliações externas cumprem satisfatoriamente com seu papel, enquanto outras 3 participantes disseram que não. Uma professora disse que:

A análise dos resultados das avaliações permite a criação de um painel de educação em nosso município, sendo uma ferramenta fundamental na elaboração de metas educacionais aos alunos. Eles contribuem para definir o que o aprendizado básico deve garantir a cada aluno. As avaliações externas são essenciais para redes e escolas refletirem quais são as estratégias para promover uma educação de qualidade (Trecho de depoimento de professora da escola B, em 28/09/2018).

Enquanto isso na Escola C, todas as professoras participantes da pesquisa acreditam que as avaliações externas cumprem de fato com seu papel. O grupo participante do debate afirmou que, além de ser uma ferramenta para melhorar o trabalho docente, a avaliação externa é uma forma de promover a autonomia dos

---

<sup>3</sup> A fim de preservar o anonimato das professoras participantes, as falas serão referenciadas apenas com o indicativo da escola, sem o código individual.

alunos e docentes. Mas também ponderou que, para que isso realmente aconteça, o processo precisa ser democrático.

Posto estas considerações iniciais, passamos a analisar as percepções das professoras sobre como o SAEMI orienta suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Antes de apresentarmos os depoimentos, torna-se importante caracterizar o que estamos compreendendo como “práticas pedagógicas”. Segundo Veiga (2010), as práticas pedagógicas vão desde o planejamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada ao longo dos processos que ocorrem além da aprendizagem, com intuito de garantir o ensino de conteúdos e atividades que são consideradas fundamentais para essa etapa da formação dos alunos. Podendo também contextualizar as práticas pedagógicas como atividades de aprendizagem que apoiam a unidade de conteúdo; a abordagem instrucional, como o aprendizado ativo, o modelo construtivista, o envolvimento aluno a aluno; o ensino a vários estilos de aprendizagem e a variedade de avaliações (VICENTE, et. al., 2017).

Por meio da análise dos depoimentos das professoras foi possível verificar que o SAEMI gerou impactos diversos nas práticas pedagógicas e avaliativas das docentes, principalmente nos primeiros anos da aplicação da avaliação, como demonstra o depoimento a seguir:

A gente era obrigada a treinar os alunos. A fazer simulados e treinar mesmo. Trabalhar aquelas questões todas ali. Fazer trabalhar o tempo todo mesmo. A gente tinha que elaborar uns simulados. Trabalhar modelo, fazer teste, né? Nos modelos das provas que vinham para a gente mesmo e... né? E trabalhar aquilo ali com os meninos ali. Aplicar, corrigir. Retornar com eles ali. E aquilo ali era um processo feito o ano todo, para chegar ali no final do ano, na data da avaliação, o menino estar exatamente treinado (Trecho de depoimento de professora da Escola B, em 28/09/2018).

Outra professora afirma que a ideia de treinamento foi sendo substituída por um investimento em habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano, reconhecendo que essas habilidades seriam cobradas na avaliação:

Agente tem as habilidades. A gente recebe as habilidades, mas a gente encaixa, enquadra dentro do que a gente. Do que é trabalhado mesmo ali. Não com esse objetivo de treinar eles para essas provas não (Trecho de depoimento de professora da Escola B, em 28/09/2018).

Assim, para essa participante, embora as habilidades sejam fatores influenciadores de suas práticas pedagógicas, isso não significa manipulação de resultados.

As falas dessas duas professoras remetem ao entendimento do propósito das avaliações externas e a pressão que essas exercem na sala de aula. Em primeiro lugar, é fundamental que haja uma definição clara dos objetivos da avaliação para que seja possível melhorar os currículos e a eficiência dos processos avaliativos (AMBRÓSIO, 2015). Oliveira e Menegão (2012) falam do perigo em buscar uma pontuação mais elevada nas avaliações externas, mas acabar deixando de lado aspectos fundamentais da formação do estudante.

A visão de que é preciso treinar para atingir um bom desempenho também pode ser vista como uma ação equivocada no momento de elaboração do planejamento, onde o conteúdo a ser avaliado não foi inserido previamente nesse documento e é preciso uma reformulação no desenvolvimento das aulas. O conteúdo também pode ser pouco trabalhado por não estar presente no material didático e outros materiais de apoio disponibilizados às professoras.

Outro ponto que pode gerar essa sensação de necessidade de treino, é a possível pressão sentida dentro da escola por parte dos gestores e equipe pedagógica com o intuito de melhorar o resultado da escola.

