



**SÍLVIA MARY APARECIDA DA CRUZ SOUZA BOTEGA**

**AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:  
DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES**

**LAVRAS-MG  
2024**

**SÍLVIA MARY APARECIDA DA CRUZ SOUZA BOTEGA**

**AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS,  
POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Botega, Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza.

Avaliação de sistemas e supervisão pedagógica : Desafios e possibilidades e implicações / Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza  
Botega. - 2024.

121 p.: il.

Orientador(a): Paulo Henrique Arcas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Avaliações de sistemas. 2. SIMAVE. 3. Supervisor  
pedagógico. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Título.

**SÍLVIA MARY APARECIDA DA CRUZ SOUZA BOTEGA**

**AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS,  
POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES**

**SYSTEMS EVALUATION AND PEDAGOGICAL SUPERVISION: CHALLENGES,  
POSSIBILITIES AND IMPLICATIONS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de março de 2024.

Dr. Regilson Maciel Borges

Dra. Cláudia Oliveira Pimenta

Documento assinado digitalmente  
 PAULO HENRIQUE ARCAS  
Data: 06/06/2024 22:46:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2024**

## AGRADECIMENTOS

A beleza da viagem não está tanto na chegada ao destino final, mas no caminho que se percorre. Apreciar a paisagem, curtir os companheiros e as companheiras de viagem, abrir espaço para acolher o novo, para conhecer e ser conhecida... Então, o trajeto se torna tão precioso quanto a chegada! Ao final deste caminho, é lícito olhar atrás e agradecer.

Gratidão ao Autor da vida por tanto bem e tantos dons.

Gratidão à memória de minha mãe, que me legou um projeto de Educação como força emancipatória e libertadora a serviço da vida.

Gratidão à minha família, pelo apoio amoroso e incansável em meus muitos momentos de ausência.

Gratidão à Universidade Federal de Lavras, à gestão do Programa de Pós-graduação pela acolhida e ao corpo docente que me ensinou a buscar as perguntas e não as respostas.

Sou especialmente grata ao professor orientador Dr. Paulo Henrique Arcas, que apostou no meu potencial; pelo profissionalismo com que conduziu esse tempo de construção de conhecimentos, transmitindo segurança, oferecendo tempo, atenção, estímulo e ampliando visões, oportunizando autonomia e liberdade criativa, ao mesmo tempo em que cercou de cuidados e de rigor científico todo o processo de produção acadêmica.

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação pela oportunidade.

Assim, chega ao final uma caminhada que deve ser chegada, mas também partida para novas viagens.

Por isso, gratidão também àqueles e aquelas alunos e alunos, colegas e profissionais que irão trilhar comigo outros trajetos, despertando (sempre) um olhar interrogativo inquietante.

## RESUMO

A pesquisa em questão foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e teve como foco as avaliações de sistema da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) correlacionando-as ao trabalho da supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica tem um importante papel nos processos avaliativos na compreensão e o uso de seus resultados. Muitas dificuldades são encontradas pelos supervisores quanto às avaliações, o que pode interferir no bom desenvolvimento do trabalho. Parte-se do pressuposto que formação continuada poderia ser um forte potencial no auxílio da atuação desses profissionais. É imprescindível destacar o elo entre supervisão e avaliação, sendo a supervisão aquela que pode contribuir para que ocorra uma aprendizagem efetiva dos estudantes. Este estudo teve como objetivo geral identificar os desafios, as possibilidades e as implicações da avaliação de sistemas na atuação da supervisão pedagógica em escolas da rede estadual de Minas Gerais. De forma específica, pretendeu-se compreender a função da supervisão pedagógica na rede estadual de Minas Gerais, analisar o papel da supervisão pedagógica com foco no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), considerando as avaliações sistêmicas da aprendizagem e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), identificar e analisar os subsídios oferecidos pela rede estadual para a atuação da supervisão pedagógica no uso dos resultados do SIMAVE junto às escolas, conhecer como são analisados e utilizados os resultados do SIMAVE pela equipe pedagógica das escolas. Para subsidiar a pesquisa, o referencial teórico se baseou nos estudos de Bonamino, Dalben, Gatti, Sousa, Saviani, Perboni, Freitas, Rangel, dentre outros. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória com análise documental e bibliográfica. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com profissionais da supervisão pedagógica e entrevistas com analistas educacionais da superintendência regional de ensino. Os dados foram sistematizados e analisados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir na compreensão da função da supervisão pedagógica e no desenvolvimento de seu trabalho com relação às avaliações sistêmicas. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os maiores desafios encontrados na atuação da supervisão pedagógica em escolas da rede estadual de Minas Gerais em relação às avaliações de sistemas foram a motivação e participação dos próprios alunos nas avaliações, que acabam por banalizar o processo; outro desafio que também perpassa a supervisão é a resistência dos professores em promover as

intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações de sistemas. Em decorrência dos resultados desta pesquisa, propôs-se como Produto Educacional (PE), um material que oriente a realização de processos de formação continuada para a supervisão pedagógica das escolas de educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Palavras-chaves: avaliações de sistemas; supervisão pedagógica; simave; formação de supervisores.

## ABSTRACT

The research in question was developed in the context of the Postgraduate Program in Education (PPGE), Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Lavras (UFLA) and focused on system evaluations of the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG) correlating them to the work of pedagogical supervision. Pedagogical supervision has an important role in evaluation processes in understanding and using their results. Many difficulties are encountered by supervisors regarding evaluations, which can interfere with the good development of work. It is assumed that continued training could have strong potential in helping these professionals work. It is essential to highlight the link between supervision and evaluation, with supervision being that which can contribute to effective student learning. This study had the general objective of identifying the challenges, possibilities and implications of systems assessment in the performance of pedagogical supervision in schools in the state network of Minas Gerais. Specifically, the aim was to understand the function of pedagogical supervision in the state network of Minas Gerais, analyze the role of pedagogical supervision with a focus on the Minas Gerais System for Evaluation and Equity in Public Education (SIMAVE), considering systemic assessments of learning and Program Evaluation of the Public Basic Education Network (PROEB), identify and analyze the subsidies offered by the state network for the performance of pedagogical supervision in the use of SIMAVE results in schools, learn how SIMAVE results are analyzed and used by the pedagogical team of schools. To support the research, the theoretical framework was based on studies by Bonamino, Dalben, Gatti, Sousa, Saviani, Perboni, Freitas, Rangel, among others. We opted for qualitative, exploratory research with documentary and bibliographic analysis. For data collection, questionnaires were applied and interviews were carried out with pedagogical supervision professionals and interviews with educational analysts from the regional teaching superintendence. The data were systematized and analyzed using the content analysis proposed by Bardin. It is hoped that this research can contribute to understanding the role of pedagogical supervision and developing its work in relation to systemic assessments. The results of this research showed that the biggest challenges encountered in the performance of pedagogical supervision in schools in the state network of Minas Gerais in relation to system evaluations were the motivation and participation of the students themselves in the evaluations, which end up trivializing the process; Another challenge that also permeates supervision is the resistance of teachers in promoting pedagogical interventions based on the results of system assessments. As a result

of the results of this research, the Educational Product (PE) was proposed as a material that guides the carrying out of continuing education processes for the pedagogical supervision of basic education schools of the State Department of Education of Minas Gerais (SEE-MG).

Keywords: systems assessments; pedagogical supervision; simave; supervisor training.

## INDICADORES DE IMPACTO

As avaliações externas e em larga escala na rede estadual de Minas Gerais, objeto desta pesquisa, têm adquirido centralidade nas políticas educacionais desde os anos 1990, quando o primeiro sistema de avaliação mineiro foi criado. Portanto, analisar como elas vêm sido implementadas e utilizadas pela supervisão pedagógica e como a secretaria estadual desenvolve ações para que utilizem seus resultados torna-se extremamente relevante considerando a incidência desses resultados nas práticas escolares, nas práticas pedagógicas e avaliativas. Nesse sentido, o impacto social desta pesquisa se situa, particularmente, na reflexão sobre os desafios, as implicações e as possibilidades do uso dos resultados dessas avaliações por supervisores e supervisoras pedagógicos da rede estadual, procurando conhecer seus meandros, seu potencial para melhorar práticas e resultados educacionais, sem, entretanto, deixar de perceber e lidar com os problemas que tais políticas também acarretam, como o estreitamento curricular, a meritocracia e o papel dos docentes como meros reprodutores de práticas que visem a melhoria dos resultados a qualquer custo. Sendo assim, o impacto social deste trabalho se encontra, fundamentalmente, na perspectiva de contribuir para que docentes, supervisores pedagógicos, gestores escolares e toda a comunidade reflitam sobre as implicações das avaliações externas e em larga escala nas escolas da rede estadual de Minas. O produto educacional resultante dessa pesquisa apresenta caráter extensionista inserindo-se na Política Nacional de extensão na área temática da educação. Justifica-se essa inserção devido ao potencial do produto educacional para colaborar com processos de formação continuada sobre a temática pesquisada, seja de modo mais estruturado, por meio de atividades de formação em serviço promovidas nas escolas e conduzidas pela supervisão pedagógica, ou, ainda, de forma menos estruturada de forma individualizada, por iniciativa isolada ou em grupo de docentes e/ou de supervisores que queiram conhecer e aprofundar no tema. Apesar do produto educacional ter como foco o sistema de avaliação da rede estadual (SIMAVE), ele pode também ser utilizado pelos municípios mineiros que também aderem ao SIMAVE. O produto educacional também pode ser utilizado em cursos de formação inicial de docentes, o que revela um alcance significativo de públicos diversos em termos de atividades extensionistas. Dessa forma, o potencial extensionista desse estudo resulta nos possíveis usos que podem ser feitos do produto educacional elaborado a partir da pesquisa realizada e dependem da sua divulgação para produzir impactos importantes nos diferentes profissionais da educação. Quanto aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), esta pesquisa se vincula ao ODS 4, ou seja, assegurar a educação

inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, considerando que os resultados das avaliações externas e em larga escala vêm sendo tomados no Brasil como componentes dos indicadores da qualidade da educação e são utilizados para pensar e propor políticas de melhoria da qualidade educativa em escolas, redes e sistemas de ensino, por órgãos públicos da gestão educacional em diferentes âmbitos de governos, assim como vêm sendo apropriados por diversas instituições privadas e do terceiro setor.

## IMPACT INDICATORS

External and large-scale evaluations in the state network of Minas Gerais, the object of this research, have acquired centrality in educational policies since the 1990s, when the first evaluation system in Minas Gerais was created. Therefore, analyzing how they have been implemented and used by pedagogical supervision and how the state secretariat develops actions to use their results becomes extremely relevant considering the incidence of these results in school practices, pedagogical and evaluation practices. In this sense, the social impact of this research lies, particularly, in the reflection on the challenges, implications and possibilities of using the results of these evaluations by pedagogical supervisors in the state network, seeking to understand their intricacies, their potential to improve practices and educational results, without, however, failing to perceive and deal with the problems that such policies also cause, such as curricular narrowing, meritocracy and the role of teachers as mere reproducers of practices that aim to improve results at any cost. Therefore, the social impact of this work lies, fundamentally, in the perspective of contributing to teachers, pedagogical supervisors, school managers and the entire community reflecting on the implications of external and large-scale evaluations in schools in the state network of Minas. The educational product resulting from this research has an extensionist nature, being part of the National Extension Policy in the thematic area of education. This insertion is justified due to the potential of the educational product to collaborate with continuing education processes on the researched topic, whether in a more structured way, through in-service training activities promoted in schools and conducted by pedagogical supervision, or, even, in a less structured way on an individual basis, on an isolated initiative or in a group of teachers and/or supervisors who want to learn more about and delve deeper into the topic. Although the educational product focuses on the state network's evaluation system (SIMAVE), it can also be used by municipalities in Minas Gerais that also adhere to SIMAVE. The educational product can also be used in initial teacher training courses, which reveals a significant reach of different audiences in terms of extension activities. In this way, the extension potential of this study results in the possible uses that can be made of the educational product created from the research carried out and depend on its dissemination to produce important impacts on different education professionals. Regarding the sustainable development goals (SDGs) of the United Nations (UN), this research is linked to SDG 4, that is, ensuring inclusive, equitable and quality education, and promoting lifelong learning opportunities for all, considering that the results of external and large-scale evaluations have been taken in Brazil as components of education quality indicators and are used to think about and propose policies to improve educational quality in schools, networks and education systems, by public bodies of educational management in different government spheres, as well as being appropriated by several private and third sector institutions.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Componentes curriculares e números de itens.....	38
Figura 2 - Padrão de desempenho estudantil .....	42
Quadro 1 - Envolvimento da Equipe Docente na Avaliação.....	70
Quadro 2 - Ementa do Produto Educacional .....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação na supervisão pedagógica .....	59
Gráfico 2 - Participação por motivação própria em cursos de formação continuada.....	60
Gráfico 3 - Participação em cursos de formação continuada proporcionados pela SEE/MG ..	61
Gráfico 4 - Explicação da não participação em cursos de formação continuada .....	62
Gráfico 5 - Frequência de reunião da SRE para apoiar e orientar ações pedagógicas promovidas pela SEE/MG .....	63
Gráfico 6 - Etapa da Educação Básica atendida pela escola que o supervisor(a) atua.....	64
Gráfico 7 - Reuniões pedagógicas na formação continuada dos professores.....	65
Gráfico 8 - Atendimento das demandas inerentes à sua atribuição na supervisão.....	67
Gráfico 9 - Materiais e/ou recursos suficientes para a supervisão orientar a equipe docente ..	68
Gráfico 10 - Disponibilização de materiais pela SEE é suficiente para ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes .....	69
Gráfico 11 - Contribuição das reuniões pedagógicas para a compreensão e o uso dos resultados das avaliações externas .....	71
Gráfico 12 - Contribuição das reuniões pedagógicas para a compreensão e o uso dos resultados das avaliações internas.....	72
Gráfico 13 - Avaliações sistêmicas da aprendizagem (intermediárias), análise da equipe docente e intervenção pedagógica.....	73
Gráfico 14 - Avaliações sistêmicas intermediárias e preparo para o PROEB.....	74
Gráfico 15 - Resultados obtidos nas avaliações são suficientes para que os docentes replanejem estratégias de aprendizagem .....	75
Gráfico 16 - Planejamento de atividades de ensino a partir dos resultados das avaliações contribui para que os/as estudantes aprendam .....	76
Gráfico 17 - Aceitação dos docentes das avaliações externas.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
Pró-Qualidade	Programa de Melhoria de Qualidade do Ensino Fundamental
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/DAVE	Secretaria de Estado de Educação / Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SER	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
<b>3 AVALIAÇÕES DE SISTEMA.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Avaliações Sistêmicas no Brasil: breve abordagem histórica e conceitual .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Antecedentes das avaliações de sistema em Minas Gerais e as origens do SIMAVE .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3.1 Avaliação Diagnóstica .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.2 Avaliações Intermediárias .....</b>	<b>41</b>
<b>3.4 As avaliações externas em contexto estadual: PROEB .....</b>	<b>44</b>
<b>4 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Supervisão pedagógica no Brasil: breves aspectos históricos.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 O papel da supervisão pedagógica nos processos avaliativos.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3 A função dos supervisores e a avaliação.....</b>	<b>57</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Os questionários: o que eles esclarecem? .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2 As entrevistas: o que dizem os profissionais da supervisão pedagógica?.....</b>	<b>84</b>
<b>5.3 A análise e o uso dos resultados das avaliações pela equipe pedagógica .....</b>	<b>86</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado aos supervisores pedagógicos. ....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado para entrevista a ser realizada com os supervisores pedagógicos .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado para entrevista a ser realizada com os analistas educacionais .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE D – Produto Educacional.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a avaliação vem sendo um dos assuntos mais discutidos da área educacional, não apenas sua definição, mas principalmente, seu uso e aplicabilidade de resultados, implicando em grandes transformações no decorrer dos anos.

No fim dos anos 1980, no âmbito dos movimentos da avaliação da educação básica brasileira, nasceu a experiência de um sistema nacional de avaliação que já era objeto de interesse desde a reforma dos anos 30 e se fazia presente, mesmo que apenas nos esboços de pesquisa e planejamento educacional (Azevedo, 2000; Waisenfisz, 1991).

Bonamino (2002, p. 39), destaca, entretanto, que no final da década de 1950, “estudos sobre os processos de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem e sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos, segue-se um período de pesquisas de natureza sociológica, orientadas para a formulação de acompanhamento de políticas educacionais”. Isso denota que desde a segunda metade do século XX no Brasil a temática dos problemas educacionais, articulados com a avaliação, vem sendo estudada, recebendo contribuições tanto da psicologia quanto da sociologia nas análises feitas acerca do desempenho dos estudantes.

Para Coelho (2008), as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional junto ao questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização concorreram para que, no início dos anos 1980, iniciassem, por meio do Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, no fim da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional.

Nesta direção, a década de 1980 foi decisiva e, em meados dos anos 1990, a avaliação da educação básica foi implantada no âmbito nacional com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1991. Segundo Sousa (2000), a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional. A autora ainda apresenta claramente dois focos de análise: o primeiro (*assessment*) refere-se aos resultados do sistema, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares, e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados.

Vale destacar que no Brasil a avaliação de sistemas também ficou conhecida pelas suas características, ou seja, por ser uma avaliação externa e realizada em larga escala. Desse modo, muitas vezes, se refere à avaliação de sistemas educacionais simplesmente como avaliação externa ou como avaliações em larga escala. Barretto *et al.* (2001, p. 51) explicita que a avaliação externa ou em larga escala “refere-se à aferição padronizada do rendimento

escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico”.

Em 1991, o Estado de Minas Gerais, concomitantemente à criação do SAEB, no governo de Hélio Garcia já tinha criado o seu sistema de avaliação (AVA-MG) e a política educacional daquela época tinha como eixo a descentralização administrativa, “como forma de promover a participação popular na gestão da educação e com ela o controle público das ações do governo” (Lopes, 2007, p. 161).

Anos depois, no governo de Itamar Franco (1999-2002) foi implantado um novo sistema de avaliação, através da Resolução n. 104 de 14/07/2000, denominado como Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE (Lopes, 2007).

Naquela ocasião, o SIMAVE era composto por três programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Embora específicos, esses programas guardavam intrínseca relação de complementaridade entre si (Minas Gerais, 2008).

Para Arcas e Borges (2020), o SIMAVE visa fornecer indicadores tanto para a formulação de políticas mais amplas em nível do sistema, como para o planejamento da escola e das atividades de formação que se desenvolvem em seu interior. Ainda de acordo com os autores, o mapeamento e análise da produção acadêmica sobre o SIMAVE indicam que:

O foco das pesquisas revela também outros aspectos já evidenciados em estudos sobre avaliações externas, evidenciando a preocupação sobre como o SIMAVE incide sobre o currículo, as práticas e o trabalho docente, a identidade profissional e a formação de professores. A apropriação dessas pesquisas por docentes, gestores escolares e dos sistemas de ensino, assim como pelos formuladores da política educacional, poderá trazer elementos essenciais para compreender como o SIMAVE vem impactando a educação em Minas Gerais (Arcas; Borges, 2020, p. 9).

Nesse sentido, evidencia-se que o uso dos resultados do SIMAVE no contexto da escola está intrinsecamente relacionado ao trabalho do profissional da supervisão pedagógica<sup>1</sup>. Se considerado que na instituição escolar a atuação da supervisão está diretamente relacionada à orientação do trabalho pedagógico, à formação continuada dos

---

<sup>1</sup> Considerando a diversidade de variáveis que permeiam a educação e os profissionais que a integram, a supervisão pedagógica recebeu inúmeras nomenclaturas no decorrer de sua trajetória: inspetor escolar, supervisor educacional, coordenador pedagógico. A função foi estabelecida tomando como ponto de partida a necessidade um trabalho de orientar e assessorar a escola para que o processo educacional ocorra de maneira qualificada (Sartori; Marcon, 2021).

professores, ao planejamento escolar, à avaliação e à gestão democrática (Almeida; Soares, 2010), recai na figura do supervisor a análise e o uso dos resultados provenientes da avaliação dos sistemas.

Contudo, ao compreender os aspectos históricos da função exercida pela supervisão pedagógica na educação brasileira, nota-se que nem sempre ela esteve pautada em ações não burocratizadas, direcionadas para a formação dos docentes, orientação e apoio à gestão pedagógica da escola. Pelo contrário, as funções da supervisão eram vinculadas ao controle e à fiscalização do trabalho docente e da entidade escolar, aproximando-se mais da atuação do inspetor que do supervisor.

Com relação à atuação da supervisão pedagógica, observa-se que ao longo dos anos e com as mudanças que se processaram na política educacional, a função foi evoluindo e sua importância como sujeito em relação e construção em meio às instituições escolares fez com que sua atuação fosse voltada para atender as reais necessidades dos professores, estudantes, em suma, dos aspectos pedagógicos da escola, vinculando-se a conceitos políticos e não mais técnicos, caracterizando-se, atualmente, como uma ação a serviço do trabalho docente e da garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, Rangel (1988, p. 13) afirma que o trabalho da supervisão é: “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”.

Diante disso, mesmo com várias nomenclaturas<sup>2</sup>, a atuação da supervisão pedagógica nos dias de hoje se aproxima da função docente devido a maior cumplicidade entre os pares, a prevalência da necessidade de formação continuada de professores, coordenação das práticas educativas, visando assessorar, orientar e planejar ações eficientes e eficazes para concretizar o seu papel na escola.

Retomando a questão das avaliações de sistema, é fundamental explicitar que a partir da primeira década do século XXI houve uma crescente centralização na política educacional brasileira do uso dos resultados das avaliações externas e em larga escala como indicador da qualidade da educação. Notadamente isso se deu a partir de 2005, quando o SAEB se tornou censitário e em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

---

<sup>2</sup> Destaca-se que nem todas as redes e sistemas de ensino utilizam a nomenclatura supervisão pedagógica. Algumas redes de ensino, como a rede estadual paulista e redes de ensino de municípios paulistas utilizam o termo coordenação pedagógica. No caso deste estudo, utilizaremos a denominação supervisão pedagógica seguinte a nomenclatura utilizada pela rede estadual de Minas Gerais.

(IDEB), os resultados do SAEB (Prova Brasil) passaram a ser usados no cálculo do IDEB e no estabelecimento de metas a serem alcançadas a cada dois anos.

Ao atrelar os resultados das avaliações nacionais ao cálculo do IDEB e à definição de metas, o governo federal impulsiona escolas e redes de ensino a se preocuparem com as possíveis implicações do não alcance das metas estabelecidas (Bonamino, 2013), assim como certa pressão sobre professores, gestores, escolas e redes de ensino já vinha sendo feita a partir dos usos dos resultados das avaliações externas criadas por estados e, em alguns casos, por municípios, como revelam Bonamino e Sousa (2012), ao explicitarem o pagamento de prêmios e de bonificações com base no desempenho dos estudantes nessas avaliações.

Nesse sentido, compreende-se que esse tensionamento poderá incidir sobre a atuação da supervisão pedagógica, que se vê por um lado obrigada a fazer e orientar o uso desses resultados das avaliações de sistemas nas escolas e, de outro, atender demandas específicas do contexto escolar, que inclusive podem ir na contramão do que sinalizam as políticas educacionais.

Portanto, as questões que norteiam a presente pesquisa são: quais caminhos que a supervisão pedagógica no contexto das avaliações de sistemas de Minas Gerais de fato está trilhando? Que desafios e implicações essas avaliações colocam para a atuação da supervisão pedagógica no cotidiano escolar? Qual o lugar que a supervisão pedagógica assume neste contexto em que as avaliações de sistema impõem resultados às escolas e demandas que podem levar à resignificação das práticas supervisoras?