Um assunto que também emergiu no debate, diz respeito à autonomia docente. Para algumas professoras, as avaliações externas podem ser mais uma ameaça a esta autonomia, como demonstra o depoimento a seguir:

Quem está fora da escola não tem a mesma visão de quem está na escola. O problema é esse. As pessoas querem, sim, sim. Por exemplo, ninguém vai ao consultório médico para explicar o que ele deve fazer, mas todo mundo quer explicar ao professor o que ele deve fazer, o que ele deve aceitar. E aceitamos tudo de cabeça baixa. Dizemos "sim, senhor; Sim senhor; Sim senhor". O problema da educação está nisso. Enquanto o professor disser "sim, senhor" e aceitar tudo, continuará assim. Eles trarão coisas que não estão de acordo com a nossa realidade. Hein? Então, Eu sou louco por você alar sobre o SAEMI que eu quero desabafar, eu realmente quero porque estou com raiva. (Trecho de depoimento de professora da Escola A, em 28/09/2018).

O depoimento acima revela a insatisfação da professora, não apenas com o SAEMI, mas com relação ao sistema escolar, como um todo. Ela quer ter mais voz ativa em seu labor, e questionar os dados do teste SAEMI com a finalidade de

melhorar o trabalho com os seus alunos. Fica evidente que as diretrizes emanadas dos órgãos responsáveis pela educação e toda a pressão advinda da sociedade como um todo, na visão desta docente, gera impactos negativos nas condutas e práticas pedagógicas. É comum que determinações e orientações sejam produzidas nas instâncias de poder sem, ao menos, discuti-las com o corpo docente.

A não participação das docentes ainda é reflexo das ações advindas das reformas educacionais neoliberais já debatidas anteriormente. O foco principal das avaliações externas seria o de fiscalizar a execução ou não do currículo estipulado. Porém, como afirma Candau (1999), para conseguir uma ação educativa autêntica é preciso “colocar no centro de suas preocupações as questões relativas à identidade, às condições de trabalho, ao *status* econômico e social e à profissionalização dos professores. O centro de toda ação educativa tem no docente seu principal ator”.

Essas análises nos dão a percepção de que os resultados do SAEMI podem até gerar propostas de ações e intervenções individuais e coletivas, desde que haja investimentos na participação e protagonismo docente, desde a concepção às análises de resultados. Tais ações podem orientar a maneira de agir direcionando diretamente no foco das dificuldades detectadas pelo exame.

Uma vez aceita uma relação entre qualidade da educação e resultados em testes padronizados, as professoras pretendem diante aos resultados, demandar uma melhoria contínua dentro da sala de aula. Essa demanda constante gera, muitas vezes, o esgotamento e o desgaste até mesmo em situações que não estão diretamente ligadas às práticas das professoras, como já abordado por Vicente (et al., 2017).

Por outro lado, algumas docentes reconheceram que as avaliações externas são uma realidade da qual não se pode fugir, no atual contexto educacional, obrigando-as a incorporar procedimentos e práticas avaliativas que se afinizem com os testes padronizados.

Não podemos escapar das avaliações externas. Portanto, não adianta falar, eles estão lá, é internacional. Então, temos que entender que haverá essa avaliação externa. E temos que preparar os alunos para isso também, certo? Temos que estar cientes do que eles têm e o aluno deve fazê-lo. Como é muito fácil conversar assim, ah, mas não funciona, marque X, mas é isso que vai ter, é para o que temos que nos adaptar, também precisamos preparar os alunos para isso. Eu particularmente nunca gostei da prova de marcar X porque acho que, em uma resposta, o garoto acha que tem um pensamento para elaborar melhor e marcar X tornou muito mais fácil. Porque nós, eu não fui, não testei marcando X, raramente me lembro de dar

prova de marcar X, tivemos que responder, então pensou muito mais, certo? Sim, tivemos que pensar muito mais. E assim, e hoje ainda gosto de perguntas, né, respostas. Eu acho que as classificações devem ser de 50% um e 50% pelo menos. E assim, com relação às avaliações que você faz todos os dias do menino, isso é coisa do professor a ser feito nas aulas, ele sabe. Como eles disseram, conhecemos o garoto que vai bater, conhecemos o garoto que vai chutar, mas, portanto, a proporção de garotos que bate por sorte não é tão grande para dizer que influenciou tanto o resultado (Trecho de depoimento de professora da Escola A, em 28/09/2018).

Como pôde-se verificar, a avaliação externa, e especificamente o SAEMI, é um processo consolidado nas escolas municipais de Itabira. Diversas professoras participantes acreditam que este tipo de avaliação pode apontar caminhos para efetivar melhorias na aprendizagem de seus alunos, identificando dificuldades nas matérias avaliadas (língua portuguesa, matemática e conhecimentos gerais). Entretanto, por ser uma prova de múltipla escolha, não se pode avaliar profundamente e com precisão onde se concentram as dificuldades de cada um dos alunos avaliados, visto que o modelo de prova aplicado não valoriza a argumentação dos alunos.

Esse modelo não exige a apresentação dos cálculos ou uma demonstração do caminho e raciocínio desenvolvido pelo estudante em questões de matemática, por exemplo, o que poderia ser muito mais potente, em termos de construção de diagnósticos, do que o simples resultado como “acerto” ou “erro”.