Para responder a estas questões de pesquisa, traçou-se como objetivo geral identificar os desafios, as possibilidades e as implicações da avaliação de sistemas na atuação da supervisão pedagógica em escolas da rede estadual de Minas Gerais.

De forma específica, pretende-se:

- compreender a função da supervisão pedagógica na rede estadual de Minas Gerais;
- analisar o papel da supervisão pedagógica com foco no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (SIMAVE), considerando as avaliações sistêmicas da aprendizagem e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB);
- identificar e analisar os subsídios oferecidos pela rede estadual para a atuação da supervisão pedagógica no uso dos resultados do SIMAVE junto às escolas;
- conhecer como são analisados e utilizados os resultados do SIMAVE pela equipe pedagógica das escolas.

A justificativa e a relevância desta pesquisa se ancora em dois aspectos que necessitam ser brevemente apresentados. O primeiro deles diz respeito à centralidade que os resultados da avaliação externa e em larga escala, seja a avaliação nacional (SAEB), seja a avaliação da rede estadual de Minas Gerais adquiriu ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

Essa centralidade já se anunciava nas políticas e programas desenvolvidos pelo governo federal a partir dos resultados do SAEB nos anos 1990 até 2004. Porém, a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil, e de 2007, com o advento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tornaram a avaliação censitária para as escolas públicas e passaram a utilizar seus resultados para traçar as metas por escola, municípios e estados, foi elevada a preocupação com os resultados nas provas padronizadas e no alcance das metas propostas a outro patamar, conforme explicitado por Bonamino e Sousa (2012):

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. (Bonamino; Sousa, 2012, p. 379).

No caso específico de Minas Gerais, aliou-se a isto o pagamento de bonificação aos professores e demais funcionários da rede estadual, conforme destacou Perboni (2016, p. 168) que, “desde 2008, Minas Gerais também desenvolve uma ação de pagamento de bônus aos docentes com base em um sistema de contratualização de resultados e metas denominada de “Acordo de Resultados” abrange todos os servidores públicos do estado”.

O segundo aspecto se relaciona à gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas, que incide diretamente sobre a atuação da supervisão pedagógica, como explicita Pimenta (2013):

Atualmente, a gestão escolar vem sendo desafiada a organizar o trabalho da escola tendo como base, entre outros indicadores, os resultados aferidos por avaliações externas e, não raro, tais resultados têm sido vinculados a mecanismos de responsabilização que se configuram como uma das facetas indutoras do trabalho escolar, especialmente do trabalho pedagógico (Pimenta, 2013, p. 183-184).

Com relação às funções exercidas pela supervisão pedagógica, a autora afirma que:

[...] na maioria das redes de ensino, este profissional é tido como o principal responsável pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas da escola, organizando, acompanhando e discutindo com os demais segmentos, especialmente com os professores, os processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, usualmente, tem se responsabilizado pela organização dos processos avaliativos internos da escola e, mais recentemente, dos externos [...] (Pimenta, 2013, p. 191).

Neste sentido e, ainda considerando não só a manutenção das avaliações externas, da criação dos índices a partir dos resultados do desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, da proposição de metas a serem atingidas por escolas e sistemas de ensino e do pagamento de bonificação à docentes e prêmios às escolas, o estudo ora proposto se justifica, assim como se explica a relevância da temática para o contexto da pesquisa educacional e um Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional.

Quanto à escolha desse tema de pesquisa e a aproximação da pesquisadora, em particular, com a temática, ressalta-se que o assunto está relacionado com a minha experiência na educação desde o início, como estagiária, quando tive a oportunidade de conhecer práticas escolares que me despertaram não só para atuar na docência como também na supervisão pedagógica. Atuando como professora de escola de educação básica da rede estadual de ensino na cidade de Nepomuceno, MG, direcionei minha especialização na área da supervisão e, anos mais tarde da conclusão do curso *lato sensu*, comecei a atuar também como supervisora nesta mesma rede. A partir desse momento, comecei a me engajar e valorizar cada vez mais a formação continuada dos profissionais da educação, dedicando-me na busca de propostas de formação para as reuniões pedagógicas enquanto supervisora. Foi então que me deparei com a oferta do mestrado profissional em educação e, a partir de então, comecei a direcionar minha pesquisa para o tema ora apresentado.

No intervalo das experiências escolares, pude participar de processos de certificação para o cargo comissionado de diretores escolares das escolas de educação básica do estado de Minas Gerais, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e, recentemente, pleiteei e assumi a direção da escola na qual sou servidora efetiva. Essa escola oferta os anos finais do ensino fundamental, sendo educação em tempo integral e oferta do ensino médio. As experiências sempre me despertaram buscar cada vez mais conhecimento e acredito que ele seja infinito, quanto mais aprendemos, mais coisas novas surgem para aprender. Contudo, as vivências despertam inquietações e desta forma ressalto a pesquisa em questão como contribuição das práticas escolares correlacionadas a estas temáticas.

Sobre o percurso metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória com análise documental e bibliográfica. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas para os/as profissionais da supervisão pedagógica e para os/as analistas educacionais da superintendência regional de ensino foi utilizada apenas a entrevista. Os dados foram analisados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Esta dissertação se estrutura em duas partes: na primeira apresenta o aporte teórico que engloba a pesquisa bibliográfica e documental e a segunda parte trouxe elementos que

indicam como se desenvolveu a pesquisa empírica ou trabalho de campo. As partes da dissertação se subdividem em quatro seções, explicitadas a seguir.

A primeira e segunda seções tratou dos aportes teóricos e conceituais. Na primeira foi feita uma explanação de estudos e concepções sobre avaliações de sistema, sobre o surgimento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e suas propostas na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo como foco as avaliações internas denominadas de Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e as Avaliações Externas, com foco no Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB).

A segunda seção tratou dos aspectos históricos da supervisão pedagógica, legislação que rege o cargo e/ou função, nomenclaturas na SEE/MG e atribuições. Ainda, foram explanadas as concepções de autores no que diz respeito ao papel deste profissional no contexto das avaliações de sistemas.

A terceira seção aludiu a parte empírica deste estudo, na qual foi feita a sistematização, a análise e a reflexão qualitativa dos dados e foram apresentados os resultados obtidos e discussão sobre eles. Os dados foram analisados a partir dos objetivos propostos, a função da supervisão pedagógica na rede estadual de Minas Gerais, o seu papel no contexto das avaliações sistêmicas (internas e externas), quais os subsídios são oferecidos pela rede estadual para a atuação destes profissionais no uso dos resultados do SIMAVE junto às escolas e como são analisados e utilizados estes resultados. A análise foi feita, ainda, à luz do referencial teórico utilizado, cotejando os dados de pesquisas já desenvolvidas e a produção teórica elaborada tanto sobre avaliação externa quanto a atuação da supervisão pedagógica.

A quarta seção, apresentou a proposta do produto educacional e seu percurso de construção e possibilidades de aplicação, em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Mestrado Profissional.

Por último, foram apresentadas as considerações finais deste estudo, sendo descritos os resultados da pesquisa, as principais conclusões, bem como as possíveis contribuições futuras sobre a temática pesquisada.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se propôs a investigar a atuação da supervisão pedagógica no contexto das avaliações de sistemas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com coleta de dados junto aos atores escolares e do sistema de ensino vinculados ao tema pesquisado.

Segundo André (1983), as abordagens qualitativas fundamentam-se na concepção que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, os fenômenos educativos devem ser vistos e analisados considerando o sujeito e o contexto em que se dá a relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Minayo (2009, p. 24) enfatiza que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca compreender e interpretar a realidade.

Nesta mesma direção, o estudo ora apresentado possui caráter exploratório, pois teve como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 1999).

Segundo Gil (1999), este tipo de pesquisa apresenta menor rigidez no planejamento, pois é planejada com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Dessa forma, metodologicamente, esta pesquisa teve início com uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, o que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 1999). A partir de um levantamento de obras de referência e autores renomados na temática, buscou-se identificar produções relevantes como artigos, teses e dissertações para a construção do referencial teórico.

Com relação à temática da avaliação foram destacados autores e autoras como: Alicia Bonamino, Ângela Dalben, Bernardete Gatti, Clarilza Sousa, Sandra Zákia Sousa, Luiz Carlos de Freitas, Ocimar Alavarse, dentre outros. Quanto à supervisão pedagógica foram selecionados autores e autoras como: Cláudia Almeida, Kátia Soares, Naura Ferreira, Mary Rangel, Celso Vasconcellos, dentre outros. A escolha desses autores se justifica pela

contemporaneidade de pensamentos e publicações, pois acredita-se que, se novos estudiosos não receberem os créditos por suas pesquisas, não há razão para que elas aconteçam e ainda existe muito a ser investigado e estudado. Mesmo que alguns desses autores se baseiem em nome renomados, tais como Paulo Freire, há uma ressignificação nas bases primárias que conferem um novo sentido ao tema abordado.

Foram ainda utilizados autores como Elba Barretto e Demerval Saviani que apresentam importantes discussões relativas ao tema, mas que não são especialistas em nenhuma das áreas. Importante ressaltar que na elaboração final do texto da dissertação foram incluídos autores e autoras que ainda não puderam ser devidamente discutidos e inseridos até o momento. Para tanto, também espera-se contar com sugestões e indicações da banca de qualificação.

Para Gil (1999, p. 66), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Neste sentido, a análise documental se efetivou mediante a leitura, sistematização e análise dos documentos que orientam as políticas de avaliação externa da SEE/MG, assim como documentos que normatizam e definem os aspectos relativos à função e a atuação da supervisão pedagógica. Vale lembrar que o acesso a esse arcabouço legal está disponível na internet para consulta, meio utilizado para selecionar e localizar os materiais disponíveis e relacionados a pesquisa em curso.

O *corpus* documental analisado nessa pesquisa foi constituído a partir da relação que documentos, em sua maioria do campo normativo (leis, decretos, resoluções, ofícios, memorandos, boletins pedagógicos, entre outros) do âmbito federal, mas, principalmente, do âmbito do estado de Minas Gerais, encontram-se citados nas referências bibliográficas desse estudo. De acordo com Tozoni-Reis (2009):

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para produção de conhecimentos, uma análise. Por documentos podemos entender, por exemplo, normas jurídicas ou documentos oficiais de políticas públicas (Tozoni-Reis, 2009, p. 30).

Ainda, segundo a autora supracitada, “a pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino” (Tozoni-Reis, 2009, p. 30). Neste sentido, destaca-se que os documentos analisados neste estudo foram utilizados na construção das seções 1, avaliação de sistemas, e seção 2, supervisão pedagógica no contexto da avaliação de sistemas.

Para a coleta de dados, foram definidos alguns instrumentos específicos: questionário e entrevista. Segundo Gil (1999, p. 128), “os questionários são técnicas de investigação compostas por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Dessa maneira, foi elaborado um questionário que foi aplicado eletronicamente por meio da ferramenta *Google Forms* aos 239 supervisores que atuam nas escolas de ensino fundamental anos finais e ensino médio de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), localizada no sul de Minas Gerais.

As primeiras 11 perguntas do questionário visavam caracterizar o perfil dos supervisores respondentes da pesquisa, 14 perguntas que exploravam a função e a atuação dos supervisores e 14 perguntas sobre a atuação da supervisão em relação a avaliação (ver Apêndice A). A partir da análise dos resultados dos questionários foram selecionados dois supervisores para aprofundar a coleta de dados via entrevista semiestruturada. Os critérios de escolha para a entrevista foram as análises de resultados dos questionários, interesse e disponibilidade, que ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, considerando que os selecionados para as entrevistas poderiam estar em diferentes cidades da SRE. O roteiro semiestruturado para entrevista com supervisores era composto de 19 perguntas que versavam sobre a função, a atuação e a avaliação educacional, visando aprofundar os dados coletados nos questionários (ver Apêndice B).

Sobre a entrevista enquanto técnica de coleta de dados, Gil (1999, p. 117) enfatiza que “ela é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Triviños (1987, p. 145-146) indica que a entrevista “é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar a coleta de dados com enfoque qualitativo, tanto por valorizar a presença do entrevistador como por oferecer ao entrevistado liberdade e a espontaneidade, enriquecendo assim a pesquisa”. Para Minayo (2009, p. 64-66) a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Desse modo, visando aprofundar informações junto ao supervisor que foi selecionado para a entrevista, foi elaborado um roteiro semiestruturado com questões que poderiam ser complementadas de acordo com as respostas. Conforme indicam Lüdke e André (1986, p. 34) “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Como forma de complementar as informações coletadas junto ao supervisor, obter outras informações específicas do âmbito da SRE e aprofundar as análises feitas, foi realizada entrevista semiestruturada com dois analistas educacionais que têm a atribuição de acompanhar e orientar o trabalho da supervisão pedagógica nas escolas da SRE em que a pesquisa se desenvolve. A escolha dos entrevistados se deu através do interesse em participar da pesquisa e disponibilidade. O roteiro para a entrevista foi desenvolvido com base no aporte teórico e nos objetivos específicos da pesquisa, contendo 11 perguntas para caracterizar o perfil dos respondentes, 06 perguntas que visavam obter informações acerca das funções e atribuições da supervisão pedagógica e a sua relação com a atuação dos analistas e 11 perguntas relacionadas com a avaliação de sistemas educacionais (Apêndice C).

As entrevistas com os dois analistas foram realizadas individualmente e eletronicamente por meio da ferramenta *Google Meet*, bem como foram gravadas e transcritas, de modo que possam permitir a obtenção de dados que não se encontram nas fontes documentais, além de recolher informação junto aos atores que são os responsáveis por orientar e acompanhar a supervisão pedagógica das escolas.

Os sujeitos foram entrevistados considerando os argumentos destacados por Poupart (2012) para o uso das entrevistas em pesquisas qualitativas:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as "ferramentas de informação" capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2012, p. 216).

A partir disso, definiu-se como procedimento para tratamento dos dados a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1997, p. 42) constitui em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos [...], indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às [...] variáveis inferidas destas mensagens”. Portanto, a análise de conteúdo corrobora para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, indo além da descrição sistemática para uma interpretação da realidade analisada.

### 3 AVALIAÇÕES DE SISTEMA

Nesta seção foram abordados em quatro tópicos os estudos e concepções sobre Avaliações de Sistemas. No primeiro tópico foram apresentados breves aspectos históricos e conceituais das avaliações sistêmicas. No segundo discorreu-se sobre os antecedentes das avaliações de sistema em Minas Gerais e as origens do SIMAVE. No terceiro tópico foi abordada a avaliação externa no contexto estadual, com foco no PROEB. O quarto tópico abordou as propostas das avaliações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tendo como foco as avaliações internas denominadas de Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, sendo a avaliação diagnóstica a primeira e a segunda, a avaliação trimestral.

#### 3.1 Avaliações Sistêmicas no Brasil: breve abordagem histórica e conceitual

Historicamente, a avaliação é um processo que acontece para identificar como os conteúdos estão sendo assimilados pelos estudantes, bem como mapear estratégias de ensino adotadas, ajudando a nortear o trabalho do educador. Para Dalben (2005) ela é uma atividade organizada e sistemática, que nos orienta a uma tomada de decisão. No entanto, avaliar não significa apenas aplicar provas, dar notas e classificar os estudantes em aprovados e reprovados.

Hoffmann (2003) complementa que

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato de avaliar. (Hoffmann, 2003, p. 17).

Desse modo, caracterizando a avaliação educacional como um campo abrangente, que Gatti (2009, p. 08) aponta ser “um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos”, que só a pouco tempo tornou-se ponto de atenção, estudos e análises críticas mais fundamentadas e mesmo passando por grandes transformações, a avaliação é atualmente um dos assuntos mais discutidos e complexos da área educacional, pois também ganhou dimensões mais abrangentes.

Diante disso, Goldberg *apud* Sousa (2000), cita a avaliação educacional definida como um casaco de várias cores, que se utiliza conforme o local e a ocasião que, segundo Sousa (2000, p. 101), “significa dizer que a avaliação tem muitas dimensões e que dependendo dos

seus propósitos, cada escolha define os métodos a definição dos métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada”.

Ainda a mesma autora (idem, p. 101), “é possível classificar as dimensões da avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação”. Então, a autora apresenta cinco dimensões da avaliação e suas características da seguinte maneira:

A avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (Sousa, 2000, p. 101-102, grifo nosso).

Percorrendo as dimensões, destaca-se a avaliação de sistemas que para Dalben (2012),

É uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tornar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidades das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais (Dalben, 2012, p. 1).

Sousa (2000) destacou que a avaliação de sistema pode e deve estar também voltada para analisar as condições oferecidas para a oferta do ensino e compreender o contexto no qual ele se desenvolve. Esse é um dos aspectos fundamentais a ser analisado, principalmente em países em processo de desenvolvimento, no qual a constante contenção de recursos exige sempre a escolha de alternativas em situações de grande carência. Esse foco avaliativo implica em identificar as variáveis, fatores que poderiam estar associados a um melhor ou pior desempenho dos estudantes nos testes padronizados (Pinto, 2013).

Dessa forma, a avaliação de sistemas efetiva-se em larga escala e externa à escola, tendo como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem (Pinto, 2013) e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados.

Sobre a trajetória histórica das avaliações sistêmicas no Brasil, Gatti (2009) esclarece que foi na década de 1970 que,

Surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Nessa década e na subsequente, profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, alguns no exterior (Gatti, 2009, p. 9).

Ainda, de acordo com Gatti (2009), durante a década de 1980, a experiência da avaliação do Projeto EDURURAL, desenvolvido em todos os estados da região nordeste oportunizou pensar criticamente essa área. A partir de então, um ciclo de avaliações foi proposto no país onde se poderia debruçar, refletir e tirar inferências das informações obtidas para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo. Em meados desta década, a avaliação passou a assumir uma nova centralidade como um dos eixos estruturantes das políticas públicas educacionais. E, o final dela atingiu o auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam os altos índices de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica brasileira.

Gatti (2009) ressaltou que:

A contundência dos dados obtidos levou o Ministério da Educação e alguns dos Estados da federação a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares (Gatti, 2009, p. 11).

Desse modo, os debates realizados naquela época refletiram a emergente necessidade de formulação de diagnósticos e subsídios à execução de políticas públicas orientadas para a consolidação de uma nova cultura de avaliação nos meios educacionais, centrada na melhoria da qualidade de ensino (GATTI, 2009).

Na década de 1990, as experiências das avaliações externas e em larga escala foram consolidadas, dando origem, conforme já indicado, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Gatti (2009, p. 12) destacou que “pelos documentos disponíveis verifica-se que a intenção associada a essa avaliação era a de prever informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais”.

O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), que se tornou responsável pela condução do SAEB, explicita que o principal objetivo do sistema durante a gestão do Ministro Paulo Renato Souza<sup>3</sup> era o de “contribuir para a melhoria da

---

<sup>3</sup> Ministro da Educação (1995-2002) durante os dois mandatos do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica”.

A partir do reconhecimento das limitações do SAEB, o Inep criou, em 2005, a Prova Brasil que permitiu agregar à perspectiva diagnóstica do SAEB a noção de responsabilização, devido ao fato de ocorrer de forma censitária e ter seus resultados atrelados ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 (Bonamino; Sousa, 2012).

Acerca dos objetivos pretendidos, cada avaliação externa é desenvolvida visando apresentar dados específicos (como qualidade do ensino, desempenho escolar, condições das escolas, dentre outros). Essas avaliações, geralmente implementadas pelo poder público (federal, estadual e/ou municipal), voltam-se para uma população estatisticamente específica, que apresentam características em comum capazes de ser medidas, avaliadas ou de alguma forma ordenadas.

Para definição de avaliação externa, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2008) esclarece:

A avaliação externa recebe esse nome porque é efetivada por uma instituição externa à escola e, como são avaliadas redes de ensino e um grande número de alunos, também é chamada de avaliação em larga escala. Assim, o foco da avaliação em larga escala é a escola, tendo por unidade de medida o desempenho dos alunos, geralmente em Língua Portuguesa e Matemática, aferido por meio de testes padronizados (SEE/MG, 2008, p. 23).

No caso do SAEB, a partir de 2017 e 2018, com mudanças na gestão do governo federal e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o SAEB continuou passando por modificações, seja pela necessidade de ajustes na nova matriz curricular, seja pela hegemonia de uma política educacional neotecnistas, que releva a condição dos docentes a mero aplicadores de materiais de ensino e centralidade nos resultados das avaliações externas, o que se nota é que as avaliações de sistema estão longe de ocupar um lugar de segundo plano no cenário educacional brasileiro.

Portanto, as avaliações externas estão presentes nos mais diferentes níveis e contextos. No âmbito internacional, a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No âmbito nacional, o SAEB; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), além de no âmbito estadual, os sistemas próprios dos estados brasileiros, como é o caso do Estado de Minas Gerais, com o SIMAVE.

### 3.2 Antecedentes das avaliações de sistema em Minas Gerais e as origens do SIMAVE

No contexto das avaliações externas, Minas Gerais se destacou como um dos estados pioneiros das reformas educacionais revelando a busca e inovação das políticas públicas de avaliação educacional, acompanhando o contexto da reforma do Estado implementada no Brasil desde a década de 1990. Essa vinculação e o alinhamento com as propostas de avaliação de sistemas, externa e em larga escala, pode, inclusive, ser verificada na própria Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 (Minas Gerais, 2014) que regulamenta, dentre outros aspectos, questões acerca da qualidade educacional e a avaliação especificamente:

A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Artigo 195). [...] reafirma a busca pela garantia de um padrão de qualidade mediante avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos (Artigo 196) (Minas Gerais, 2014, p. 100 e 101).

Antes mesmo da promulgação da Constituição Estadual, ainda em 1988, no segundo ano do governo de Newton Cardoso<sup>4</sup>, foi implementada a primeira avaliação educacional no estado, envolvendo um estudo mais abrangente sobre a aplicabilidade no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), pesquisa que consolidou a avaliação do Ciclo de Alfabetização. Somente em 1991, no governo de Hélio Garcia (1991/1995) os testes foram aplicados sob a coordenação do Secretário de Estado de Educação Walfrido dos Mares Guia Neto (Horta Neto, 2013).

De acordo com Arcas e Borges (2020), as origens da avaliação externa em larga escala em Minas Gerais remontam ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo se originado concomitante com o desenvolvimento da avaliação de sistemas nacional. Para Lopes (2007, p. 161), a política educacional adotada nesta ocasião tinha como eixo a descentralização administrativa, “como forma de promover a participação popular na gestão da educação e com ela o controle público das ações do governo” e, portanto, implementar processos de avaliação externa era algo extremamente relevante e articulado com o contexto da política neoliberal daquele momento.

No governo de Hélio Garcia se deu a implementação de um programa de reformas no Estado visando ampliar as pesquisas e consolidar o programa de avaliação educacional que foi coordenado por Heraldo Vianna, pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC).

---

<sup>4</sup> Newton Cardoso foi governador de Minas Gerais de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991, sendo sucedido por Hélio Garcia.

Em 1992, as pesquisas possibilitaram a consolidação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela SEE. O programa visava criar uma cultura avaliativa de desempenho escolar, identificar possíveis falhas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e avaliar o desempenho dos professores (Silva, 2011), fornecendo base para implementação de um plano de melhoria do ensino destinado a intervir na baixa produtividade do sistema educacional e nos índices de retenção dos alunos (Souza, 1995).

Nesse contexto, o estado de Minas, em março de 1992 vivenciou a primeira experiência de avaliação do sistema educacional mineiro com a participação de alunos da 3ª série do ensino fundamental, criando avaliações realizadas em ciclos censitários a cada dois anos.

Segundo Horta Neto (2013, p. 25), mesmo com os esforços da Secretaria de Estado de Educação, na concretização do programa de avaliação surgiram poucos estudos acerca deste programa, nos quais “figuravam técnicos da Secretaria de Educação entre seus autores, reforçando o caráter de pesquisa do programa de avaliação e sua importância para a Secretaria como elemento de estudo da realidade educacional mineira”.

Em 1998, no governo de Eduardo Azeredo (1995/1998), o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi alterado com a implantação do Regime de Progressão Continuada e nas escolas da rede estadual de ensino, as últimas séries de cada etapa do ensino fundamental, 4ª e 8ª séries, passaram a realizar a avaliação. Contudo, essas avaliações, ao invés de serem realizadas a cada dois anos, passaram a ser anuais, com o objetivo de verificar se o aluno havia atingido um determinado padrão de desempenho (Horta Neto, 2013), atrelando os resultados da avaliação ao regime de progressão continuada então implantado.

Ainda na gestão Azeredo, o estado criou o Programa de Melhoria de Qualidade do Ensino Fundamental (Pró-Qualidade) com o do *slogan* “Minas Aponta o Caminho”. Formulado ainda na gestão de Hélio Garcia, recebeu parceria e financiamento do Banco Mundial. Sua implantação permitiu destacar diversas estratégias pedagógicas e administrativas que objetivavam diminuir os índices de repetência e evasão escolar, o que o tornou projeto modelo de reforma de ensino para países da América Latina e Caribe.

Em 1999, no governo de Itamar Franco (1999/2002), surgiram as mudanças referentes aos processos de avaliações com a implantação do Projeto “Escola Sagarana - Educação para a Vida com Dignidade e Esperança”, que objetiva o desenvolvimento de ações em prol da garantia de educação de qualidade, contemplando a avaliação da qualidade do ensino em

todos os níveis e modalidades, mediante exames do rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas. Neste contexto, a avaliação educacional mineira recebeu nova denominação: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE (Horta Neto, 2013).

O processo de avaliação em Minas Gerais iniciou no começo dos anos 1990 e foi implantando em 2000 por meio da Resolução nº 104 de 14 de julho (Minas Gerais, 2000). A responsabilidade pela elaboração e desenvolvimento do SIMAVE ficou a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

Os objetivos do SIMAVE eram: “descentralização, participação, gestão consorciada, formação do professor, equidade e publicidade” e, até sua criação, “o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem” (Minas Gerais, 2000, p. 9-19). Contudo, é importante ressaltar que não apenas a avaliação em Minas Gerais, consolidada com a criação do SIMAVE, mas também em outros estados como Ceará, Paraná e São Paulo, tiveram implementados sistemas de avaliação externa e em larga escala (Sousa; Oliveira, 2010).

Vale retomar que, no momento de sua criação, o SIMAVE era composto por três programas de avaliação: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), os quais se voltavam para a avaliação, eficiência e a realização de diagnósticos de aprendizagem (Gatti, 2009).

Conforme explicitado por Lopes (2007), no decorrer dos anos os objetivos não passaram por grandes modificações, apenas retrataram ênfases diferenciadas destacando-se a construção de uma nova cultura de avaliação, enquanto estratégia para realização de diagnósticos, identificação de problemas e redimensionamentos do processo educativo.

Atualmente, os programas que compõem o SIMAVE são apenas o PROALFA, que avalia o 2º ano do Ensino Fundamental, e o PROEB que avalia estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio de escolas estaduais com a participação dos alunos das escolas públicas municipais.

Em conjunto, esses programas visam “diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, [...] contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado”, tendo como objetivo “utilizar os resultados das avaliações para garantir o direito do aluno a uma educação de qualidade” (Minas Gerais, 2010, p. 13).

De acordo com o Memorando SEE/DAVE nº 63/2022, essas avaliações buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual de Minas Gerais por meio da análise dos resultados alcançados no ambiente escolar em geral, o que inclui sala de aula, ação docente, gerenciamento escolar, políticas públicas relativas à aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio (Minas Gerais, 2022).

Esses propósitos declarados do SIMAVE no documento oficial dialogam com o que afirmam Sousa e Oliveira (2010) quando enfatizam que,

No caso dos sistemas estaduais de avaliação, cabe indagar acerca de suas finalidades, seus procedimentos e consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados (Sousa; Oliveira, 2010, p. 801).

No decorrer dos anos os indicadores da avaliação externa passaram a nortear as políticas educacionais e a fazer parte dos índices de desenvolvimento do estado e do país. Buscando atingir as metas e ser referência na educação ofertada, o Estado de Minas Gerais adotou alguns mecanismos, como a bonificação por resultados.

A bonificação por resultados, instituída na Lei nº 17.600, de 01 de julho de 2008, disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo. A escola que alcançasse as metas propostas ganharia um prêmio como bonificação conforme regulamenta o Decreto Nº 44.873, de 14 de agosto de 2008 (Minas Gerais, 2008a).

Atualmente, o prêmio intitulado como “Escola Transformação” é regulamentado pela Resolução SEE nº 4.818/2023, que institui o Prêmio Escola Transformação 2023 destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar. Espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas. Assim, foi revogada a Resolução SEE nº 4.714/2022 (Minas Gerais, 2023).

O Índice Escola Transformação (Inest) é calculado por meio das avaliações diagnósticas conforme somatória dos dados da avaliação diagnóstica e da avaliação intermediária. O referido tem como objetivo não apenas identificar e premiar os resultados positivos apresentados nas escolas estaduais, mas auxiliar no processo de melhorias na qualidade do ensino (Minas Gerais, 2023).

O artigo 4º da citada Resolução ainda destaca como critério para que as escolas sejam eleitas à premiação um equilíbrio de conhecimento identificado pela média na “participação

nas áreas de conhecimento Matemática, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que deverá ser igual ou superior a 80% (oitenta por cento)” (Minas Gerais, 2023).

Neste breve histórico, buscou-se trazer elementos que evidenciem os rumos que a avaliação externa e em larga escala em Minas Gerais, a avaliação de sistemas, vem tomando no contexto das políticas educacionais da rede estadual e, com alguma incidência, nas redes municipais que a ela aderem. Sousa e Oliveira (2010) sinalizavam em 2010 aspectos preocupantes acerca dos usos dos resultados das avaliações externas pelas redes de ensino e escolas. A configuração de uma política gerencialista, baseada nos resultados das avaliações externas e que desconsidera outros aspectos inerentes à qualidade da educação, impulsiona a ação dos gestores escolares, assim como dos supervisores das escolas, ao alcance de metas pré-estabelecidas ou a disputar prêmios definidos pela Secretaria de Educação.

Na pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2010), os autores evidenciam que,

O uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não informando políticas específicas. O gerenciamento do sistema apoia-se nas estruturas burocráticas e não se orienta pelos resultados de desempenho escolar. O investimento maior – humano e em recursos financeiros – é feito na direção da produção de informações e não em sistemáticas que estimulem e apoiem o uso dos resultados. A noção de *accountability* – tanto em seu sentido de prestação de contas à sociedade quanto no de responsabilização – ainda é pouco explorada. Parece que até mesmo os pais de alunos pouco interagem com a avaliação (Sousa; Oliveira, 2010, p. 813-814).

Portanto, no contexto dessa pesquisa, vale refletir sobre o papel dos supervisores pedagógicos, enquanto parte da equipe gestora das escolas, vêm lidando no atual contexto com esse cenário e que rumos a função supervisora por estar tomando no sentido de fazer uso desses resultados de forma crítica, que contribua para a melhoria da qualidade do ensino, sem, contudo, entrar na lógica de responsabilização da escola e, ainda, desconsiderando outros elementos fundamentais da qualidade da educação que, enquanto profissionais da escola, devemos ter em conta na construção de uma escola que possibilite a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

### **3.3 Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais**

Em 2020, foi incorporada a aplicação das avaliações sistêmicas da aprendizagem nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, objetivando complementar o diagnóstico da aprendizagem, qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem diário dos estudantes. Essas avaliações compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e podem ser identificadas a partir de duas dimensões: uma interna ao Governo Estadual à Secretaria de Estado da Educação e outra externa.

As **Avaliações Internas** ao Governo, elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da Secretaria de Estado de Educação, denominadas Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: diagnóstica e intermediária. Neste conjunto de avaliações, são avaliados todos os estudantes matriculados na educação básica, em todas as componentes curriculares. As **Avaliações Externas** aplicadas no Estado de Minas Gerais, têm caráter somativo. Estas avaliações, visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em determinada etapa da escolarização, com vistas a subsidiar a (re)formulação das políticas públicas educacionais. As avaliações externas aplicadas na abrangência do Estado de Minas Gerais avaliam estudantes matriculados no 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em escolas estaduais e municipais do estado. Estas avaliações são chamadas de Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) (Se Liga na Educação, s/p, 2023).

Assim como as avaliações elaboradas pelos próprios professores da escola, as avaliações sistêmicas produzidas pela SEE-MG encontram no Currículo Referência de Minas Gerais o seu ponto de partida. Como forma de subsidiar o professor elas propõem que eles possam constatar se os objetivos de aprendizagem estabelecidos foram atingidos pelos estudantes. Promove, ainda, o levantamento de dados que favorece a realização de um trabalho de recuperação por meio de intervenções pedagógicas necessárias para que as aprendizagens sejam consolidadas. Sendo assim, uma avaliação somente tem sentido para rever caminhos, apontar horizontes e promover o crescimento do sujeito avaliado (Minas Gerais, 2020).

A primeira avaliação diagnóstica foi aplicada em 2020 e serviu para identificar, de forma individualizada, quais habilidades os estudantes conseguiram ou não consolidar durante o ensino remoto. Ainda em 2020, a plataforma de avaliação e monitoramento do SIMAVE foi concebida com o objetivo de apoiar os gestores da rede e das escolas na divulgação e no uso dos resultados produzidos no âmbito das avaliações deste sistema (Minas Gerais, 2020).

Nos anos de 2021 e 2022, na dimensão estadual, foram realizadas quatro avaliações nas escolas estaduais de educação básica: uma diagnóstica logo no início do ano letivo; duas trimestrais e a final do PROALFA e PROEB (Minas Gerais, 2022).

A proposta das avaliações internas “sistêmicas da aprendizagem” é para os estudantes da educação básica da rede estadual, matriculados do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo as modalidades regular, integral e EJA, em todos os componentes curriculares.

Nas Avaliações Diagnóstica e Intermediária, os cadernos de testes são compostos por itens/questões de múltipla escolha e dispostos na prova com graus de dificuldade diferenciados (fácil, médio, difícil). Os cadernos de teste de Língua Portuguesa e Matemática são compostos por 3 tipos de blocos de itens: Blocos Principais, Blocos de Integração e Blocos de Equalização. Os Blocos Principais são montados a partir da matriz de habilidades essenciais da etapa avaliada; os Blocos de Integração são montados a partir das habilidades que os estudantes já deveriam ter consolidado em etapas anteriores, organizados em marcos de aprendizagem e; os Blocos de Equalização são montados com itens que permitem a comparação entre séries - nele constam habilidades de séries anteriores e posteriores. Os testes dos demais componentes curriculares são constituídos pelos blocos principal e de equalização (Se Liga na Educação, s/p, 2023).

A SEE-MG tem orientado os gestores e professores das escolas estaduais que os resultados devem ser usados para apoiar o trabalho do professor, visando o desenvolvimento das habilidades e competências de todos os estudantes, em seus diversos aspectos. Os resultados de desempenho dos estudantes viabilizam a definição de estratégias pedagógicas necessárias à melhoria da aprendizagem e processos de ensino, priorizando atividades para aprimorar habilidades que ainda não foram consolidadas e oferecer atendimento individualizado às necessidades dos estudantes.

Os processos de ensino e de aprendizagem requerem um contínuo e sistemático acompanhamento. Nesse propósito, a avaliação tem papel fundamental. Compreendida como atividade diagnóstica, processual, contínua, cumulativa, formativa e participativa, a avaliação da aprendizagem torna-se uma parte integrante da Proposta Curricular e é um importante mecanismo de diagnóstico das dificuldades e das possibilidades verificadas para a melhoria do aprendizado de todos os estudantes e das práticas educativas desenvolvidas ao longo de todo o processo (SEE MG, 2019, p. 27).

Outra orientação da SEE-MG é a criação de plano de intervenção pedagógica pelas escolas que vise o crescimento dos alunos e a expansão da possibilidade de aprendizagem para todos. A real implementação desse plano exige a ressignificação do papel dos atores educacionais: professores, direção, especialistas de educação, auxiliares da educação básica, comunidade escolar, equipes de monitoramento e assessoria da SEE-MG e Superintendências

Regionais de Ensino (SREs). Assim, todos trabalharão na mesma perspectiva, se envolvendo no processo e promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Em síntese, os sistemas de avaliações vêm se transformando e se desenvolvendo de modo que as escolas de educação básica possam analisar e comparar seus resultados e progresso. Porém, é imprescindível compreender que a existência da “avaliação” somente é positiva se ela trouxer diagnósticos que proporcionem uma intervenção na melhoria do planejamento, da prática de ensino e todos os seus processos formativos. Nesse sentido, Luckesi (2006) aponta que a escola avança em direção a “superação de toda uma cultura escolar que ainda relaciona avaliação com exames e reprovação”.

Além disso, é importante considerar que as avaliações sistêmicas aplicadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais tomam como referência o currículo prescrito, ou seja, solicitam a cada aplicação aquilo que deveria ser desenvolvido e, portanto, o ideal, desconsiderando as condições reais em que a escola e os seus profissionais desenvolvem seu trabalho. Esse diagnóstico pode vir a contribuir para a reflexão acerca do quanto distantes estamos de desenvolver o currículo prescrito, porém, o estabelecimento de metas e o uso de incentivos como prêmios e bonificações atrelados aos resultados das avaliações de sistemas podem trazer consequências bastante significativas para o trabalho pedagógico, como aponta Mainardes (2013),

Em uma perspectiva mais ampla, as mudanças no currículo, na pedagogia e na avaliação, configuradas a partir das políticas de índices e metas, têm levado ao fortalecimento do modelo pedagógico do desempenho. Entre possíveis consequências, podemos citar as seguintes:

- as categorias de espaço, tempo e discurso tornam-se mais fortemente classificadas;
- a criação de estratégias de controle mais explícitas para a gestão escolar, em virtude de metas quantitativas a serem atingidas pelas escolas. Essas estratégias podem levar a alterações nas salas de aula e nas relações de ensino, tais como: enquadramento mais forte na relação professor-alunos; compassamento e sequenciação mais fortes nas relações de ensino; aumento nas avaliações formais (provas e exames);
- redução da autonomia das escolas e do trabalho dos professores, principalmente em contextos que adotam materiais e propostas pedagógicas alinhadas às concepções dominantes na avaliação externa (matrizes de avaliação) (Mainardes, 2013, p. 186).

Diante do exposto, vale indagar como fica a atuação do supervisor pedagógico, entre as demandas específicas dos estudantes, dos professores, do contexto da escola e as exigências da Secretaria da Educação impostas a partir dos resultados das avaliações sistêmicas, tanto as avaliações diagnósticas, que, ao parecer, padronizam e homogenizam os processos de ensino-aprendizagem, influenciando sobremaneira nas práticas pedagógicas e

avaliativas, assim como as avaliações externas, caracterizadas pela aplicação das provas do PROALFA e do PROEB, definindo metas, premiações e bonificações, como o Inest e o Prêmio Escola Transformação 2023, pressionando docentes e gestores para alcançar os índices estabelecidos.

### **3.3.1 Avaliação Diagnóstica**

Conforme apresentado no tópico anterior, a avaliação diagnóstica nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais é parte integrante do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e é realizada no início de cada ano letivo, visando buscar informações sobre o quanto os estudantes dominam em determinados componentes curriculares, as habilidades que foram consolidadas, verificar e identificar se foram atingidos os pré-requisitos de aprendizagem referentes à(s) série(s) anterior(es).

A aplicabilidade desta avaliação é prevista no Artigo 91, da Resolução SEE N° 4.692 de 29 de dezembro 2021, que ressalta:

Art. 91 - A escola deve realizar, no início do ano letivo, avaliações diagnósticas, elaboradas pelos professores, com o objetivo de identificar as competências e as habilidades já adquiridas pelos estudantes, para subsidiar o planejamento e as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola (Minas Gerais, 2021).

A SEE-MG, reafirma que o principal objetivo dessa avaliação é:

Verificar as habilidades/competências do currículo desenvolvido nos anos escolares, de forma a fornecer dados diagnósticos da aprendizagem para subsidiar ações pedagógicas da escola, permitindo, assim, que professores e especialistas revejam o planejamento e adequem as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes e das turmas ao longo do ano letivo (SEE MG, 2019, p. 22).

Para Luckesi (2003), a ação avaliativa é um ato amoroso, onde o professor busca conhecer, entender e, se preciso for, intervir na sua metodologia, para fazer com que seu aluno adquira verdadeiramente o conhecimento do conteúdo estudado. A partir daí prossegue o ensino.

A avaliação diagnóstica é elaborada a partir da matriz de referência do ano de escolaridade anterior ao avaliado, sendo inclusos todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com questões múltiplas escolhas, a partir do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, incluindo a modalidade regular, integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de todas as escolas estaduais de Educação Básica de

Minas Gerais, possibilitando verificar com quais habilidades/competências consolidadas os estudantes iniciam o ano letivo.

Também é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes, público da educação especial. Além de elencar as potencialidades do estudante, tem o objetivo de identificar as barreiras que estão impedindo ou podem vir a impedir a aprendizagem e o desenvolvimento global.

Com a Avaliação Diagnóstica sendo aplicada no início do ano letivo, o que podemos chamar de diagnóstico inicial ou prognóstico (Hadji, 2001), os professores e especialistas conseguem planejar de forma mais efetiva e eficaz as aulas e atividades de cada turma, considerando o perfil dos alunos individualmente, possibilitando um planejamento dinâmico e coerente. Acredita-se que esse aspecto preventivo é uma das principais características dessa modalidade de avaliação, pois torna possível trabalhar a partir dos dados coletados desde o início, ao identificar as causas das dificuldades de aprendizagem, levando em conta que cada estudante tem características e tempo de desenvolvimento diferentes, possibilitando um planejamento dinâmico e coerente.

De posse dos resultados da avaliação diagnóstica é possível obter um panorama sobre as necessidades dos estudantes e, a partir disso, estabelecer estratégias pedagógicas adequadas e trabalhar para desenvolvê-los de diversas formas.

Faz-se necessário ressaltar o verdadeiro sentido das avaliações que foi apontado por Luckesi (2003) quando afirmou que os educandos vêm até os professores para aprender e não para serem examinados. Portanto, para que a avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria Estadual cumpra efetivamente seu papel de diagnóstico inicial e sirva de parâmetro para a elaboração do planejamento do ensino da turma e, de forma individualizada, para cada estudante, além do instrumento e do resultado obtido após sua aplicação, é fundamental que seja feita uma análise acurada, que se busquem as causas do desempenho insuficiente ou insatisfatório e que se proponham ações pedagógicas que possibilitem aos estudantes com defasagens na aprendizagem a sua superação.

É neste contexto que a atuação da supervisão pedagógica como elo entre a gestão escolar e o trabalho realizado pelos docentes assume um papel preponderante. Nesse caso, no contexto desta pesquisa, vale indagar se estas os conhecimentos necessários e as condições necessárias para a realização do uso dos resultados desse diagnóstico inicial vêm sendo garantidos para escolas e supervisores empreenderem a tarefa que lhes compete.

### 3.3.2 Avaliações Intermediárias

As avaliações intermediárias (formativa), que também integram o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), são realizadas ao longo do processo de ensino e fornecem parâmetros ao professor para verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos estudantes. Portanto, seu objetivo é acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades do processo de desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções sejam feitas (Se Liga na Educação, 2023).

Elaborada a partir da matriz de referência do ano de escolaridade em que os estudantes estão matriculados, é realizada por todas as turmas das escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. Desse modo, torna-se viável comparar os resultados da referida avaliação com os da avaliação diagnóstica aplicada no início do ano onde, professores e especialistas, obtêm informações necessárias para identificar o desenvolvimento das habilidades/competências dos alunos conforme o planejamento ou se serão necessários ajustes ao planejar e também nas metodologias de maneira que todos os estudantes se encontrem no mesmo nível de aprendizado (SEE MG, 2019, p. 23).

Como a avaliação diagnóstica, as avaliações intermediárias também são compostas por questões de múltipla escolha, com graus de dificuldade diferenciados entre (fácil, médio, difícil), a partir do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, incluindo a modalidade regular, integral e EJA, de todas as escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, obedecendo a distribuição dos componentes curriculares conforme conta na figura abaixo:

Figura 1 – Componentes curriculares e números de itens

Nível/ Etapa	Ano de Escolaridade 2022	Número de Itens por Componente Curricular								
		LP	LING	MT	GEO	HIS	CIÊ	ED.F	ART	TOTAL
Ensino Fundamental	2º ano ao 4º ano	22	-	22	-	-	-	-	-	44
	5º ano	22	-	22	11	11	22	-	-	88
	6º ano	22	-	22	13	13	21	05	06	102
	7º ano ao 9º ano	22	06	22	13	13	21	05	06	108

EJA - Anos Finais	1º período	22	-	22	13	13	21	05	06	102
	2º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
	3º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
	4º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108

Ensino Médio/ Etapa	Ano de Escolaridade 2022	Número de Itens por Componente Curricular												
		LP	LING	MT	GEO	HIS	FIL	SOC	ED.F	ART	BIO	FÍS	QUÍ	TOTAL
Ensino Médio	1º ano	22	05	22	09	09	-	08	05	06	09	09	09	113
	2º ano	22	05	22	09	09	08	-	05	06	09	09	09	113
	3º ano	22	05	22	09	09	05	05	05	06	09	09	09	113
EJA - Ensino Médio	1º período	22	05	22	09	09	-	08	05	06	09	09	09	113
	2º período	22	05	22	09	09	08	-	05	06	09	09	09	113
	3º período	22	05	22	09	09	05	05	05	06	09	09	09	113

Fonte: Portal SE LIGA NA EDUCAÇÃO, 2023.

Hoffmann (2000, p. 34), ressalta que "a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem" e completa que a avaliação deve ser mediadora, onde “mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento”.

De acordo com o material analisado sobre as avaliações intermediárias, elas apresentam o propósito de se configurarem como uma avaliação formativa, ou seja, colocar-se a serviço das aprendizagens dos estudantes, identificando dificuldades, refletindo sobre suas causas e promovendo intervenções que favoreçam o avanço na aprendizagem de todos os estudantes.

Com relação às avaliações intermediárias, cabe-nos problematizar o quanto elas realmente têm potencial para serem formativas, pois, os instrumentos padronizados utilizados pela Secretaria de Educação não levam em consideração as condições de contexto nas quais o ensino-aprendizagem se desenvolve. Portanto, caberia aos docentes, orientados pela supervisão pedagógica, colocarem esses resultados em contexto e terem condições de atuar sobre cada

situação, de forma individualizada e/ou coletiva, respeitando os tempos e ritmos de cada estudante.

Além disso, a centralidade colocada nas matrizes de avaliação, mesmo quando estas tomam a matriz de referência do ano de escolaridade em que os estudantes estão matriculados, como no caso das avaliações intermediárias, evidenciam “práticas e políticas que nos submetem a modelos que veem a aprendizagem como uma apreensão reduzida de informações” (Fetzner, 2014, p. 140).