Alguns depoimentos sintetizam as principais críticas das professoras ao Sistema de Avaliação Externa:

"A prova do SAEMI muda a rotina da escola toda. O aluno está sendo avaliado em um contexto em que não é a rotina dele". (Trechos de depoimentos de professoras da Escola B, em 28/09/2018).

"Aí a gente fica ensaiando menino pra prova". (Trechos de depoimentos de professoras da Escola A, em 28/09/2018).

"Quando nomeia a professora de uma turma, nós nos comparamos". (Trechos de depoimentos de professoras da Escola B).

"O que me deixa chateada é que no final o professor é sempre o vilão da história". (Trechos de depoimentos de professoras da Escola C, em 09/11/2018).

Assim, as professoras se mostram satisfeitas acerca da avaliação SAEMI, contudo, os posicionamentos das professoras acima expostos demonstram clara insatisfação quanto ao modo de avaliação de conteúdo, mediante que após a avaliação, surgem comparações entre as escolas e seus profissionais docentes.

Essa percepção é reforçada no trabalho de Vicente et al (2017), quando uma professora afirma que os resultados fazem com que ela tenha uma grande responsabilidade em suas mãos. Nesse mesmo artigo, professoras de uma escola com baixo desempenho no Ideb apontam profundo desgaste emocional nos alunos e também nas professoras, confirmando resultados encontrados em nossa pesquisa.

Especialmente na Escola B, as professoras disseram já ter autonomia em suas salas de aula, mas denunciaram os transtornos vivenciados durante a aplicação da prova.

Eu estava pensando com relação a prova do SAEMI, é que eu penso o seguinte. No dia dessa prova, os meninos são muito cobrados. O psicológico deles não fica a mesma coisa. Por quê? Às vezes, mudam os alunos de sala. Muda a rotina da escola toda. Muda o horário de recreio. Mudam os alunos, a turma, a sala que ele era. Não aplicam com o mesmo professor. Tem fiscal na porta. Ele não pode usar o banheiro (Trecho de depoimento de professora da Escola B, em 28/09/2018).

Diante dessa afirmação, é possível constatar que um dos fatores mais críticos do SAEMI é a pressão presente na escola no dia da aplicação da prova, principalmente nos alunos, pelo fato de saírem de sua rotina e a cobrança por resultados - tirar "nota alta" - para que a escola receba uma boa avaliação, gerando stress e instabilidade emocional, tanto nos alunos quanto nos professores.

Por outro lado, durante as rodas de conversa, boa parte das professoras também reconheceu que o SAEMI pode ajudar a verificar as dificuldades de seus alunos e colaborar com a melhoria do processo de ensino aprendizagem da escola. Sobretudo na escola C, situada na região central de Itabira, que atende camadas mais privilegiadas, e cujos resultados no SAEMI se apresentam mais satisfatórios, as professoras mostraram uma perspectiva um pouco diversa, expressando maior satisfação e até orgulho com o Sistema, como se percebe pelos depoimentos a seguir:

O SAEMI, vejo como sendo um orgulho para nós, Itabiranos, porque dentro do Vale do Aço, só Itabira que fez essa conquista, cidades vizinhas ainda não, mas para a maior parte do professorado não tem, não digo visão, não tem consciência da importância desse SAEMI, porque para mim ele é ainda mais valor, que as provas que vêm do governo, porque no SAEMI, eu estou avaliando o meu trabalho mais de perto e o conhecimento dos meus alunos mais de perto. Então, eu acredito que ainda falta um trabalho da secretaria perante o professorado de consciência desse avanço que a educação de Itabira deu o professorado, a maior parte ainda não sabe

dessa valorização (Trecho de depoimento de professora da Escola C, em 09/11/2018, grifos acrescidos).

A prova do SAEMI ela, para mim ela destaca em relação às outras provas externas. Porque a gente demora a ter o retorno das outras provas. Às vezes, nem no mesmo ano. E vem só a estatística. A prova do SAEMI com essa correção, que antes ela até demorava um pouco. Para mim assim, corrigindo e tendo a intervenção foi possível de imediato também, a gente já começar a mudar. (Trecho de depoimento de professora da Escola C, em 09/11/2018).

Deste modo, verificou-se que na escola C boa parte das professoras participantes mostraram-se satisfeitas com essa avaliação, seja por reconhecer nela uma forma de enaltecer sua cidade, seja por acreditarem que permite avaliar seu trabalho de modo mais próximo e ainda favorecer o conhecimento dos seus alunos, constituindo-se como uma estratégia que afeta a qualidade da educação e apoia o desenvolvimento das escolas, valorizando o professor e o aluno dentro de sala de aula.

Deve-se fazer uma ressalta, no entanto, quanto ao fato de que um número significativo de professoras desta escola não aceitou o convite para participar da Roda de Conversa, retirando-se da mesma quando foi anunciado que a participação era voluntária.