É importante refletir que a função social da escola, principalmente nos tempos atuais, pressupõe um trabalho pedagógico para além das habilidades e competências presentes no currículo oficial e cobradas nas avaliações de sistema. Nesse sentido, Fetzner (2014, p. 141) nos alerta que “se consideramos valores fundamentais solidariedade, participação e bem viver, a escola parece ter um papel importante na reflexão sobre os critérios de avaliação e suas metodologias, e sobre as intencionalidades curriculares de homogeneização e padronização”.

Desse modo, apesar de considerarmos que as avaliações intermediárias conforme proposto pela Secretaria de Educação oferecerem um diagnóstico para orientar a prática docente, este não deve ser o único e tampouco deve ser tomado de forma descontextualizada, sem levar em conta fatores importantes, como as condições de ensino, o preparo dos docentes para atuarem em sala de aula, a valorização dos profissionais da educação, o contexto socioeconômico no qual escola e estudantes estão inseridos.

Cabe à supervisão pedagógica promover, junto aos docentes, a análise contextualizada dos resultados das avaliações diagnósticas, objetivando, com isso, fazer uso do seu potencial formativo. Contudo, as pressões advindas pela busca na melhoria dos resultados, pelo alcance de metas, pela conquista de prêmios e/ou bonificações podem levar a preocupação em se trabalhar em busca dos resultados nos testes aplicados, com foco na matriz curricular e deixando de lado aspectos importantes que a escola deve cumprir no processo de formação dos educandos.

Esse tipo de avaliação, longe de alcançar o proposto nos documentos oficiais, pode, muitas vezes, gerar situações que levem a uma subjugação do trabalho docente e, conseqüentemente, à atuação da supervisão, a uma mera questão técnica, como alerta Barretto (2013):

O que parece estar se tornando uma tendência mais geral em inúmeras redes é prescrever o quê, como e quando deve ser ensinado e por vezes, inclusive, como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. É frequente que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o

aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (Barretto, 2013, p. 110).

No contexto das avaliações intermediárias, vale refletir se elas estão realmente favorecendo uma perspectiva formativa da avaliação, oferecendo subsídios para a reflexão dos docentes sobre a aprendizagem dos estudantes, ou se está conformando o trabalho pedagógico, conduzindo, como alerta Fetzner (2014), a uma homogeneização e padronização das práticas pedagógicas e avaliativas.

E, diante desse cenário, qual o papel que a supervisão desempenha? Como fica a supervisão diante das demandas da escola e das exigências do sistema de ensino? Esperamos na coleta de dados desenvolvida na pesquisa poder apresentar pistas que nos ajudem a responder a essas indagações.

### **3.4 As avaliações externas em contexto estadual: PROEB**

O CAED/ UFJF (2023) afirmou que a avaliação educacional em larga escala vem se consolidando como uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens brasileiros. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação: a aprendizagem adequada na idade certa. Conforme o Portal SIMAVE, “a avaliação torna-se um subsídio importante para a realização de mudanças que atendam ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população de recebê-la” (CAED/UFJF, 2023).

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, instituído desde o princípio da criação do SIMAVE, como o primeiro instrumento de avaliação educacional, é responsável por realizar uma avaliação nas escolas da rede pública, esferas municipais e estaduais, para as turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, com vistas a obtenção de informações quanto às habilidades e competências desenvolvidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Minas Gerais, 2010).

Com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Trata-se de um programa de avaliação que visa a avaliar as escolas da rede estadual de ensino por meio da aplicação de testes no final do mês de novembro, com ciclos de verificação completos a cada dois anos (Silva, 2011; Horta Neto, 2013).

Sobre o histórico do PROEB, Gremaud (2009) relata que:

Até o momento, o PROEB tem o seguinte histórico: em 2000, foram avaliados os alunos de 4º e 8º séries do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, as mesmas séries foram submetidas a testes de Ciências Humanas e da Natureza; em 2002, de Língua Portuguesa. Em 2003, foram aplicados os testes de Matemática pelos professores da própria rede, ao contrário dos anos anteriores, em que os aplicadores eram externos e contratados. A partir de 2006, testes de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser aplicados, anualmente, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (Gremaud *et al.*, 2009, p. 47).

Para a elaboração da avaliação foram utilizados documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)<sup>5</sup> dos diferentes níveis de ensino, destacando a Matriz de Referência centralizando o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno.

A Matriz de Referência para avaliação é composta por agrupamento de descritores, cuja finalidade é informar com clareza o que será avaliado em cada item do teste em larga escala. Constitui ferramenta essencial à padronização, transparência, legitimidade do processo avaliativo e condições de uso adequado dos dados aferidos enquanto diagnóstico para intervenção nos níveis macro e micro do sistema de ensino (Gremaud, 2009).

Sobre as competências e habilidades, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) esclarece que:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p. 9).

Por meio de revistas, guias, boletins pedagógicos e uma plataforma criada em 2020, a SEE informa e orienta as aplicabilidades, publica os resultados e propõe como usá-los. “A plataforma de avaliação e monitoramento foi concebida com o objetivo de apoiar os gestores – da rede e das escolas – na divulgação e no uso dos resultados produzidos no âmbito do SIMAVE” (CAED/UFJF, 2023).

Sobre o desempenho escolar, a plataforma do SIMAVE (2023) cita:

Desempenho escolar de qualidade implica a concretização dos objetivos curriculares – traduzidos em direitos de aprendizagem – propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desempenho estudantil, que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes – aferido por meio dos testes de proficiência – e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de

---

<sup>5</sup> Atualmente as provas do PROEB estão alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Currículo de Referência de Minas Gerais.

realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram, e cada padrão agrupa estudantes com desempenho similar. Para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo de estudantes consegue aprender de modo satisfatório o que é ensinado, aumentam as desigualdades educacionais e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar. (CAED/UFJF, 2023).

Um padrão de desempenho estudantil foi estabelecido para o SIMAVE e caracterizado conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Padrão de desempenho estudantil

<b>BAIXO</b>	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
<b>INTERMEDIÁRIO</b>	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
<b>RECOMENDADO</b>	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
<b>AVANÇADO</b>	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Plataforma SIMAVE, 2023.

Com relação ao SIMAVE, o que chama a atenção é que ele, enquanto sistema de avaliação, não deve ser visto de forma isolada no concerto das políticas educacionais de Minas Gerais. Ao ler os documentos que apresentam o PROEB, seus objetivos e funcionamento, não se pode simplesmente descartá-lo, pois, é importante ter instrumentos externos de avaliação que contribuam com informações a respeito do desempenho dos estudantes, para além das avaliações feitas na escola pelos docentes.

Contudo, o que se observa é que o SIMAVE se encontra no centro de uma perspectiva gerencialista da educação que vem sendo adotada em Minas Gerais desde 2003, como alerta Tripodi (2022),

No centro do desenho contratual mineiro está o Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE) que viabilizou a estruturação de um sistema de metas baseado, entre outros critérios, na proficiência média dos alunos nos exames do sistema estadual de avaliação, discriminadas em contratos ou termos de parceria. Contratadas as metas entre Secretaria de Estado da Educação e unidades escolares, e, também, entre Governador e Secretária de Educação, introduziu-se um prêmio de produtividade para aqueles servidores que as alcançassem, de acordo com o formalizado pelo contrato (Tripodi, 2022, p. 11).

Portanto, o que se deve compreender é que as declarações expressas nos documentos que norteiam o SIMAVE, sejam as avaliações diagnósticas, intermediárias e o PROEB não podem ser lidos de forma isolada e descontextualizada da política educacional adotada pelo estado.

As críticas que são feitas a essas avaliações externas e em larga escala apresentam fundamentos que se materializam na prática, pois, o que se vê, muitas vezes, é uma indução do trabalho da escola na aceitação tácita da gestão de resultados. Sousa e Oliveira (2010), ao analisar o que dizem os documentos oficiais com relação aos objetivos das avaliações de sistemas educacionais informam que,

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, **espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas**, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo (Oliveira, 2010, p. 803-804, grifos nossos).

Na citação anterior foi grifado “espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas”, pois, conforme os objetivos explicitados nesta pesquisa, a procura é pela compreensão de como os resultados da avaliação vêm sendo apropriados pelos gestores escolares, particularmente pelos supervisores pedagógicos.

Nesse sentido, buscou-se compreender o papel da supervisão pedagógica nessa lógica contratual, induzida por processos de premiação e que atribui às escolas, aos docentes e demais profissionais da educação a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação.

## 4 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS

Nesta seção, buscou-se corresponder aos objetivos propostos, abordando brevemente os aspectos históricos da supervisão pedagógica no Brasil e o seu papel nos processos avaliativos. De forma esclarecedora, Rangel (1988) apontou se trata de uma atividade de assistência ao professor através do planejamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

### 4.1 Supervisão pedagógica no Brasil: breves aspectos históricos

Com sua origem atrelada à fiscalização e ao controle, a supervisão vem, ao longo do tempo, ampliando e agregando atribuições mais interativas com a realidade escolar, tornando-os corresponsáveis no enfrentamento dos desafios presentes na escola. Historicamente, a natureza de função remonta às comunidades primitivas, onde a educação era difusa e diferenciada.

Saviani (2006) evidencia que, nas sociedades primitivas, a educação igualava-se a própria vida, era uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem. A educação acontecia no meio ambiente, nas relações e dinâmicas desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, em razão desse padrão, acabavam por se educar. Os adultos educavam os mais jovens, de forma indireta, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as, já que, “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas” (Saviani, 2006, p. 15).

No Brasil, a ideia de supervisão começou a aparecer a partir de 1549, com a chegada dos padres jesuítas (Saviani, 2006). O Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega se constituiu no primeiro documento orientador das atividades de ensino e aprendizagem. Porém, somente em 1570 ganhou destaque o Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, adotado após a morte de Nóbrega.

Nas reformas pombalinas, especificamente em 28 de junho de 1759, com a expulsão dos Jesuítas e a extinção do seu sistema de ensino, foram criadas as aulas régias que descaracterizaram a função da supervisão. Surgiram nesta fase novas funções e:

[...] a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível

local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (Saviani, 2006, p. 22).

Saviani (2006, p. 26) afirma que a função de supervisão somente surgiu no Brasil nos anos 1930 com características mais aproximadas do que se tem atualmente, ou seja, “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Desde então, surgiram vários debates e, segundo Saviani (2006, p. 24), “a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo que as condições objetivas começaram a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade”.

Pode-se dizer que a supervisão surgiu antes mesmo das políticas públicas que institucionalizaram esta profissão, já que ela sempre acompanhou os processos educativos. Em alguns momentos era subentendida e técnica, conforme destaca o já citado autor:

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica (Saviani, 2008, p.13-14).

De acordo com Aguiar (1991), após a segunda guerra mundial, época em que o Brasil e a América Latina eram subordinados aos interesses dos Estados Unidos, deu-se início a um programa de assistência técnica, pelo governo norte-americano, aos países subdesenvolvidos. Um desses programas foi o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE), que chegou ao Brasil na década de 1950.

Segundo esclarece Tavares (1980), esse programa tinha por objetivo a formação de educadores brasileiros e se justificava, na época, a partir dos seguintes objetivos:

Introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores; -criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária; -selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (Tavares, 1980, p.44).

Todavia, as discussões e tentativas em adequar a educação brasileira às perspectivas mais estruturadas e tecnicistas continuaram, assim como a necessidade de expansão do ensino

básico. A Lei 4.024/1961, que fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não deixou explícita como seria a formação para os especialistas em educação e apenas no Art. 52 previa a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário através do ensino normal, de forma geral (Brasil, 1961).

De acordo com Ferreira (2009), desde a segunda metade do século XX e do investimento do capital estrangeiro no país, instaurou-se um novo modelo econômico que trouxe não só a influência dos padrões da economia americana, mas também o modelo educacional, no qual se destacava o papel do supervisor dentro da escola.

Neste sentido, a formação para atuar na supervisão pedagógica foi novamente estabelecida por meio da Lei Federal nº 5.692/1971, que instituía o cargo de supervisor como Especialista em Educação e como exigência de formação para o exercício do cargo formação em curso de graduação ou pós-graduação para atender suas funções (Artigo 33, Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971).

A partir de 1971, a formação explicitada na lei e necessária para a atuação do especialista em supervisão pedagógica “foi implantada em todos os Estados [...] em cumprimento à legislação, pelos governos militares, não como uma necessidade da escola e, sim, como uma política nacional, em que o Estado regula a educação enquanto instância da sociedade civil” (Horta, 2007, p. 65). Apesar da regulamentação da formação explicitar necessidade de formação no ensino superior, as características da função parecem representar uma involução ao que se vinha delimitando, mesmo de forma tímida e pouco normatizada, desde os anos 1930.

Com o advento do processo de redemocratização do país no início da década de 1980 é que foi se fortalecendo, principalmente no campo educacional, à medida que a década avançava, a função da supervisão pedagógica. Almeida e Soares (2010, p. 38) destacam que foi nessa década que, de hierarquizada, a supervisão pedagógica passou a “uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico calcada na organização coletiva do trabalho escolar”.

Para Rangel (1988, p. 13), a supervisão passou de escolar para pedagógica e se caracteriza por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Em outras palavras:

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula

oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (Silva Júnior; Rangel, 1997, p. 147).

Nessa direção, a supervisão pedagógica era entendida como uma função não planejada que, com o passar dos tempos foi se modificando a partir das transformações e necessidades educacionais da sociedade. Desde então, assumiu-se a ideia de que o/a profissional da supervisão pedagógica deva ser formador e não controlador. Nesse sentido,

Confirmam-se, então, a ideia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos (Rangel, 2005, p. 150-151 – grifos da autora).

No Estado de Minas Gerais, a discussão sobre a supervisão pedagógica remete à reforma educacional de 1906, ocorrida no governo de João Pinheiro. Inicialmente, a função de supervisão se limitava a inspecionar e controlar o trabalho docente, tendo caráter técnico, consoante com as definições presentes no mesmo período em outros cantos do país.

Em 1929, Francisco Campos, ao criar a Escola de Aperfeiçoamento, reafirmou o caráter técnico da função com o oferecimento de formação do assistente técnico para atuar nas escolas primárias mineiras. Nessa época, os professores foram estudar na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos para preparar os dirigentes escolares e assistentes técnicos no controle e fiscalização das normas das normas do Regulamento e dos Programas de Ensino Primário. Somente em 1957, com a implantação do mencionado Programa Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), que a habilitação desses técnicos foi chamada de supervisão pedagógica e passou a ter um papel relevante no sistema de ensino mineiro (Maldonado, 2003).

Tanto na história da educação brasileira como na mineira, a figura de um profissional que acompanhasse as mudanças na escola sempre esteve presente. Vale ainda ressaltar que, entre tantas discussões acerca da regularização do exercício da profissão, também existiram as inúmeras nomenclaturas: supervisão educacional, supervisor escolar, supervisão pedagógica e coordenação pedagógica.

O Art. 64, da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, utiliza apenas as nomenclaturas inspeção, supervisão e orientação educacional para se referir

ao profissional da educação atuante nas funções de orientador e coordenador pedagógico (Brasil, 1996).

Nesse contexto, por considerar as práticas escolares, utilizou-se nessa pesquisa a definição da nomenclatura “supervisão pedagógica”, já que, em Minas Gerais, esse profissional compõe a carreira de Especialista em Educação Básica, conforme estabelecido na legislação pela Lei nº 15.293 de 05/08/2004, que define como sua atribuição:

exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar (Minas Gerais, 2004).

Ainda, segundo a lei, as atribuições do especialista em educação básica de Minas Gerais são:

- 2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
- 2.4. participar da elaboração do calendário escolar;
- 2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;
- 2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
- 2.8. exercer atividades de apoio à docência;
- 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar (Minas Gerais, 2004).

Em face do exposto, atualmente, a função deste profissional se revela mais ampla e humanizada destacando que o “supervisor” é aquele que vê o geral, que vê além e articula ações entre os elementos que envolvem a educação, para não só melhorar a eficácia do ensino, mas também promover a autoformação e autoavaliação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Ferreira (2007, p. 1) destaca que “o supervisor atual sabe que precisa se dividir em muitas habilidades e criar elos entre as atividades de supervisionar, orientar e coordenar, desenvolvendo relações verdadeiramente democráticas”. E Ferreira e Rangel (2001) esclarecem que:

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e se constituir em pólo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram (Ferreira apud Rangel, 2001, p. 93).

Por conseguinte, Alarcão (2010) complementa que:

[...] se considerarmos a concepção de supervisão que hoje se tem com a que dominava há uns 20 ou 30 anos atrás podem identificar-se traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010, p. 19-20).

A modo de conclusão deste tópico, a atuação da supervisão pedagógica se vincula a melhoria da qualidade do trabalho escolar e a garantia da aprendizagem dos estudantes, revelando a necessidade de um profissional que atue em consonância com os princípios da gestão democrática, possibilite apoio aos docentes e discentes e dê suporte e formação continuada para fortalecer o trabalho coletivo na escola.

Contudo, no cenário das políticas educacionais no estado de Minas Gerais e na ótica da gestão de resultados a partir dos dados provenientes do SIMAVE, cabe perguntar como fica o papel da supervisão pedagógica? É o que procuraremos vislumbrar mais adiante.

#### **4.2 O papel da supervisão pedagógica nos processos avaliativos**

Atualmente, comparar o papel da supervisão pedagógica como um trabalho integrado diferentemente do que se propunha em décadas passadas é saber que a profissão evoluiu, se transformou. Contudo, não só na história da supervisão pedagógica, mas, atualmente, as mudanças cotidianas são intensas, aceleradas e profundas que podem, muitas vezes, impedir de perceber como conduzi-las, pois interferem em todos os ambientes pelo quais circulam os indivíduos.

O contexto escolar vem enfrentando dificuldades de ordem social e econômica, o que reflete diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico e também na prática dos supervisores que se apresentam como líderes do grupo de professores. É por meio da prática que a supervisão pedagógica irá enfrentar os desafios presentes no contexto de cada escola, devendo, para tanto, dinamizar encontros, orientar ações e apresentar conceitos, reunindo conhecimentos para buscar soluções para as questões escolares, fazendo desse ambiente um intercâmbio de experiências, uma alternativa para um novo caminhar.

Rangel (2003) explicita que a supervisão tem um sentido mais amplo, ultrapassando as atividades da escola e refere-se aos aspectos estruturais e sistêmicos da educação em nível macro. Cabe ao supervisor avaliar e participar desses aspectos devendo interferir e intervir para o melhor andamento das ações pedagógicas, principalmente no que se refere aos processos avaliativos e aprendizagem dos alunos.

Contudo, nos processos avaliativos de dimensão interna ou externa, a finalidade da profissão está em contribuir efetivamente para a qualificação do trabalho docente, objetivando sempre formar-se para poder formar, servir para poder liderar, agir para poder transformar.

Sobre o papel da supervisão, enquanto formador de professores, o Plano Nacional de Educação (2001), determina que:

A qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios educacionais. A melhoria da qualidade de ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno a cidadania e a inserção para atividades produtivas que permita elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da nação (Brasil, 2001, p. 29).

A supervisão pedagógica juntamente com a direção deve zelar bem-estar da escola: estudantes, famílias, servidores, enfim toda comunidade escolar. Sendo assim, é também papel deste profissional tomar a iniciativa sobre possíveis mudanças que possam conferir melhorias no desempenho da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Ferreira (2003), o papel da supervisão consiste também em:

Conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade; estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto; subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientado leitura, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área (Ferreira, 2003, p. 179).

Diante disso, a função da supervisão pedagógica é auxiliar no dia a dia do corpo docente, na construção ou ressignificação das suas práticas. A atuação vai além do

acompanhamento da docência, mas também no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e para a obtenção de uma dimensão pedagógica mais ampla.

Para Vasconcelos (2002), a atuação da supervisão é articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição, estabelecendo contatos entre os campos administrativos e comunitários. E, sua função é organizar a reflexão, a participação e os meios de concretizar a tarefa da escola, que é propiciar que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos.

É imprescindível destacar a importância do papel da supervisão no que se refere a comunicação e parceria com as famílias, promovendo os encontros de pais e professores. Essas dinâmicas podem alcançar bons resultados tanto para os aspectos da aprendizagem, quanto nos assuntos sociais das famílias, pois estimula a presença da família na escola, concretiza as boas práticas de convivência e acompanhamento da aprendizagem no âmbito escolar, efetivando a importância da parceria entre essas duas entidades.

Com relação as avaliações e o trabalho da supervisão, Paro (2011, p. 706) ressalta “como toda atividade humana, a educação não apenas é suscetível de avaliação, mas tem a avaliação como elemento necessário de sua constituição”.

Nas duas últimas décadas do século XX foram implantados sistema de avaliação externa em larga escala em contexto nacional (SAEB) e estadual (SIMAVE), como apresentado na seção anterior dessa dissertação. Esses sistemas foram crescendo e se expandindo desde então, e os resultados obtidos pelas avaliações se tornaram o foco da educação brasileira.

Na realização dessas avaliações externas percebe-se que seus resultados permitem a construção de um diagnóstico do sistema de ensino, revelando resultados em diversos momentos no percurso escolar do educando que viabilizam conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais. Geram correções e distorções no ensino, podendo observar se a escola está ensinando aquilo que é necessário ensinar.

As avaliações externas e seus resultados têm sido foco de estudos (Freitas, 2012), assim como suas implicações/repercussões/efeitos no cotidiano escolar e na vida de gestores e professores (Barreto, 2013; Freitas, 2016).

Diante disso, as avaliações sistêmicas se tornam um desafio para toda a comunidade escolar, pois vários fatores podem interferir na obtenção um diagnóstico claro, preciso e eficaz. Em Minas Gerais, as avaliações externas que são propostas às escolas, como as Avaliações Sistêmicas da Aprendizagens que são aplicadas como diagnósticas, formativa, em

preparação para as externas como, por exemplo, a do PROEB, são de suma importância pois contribuem para um redimensionamento pedagógico e, conseqüentemente, com o avanço da qualidade da educação.

Sobre a função e atuação da supervisão pedagógica com relação as avaliações, o Guia do Especialista da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, frisa sobre o contexto das avaliações, em especial aquelas realizadas pelo SIMAVE, explicitando o papel da supervisão pedagógica:

[...] deduzimos que existe a necessidade de um maior cuidado com os processos de ensino e aprendizagem. Algumas ações podem e devem ser realizadas para melhorar esses índices. Acreditamos que as ações pedagógicas precisam ser coordenadas, acompanhadas, orientadas, articuladas pelo Especialista em Educação Básica. Por isso, mostra-se necessário um documento para subsidiar o trabalho desse profissional. Surgiu assim a ideia deste Guia como instrumento de apoio para as ações da prática do especialista na Escola Pública (Minas Gerais, 2018, p. 125).

O papel da supervisão pedagógica com base nos seus conhecimentos pedagógicos e atribuições será o de orientar a equipe docente, a fim de que ela possa alcançar o objetivo maior que é o ensino-aprendizagem do aluno. Para tanto é necessário propor, discutir e debates nos âmbitos escolares as políticas educacionais de avaliações para que se tornem de fato um instrumento diagnóstico e redimensionamento das práticas e planejamento docente. O Programa Gestão pela Aprendizagem (2019) enfatizava sobre as avaliações expondo:

A temática da avaliação educacional deve estar integrada ao projeto político pedagógico da escola, considerando estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. A avaliação abarca todo o processo de ensino-aprendizagem, portanto, o processo avaliativo não pode ser compreendido e nem usado de forma isolada. Cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica que pode ser usada em diferentes momentos. As avaliações realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE - se propõem a atender, entre outros, ao propósito de fornecer subsídios para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão, intervenção pedagógica e de ações de aprendizagem. As escolas devem ser autônomas, capazes de planejar e executar seus projetos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação é um importante instrumento provedor de dados sobre uma realidade educacional. Portanto, os resultados das avaliações, e em especial, do SIMAVE devem ser socializados, estudados e analisados, e debatidos em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico (SEE MG, 2019, p. 22).