A explicação para esta recusa pode ultrapassar o desinteresse pela pesquisa e nos fazer questionar: será que as professoras que se retiraram compactuavam com a avaliação que prevaleceu entre o grupo de professoras participantes, desta escola? Teriam elas um posicionamento diferente – ou talvez mais crítico - em relação ao SAEMI, que não quiseram expor, por razões diversas? A pesquisa não permite chegar a conclusões a este respeito, uma vez que estas professoras não foram ouvidas, mas nos instiga e levantar tais questionamentos.

Vale ressaltar, também, que um ponto destacado pelas professoras que participaram da Roda foi a necessidade de um debate mais aprofundado com as docentes da Rede sobre a importância desse sistema de avaliação.

Dias (2017) afirma que a falta de conhecimento sobre os processos avaliativos e a ausência (ou limitação) de espaços para discutir sobre o assunto nas unidades educacionais faz com que esses resultados não sejam plenamente potencializados. Nesse sentido, Carvalho e Macedo (2011) afirmam que quando as professoras não estão convencidas de que uma proposta pode dar certo, elas lançam mão de práticas de resistência.

O valor e a legitimidade em participar do SAEMI expressa pelas professoras da Escola C seria uma das consequências que podem explicar a diferença de resultados entre as escolas. Bem como os resultados são expressos mediante as condições de desigualdade socioeconômicas das crianças que frequentam as diferentes escolas. A diferença de pressão sentida por seus atores nestes dias de aplicação também é resultado da expectativa quanto aos resultados, pois quem prevê um resultado pior, sente-se mais pressionado para mudança, e assim também poderia contribuir para o alcance de melhores resultados.

Dias (2017) declara que é esperado que os resultados possam auxiliar na definição de metas pedagógicas e administrativas para a implementação de práticas concretas que auxiliem escolas e professoras, e não simplesmente as responsabilizar pelo fracasso. Nesse sentido as professoras apontam um aspecto positivo do SAEMI: a agilidade do processo de correção, que é feita na escola e com participação das professoras regentes.

A rapidez de acesso aos resultados e a participação das professoras se mostra necessário para uma maior legitimação do sistema junto aos docentes. No entanto, este processo também não parece estar consolidado em toda a rede de ensino, e não aconteceu na Escola A, em 2017. Este fato pode ajudar a explicar descontentamento das docentes com essa ação, entendido como momento fundamental no processo do SAEMI:

O que nós precisamos é aproveitar de verdade o instrumento. Nós não estamos aproveitando o instrumento. (Trechos de depoimento de professoras da Escola C, em 09/11/2018).

É como você fala que eles fazem uma prova e não dão retorno. Porque se faz uma prova só para ter dado estatístico, não tem resultado. (Trechos de depoimento de professoras da Escola B, em 28/09/2018).

O objetivo da prova, eu acho que é um dado estatístico importante para eles verem. Mas o professor tem que ter acesso a isso. Porque é ele que pode interferir no resultado. (Trechos de depoimento de professoras da Escola A, em 28/09/2018).

O fato de a Escola A não ter a correção realizada na própria escola revela que o SAEMI pode estar contribuindo para perpetuar desigualdades socioeconômicas entre diferentes grupos de alunos que frequentam as diferentes escolas, e que se expressam pelos resultados da avaliação, além de também interferirem na relação das professoras desta escola com o sistema de avaliação. Há que se questionar o fato de que na escola da zona rural, onde as desigualdades

socioeconômicas se expressam com maior veemência,, não se efetivar a correção partilhada que possibilita um maior protagonismo docente no processo.

Aquilo que seria um dos grandes diferenciais do processo de avaliação externa em âmbito municipal, que é o fato de poder envolver os professores em pelo menos uma etapa do processo – a correção – fica comprometido, exatamente no contexto de maior vulnerabilidade social, onde se demandam ações mais efetivas por parte da secretaria de educação.

Além disso, as professoras desta escola também apontam para uma situação específica daquele grupo, que para além das diferenças de Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos atendidos, há também as diferenças quanto ao espaço de vivência – a zona rural, com suas paisagens e contextos específicos. As professoras desta escola denunciam o distanciamento do SAEMI em relação à realidade de seus alunos e levantam algumas questões:

Eu preciso que eles pensem com a cabeça de um menino de zona rural (Trechos de depoimento de professora da Escola A, em 28/09/2018).

Não, o aluno falou na hora “Professora, esta vendo aquela montanha lá? Ó, pensa naquela montanha, desce ela, na hora que eu abro a janela lá de casa, eu vejo mato”. Pronto!(Trechos de depoimento de professora da Escola A, em 28/09/2018).

O fato de não haver dados que estabeleçam correlação entre o desempenho no SAEMI e o nível socioeconômico dos alunos atendidos impõe limites à interpretação dos resultados. Assim, muitas vezes, escolas com bons resultados nas avaliações sistêmicas não evidenciam, necessariamente, a existência de uma prática pedagógica diferenciada, pois tais resultados podem estar mais relacionados ao perfil dos alunos, indicando que se trata de uma escola que atende a uma clientela com maior poder socioeconômico e capital cultural (ALMEIDA et al., 2013).