Em suma, Paro (2011, p. 709):

A política educacional interessada na boa qualidade da educação escolar e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura, com vistas à formação de personalidades humano-históricas, procurará investir seus esforços na melhoria do processo de trabalho escolar, ciente de que é no

ção da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente se informar de sua qualidade (Paro, 2011, p. 709).

Segundo Sousa (2000, p. 116), “a cultura avaliativa do país é um ponto importante para garantir que os sistemas estaduais, municipais, os educadores e a comunidade em geral possam se apropriar dos resultados de um processo avaliativo”.

É evidente que, para desenvolver esta cultura avaliativa, devem ser criados processos de divulgação, de discussão dos resultados de forma a permitir que os diferentes grupos envolvidos façam uso adequado da avaliação. Ainda, neste sentido, é importante também que gere, no interior das escolas, um posicionamento crítico e consciente das implicações que os usos dos resultados das avaliações externas podem ter, visando resistir a formas que levem a práticas neotecnicistas, baseadas no alcance de metas sem a devida aprendizagem dos estudantes dos diversos aspectos do currículo e excludentes.

Sob esse aspecto, as ações propostas pelas políticas educacionais de avaliação, na forma com que Vitor Paro (2011) ressalta, podem contribuir nas mais diversas áreas do conhecimento, sedimentando novas ações, novos olhares e redimensionamentos das práticas escolares, sendo o profissional da supervisão pedagógica o responsável por articular todos estes arcabouços, mas, também, podem induzir práticas que não conduzam a construção de uma cultura escolar democrática e emancipadora, colocando-se a serviço do mercado e dos interesses empresariais que têm assumido papel preponderante nas políticas educacionais.

Desse modo, a forma como os supervisores pedagógicos irão articular os resultados das avaliações externas nas escolas e qual a reflexão eles promoverão nas equipes escolares contribuirão para o tipo de cultura avaliativa que pretendem construir.

### **4.3 A função dos supervisores e a avaliação**

Neste tópico foi abordada a função dos supervisores com foco na sua atuação/relação com a avaliação, procurando trazer elementos que evidenciem como essa função tem se desenvolvido num contexto de centralidade da avaliação educacional nas políticas educacionais, particularmente de centralidade das avaliações de sistemas.

Segundo Przybylski (1985):

Supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (Przybylski, 1985, p. 18).

Visando alcançar seus objetivos é preciso que a formação do supervisor seja constante, individual e coletivamente, com a finalidade de praticar os princípios e fins da educação, além de ter conhecimento em:

política-coordenação, implementação, pesquisa de subsídios para desenvolvimento de novas políticas compatíveis com a realidade da comunidade; planejamento- coordenação, construção, elaboração coletiva do projeto educacional e constante atenção para seu desenvolvimento e reconstruções; gestão-coordenação de todo o projeto educacional, desenvolvimento das políticas, avaliação, planejamento e trabalho coletivo; avaliação-processo de acompanhamento: análise e julgamento das práticas educativas (Ferreira, 2010, p. 89).

No tocante as funções do supervisor, dentro do planejamento, encontram-se aspectos voltados para a elaboração do currículo e suas possíveis alterações, perceber a necessidade de reunião com os demais profissionais escolares, colaborar para a produção de planos de ensino e das normas que verificam e avaliam a aprendizagem, representar a vida disciplinar da escola, conhecer a realidade dos alunos e a comunidade com a qual a escola interage, selecionar metodologias e práticas de supervisão conforme os acontecimentos, entre outras.

No entanto, o alcance de resultados positivos pela escola requer planejamento, avaliação e contínuo aprimoramento das metodologias utilizadas pelo supervisor pedagógico. O trabalho desse profissional é de extrema relevância para que o processo de ensinar e aprender ocorra no cotidiano escolar. É sua responsabilidade organizar as ideias e projetos junto à comunidade escolar, por meio do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas em geral, tendo como finalidade ofertar um ensino de qualidade para os alunos.

Nesse contexto, Maio, Silva e Loureiro (2010) destacaram que a supervisão escolar é baseada em quatro vertentes: a orientação, que tem como atribuição disponibilizar e questionar; o acompanhamento, que visa observar e refletir; a liderança, que busca solução e comunicação e, finalmente, a avaliação, que intervém e avalia.

Para Alarcão citado por Vieira (1993), a avaliação é fundamental no processo de monitorar a prática pedagógica e, apesar de não ser evidente no processo de supervisão, deve ser empregada com a percepção de formação e não de classificação.

O supervisor é o educador e direcionador do trabalho pedagógico que os professores executam em uma entidade escolar. Ferreira (2001, p. 237-238) destacou que o compromisso da supervisão escolar é assegurar qualidade ao ensino, a formação humana que ocorre dentro e fora dos muros do contexto escolar, com ênfase no sistema educacional brasileiro. Não é

suficiente, então, “saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico”.

O papel do supervisor não se restringe somente ao direcionamento dos professores, mas também no auxílio aos alunos, à comunidade escolar como um todo, para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer como o planejado para o ano letivo. Importante ressaltar que a função de avaliar pode ser considerada como um termômetro para que esse profissional conheça os pontos fortes e fracos da entidade escolar onde atua e coloque em prática possíveis alterações que possam ser necessárias para que os alunos recebam um ensino de excelência.

O trabalho conjunto entre o docente e o supervisor pedagógico é que permite conhecer as habilidades, competências, as realidades da diversidade de alunos que integram as salas de aulas, suas demandas, tendo como instrumento a avaliação, sempre olhando para o futuro, no progresso dos alunos e continuidade da formação dos professores.

Alarcão (2010) conceitua o supervisor como integrante do coletivo, aquele que é responsável por organizar, gerenciar e avaliar a formação dos recursos humanos, conferindo melhorias no ensino. “Pretendo que ele seja uma peça vital numa escola como organização que aprende ao longo de sua vida, porque sabe interpretar sua história passada, ler sua realidade presente e planificar seu futuro na flexibilidade [...]”. (Alarcão, 2010, p. 52).

Nesse contexto, é responsabilidade do supervisor escolar, quando distribuídas as atribuições escolares, atuar como corresponsável no processo educativo. Seu trabalho se alicerça em planejar, acompanhar e avaliar, ou seja, existe um começo, meio e fim em sua atuação (Leite; Almada, 2019).

Pode-se entender com a afirmação dos autores que o começo, meio e fim no trabalho do supervisor ocorre baseado no fato que, geralmente, é a avaliação quem proporciona informações sobre o cenário escolar, as necessidades de mudanças ou mesmo onde o processo escolar estagnou e requer inovação.

Paro (2011, p. 696-697) ressaltou que:

[...] no tocante à avaliação externa, a principal exigência de mudança com vistas à boa qualidade do ensino é a ultrapassagem dos limitados regimes de exames e provas externas, por sistemas avaliativos que contemplem mais integralmente o conceito de educação como apropriação da cultura e não apenas como “aquisição” (temporária) de conhecimentos.

Uma das características indissociáveis para a área da Supervisão Escolar se associa ao compromisso de uma educação para a autonomia, cabendo a esse profissional refletir e debater com os outros integrantes do cenário escolar o conceito de ciência, de ser humano, de

sociedade e de mundo, o que é proporcionado pelo resultado das avaliações. A compreensão do papel da supervisão como uma integrante da estrutura organizacional da escola confere um sentido democrático que tem como ponto de partida a realidade e a perspectiva dos professores a partir das avaliações.

Enquanto sujeitos responsáveis pela gestão pedagógica das escolas, os supervisores, ao longo do tempo, vêm exercendo uma função que, de certo modo, sempre está articulada à avaliação. Seja a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, feita pelos professores dos seus alunos na sala de aula, seja pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas, ou, ainda, pela avaliação institucional que informa sobre as condições para a concretização do trabalho pedagógico, a supervisão está envolta em concepções e práticas avaliativas, em resultados que devem ser considerados na condução da sua função no cotidiano da escola.

Portanto, na sua atuação, não há como o supervisor não estar diretamente trabalhando com a avaliação educacional, utilizando-a como ferramenta essencial no seu trabalho e, ao mesmo tempo, procurando promover e alterar práticas e concepções que revelam uma lógica de escola que se pretende superar.

Nesse sentido, conforme as demandas provenientes das políticas educacionais e suas concepções mais progressistas ou mais gerencialistas, a supervisão estará no centro do dilema em atender as necessidades formativas de seus docentes e discentes, apoiar o trabalho pedagógico ou obter as metas e os índices definidos de forma externa e arbitrária pelos órgãos de gestão do sistema de ensino.

Na próxima seção procurou-se trazer algumas pistas obtidas por meio do discurso dos supervisores acerca da sua prática e como eles vêm articulando no contexto do seu trabalho essa articulação com a avaliação.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A construção dessa seção resultou da aplicação dos instrumentos de coleta de dados propostos nesta pesquisa e explicitados no percurso metodológico. A partir dessa aplicação, os dados foram coletados e as análises feitas. Lembrando que foram enviados questionários aos 239 supervisores de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) localizada no sul do estado de Minas Gerais.

O envio para todos os supervisores partiu do pressuposto de que a participação na pesquisa é voluntária e que, portanto, seria importante garantir o máximo possível de dados coletados nos questionários para podermos construir uma ideia do que pensam os supervisores acerca da sua função e da relação que ela estabelece com a avaliação.

Além dos dados coletados nos questionários, foram convidados para entrevistas supervisores selecionados a partir das respostas dadas, objetivando aprofundar algumas questões que não poderiam ser melhor exploradas via questionários. Apenas dois supervisores se dispuseram a contribuir com essa etapa da coleta de dados.

Como os supervisores pedagógicos recebem orientações emanadas diretamente dos analistas educacionais que atuam na SRE, buscamos entrevistar os analistas responsáveis pelas orientações e formação dos supervisores, procurando identificar como esses processos ocorrem e que tipo de apoio é dado à supervisão no exercício de sua função, principalmente em relação às avaliações implementadas pela Secretaria de Educação.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) mediante o número de parecer 6.133.813.

Os dados apresentados a seguir respeitaram a ordem de coleta, ou seja, primeiramente apresentaremos e analisaremos os dados referentes à aplicação dos questionários, depois as entrevistas com os supervisores e os analistas educacionais.

### 5.1 Os questionários: o que eles esclarecem?

Em relação aos dados para caracterizar o perfil dos participantes da pesquisa, quanto à formação acadêmica dos supervisores, os resultados mostraram que a maior parte dos participantes (75%) possui pós-graduação (especialização) *Lato Sensu*, possui pelo menos uma licenciatura com predomínio para a Pedagogia e 19 dos 37 respondentes possuem uma segunda licenciatura.

Esse conjunto de respostas acerca da formação dos supervisores revela uma formação bastante consolidada, pois  $\frac{3}{4}$  dos respondentes possuem formação *Lato sensu*, evidenciando a continuidade de estudos como sendo algo inerente à função supervisora. Entretanto, chamou a atenção para o fato de que nenhum dos respondentes possui mestrado ou doutorado, revelando, ainda, que o perfil da supervisão talvez necessite de um olhar mais voltado para a pesquisa, o que poderia trazer contribuições significativas para o exercício da função.

Um aspecto importante a se considerar no perfil dos supervisores é o tempo que estão atuando na carreira docente e, particularmente, na supervisão pedagógica. Ressalta-se, todavia, que tempo de carreira, necessariamente, não corresponde à experiência profissional. Contudo, estar mais tempo atuando nas escolas poderia revelar um domínio maior de conhecimentos e uma maior vivência prática.

Com relação ao tempo de atuação na carreira, tempo de magistério, 25% dos respondentes informaram ter entre 11 e 15 anos, seguido por 22,2% que atuam há menos de 5 anos, 15,2% atuam entre 16 e 20 anos e 8,3% atuam entre 31 e 35 anos.

Esses dados evidenciam que uma parcela grande de supervisores atua há menos de 15 anos no magistério, ou seja, 47,2%, o que permite inferir que um grupo relativamente jovem tem participado da supervisão pedagógica, revelando uma renovação nos quadros da supervisão, dado que é corroborado pelo tempo de atuação na supervisão pedagógica, cuja resposta foi de 44,7% do total de respondentes atuando há menos de 5 anos e 39,5% atuando entre 6 e 10 anos, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tempo de atuação na supervisão pedagógica.



Fonte: Da autora (2023).

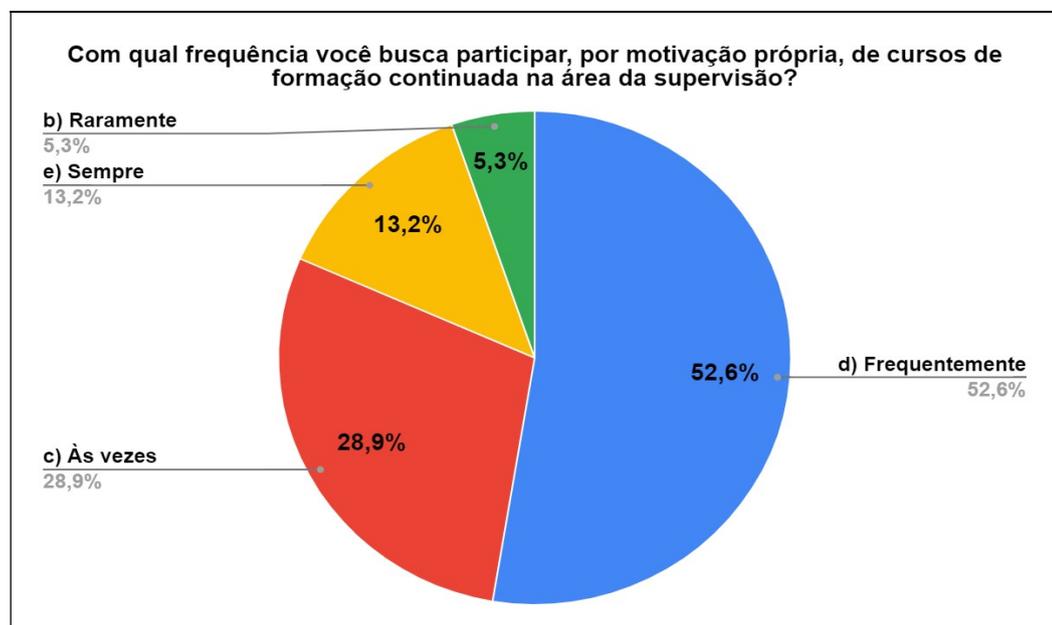
Ainda quanto ao tempo de atuação no magistério, vale destacar que 29.3% dos respondentes informaram que atuam 21 e 25 anos, conformando com o grupo que respondeu atuar entre 31 e 35 anos (8,3%), o grupo mais antigo e, talvez, o mais experiente.

Em relação ao tempo de atuação na supervisão pedagógica, como mostrado no gráfico 1, 44,7% disseram que atuam há menos de 5 anos e o menor índice de 2,6% foi daqueles que exercem a profissão entre 11 e 15 anos.

Como o magistério é uma profissão extremamente dinâmica e lida com situações diversas no contexto da escola em um mundo em constante transformação, considera-se que indagar os supervisores acerca da sua busca por formação continuada por motivação própria seria um dado importante para caracterizar o perfil desse profissional que deveria ter como premissa um olhar investigativo sobre as questões presentes na escola e, portanto, estar sempre em busca de novos conhecimentos.

A respeito dessa questão, a maioria respondeu que o faz frequentemente (52,6%), 28,9% disseram que às vezes, 13,2% sempre e 5,3% raramente, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação por motivação própria em cursos de formação continuada.



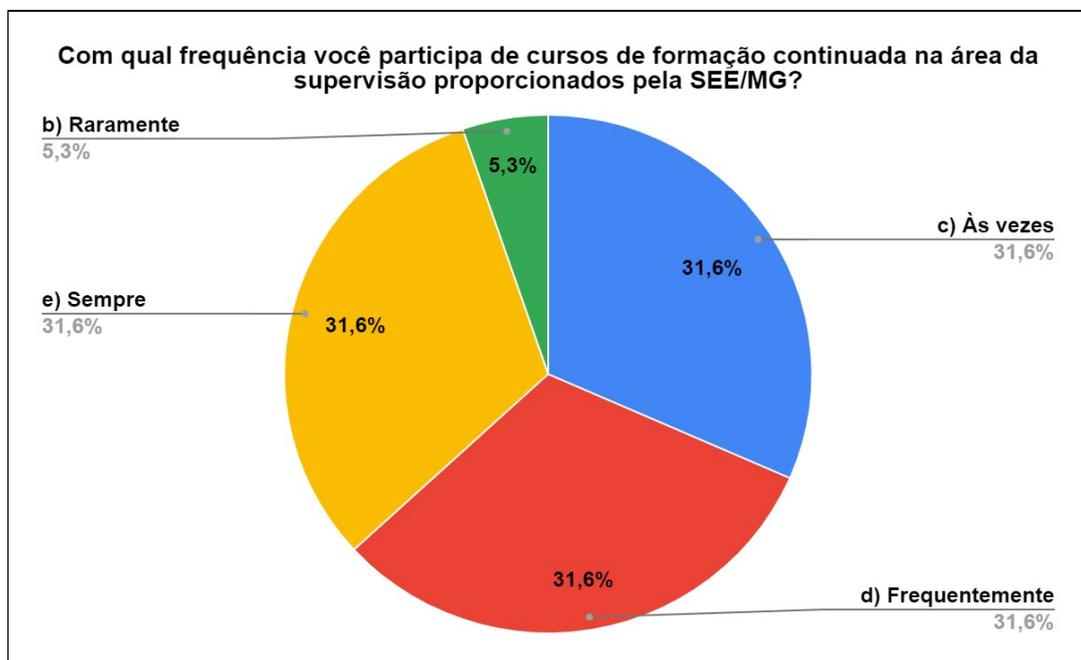
Fonte: Da autora (2023).

Além da busca de formação por motivação própria, é bastante comum que as redes e sistemas de ensino ofereçam formação para os supervisores atuarem e se aperfeiçoarem em

temas relacionados ao exercício da sua função. Apesar dessas formações serem direcionadas para o foco das políticas educacionais e, nem sempre, atenderem às demandas vivenciadas no cotidiano das escolas, levantar dados sobre o aporte teórico-prático dado pela secretaria para a atuação da supervisão pode revelar aspectos importantes do perfil dos supervisores.

Ao serem perguntados sobre a participação em cursos de formação continuada na área da supervisão proporcionados pela SEE/MG, obtivemos percentuais bastante aproximados. Frequentemente e sempre foram considerados como uma única resposta, perfazendo um total de 63,2%, às vezes alcançou 31,6%, e raramente (5,3%), como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Participação em cursos de formação continuada proporcionados pela SEE/MG.



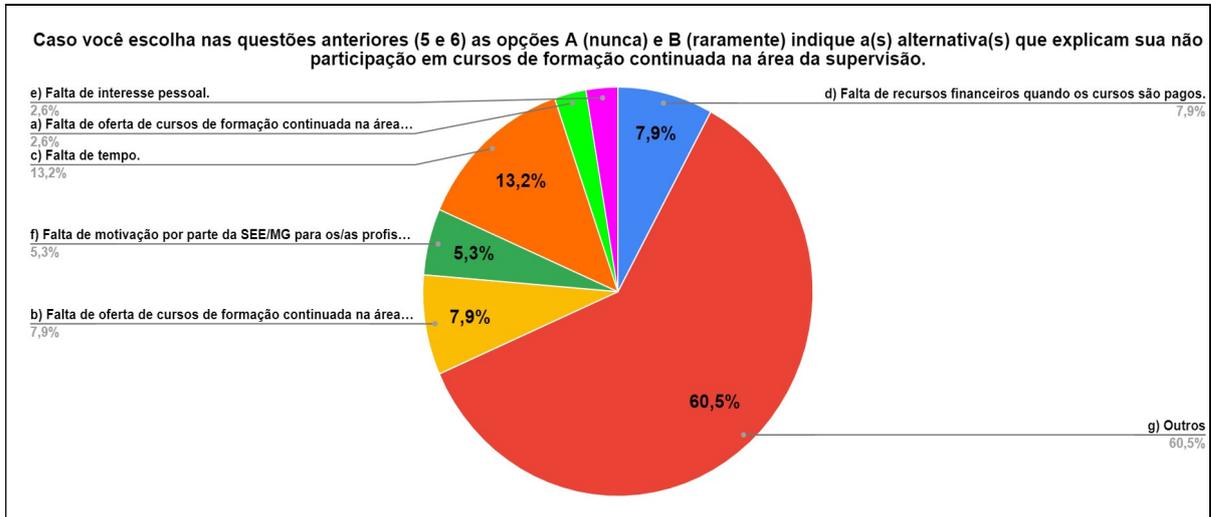
Fonte: Da autora (2023).

Apesar de 63,2% terem dito que participam frequentemente ou sempre da formação oferecida pela SEE/MG na área da supervisão, o que chama atenção é o número de 31,6% de respondentes terem dito que às vezes ou raramente (5,3%) participam, o que pode indicar que a participação em atividades de formação continuada na área da supervisão não seja algo obrigatório, pois uma parcela significativa de supervisores fica de fora dessa formação.

Buscou-se compreender o que explica a rara participação em cursos de formação na área da supervisão. Do total de participantes, 60,5% respondeu que a não participação se deve a outros motivos (não revelaram quais) distintos de falta de tempo que foi selecionado por 13,2%, ou 7,9% falta de recursos financeiros, quando os cursos são pagos, e também 2,6%

falta de oferta de cursos na formação continuada na área da supervisão proporcionados pela SEE/MG, 2,6% falta de motivação, 2, 8% falta de interesse pessoal, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Explicação da não participação em cursos de formação continuada



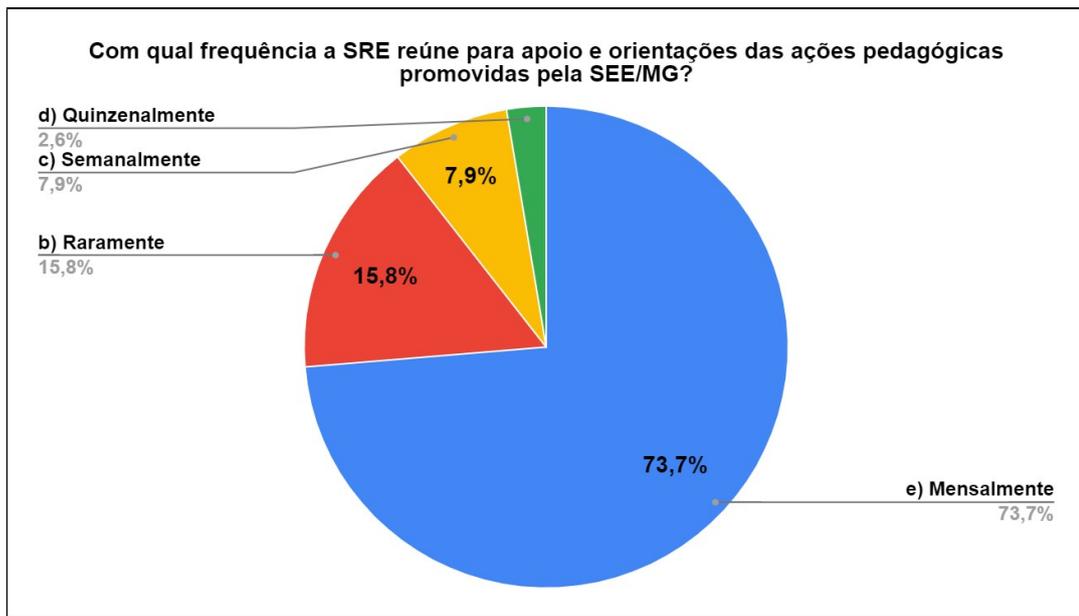
Fonte: Da autora (2023).

A frequência com que a SRE se reúne para apoiar e orientar as ações pedagógicas promovidas pela SEE/MG foi perguntada e consideramos que essa resposta é extremamente relevante para compreender o perfil e a atuação dos supervisores, pois, nesse caso, não se trata, como na questão da participação na formação continuada, como algo que depende da vontade do supervisor, mas algo que se traduz em uma ação direta por parte dos funcionários da SRE, no caso, de analistas educacionais.

As respostas obtidas indicam que a SRE se reúne com os supervisores mensalmente (73,7%), quinzenalmente (2,6%), semanalmente (7,9%), raramente (15,8%), conforme pode ser visto no Gráfico 5. Esses dados são reveladores de que existe um acompanhamento frequente por parte da SRE, fato que é bastante relevante, considerando que a Superintendência em que a pesquisa se desenvolveu ocupa uma região geográfica bastante extensa, contemplando 28 municípios e 105 escolas.

Um aspecto que seria relevante abordar, mas que infelizmente não pudemos obter esse dado via questionário, seria a respeito dos temas tratados nesses encontros de apoio e orientações aos supervisores pedagógicos, pois as temáticas poderiam ser relevantes para pensar qual o foco dessas ações da SRE costumam ter.

Gráfico 5 – Frequência de reunião da SRE para apoiar e orientar ações pedagógicas promovidas pela SEE/MG.



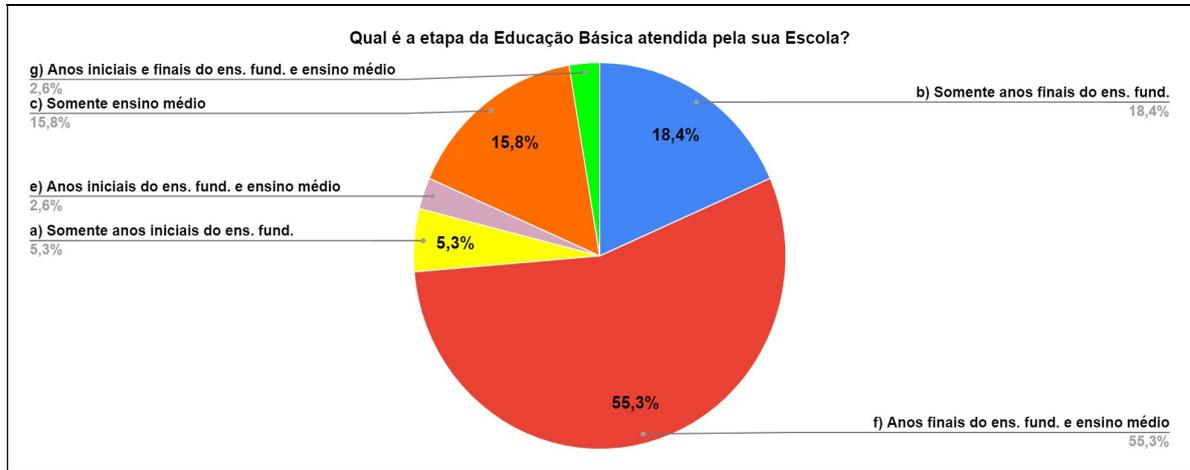
Fonte: Da autora (2023).

A atuação da supervisão pedagógica está sempre relacionada ao nível de complexidade que a escola apresenta, pois o número de estudantes, de professores, a quantidade de turmas, os segmentos ou etapas da educação básica atendidos, além da localização da escola e do perfil socioeconômico da comunidade atendida são indicativos de quão desafiador é o exercício da função supervisora.

Para tentar identificar essa complexidade, buscou-se conhecer a etapa da Educação Básica atendida pela escola em que o/a supervisor(a) atua. A escola em que a maioria (55,3%) atua atende anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que é indicativo de um grau bastante complexo por atuar com estudantes de diversas faixas etárias. Quanto ao perfil dos docentes, escolas de fundamental anos finais e ensino médio possuem docentes com formação específica em alguma área do conhecimento, geralmente, dependendo do número de turmas, a escola pode ter um número grande de docentes, o que também se torna um elemento de maior desafio para a atuação da supervisor, ao se deparar com um grupo de docentes com formação diversa, concepções e práticas que nem sempre se alinham, fragmentação maior do tempo escolar e, por conseguinte, resultados mais insatisfatórios no desempenho dos estudantes nas avaliações externas que em escolas de ensino fundamental anos iniciais.

Os demais respondentes indicaram que 18,4% atendem somente anos finais do Ensino Fundamental, 15,8% somente Ensino Médio, 5,3% somente anos iniciais do Ensino Fundamental, 2,6% atendem o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio e 2,6% anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Etapa da Educação Básica atendida pela escola que o supervisor(a) atua.



Fonte: Da autora (2023).

As reuniões pedagógicas se constituem de importantes momentos em que a supervisão pode atuar junto ao coletivo de professores, seja para promover propostas e projetos de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos educandos, seja para promover formação continuada dos docentes, trocas de experiências, discussões acerca do projeto político-pedagógico da escola, análise dos resultados das avaliações internas e externas e, no contexto desta pesquisa, entende-se que as reuniões pedagógicas sejam o momento utilizado para discutir com o corpo docente os resultados das avaliações diagnósticas, intermediárias e do PROEB, avaliações que compõem o SIMAVE e que servem de parâmetro para o estabelecimento de metas e índices utilizados na premiação de escolas e bonificação de professores.

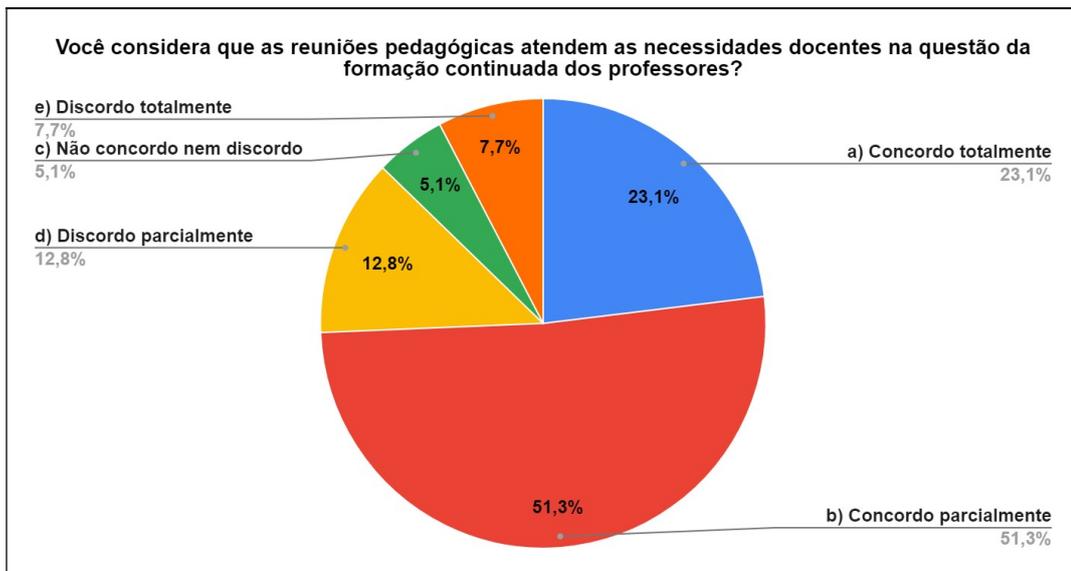
Nesse sentido, indagar sobre as reuniões pedagógicas, pode revelar aspectos importante acerca da atuação da supervisão. No questionário enviado aos supervisores foi perguntado se consideram que as reuniões pedagógicas atendem as necessidades docentes na questão da formação continuada dos professores. A maioria (51,3%) disse concordarem parcialmente, 23,1% concordarem totalmente, 12,8% discordaram parcialmente, 7,7% discordaram totalmente e 5,1% não concordaram e nem discordaram, conforme ilustrado no Gráfico 7.

Esses resultados não são muito animadores em relação à efetividade das reuniões pedagógicas em relação ao que se espera de momentos coletivos de discussão e formação no interior das escolas, atividades muitas vezes planejadas e conduzidas pelos supervisores.

Refletindo sobre a incidência de demandas da secretaria e superintendência sobre o trabalho das escolas, a partir de avaliações, resultados, alcance de metas frequentes, a premiação rondando o trabalho pedagógico, talvez a insatisfação dos supervisores se deva justamente à dificuldade de lidar com todas essas questões e estar à frente do grupo de professores recebendo todas as críticas e reclamações das pressões que são sentidas pela escola, docentes e alunos em relação às políticas implementadas pela SEE/MG.

Mesmo em um cenário distinto, de pouca intervenção dos órgãos gestores do sistema de ensino, de padronização e homogeneização do trabalho escolar, as reuniões pedagógicas sempre são espaços e momentos complexos e conflituosos, como sinalizam Bruno e Christov (2013, p. 82-83) “elaborações coletivas exigem negociações exaustivas, enfrentamento de conflitos, superação de vaidades, cultivo de escuta, identificação de propostas mais adequadas para todos em determinado contexto e momento”. A seguir foi apresentado o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Reuniões pedagógicas na formação continuada dos professores



Fonte: Da autora (2023).

Ter domínio e compreensão clara de suas atribuições é um elemento fundamental para compreendermos o perfil dos supervisores. Nesse sentido, quando questionados sobre as atribuições da supervisão, as respostas foram variadas. Muitos acreditam que a função da supervisão seja apenas a orientação do trabalho pedagógico, porém não descreveram as diversas vertentes que englobam tal ação. Sendo assim, foram selecionadas algumas respostas que podem trazer pistas sobre a função da supervisão na opinião dos supervisores. Como a pesquisa foi anônima, os participantes foram nomeados por letras:

Orientar e dar suporte aos professores, acompanhar se as ações planejadas estão sendo executadas pelo corpo docente, acompanhar os lançamentos no DED, construir o PPP junto com a equipe, promover ações de interação entre escola e família, intervir em conflitos entre professores e alunos, promover momentos de formação para os professores, presidir reuniões de Módulo II, realizar Conselhos de Classe, entre outras ações a fim de cumprir o calendário escolar e os projetos contidos no PPP da instituição (Participante A).

Acompanhar a aprendizagem dos alunos por meio de avaliações. Auxiliar os professores em suas práticas de sala de aula. Propor formas de intervenção que possam trazer melhorias da aprendizagem. Fazer intervenções junto a família dos alunos com baixo rendimento escolar. Orientar o professor na elaboração de atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Colaborar com a gestão da escola na implementação das políticas educacionais (Participante B).

Zelar pela aprendizagem dos estudantes por meio do acompanhamento sistemático da ação docente: planejamento, desenvolvimento de aulas e avaliações. Contribuir para a formação docente em reuniões pedagógicas e demais formações em serviço. Apresentar resultados das avaliações para a comunidade escolar através de tabelas e gráficos (Participante C).

Exercer na escola a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no monitoramento e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político Pedagógico; Atuar como elemento mediador nas relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os estudantes, seus responsáveis e a comunidade. Participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las (Participante D).

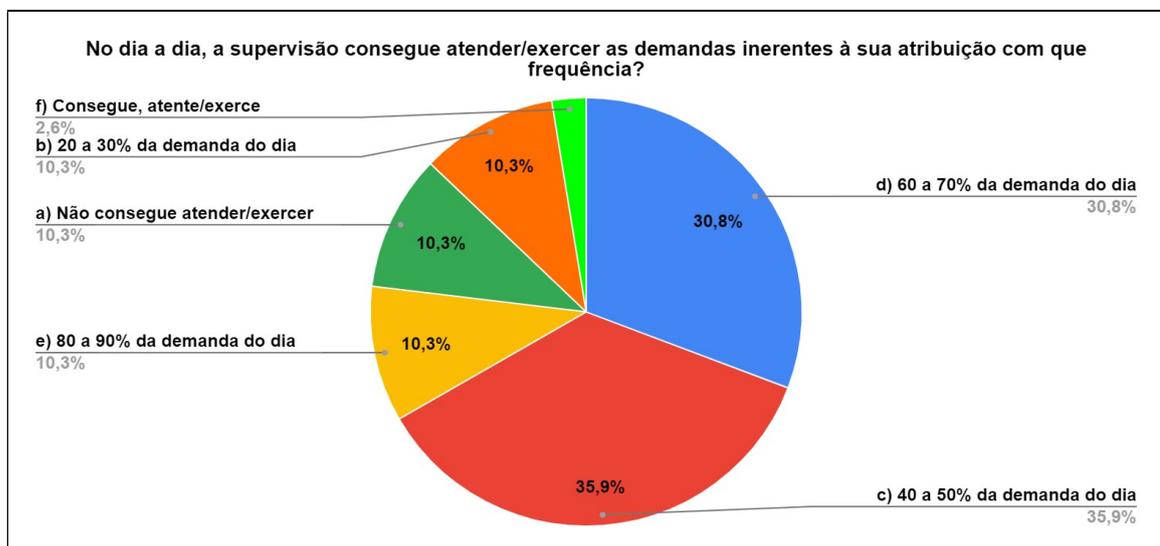
Evidencia-se nas respostas dadas pelos participantes e transcritas anteriormente que a função supervisora possui múltiplas ações, indo da atuação junto aos docentes, em atividades de planejamento, orientação, formação, acompanhamento do trabalho pedagógico, avaliação; da atuação junto aos discentes, acompanhando as aprendizagens, apoiando na superação de dificuldades, organizando com os docentes atividades de apoio e recuperação; atuação junto às famílias dos estudantes, apoio à gestão escolar, fazendo a gestão pedagógica da escola, mediar conflitos e relações interpessoais no contexto da escola, enfim, uma gama enorme de atividades e ações que podem ser reveladoras de uma sobrecarga de trabalho, principalmente ao se considerar contextos e cenários nos quais a escola esteja emersa.

Essa extensa lista de atividades e funções podem ser indicativas de um cotidiano bastante sufocante e cheio de pressões e demandas que podem impedir a construção de uma rotina de trabalho que permita aos supervisores realizar com eficiência e eficácia as funções que lhe são atribuídas. Portanto, consideramos relevante indagar os supervisores acerca do seu

cotidiano, procurando saber se a supervisão consegue atender/exercer as demandas inerentes à sua atribuição e com qual frequência cumpre tais demandas.

As respostas dadas mostraram que 30,8% dos supervisores disseram conseguir atender entre 60 e 70% das demandas do dia, 35,9%, disse conseguir atender entre 40 e 50% das demandas diárias. Do total, 10,3% disseram conseguir atender entre 80 e 90% das demandas diárias ou exercer as atividades previstas, 10,3% disseram ser capazes de atender entre 20 e 30% das demandas diárias apenas e outros 10,3% responderam que não conseguem atender as demandas diárias. Apenas 2,6% disseram que conseguem atender completamente as demandas que se colocam durante o dia. O gráfico 8 é ilustrativo dessa situação.

Gráfico 8 – Atendimento das demandas inerentes à sua atribuição na supervisão



Fonte: Da autora (2023).

Sabe-se que o contexto escolar, o dia da instituição é marcado por imprevistos e situações que, muitas vezes, foge ao controle dos profissionais da educação. Porém, uma certa rotina é necessária para que as funções supervisoras sempre exercidas. O trabalho da supervisão não pode ser marcado por constantes situações que tiram o foco da sua real função, que é a de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, auxiliando os docentes na sua função, procurando encontrar soluções para os problemas e dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Portanto, uma rotina conturbada, conflituosa, geralmente marcada pela expressão “apagando incêndios”, faz com que o supervisor vá cada vez mais se distanciando da sua real atividade. Como ser formador de seu grupo de professores, se mal tem tempo para ter uma postura investigativa diante das demandas de aprendizagem da escola, pesquisar, estudar e trazer contribuições para apoiar o trabalho de seus professores?

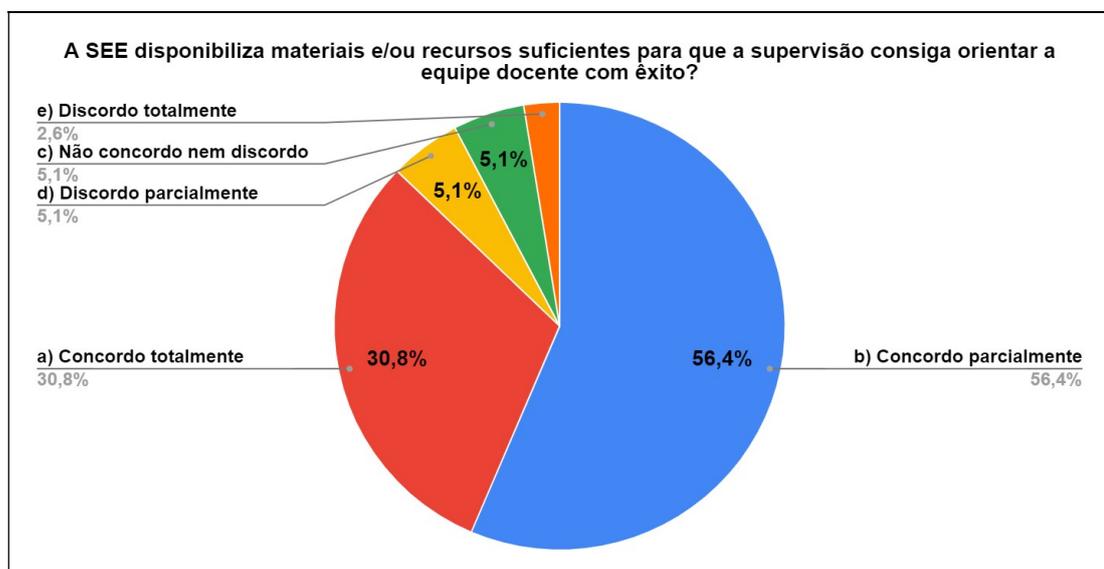
Para Almeida (2010) a resposta a essa pergunta passa por

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são é fácil. Usando de uma metáfora [...] o coordenador está sempre diante de um *labirinto de escolhas*. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta, da escola inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais (Almeida, 2010, p. 45).

Desse modo, o supervisor pedagógico necessita ter uma compreensão clara da sua real função, delimitando aquilo que efetivamente lhe compete, para não ser envolvido numa espiral de ações burocráticas ou resolvendo conflitos e ser, mais adiante, cobrado pelos resultados das aprendizagens dos alunos, tanto por docentes, como pelos gestores da escola e do sistema.

Contudo, como apontado por Almeida na citação anterior, para desempenhar sua função é importante que os supervisores definam “alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados”. Sendo assim, questionou-se os respondentes em relação aos materiais e/ou recursos disponibilizados pela SEE, tais como cadernos pedagógicos bimestrais, Plataforma SIMAVE com planilhas de resultados, planos de curso bimestral, calendário pedagógico anual das ações pedagógicas, e se eles são suficientes para orientar a equipe docente com êxito. A maioria, 56,4% concordou parcialmente, 30,8% disseram que concordam totalmente, 5,1% não concorda e nem discorda, assim como aqueles que discordam parcialmente (5,1%) e 2,6% discordaram totalmente, como ilustrado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Materiais e/ou recursos suficientes para a supervisão orientar a equipe docente.



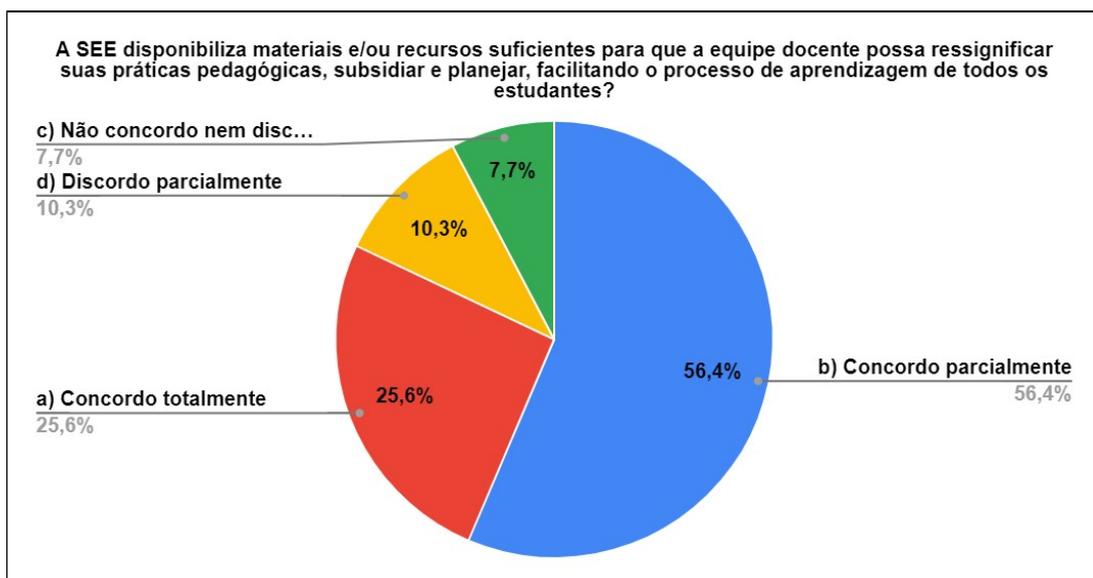
Fonte: Da autora (2023).

As respostas dadas são indicativas de que metade dos respondentes concordam que a SEE/MG vem disponibilizando recursos para a atuação da supervisão, porém, esse dado revela que ainda não é suficiente para atender as demandas da função supervisora. Oferecer recursos e materiais em quantidade e qualidade para a atuação da supervisão, com acompanhamento e formação, é algo essencial para que os supervisores possam desempenhar suas atividades com maior desenvoltura e tranquilidade.

Porém, material e formação devem ter por base uma perspectiva reflexiva, formativa, que não seja prescritivo e que não torne o supervisor um repetidor ou um mero agente multiplicador das políticas educacionais, sem o adequado senso crítico e capacidade para contextualização no interior da instituição que atua.

Visando compreender a qualidade dos materiais e recursos disponibilizados pela SEE/MG, foi perguntado aos supervisores se a SEE disponibiliza materiais e/ou recursos suficientes para que a equipe docente possa ressignificar suas práticas pedagógicas, subsidiar e planejar, facilitando o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Para a maioria dos participantes (56,4%) a resposta foi concordo parcialmente, seguida de 25,6% que disseram que concordam totalmente, 10,3% disseram que discordam parcialmente e 7,7% disseram que não concordam e nem discordam, como mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Disponibilização de materiais pela SEE é suficiente para ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes.



Fonte: Da autora (2023)

Cotejando as respostas dadas na pergunta sobre a disponibilidade de recursos materiais e a suficiência desses recursos com as respostas à pergunta se esses materiais ou recursos conseguem contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas, fator essencial para desenvolver uma perspectiva de avaliação formativa, conforme proposto pelas avaliações sistêmicas (diagnóstica e intermediária), pode-se compreender que os materiais e recursos não contemplam de forma suficiente a todos os respondentes e que, em relação ao potencial de ressignificar as práticas pedagógicas, o alcance é ainda menor.

Isso torna a função supervisora ainda mais desafiadora, pois se os materiais e recursos disponibilizados pela SEE/MG não são suficientes e/ou adequados, exige uma atuação em busca de outros materiais e recursos que possam auxiliar os docentes na superação das dificuldades encontradas, ressignificando suas práticas e aperfeiçoando o trabalho pedagógico.