O SAEMI, ao pensar que todas as escolas partem de um mesmo plano, estaria contribuindo para o estreitamento ou para o distanciamento entre as práticas pedagógicas dessas escolas? Também é possível questionar de que maneira as escolas da zona rural ou bairros periféricos do município poderiam interpretar os resultados do SAEMI.

Finalizando, é possível entender que de modo geral, as professoras, não referem que o SAEMI contribui para a formação da prática avaliativa. Os depoimentos evidenciam tensões, questionamentos, posições contraditórias entre as

docentes, sobretudo, entre as docentes da escola da zona sul e da periferia. Essas professoras não deixam de questionar a educação e os sistemas educativos a partir de suas concepções, fundamentos, organização e normas burocráticas, mas admitem a necessidade de mudanças conceituais, redefinição de conteúdos e funções de ensino, entre outros aspectos.

Desse modo, as professoras participantes nas escolas A, B e C apontaram desafios a serem enfrentados e superados com a implementação do SAEMI no âmbito escolar. Também reconheceram que essa avaliação pode contribuir para melhorar seu desempenho profissional, ajudando-as a propor práticas educativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, uma vez que algumas dificuldades deles são mostradas com as notas da avaliação.

Durante as rodas de conversa, foi também perguntado às professoras se elas acreditam que exista uma forma mais adequada (instrumentos mais potentes) de avaliar alunos do Ensino Fundamental, ao que elas responderam:

O termo avaliação automaticamente nos leva de volta ao processo de ensino é porque constituem articulações inseparáveis e perturbadoras na práxis pedagógica dos professores. Assim, instrumentos mais potentes para avaliar crianças se fazem imperativo também fazer jogos escolares e cooperativos. Podendo avaliar sem pressão de provas e em forma de brincadeira (Trecho de depoimento de professora da Escola A, em 28/09/2018).

A discussão sobre avaliação escolar está diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a prática pedagógica do professor. No entanto, muitos educadores percebem o processo em questão dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende (Trecho de depoimento de professora da Escola B, em 28/09/2018).

Ou seja, as professoras, em geral, reconhecem a inseparabilidade entre processo ensino-aprendizagem e processo avaliativo. Algumas argumentaram que uma proposta para a adoção de uma prática avaliativa consistente, em uma visão transformadora da educação, se traduz em uma mudança na metodologia do trabalho em sala de aula, em direção a um maior desempenho participativo e um contexto mais significativo.

As docentes, em geral, compreendem que os métodos de avaliação fazem parte do processo educacional, sejam eles métodos avaliativos externos, internos, ou por diferentes estratégias pedagógicas, como jogos e brincadeiras. Isso implica avançar na análise de seus fins ou funções.

Dessa maneira, verifica-se também que as professoras possuem diferentes estratégias para avaliar seus alunos, e o SAEMI seria mais uma dessas estratégias, a partir de ações metodológicas que procuram ser baseadas em evidências mais objetivas.

Márcia Ambrósio (2015) afirma que a avaliação deve favorecer situações processuais fortalecendo o binômio ensino/aprendizagem. Ou seja, procedimentos avaliativos mais processuais e pautados por uma abordagem mais democrática seriam capazes de criar uma perspectiva de avaliação que as provas tradicionais não conseguem abarcar.

Mesmo havendo a existência de posicionamentos divergentes e sugestões de melhoria em relação ao sistema discutido, as professoras compreendem que o SAEMI permite ampliar a visão sobre a aprendizagem do aluno e possibilita o acompanhamento do processo de construção da aprendizagem

Esta pesquisa, além de expandir os conhecimentos sobre um sistema de avaliação externa, em âmbito municipal, permitiu ouvir diferentes vozes de professoras das escolas onde foram realizadas as rodas de conversa.

Por fim, destaca-se que a preocupação com as avaliações da aprendizagem, de modo geral, esteve e está presente na comunidade escolar e em instâncias diversas envolvidas com a gestão e elaboração de políticas educacionais. A partir de nosso objeto de estudo – o SAEMI – procuramos reunir elementos que contribuem para discutir as práticas docentes, e explicitar outros pontos subjacentes às políticas de avaliações externas, incluindo as consequências dessas avaliações nas relações cotidianas da prática de ensino-aprendizagem e sua influência na vida do aluno e do docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar os impactos do SAEMI na prática docente das professoras das séries iniciais, na rede de ensino itabirana, a partir do ponto de vista de professoras da Rede Municipal.

Para que fosse possível construir essa pesquisa fez-se necessário conhecer os caminhos que fizeram com que a avaliação externa se fizesse tão presente no atual cenário educacional. Não é possível realizar um estudo sobre tal tema sem se deparar com as mudanças que foram postas pelo neoliberalismo, em especial nos países da América Latina

Apesar de reconhecer a necessidade da criação de um instrumento que permita acompanhar o processo educacional escolar, é preciso lembrar que seu objetivo inicial foi o da necessidade de se manter o controle sobre o currículo ensinado na sala de aula.

Talvez essa seja a grande dicotomia da avaliação externa: a necessidade de uma métrica aplicável e confiável em relação ao ensino escolarizado, mas o temor de que esse instrumento seja usado como mera ferramenta de controle, indo de encontro à autonomia que se pretende construir no ambiente escolar.

Com a criação de uma avaliação em âmbito municipal, e a conseqüente proximidade com a rotina e realidade das professoras responsáveis pelo ensino em Itabira, essa contradição se amplia. Por um lado, há o receio de que o controle seja ainda maior em função da proximidade entre o agente elaborador e regulador da avaliação, mas também surge a oportunidade da criação de uma prova que respeite as características e saberes locais, capaz de dialogar com a realidade do município de Itabira.

O SAEMI já possuía a reprodução de um discurso oficial, aquele desenvolvido pela SME através das três gestões responsáveis pela condução da avaliação ao longo desses anos. Sua proposta estava clara nos documentos produzidos pelos setores responsáveis. E a fala se mantinha a mesma dos demais dispositivos similares: conseguir analisar o avanço da qualidade da educação nas escolas municipais de Itabira para que fosse possível elaborar uma intervenção a fim de sanar as necessidades apresentadas com os resultados. Percebe-se que existe por parte da SME o desenvolvimento de práticas que visam a melhoria educacional local por meio do desenvolvimento de algumas atividades: inclusão dos alunos com

necessidades educacionais especiais e adaptação de provas para os mesmo; correção das avaliações nas escolas, com a presença das professoras regentes; a apresentação e discussão com o corpo docente e pedagógico dos dados gerais da escola em cada SAEMI realizado; a exigência da elaboração de um plano de intervenção da escola para os alunos ditos como os de baixo desempenho tendo orientação e acompanhamento de um agente técnico da SME ao longo de todo o processo; realização de formações continuadas aos regentes interessados.

Através das rodas de conversa promovidas, foi possível ir além do discurso oficial e fazer emergir outras vozes envolvidas no processo de avaliação externa: as professoras. Sendo ainda possível perceber que, as professoras conhecem a proposta do SAEMI e até concordam com a realização de uma avaliação externa diagnóstica, porém ainda existem críticas e ponderações.

As rodas de conversa apontaram, inclusive, que a grande maioria das professoras entende que o SAEMI contribui para o desenvolvimento de ações na sala de aula e boa parte acredita que a avaliação cumpre com o seu papel.

Porém, essa percepção se alia à perspectiva de que o referido sistema deva sofrer mudanças e ajustes. As professoras foram claras em suas declarações de que ainda há um caminho longo para que o SAEMI possa ser considerado uma avaliação efetivamente diagnóstica e capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município.

Algumas professoras questionaram a falta de diálogo e de um processo democrático na tomada de decisões e elaboração da avaliação. O sistema escolar, de maneira geral, foi questionado pelas professoras, levando a entender que a mudança e avanço devem ir além da mera melhoria do SAEMI.

A conversa com as professoras apontou para a percepção de que as avaliações externas são uma realidade posta e que não há como evitá-las, sendo necessário procurar obter delas o melhor. Enquanto algumas professoras citam o incômodo em ter que “treinar” o aluno pra fazer o SAEMI, outras já citam o avanço e amadurecimento do processo, em que é possível focar no desenvolvimento das habilidades que cairão na prova, fazendo dela uma consequência do trabalho em sala de aula, não a sua finalidade.

No que diz respeito aos alunos, foi abordado o fato de que nem sempre as provas acontecem em um dia e horário adequados para eles. As provas acontecem em todas as escolas no mesmo dia e horário e a aplicação é feita por outra

professora que não a regente da turma. Essa quebra da rotina também é apontada como um elemento capaz de alterar o resultado da avaliação.

As professoras entendem que o SAEMI não é, de fato, o instrumento de avaliação mais potente, mas o reconhecem como caminho possível para um modelo uniforme para todas as escolas do município. Elas percebem que o resultado dessa avaliação pode agregar a tantos outros recursos avaliativos utilizados na rotina das mesmas.

As professoras ainda parecem carregar o fardo de querer apresentar um resultado que seja satisfatório para a escola e para a rede de ensino. Ainda parece existir um ranqueamento, apesar dos cuidados por parte da SME em ocultar os dados de uma escola para outra. Mas, ao mesmo tempo, uma professora chega a citar “orgulho” ao se referir ao SAEMI, enquanto uma política educacional específica do município de Itabira.

Sendo imperativo reafirmar que as professoras das escolas da periferia e da zona rural, falaram que esse sistema visa à melhoria educacional, e tem efeitos positivos acerca dessa questão, porém, se sentem um pouco insatisfeitas quando há comparações com outras escolas, como é o caso da escola localizada em zona nobre.