Adentrando na temática das avaliações, foi perguntado se a equipe docente se envolve, divulga e estimula os estudantes a participarem das avaliações, conforme as orientações da SEE? E como isso é feito. O Quadro 1 mostra que para a maioria dos participantes (73%) disseram que os professores se envolvem por meio de avisos no mural da escola (8%), aplicativo WhatsApp (11%), pelas redes sociais (11%), em conversas em sala de aula (30%) e estimulando a fazer a participar das avaliações (14%).

Quadro 1 – Envolvimento da equipe docente nas avaliações

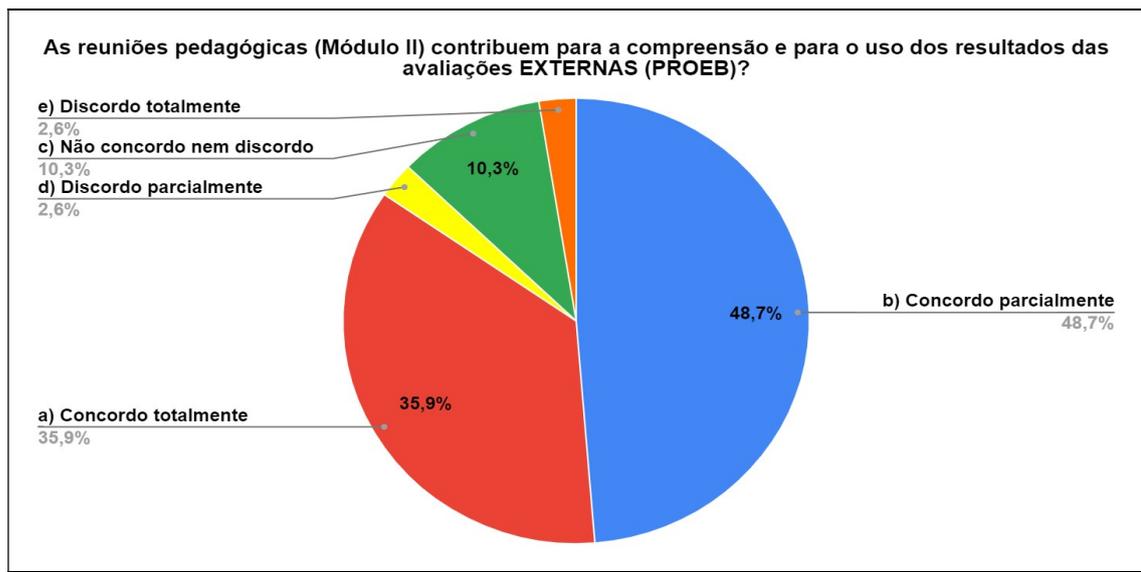
Não	Sim	Se sim, como?	%
17%	73%	Mural na escola	8
		Cronograma	11
		Aplicativo WhatsApp	5
		Rede Social	11
		Conversas em sala de aula	30
		Estimulando	14

Fonte: Da autora (2023).

Quando questionados se as reuniões pedagógicas contribuem para a compreensão e para o uso dos resultados das avaliações externas (PROEB), 48,7% concordaram parcialmente, 35,9% concordaram totalmente, 10,3% não concordaram e nem discordaram, 2,6% discordaram totalmente e o mesmo valor 2,6% discordaram parcialmente. Esse resultado denota que as reuniões não têm sido espaços profícuos para a discussão dos resultados das avaliações e, certamente, a pressão pela premiação deve dificultar bastante a atuação do supervisor, que, muitas vezes, não tem o apoio em formação e em materiais que

o auxiliem a promover as discussões com os docentes, principalmente aqueles mais resistentes (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Contribuição das reuniões pedagógicas para a compreensão e o uso dos resultados das avaliações externas.



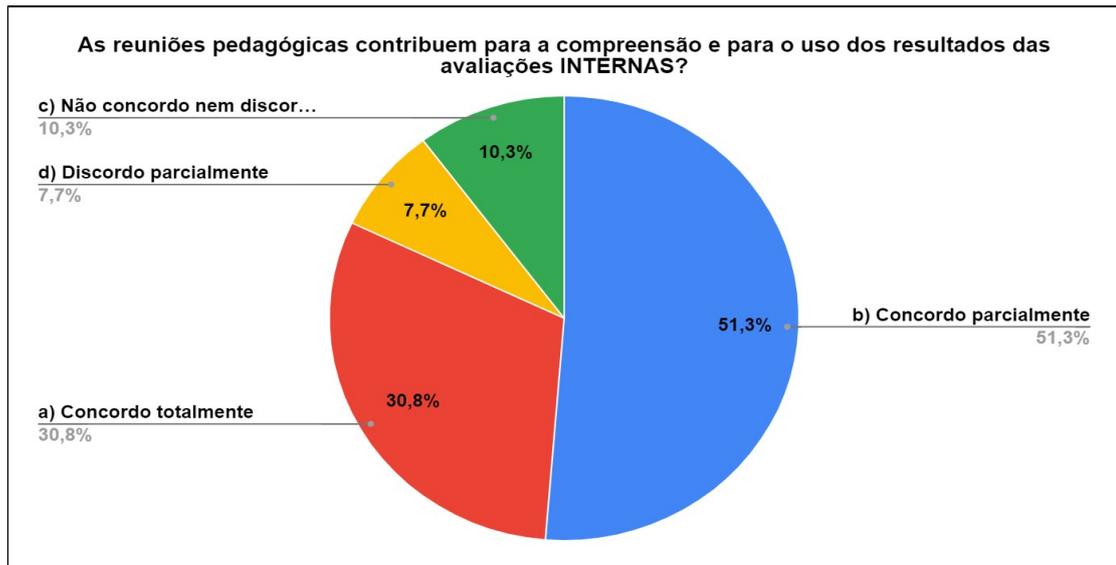
Fonte: Da autora (2023).

Reuniões pedagógicas são realizadas com vistas a debater os resultados das avaliações internas, compreendê-los e buscar por possíveis intervenções que possam vir a melhorar o quadro educacional.

Sendo assim, os participantes foram questionados se essas reuniões cumprem efetivamente seu papel. Como se tratava de um questionário com perguntas de múltipla escolha, não houve justificativas para as respostas dos participantes.

Do total de respondentes, 48,6% concordaram parcialmente que as reuniões pedagógicas contribuem para a compreensão e o uso e dos resultados das avaliações internas, 32,4% concordaram totalmente, 10,8% não concordaram e nem discordaram, 8,1% discordaram parcialmente, como mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Contribuição das reuniões pedagógicas para a compreensão e o uso dos resultados das avaliações internas.

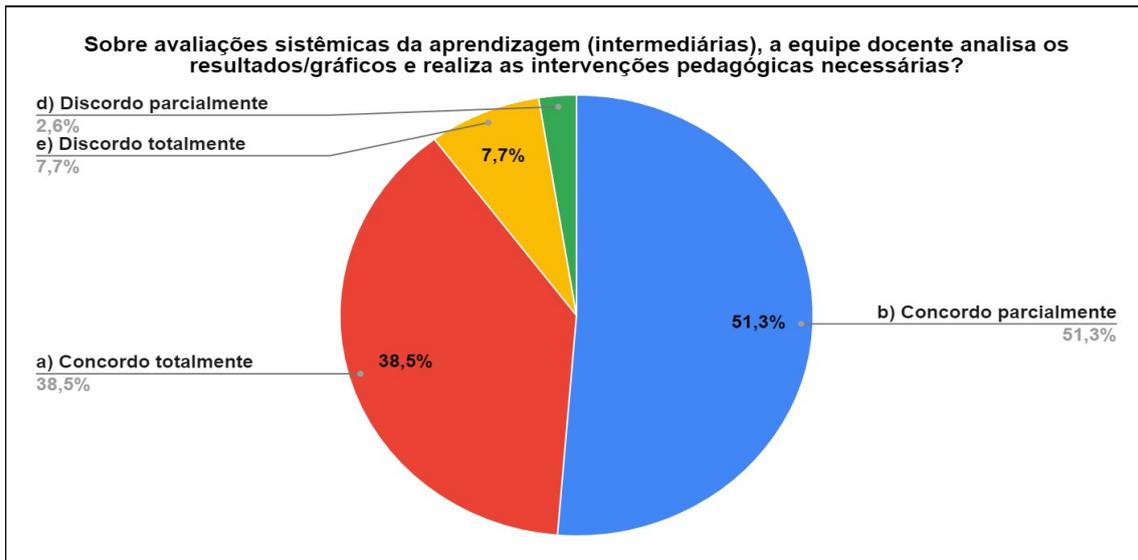


Fonte: Da autora (2023).

Ao parecer, o cenário não se altera tanto quando se fala em avaliações externas ou internas e sobre momentos coletivos em que essas discussões acontecem. Na verdade, não é de se estranhar esse resultado, principalmente se pensar nas resistências que as políticas educacionais e os usos dos resultados das avaliações causam nos professores, o que é bastante compreensível dada a pressão que tais políticas impingem aos docentes, os desconsiderando no debate e os responsabilizando pelos resultados da escola. Vale destacar aqui que as avaliações internas são compreendidas como aquelas que os docentes fazem dos seus alunos, com instrumentos e procedimentos por eles elaborados, aplicados e sistematizados os resultados.

A próxima questão que foi feita aos supervisores no questionário buscou indagar mais diretamente acerca das avaliações sistêmicas da aprendizagem (intermediárias) e se a equipe docente analisa os resultados/gráficos e realiza as intervenções pedagógicas necessárias. Sobre essa vertente, 51,3% disseram que concordam parcialmente, 38,5% concordaram totalmente, 7,7% discordaram totalmente e 2,6% discordaram parcialmente, o que pode ser visualizado no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Avaliações sistêmicas da aprendizagem (intermediárias), análise da equipe docente e intervenção pedagógica.



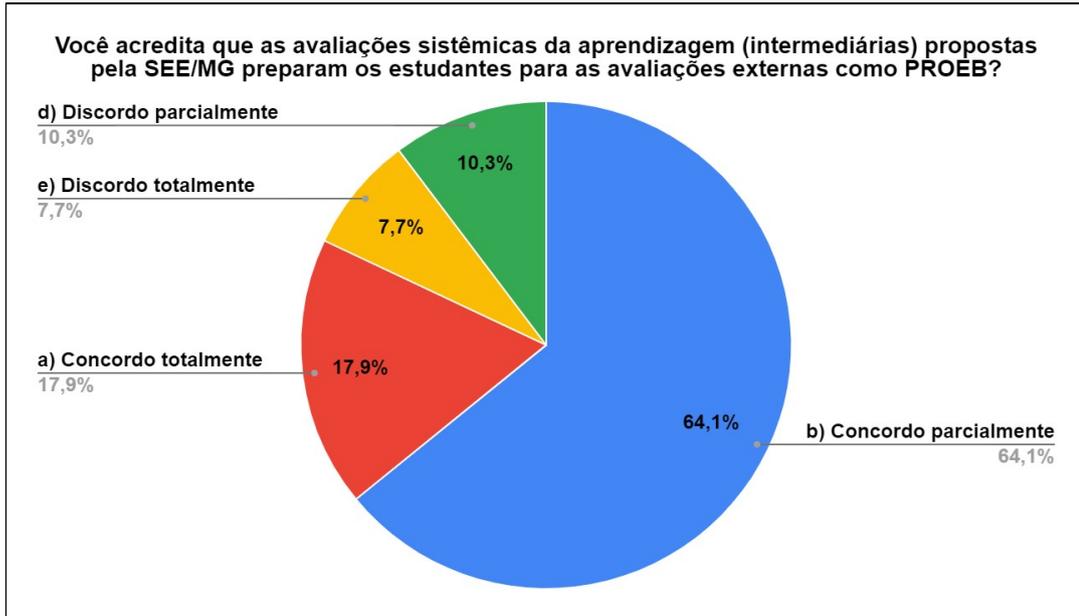
Fonte: Da autora (2023).

O que chama a atenção nas respostas a esta questão é que um número significativo de respondentes informa que analisa os resultados e que utiliza em intervenções pedagógicas, enquanto que 50% ainda indica que a análise e o uso em intervenções pedagógicas não são tão usuais assim. Isso pode denotar incompreensões, dificuldades na análise ou no uso dos resultados para intervenções pedagógicas ou, ainda, resistências a utilização desses resultados.

Devido ao vínculo entre esses resultados e os índices e premiação, era de se esperar que houvesse uma maior adesão às avaliações sistêmicas, contudo, ao que parece, isso ainda não tem conseguido envolver de forma mais ampla os professores e supervisores. Fica a dúvida sobre as causas da análise dos resultados e do uso em intervenções pedagógicas, como mencionamos.

Quando questionados se acreditam que as avaliações sistêmicas da aprendizagem (intermediárias) propostas pela SEE/MG preparam os estudantes para as avaliações externas como PROEB, 64,1% disseram que concordam parcialmente, 17,9% concordam totalmente, 7,7,3% discordam parcialmente e 10,3% discordam totalmente, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14 – Avaliações sistêmicas intermediárias e preparo para o PROEB.



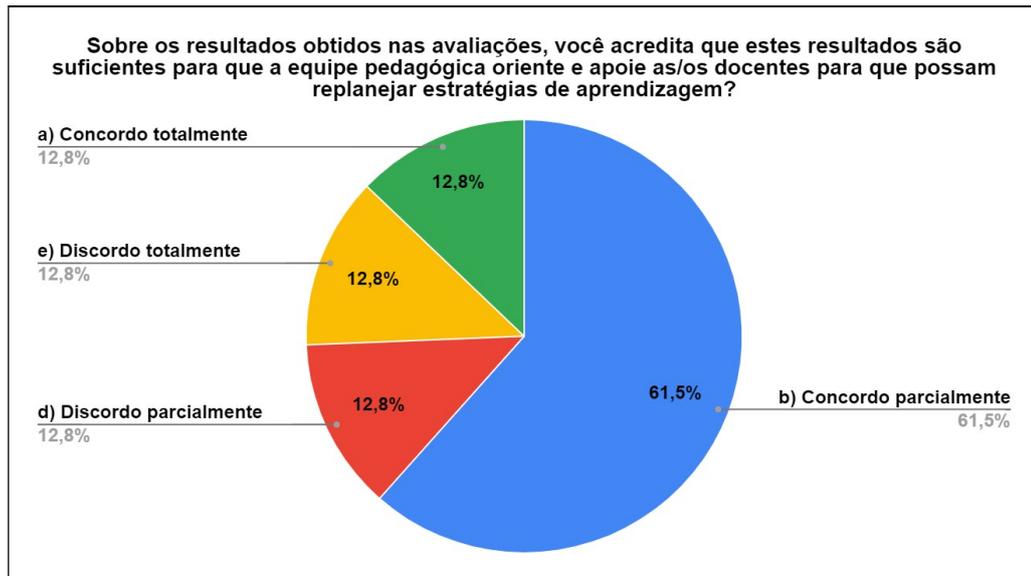
Fonte: Da autora (2023).

As perguntas dadas sobre as avaliações sistêmicas e o PROEB, na lógica apresentada pela SEE/MG, deveria evidenciar um cenário mais afirmativo, pois se as avaliações sistêmicas visam garantir diagnósticos e intervenções que promovam as aprendizagens dos estudantes em relação ao prescrito no currículo oficial, era de se esperar que essa utilização produzisse algum impacto nos resultados do PROEB, cujas provas têm as matrizes de referência também articuladas ao currículo oficial.

Apesar de um número elevado de supervisores responderem que concordam parcialmente (64,1%), esse percentual ainda demonstra que as ações da secretaria, mesmo impondo metas, índices e prêmios, podem estar encontrando certa dificuldade para penetrar no interior das escolas e salas de aula. Resta saber se isso se deve às resistências a essa proposta, desconhecimento sobre como fazer uso dos resultados ou fatores que outra ordem que explicariam as respostas obtidas.

Em relação a se acredita que os resultados das avaliações são suficientes para que a equipe pedagógica oriente e apoie os docentes para que possam replanejar estratégias de aprendizagem, 61,5% disseram que concordam parcialmente. As porcentagens para as respostas discordam parcialmente, discordam totalmente e concordam totalmente foi a mesma, 12,8% para cada (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Resultados obtidos nas avaliações são suficientes para que os docentes replanejem estratégias de aprendizagem



Fonte: Da autora (2023).

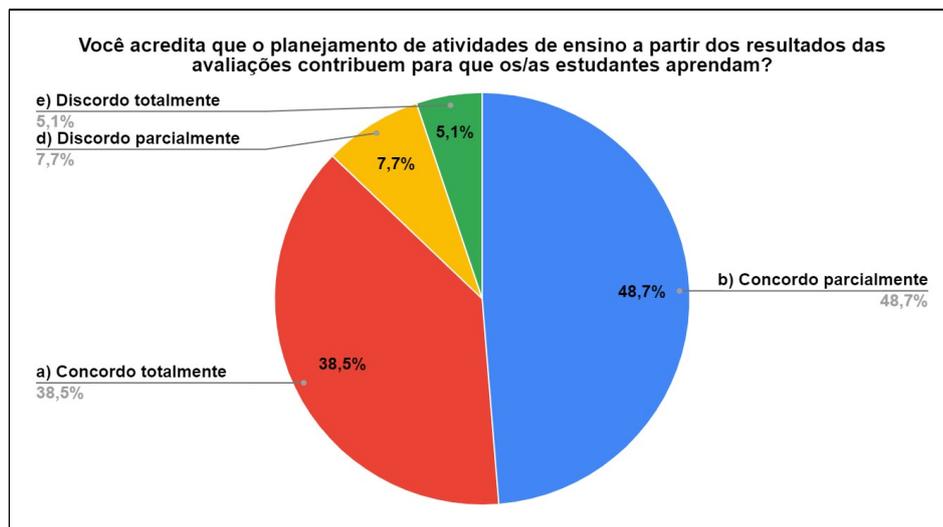
Se cotejar a resposta anterior, ou seja, as avaliações sistêmicas da aprendizagem (intermediárias) propostas pela SEE/MG preparam os estudantes para as avaliações externas como PROEB, com se o uso dos resultados das avaliações são suficientes para que a equipe pedagógica orientar e apoiar os docentes para que possam replanejar estratégias de aprendizagem, pode-se inferir que os supervisores opinam que a “promessa” de avaliação formativa e melhoria na aprendizagem dos estudantes não se concretiza.

Há que se concordar com essa hipótese, pois como as avaliações sistêmicas são padronizadas, homogeneizadoras e não levam o contexto das escolas e dos estudantes, é coerente que elas não sejam vistas como a solução para todos os problemas de aprendizagem dos alunos, por ser a educação um fenômeno complexo, multifacetado e que necessita contemplar diferentes variáveis para se pensar nas causas e soluções dos problemas de aprendizagem.

As respostas dadas na pergunta seguinte proposta no questionário terminam por trazer mais evidências que revelam uma crença não tão potente nas avaliações sistêmicas como as garantidoras da aprendizagem dos estudantes. Ao perguntar se os participantes acreditam que o planejamento de atividades de ensino a partir dos resultados das avaliações contribuem para que os/as estudantes aprendam, obteve-se um total 48,7% de respondentes que concordam parcialmente, 38,5% disseram concordar totalmente, 7,7% discordaram parcialmente e 5,1% discordaram totalmente. Não concorda e nem discorda não teve respondentes. Esses resultados dialogam com os dados das duas respostas anteriores, o que

nos permite inferir que há alguma coerência na resposta dadas pelos respondentes. O gráfico 16 ilustra esse resultado.

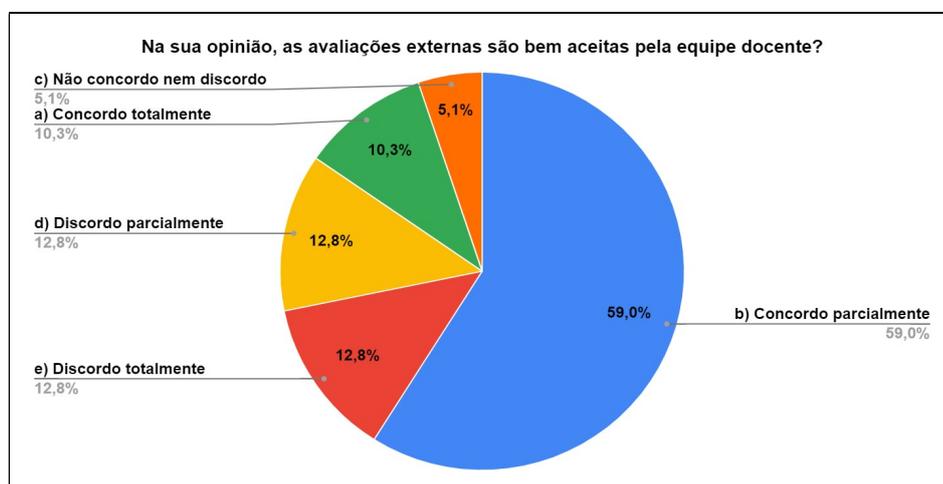
Gráfico 16 – Planejamento de atividades de ensino a partir dos resultados das avaliações contribui para que os/as estudantes aprendam.



Fonte: Da autora (2023).

Como forma de dar prosseguimento ao levantamento acerca das avaliações de sistema, ou seja, do conjunto de avaliações que compõem o SIMAVE, foi perguntado se, na opinião dos participantes da pesquisa as avaliações externas são bem aceitas pela equipe docente, onde 59% disseram que concordam parcialmente, 12,8% disseram que discordam parcialmente e a 12,8% discordou totalmente, 10,3% concordou totalmente e 5,1% não concordaram e nem discordaram, resultado que pode ser visualizado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Aceitação dos docentes das avaliações externas.



Fonte: Da autora (2023)

À aceitação das avaliações externas, aparentemente e de acordo com as respostas dadas pelos respondentes, parece ser maior, considerando que se juntar o total daqueles que opinam concordar totalmente e parcialmente que as avaliações externas são bem aceitas pela equipe docente pode-se atingir um total de 67,6%, que não é um número a se desconsiderar.

Talvez, essa aceitação parcial ou total das avaliações externas possa ter relação com a longevidade das avaliações externas em Minas Gerais, principalmente com a continuidade do SIMAVE desde o momento de sua criação. Professores mais experientes, com maior tempo de magistério, vêm convivendo com essas avaliações há bastante tempo, assim como professores mais novos, com menos tempo de magistério, podem ter maior aceitação por ingressarem em um sistema onde estas avaliações já estão relativamente consolidadas. Além disso, professores mais novos de formação podem ter estudado nas suas licenciaturas sobre as avaliações externas e/ou participado de inúmeras edições do PROEB como estudantes da educação básica, o que faz com que tais avaliações não sejam desconhecidas.

Nesse sentido, a aceitação pode ser explicada por diferentes fatores, contudo, o importante é procurar evidenciar se a aceitação traduz em uso dos resultados nas práticas escolares e na gestão das escolas.

Os desafios que são colocados para a supervisão pedagógica atuar com as avaliações externas também foram investigados na pergunta 15 do questionário que indagava: “na sua opinião, quais os desafios que se colocam para a supervisão pedagógica atuar com as avaliações externas?”

As respostas variaram, porém, foram pode-se destacar, de forma mais abrangente, algumas das opiniões dos supervisores: “avaliações fora da realidade escolar, diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, falta de estímulo, de comprometimento, de interesse, de frequência do aluno” (Participantes A, B, E).

Quanto a esse tema do envolvimento ou comprometimento dos alunos na realização das avaliações sistêmicas, vale destacar a opinião do Participante D que explicitou ser uma dificuldade “o empenho e dedicação dos alunos ao realizar os testes a fim de obter resultados verídicos, já que muitos alunos ‘chutam’ as questões, comprometendo os resultados do Simave” (Participante D).