Nessa vertente, sendo possível finalizar dizendo que o SAEMI é reconhecido como uma ferramenta importante para a análise do rendimento dos alunos nas áreas avaliadas (português, matemática, conhecimentos gerais e escrita), porém as professoras reconhecem que ainda há muito mais a ser explorado quando se trata da análise dos saberes dos alunos. É preciso que se leve em conta as questões socioeconômicas, os saberes específicos, os atores que compõem a comunidade escolar, as dificuldades e os potenciais dos alunos que não podem ser expressos em uma prova padronizada de múltipla escolha.

Por fim, a presente pesquisa pretende contribuir para mostrar que o SAEMI visa a contribuição para a prática de professores e gestores e melhorar o desempenho dos alunos. Bem como para amplificar a fala do grupo docente da Rede Municipal de Ensino de Itabira, gerando assim elementos para se conhecer uma face da identidade desse grupo. Tratou-se de uma oportunidade para que essa fala pudesse ser ouvida, e espera-se que possa gerar novas intervenções nesse sistema de avaliação e melhorias no mesmo. Esperamos que a partir dessa investigação,

outras possam ser desenvolvidas, considerando o SAEMI e as pessoas envolvidas em todo o seu processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 34, n. 125, out./dez. 2013, pp. 1153-1174.

\_\_\_\_\_. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, vol. 11, n. 3, set. a dez./2016, pp. 641-656.

AMARO, Ivan. **Avaliar ou examinar a escola?** Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. Impulso, Piracicaba, vol. 24, n. 61, set./dez. 2014, pp. 109-127.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. **Métodos qualitativos de pesquisa em Educação no Brasil: Origens e evolução.** Disponível em: Acesso em: 16 de nov. de 2017.

APPLE, Michael W. **Justificando o neoliberalismo: Moral, genes e política educacional.** In: SILVA, Luiz Heron da et al. (org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 102-122.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**, 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador.** In: FERRETI, Celso João. et. al. **Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?** São Paulo, Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dez. 2002, pp. 79-88.

BALLMER-CAO, T. et DURRER, S. Genre, **régulation sociale et mondialisation.** São Paulo, Oxford, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz L9685. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia: navegando publicações, 2016.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BROWN, D. H. Avaliação da formação de professores: A utilidade de várias medidas para avaliar os resultados do programa. **Revista de Formação de Professores**, 57 (2), 120-138, Santo André, 2019.

CAEd - **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Avaliação.** Disponível em:

<<https://www2.ufjf.br/noticias/tag/centro-de-politicas-publicas-e-avaliacao-da-educacao-caed/>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas educacionais hoje na América Latina**. Oxford, 1999.

\_\_\_\_\_. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 965-987.

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, São Paulo, vol. 37, n. 3, set./dez. 2011, pp. 549-564.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n.1, p. 121-128, mar. 2000.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. **Pesquisa qualitativa: evolução e critérios**. Revista Espaço Acadêmico, nº 128, ano XI, jan. 2012.

COPLEY, J. V. **Educação nos Primeiros Anos**. Revista Educação: Conselho Nacional de Professores de Matemática, v. 13(2), p. 23-31, São Paulo, 2010.

CORREIA, Tiago. **Interpretação e validação científica em pesquisa qualitativa. Comunicação Saúde Educação**. v. 17, n 45, p. 263-274, abr./jun. 2013.

COSTA, Bras Martins da. **No tempo do Mato Dentro**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e a nova ordem constitucional**. In: Medline, São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, pp. 168-200.

DI CARLO, M. **Teachers Matter, But So Do Words**. Blog. July 14, 2010. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>>. Acesso em: 22setembro de 2017.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & sociedade, João Pessoa, v. 10, n.2, 2000.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. **Trabalho docente: configurações atuais e concepções**. In: Cadernos da ANPAE, n. 04, 2007.

ENGRÁCIA, Júlio Pe. Chorographia Mineira; Município e Comarca de Itabira. In: **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Ano III. Ouro Preto, 1898. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/1162.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/1162.pdf)> acessado em: 08.01.2020.

FAUBERT, V. **Avaliação da Escola: Práticas Atuais e Revisão de Literatura**, Medline, São Paulo, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educação Social, Campinas, vol. 25, n. 86, abr. 2004, pp. 133-170.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>> Acesso em 13 jan 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011**. In: Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2015.

GEDU. (2020). Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/>> Acesso em 10 jan 2020

GENTILI, Paulo. **A crise da Educação na perspectiva neoliberal. In: Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Ciclo de conferências da Constituinte Escolar: Caderno temático nº 1 – O papel do estado, da Escola e da Família na sociedade contemporânea**. Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, 2000.

HARVEY, Graham. **Pesquisa de campo: Observação participante**. REVER. Ano 17, nº 01, jan./abr. 2017.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IBGE. Censo de 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 jan.2020.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Desafios à docência: pressupostos a considerar**. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira. Docência na educação superior. Brasília. Inep. 2016. p. 65-86.

ITABIRA. **A cidade Itabira**. Disponível em: <<http://turismo.itabira.mg.gov.br/ermida-nossa-senhora-do-rosario-dos-pretos-igrejinha-do-rosario/>>. Acesso em 2jan 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. SAEMI 2017. **Itabira**: Superintendência Técnico Pedagógica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Revista especial em comemoração aos 10 anos de aplicação do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira**. Itabira: SME, 2019.

JEAMMEAUD, A. **La régulation, Droit et Politique**. Paris: L'Harmattan, 1993.

LEMOS, Átila. **Prefeitura lança revista em comemoração aos dez anos do Saemi**. Disponível em <<https://atilalemos.com.br/2019/11/22/prefeitura-lanca-revista-em-comemoracao-aos-dez-anos-do-saemi/>> Acesso em 13 jan 2020.

LIMA, Carlos Alberto M. **Padrões de Sociabilidades Interétnicas nas Confrarias**. In: Revista do Mestrado de História. v. 3 (2000) – Vassouras: Universidade Severino Sombra, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**: Compreensão e prática. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_jornal\\_do\\_Brasil2000.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf)>. Acesso em 22 de set. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Verificação ou Avaliação**: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação. (Vol. n. 8). São Paulo, São Paulo: FDE, 1999.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. 272f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado), UFSCar, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão**. Educação e realidade, Porto Alegre, v.21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 29-42.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e a formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade. Vol. 22, nº 74, p. 27- 42, abril 2001.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO,

Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGÃO, Rita de Cássia da Silva Godoi. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 119, abr./jun. 2012, pp. 647-660.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000)**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PESTANA, Maria Inês. **O sistema de avaliação brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 191, pp. 65-73, jan./abr. 1998.

SACRISTÁN, J. Cimeno. O currículo avaliado. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap.10, p. 311-334.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S G. formação de professores identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

SANT'ANNA, Natália. **11º Saemi**. Disponível em: <<http://www.itabira.mg.gov.br/portal/?p=95150>>. Acesso em 15 jan. 2020.

SANTOS, Josiane Cristina dos et al. **Avaliação externa**: O que dizem os professores. Disponível em:Acesso em: 14 de mar. de 2018.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: Investigação sobre a sua natureza e suas causas. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VANPETEGEM,P. (2009): Avaliação Interna e Externa de Escolas: Dois Lados da Moeda Chamada "Garantia de Qualidade da Educação" **Revista de Associação para Pesquisa Educacional**. vol.21.(2) pag. 12-29. Santo André, 2009.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Rio Grande do Sul: Oxford, 2017.

VICENTE, Isabela Pereira; BAQUIM, Cristiane Aparecida; HERNECK, Heloisa Raimundo. **Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima:** vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG. *Educación*, Lima, vol. XXVI, n. 50, mar. 2017, pp. 104-122.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR.

VEIGA, Cynthia Greive. (org) Carlos Roberto Jamil Cury, **intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. vol 5. p. 49-62.

WEBER, S. Relações entre esferas governamentais na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 23, p. 15-34, 2019.

\_\_\_\_\_. A avaliação nas políticas educacionais atuais reitera as desigualdades. **Revista Adusp**, Rio de Janeiro, p. 21-26, 2017.

## APÊNDICE A

### Questionário eletrônico e Questões norteadoras para a roda de conversa

O presente questionário, semiaberto, é parte da pesquisa de Mestrado realizado pela estudante Danilo Terra de Oliveira, do Curso de Pós Graduação em Educação da PUC/MG, para linha de pesquisa "Profissão Docente" que tem como foco compreender os impactos do SAEMI na prática docente de professoras das séries iniciais na rede de ensino da cidade de Itabira, em Minas Gerais, estimando-se encontrar elementos que potencializem a compreensão deste processo.

1) Qual a sua formação?
2) A quanto tempo atua como professora?
3) A quanto tempo atua como professora na Rede Municipal de Itabira?
4) Você acredita que exista uma forma adequada (instrumentos mais potentes) de avaliar alunos do Ensino Fundamental?
5) Que tipo de prática avaliativa você faz uso na rotina da sua sala de aula?
6) Você já atuou em uma turma que realizou a prova do SAEMI?
7) Na sua opinião, qual a função das avaliações externas nas políticas educacionais?
8) Especificamente sobre o SAEMI, qual é o seu papel no processo educacional de Itabira?
9) Em seu planejamento você inclui alguma ação visando o SAEMI? 9.1) Se sim, quais atividades você desenvolve?
10) Como você percebe o papel das pedagogas (dessa e de outras escolas em que você tenha trabalhado) através dos processos que envolvem o SAEMI?
11) Como você percebe o papel da direção (dessa e de outras escolas em que você tenha trabalhado) através dos processos que envolvem o SAEMI?
12) Como você percebe o papel da SME através dos processos que envolvem o SAEMI?
13) Você acredita que esse tipo de exame (avaliação externa) cumpre seu papel?