Essa opinião pode ser bastante relevante, pois põe em xeque a confiabilidade dos dados coletados. Se os alunos “chutam”, como utilizar os resultados na perspectiva formativa

das avaliações intermediárias? Um diagnóstico impreciso pode levar ao planejamento de atividades que resultem inócuas, justamente por não atenderem as reais necessidades dos estudantes.

Além disso, há que se considerar que o compromisso dos estudantes com as avaliações externas não é algo dado, mas deve ser construído pela equipe escolar. Se a equipe escolar não compreende as avaliações sistêmicas como algo que pode ser útil para o trabalho pedagógico, analisando e utilizando os dados obtidos, à luz do contexto de cada instituição, dificilmente conseguirá uma adesão participativa e séria por parte dos estudantes.

Ainda, esse “descaso” no momento de responder as questões constantes nos instrumentos aplicados pode ser indicativo de uma concepção de avaliação classificatória, centrada na verificação e na atribuição de notas. Caso o estudante não compreenda o sentido de responder a um instrumento que não traz nenhuma implicação direta ou imediata para si, provavelmente não responderá com o compromisso desejável.

Ainda em relação aos desafios que se colocam para a supervisão no tocante ao trabalho com as avaliações externas, os supervisores explicitaram: “a defasagem escolar, a demanda excessiva de serviço, a conscientização dos docentes, a resistência em trabalhar conforme o solicitado pela SEE, a falta de tempo para trabalhar o estabelecido pela SEE” (Participantes G, H, L, M).

Interessante notar que avaliações formativas, como se anuncia serem as avaliações intermediárias, deveriam contribuir para a superação da defasagem escolar, mas, no entanto, na fala dos supervisores, a defasagem termina sendo um elemento que dificulta o trabalho com as avaliações externas, assim como citado anteriormente “os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos” (Participante K). Avaliações sistêmicas com caráter formativo não visariam proporcionar subsídios para enfrentar justamente isso?

Outro ponto interessante sinalizado pelos supervisores nessa questão 15, diz respeito a indicarem como desafio o fato de as avaliações externas serem “fora da realidade escolar”. Essa constatação torna evidente o grau de padronização e homogeneização dessas avaliações que, mesmo estando referenciadas no que deve ser trabalhado bimestralmente no currículo de referência de Minas Gerais, como no caso das avaliações intermediárias, parecem estar distantes do que realmente sucede no interior das salas de aulas, explicitando o desejável, o que está definido no currículo prescrito, e o efetivamente realizado, aquilo que ocorre no dia a dia das salas de aulas.

Ainda, tratando-se dos desafios que os supervisores revelaram ter para trabalhar com as avaliações externas, duas opiniões merecem destaque por retratarem como desafios a postura dos docentes frente às avaliações externas:

A mais difícil penso que seja a aceitação e a compreensão do trabalho necessário pelos docentes. Pois baixar, imprimir e aplicar é fácil, mas a avaliação dos resultados e o planejamento das estratégias de recuperação nem sempre são bem aceitos e aplicados (Participante D).

Os professores reclamam que os alunos não conseguem fazer porque as provas não chegam no nível deles, mas também não se esforçam em trabalhar as avaliações de modo que seus alunos alcancem o nível exigido (Participante Z).

É interessante notar que as dificuldades ou resistências manifestadas pelos supervisores nesses dois casos (participantes D e Z) podem ser reveladoras de uma resistência à conformação do trabalho docente, pois, segundo o participante D, os professores não aceitariam bem as estratégias de intervenção propostas, enquanto o participante Z já coloca em questão o “esforço” em trabalhar as avaliações. Contudo, a pergunta que fica é: será que os professores deveriam trabalhar essas avaliações se elas não fazem sentido para eles ou se elas impõem a eles práticas pedagógicas e avaliativas padronizadas que eles não estão de acordo?

É importante colocar em questão que a resistência docente aos usos das avaliações externas pode ter diversas explicações, indo desde uma incompreensão sobre como analisar e utilizar os resultados, até não compactuar com esse modelo de gestão educacional. Portanto, cabe ao supervisor compreender sobre quais as causas dessas resistências para decidir sobre como intervir sobre elas. Lembrando que a resistência docente em não utilizar os resultados pode ser um importante indicativo de se pensar outro projeto de escola e de educação e, não necessariamente, aperfeiçoar instrumentos como prêmios e bonificações para pressionar os docentes a aderirem a uma determinada lógica de avaliação, a uma determinada concepção de aprendizagem que atende a um determinado projeto de escola e de sociedade.

A questão 16 do questionário versava sobre “no contexto do trabalho do supervisor, o que considera necessário para que possa atuar com os resultados das avaliações externas de forma a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes?” os participantes disseram que falta tempo para realização do que foi planejado, planejamento da intervenção pedagógica de conteúdos não consolidados, melhoria nas questões formuladas, trabalhar de acordo com a BNCC, acesso ao banco de dados para montar questões de acordo com o momento, interesse de professores, falta de estudos dos resultados, fidedignidade dos resultados, mais compromisso dos estudantes e familiares.

Na realidade, as respostas apresentadas na questão 16 terminam reforçando o que já havia aparecido na questão anterior, como falta tempo, interesse de professores, falta de compromisso de alunos e famílias, mas, é importante ressaltar dois pontos: falta de estudos dos resultados, fidedignidade dos resultados. Esses pontos merecem destaque porque implicam diretamente em as avaliações sistêmicas não serem totalmente compreendidas, pouca utilizadas ou não terem credibilidade de resultados junto às escolas.

Nas respostas a questão 16, porém surgem demandas dos supervisores que visam a possibilitar melhores condições no trato com as avaliações externas e seus resultados, tais como ilustrado na opinião do Participante C:

Que as avaliações levem em consideração o período da pandemia e reconheçam as habilidades que não foram trabalhadas nesse período. Que as escolas tenham um período mais longo para aplicá-las, e que sejam menos extensas e condizentes com a realidade das escolas.

Alguns respondentes levantaram pontos que seriam positivos das avaliações externas, como explicitados nas seguintes opiniões:

As avaliações externas possibilitam a escola traçar um diagnóstico e leva desenvolver estratégias para que o estudante desenvolva (Participante J).

Com os resultados desses exames, é possível traçar um painel da educação no país, o que contribui para o desenvolvimento de políticas públicas na área. Além disso, esses resultados permitem que as escolas façam um diagnóstico das ações já implementadas e busquem práticas mais assertivas (Participante M).

Para finalizar o questionário, foram propostas duas questões vinculadas à premiação vigente em torno dos resultados das avaliações de sistema. A pergunta 17 versava sobre a visão com relação ao Prêmio Transformação, se ele trouxe alguma mudança para sua escola e/ou para processo de aprendizagem dos estudantes e se a resposta fosse sim, qual seria. Dentre as respostas encaminhadas, destacaram-se algumas que são reveladoras da opinião dos supervisores acerca do prêmio.

Um prêmio difícil de ser conquistado por ser competitivo entre escolas de diferentes realidades educacionais e de qualidade de ensino com a mesma avaliação. Buscamos o prêmio com diferentes trabalhos como Gide, PRA e Intervenções e alcançamos um pequeno progresso, mas o prêmio ainda não! (Participante F).

A minha escola foi vencedora do prêmio e fez muita diferença porque agora premiamos os alunos com passeios e eles estão mais empenhados nos estudos (Participante H).

Não atende as demandas da escola. A ideia é legal, porém na prática não motiva os docentes, pois muitas vezes não é divulgado de forma clara dentro da escola (Participante K).

Se por um lado o participante H expressa uma opinião favorável ao prêmio, impactando o envolvimento dos alunos por terem ganhado, de outro as opiniões dos supervisores acerca do prêmio são bem negativas, explicitando a ideia de competição entre realidades distintas, injustiça, desmotivação, esforço com resultados pouco relevantes diante das exigências do prêmio.

Ainda na perspectiva do Prêmio Transformação, foi perguntado qual a visão dos professores com os quais atua a respeito do Prêmio Transformação. Pelas respostas dadas pelos supervisores, predomina uma visão bastante reativa ao prêmio pelos professores, pois os professores acreditam haver manipulação do resultado, os alunos esperam gratificação monetária, outros alegam que é politicagem, não há entusiasmo dos professores, além do pouco conhecimento, da não participação de algumas escolas e, ainda da falta de abordagem sobre o tema em outras escolas.

Freitas (2013) indica como efeitos deletérios das práticas de premiação que levam as escolas a buscarem alcançar determinadas metas para serem premiadas o seguinte: estreitamento curricular, causado pelo trabalho com foco em determinados conteúdos, habilidades e competências cobrados nas avaliações; competição entre profissionais e entre escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor e do aluno.

O que se observa em relação ao Prêmio Transformação nas opiniões emitidas pelos supervisores pedagógicos que responderam as questões 17 e 18 revelam uma aproximação bem significativa dos efeitos indicados por Freitas. Portanto, até mesmo em relação às avaliações sistêmicas, parece que o prêmio termina tendo uma rejeição mais explícita na opinião dos respondentes.

## **5.2 As entrevistas: o que dizem os profissionais da supervisão pedagógica?**

Foram entrevistadas duas supervisoras escolares, aqui nomeadas como supervisora A e B. Foram investigados aspectos sobre as funções exercidas na escola, aspectos positivos e negativos da função, concepção de aprendizagem que fundamenta o trabalho na escola,

condições físicas e materiais para o exercício do seu trabalho, e, ainda, elementos que permeiam as avaliações.

Sobre esse último quesito, foi perguntado quais as principais características da atuação da supervisão pedagógica com relação as avaliações educacionais. A supervisora A disse que é “incentivar os professores a trabalharem e estudarem os descritores em defasagem a fim de melhorar o desempenho geral e individual”. Já a supervisora B, destacou que:

Além de participar, com o corpo docente, do processo de avaliações busco sempre acompanhar e da análise de seus resultados, levando em consideração que o processo de avaliação deve ser contínuo e qualitativo. Os alunos precisam ser avaliados de forma integral e não somente através de notas de provas periódicas de forma quantitativa.

Buscou-se descobrir a relação e envolvimento da equipe pedagógica com os processos avaliativos em relação às avaliações sistêmicas da aprendizagem e avaliações externas. A supervisora A disse quando é bem explicado, “a equipe consegue se envolver mais e assim buscar melhores resultados”, o que foi corroborado pela supervisora B para quem o processo ocorre de “forma efetiva, pois temos o envolvimento de toda equipe pedagógica nos processos de avaliações sistêmicas e externas”.

A percepção das avaliações educacionais no processo de ensino aprendizagem dos estudantes tem como principal vantagem para a entrevistada A “medir o desempenho dos estudantes e das escolas” e como desvantagem, “disponibilizar as avaliações antes das aplicações, podendo pegar as questões e trabalhá-las em sala de aula antes, sendo desleal com os sistemas e burlando as possíveis notas”. Já para a supervisora B:

Para mim a principal função da avaliação é avaliar o ensino-aprendizagem, monitorar se o conteúdo abordado pelo professor está sendo absorvido pelo aluno ou precisa de ser trabalhado de forma diferente, dando um norte para novos planejamentos. Uma desvantagem é o professor fazer uma análise somente quantitativa dos resultados e não levar em conta o processo para mudar seu método de ensino diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes (Supervisora B).

A formação continuada dos professores é de extrema relevância. Sendo assim, foi questionado sobre como ela acontece, quais os meios utilizados para isso e quais aspectos têm sido tratados. A entrevista A, relatou que a “SEE-MG através de suas plataformas parceiras oferece cursos online, mas poucos fazem. A formação continuada ainda é algo a ser bastante incentivado. Em nossa escola fazemos em reunião pedagógica exercícios de análises dos resultados”. A supervisora B destacou que:

Geralmente na minha escola as formações voltadas para avaliação acontecem no sentido de mostrar os tipos de avaliações que existem e fazer o professor valorizar cada uma em sala de aula. Outra coisa que também

fazemos é análise dos resultados dessas avaliações e comparações com as anteriores (Supervisora B).

A atuação da supervisão se relaciona, entre outros aspectos, com a formação continuada dos professores (Almeida; Soares, 2010). Questionadas se, como supervisor/a se sente preparado/a para desenvolver a formação dos/das docentes sobre a temática das avaliações de sistema (SIMAVE), nenhuma das duas supervisoras disse ter alguma dificuldade em promover a formação, mas a supervisora B relatou problemas para “reconhecer os dados, pois muitas das vezes com mostra exatamente a proficiência daqueles alunos” (Entrevistada B).

A gestão escolar tem sido desafiada a estruturar o trabalho escolar baseado em indicadores, tais como os resultados das avaliações externas (Pimenta, 2013), o que justifica conhecer como as entrevistadas analisam e lidam com os resultados das avaliações em seu contexto escolar. A supervisora A disse que há uma procura por trabalhar o que foi observado estar em defasagem, o que nem sempre é cumprido pelos professores. Segundo a supervisora B, primeiramente é feita uma análise se há coerência entre o que foi ensinado em sala de aula e as avaliações.

### **5.3 A análise e o uso dos resultados das avaliações pela equipe pedagógica**

Para confrontar as opiniões dos supervisores coletadas nos questionários e nas entrevistas realizadas com as duas supervisoras, foram entrevistados dois analistas educacionais, aqui nomeados como Entrevistado 1 e 2. O Primeiro entrevistado é mestre em Educação, bacharel em Psicologia, pós-graduado em Docência do Ensino Superior e possui licenciatura plena em Pedagogia. Atuou na docência por três anos, como supervisor e coordenador pedagógico por nove anos e é analista educacional desde 2021.

O segundo entrevistado é pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Design Institucional, possui licenciatura em Letras e em Pedagogia. Atuou na docência por 10 anos, como vice-diretor atuou por dois anos, como Assistente Técnico da Educação Básica atuou por três anos e é analista educacional há 21 anos. Em relação às funções que exerce na SRE, o Entrevistado 2 atua como Superintendente Regional de Ensino de Varginha.

O Entrevistado 1, Especialista da Educação Básica e atuante como Analista Educacional com a função gratificada, explanou que:

Monitoramento das escolas, implantação, tomamos conta das avaliações externas, do cumprimento de prazos, avaliamos os resultados das avaliações externas, implementar ações do governo, averiguação da grade curricular,

averiguação de reuniões pedagógicas, auxílio aos especialistas e gestores em dúvidas, questionamentos, propiciamos formações em questões pontuais e eventuais, visitas *in loco*. Realizamos monitoramento e investigação das políticas públicas. Auxílio na abordagem em plataformas (Entrevistado 1).

Quando questionados sobre suas atribuições diretas conforme sua jurisdição, o entrevistado 1 disse que “especificamente, realizamos o trabalho com o pedagógico (reuniões), trabalho direto com o especialista. Em visita *in loco* para averiguar encaminhamentos e efetivações de ações meramente pedagógicas”, enquanto o 2 “supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais”.

Mesmo que os cargos dos entrevistados sejam distintos, as funções se assemelham quando se voltam para a qualidade da educação. No entanto, o trabalho do Analista Educacional atua diretamente com o pedagógico, enquanto o superintendente se preocupa com o cumprimento de técnicas, normas, integrando as ações estaduais com as municipais, conforme as políticas educacionais.

Quando questionados sobre os aspectos positivos e negativos da função, os relatos foram:

Positivo: contribuição para o crescimento da escola; para o andamento das escolas, troca de experiências, o conhecimento adquirido ao longo do tempo, ao longo da diversidade proporcionada pelo espaço escolar.

Negativos: Excesso de ações e ações sobrepostas, bem como sua burocratização (Entrevistado 1).

Positivo: Possibilidade de auxiliar no desenvolvimento das políticas públicas educacionais para melhoria da qualidade de educação em nossas escolas. Além de conhecer a realidade das escolas.

Negativos: Limitações técnicas que influenciam no desenvolvimento das ações pedagógicas (Entrevistado 2).

Os entrevistados pareceram se mostrar satisfeitos em poder oferecer sua contribuição para melhorar a qualidade na educação, seja apenas trocando experiências, ou tendo a possibilidade de opinar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Em relação aos pontos negativos destaca-se que o lado negativo apontado pelo Entrevistado 2 pode causar o que foi identificado pelo 1, ou seja, a falta de recursos técnicos causa o excesso e a sobreposição de funções.

Quando questionados sobre qual a concepção que fundamenta às escolas estaduais, os dois entrevistados relataram que é a democracia. “Porque por mais tenhamos, uma fundamentação teórica, uma concepção de educação, há momentos que convergem e outros que divergem conosco. Porém, a legislação e as políticas públicas e o cumprimento dessas

elas vigoram mais. Elas se sobrepõem, elas cumprem” (Entrevistado 1). A democracia permite “um alinhamento real das necessidades escolares e política pública mineira” (Entrevistado 2).

Ainda no contexto da atuação junto com os profissionais escolares, foi questionado se o contato ocorre mais com a direção ou com a supervisão pedagógica. Enquanto o Entrevistado 1 lida diretamente com os Analistas Educacionais, o 2 se relaciona mais com a direção escolar. A partir de então, foi perguntado os meios que utilizam para manter um relacionamento ativo e próximo com as escolas. O entrevistado 1 respondeu que:

E-mails, WhatsApp (particular e grupos) e visitas in loco. (Uso do WhatsApp profissional: enquanto profissionais, colocamos regras próprias. Existe uma política de que esse aplicativo é inapropriado. Portanto, encerramos a interlocução quando saímos do trabalho) (Entrevistado 1).

Estou realizando visitas às escolas para ouvir as demandas e necessidades, para que dentro da minha governabilidade possa atender às escolas. Também oriento que as diretorias mantenham um atendimento próximo para que possamos construir uma superintendência democrática, próxima a realidade de nossas escolas (Entrevistado 2).

O contato direto, assim como a forma em que ele ocorre pode ser explicado devido aos cargos ocupados pelos entrevistados. Mesmo o mundo atual sendo tecnológico, existe a necessidade de presenciar os acontecimentos, pois, como disse o Entrevistado 2, é por meio delas que são “verificadas as necessidades pedagógicas, financeiras e pessoais da escola” (Entrevistado 2), o que foi sustentado pelas palavras do Entrevistado 1:

As visitas in loco são muito eficazes e eficientes, elas têm resultados, dá resultado, pois não vamos para puxar a orelha, vamos para ajudar. A equipe como um todo nos acolhe muito bem, acatam muito bem as sugestões, tiram dúvidas. Independente do objetivo que nos levou lá existe um trabalho profissional da maioria das escolas, uma tentativa muito grande dos professores, da equipe diretiva, pedagógica e docente de realizar um trabalho bom, existem muitas escolas fazendo muita coisa boa utilizando não só da tecnologia, mas de metodologias diferenciadas e criativas. De um lado social verificamos também a existência de um sofrimento muito grande enquanto educação, existe uma falta de apoio muito grande, quase inexistente da família que elenca negligência, abandono, existem quadros de violências nas escolas entre pares, existe uma perda de autoridade docente muito grande, existe uma indiferença muito grande dos alunos por parte dos alunos em aprender (Entrevistado 1).

O trabalho conjunto entre escola, família e sociedade é fundamental para o bom rendimento escolar dos alunos e atendimento das demandas sociais que assolam o contexto educacional como um todo. Sendo assim, essas visitas deveriam ser realizadas com breve periodicidade, mesmo sendo integrante do plano de ação da SRE ou quando algum evento leva esses profissionais até a escola. No entanto, o Entrevistado 2 relatou que, a intenção seria

bimestral, porém como assumiu o cargo há pouco tempo, conseguirá realizar semestralmente.

Conforme o Entrevistado 1:

As visitas *in loco* fazem parte de um plano de ação da SRE. [...] Elas são pontualmente realizadas, com frequência. Se elas são suficientes? Elas não deixam de suprir, mas deveriam ser mais constantes em função de várias demandas que a própria educação tem. O número de escolas é grande. Quando chegamos a última a primeira já precisa de novo, mas podemos considerar que são razoavelmente suficientes, acontecem pontualmente, e a insuficiência seria o quantitativo de escolas, bem como as suas demandas (Entrevistado 1).

Partindo da ótica dos encontros para orientações, capacitações ou formações com os analistas e a periodicidade que eles acontecem, os dois entrevistados disseram que acontece com frequência, ou seja, “semanal para superintendentes, bem como para as diretorias educacional pessoal e financeira” (Entrevistado 2) e para os Analistas Educacionais:

[...] a SEE promove esses encontros diariamente. Nós temos reuniões, temos formações, temos drives, nós temos muitos materiais. É muito bem assessorado. Existe um respaldo, um aporte enorme. É sempre por meio de lives, reuniões pontuais, por meio de vários canais, são exigidas essas reuniões, capacitações, treinamento, o quantitativo é muito grande e significativo (Entrevistado 1).

A partir daí questionou-se sobre a contribuição desses encontros, capacitações ou formações para o trabalho realizado junto às escolas. Para o Entrevistado 1, as orientações ajudam muito, pois quando “vamos orientar as escolas e esbarramos em algumas exceções e casos particulares nós já sabemos responder, porque já foram contempladas essas particularidades nessas formações, nesses encontros”. Esse pensamento foi corroborado pelo Entrevistado 2, que disse que “as reuniões são muito importantes para alinhamento das ações, resoluções e situações que vivenciamos. Além de podermos dar feedback quanto as ações desenvolvidas nas escolas, os problemas e sucessos que alcançamos”.

Nesses encontros são abordados temas como “as ações que estão sendo implantadas e as que estão para vir [...]”. Por exemplo: avaliações externas, semana que vem já tem reunião de avaliações externas para orientar a aplicação” (Entrevistado 1) e “legislações atuais, campanhas para o desenvolvimento das ações, bem como orientações e análise de dados” (Entrevistado 2). Ainda assim, alguns assuntos não são abordados, tais como “formações com psicólogos para discutir a educação, com profissionais para discutir a educação, mas de cunho acadêmico, pensando o sujeito. O que acredito ser muito relevante, pois prepara para o meio social” (Entrevistado 1) e “ações para a saúde mental dos profissionais, diante de toda problemática da pandemia e dos problemas sociais que estão mais evidentes em nossas escolas” (Entrevistado 2).

O trabalho pedagógico junto aos supervisores pode trazer inúmeros desafios, o que foi corroborado pelas percepções dos entrevistados:

A dificuldade da formação dos professores, de especialistas está ficando muito banalizada, os profissionais têm boa vontade, porém falta um aporte teórico para pensar a prática, devido a uma defasagem e a qualidade na formação tanto de especialistas quanto de professores. Qualidade da formação superior em função de qualidade de faculdades que não são boas e também na formação continuada, porque a maioria dos professores especialistas não leem porque não querem, não interessam, porque não gosta ou mesmo devido a jornada de trabalho. A qualidade e a formação são muito visíveis. (Falta na qualidade da formação superior e a defasagem na formação continuada desses profissionais). Estou fazendo uma crítica na qualidade do ensino superior. A jornada de trabalho é muito extensa, é a tripla de jornada de trabalho, especialmente porque a maioria são mulheres (Entrevistado 1).

A formação inicial destes profissionais deixa de abordar assuntos cotidianos, sem dar condições para que estes profissionais possam atuar de maneira ativa junto aos professores e estudantes (Entrevistado 2).

Quanto a existência de intervenções e/ou ações específicas da SRE para que o trabalho pedagógico das escolas seja mais bem desenvolvido, o Entrevistado 1 disse que existe um comprometimento, busca pela qualidade e que “receita pronta não existe, mas há uma proximidade daquilo que pode ser possível, tais como leitura, formação continuada, socialização, trabalho coparticipativo, trabalho em equipe, leitura das políticas públicas, tenho que estar a par delas, que conhecê-las”. Ainda nesse sentido,

São realizadas reuniões mensais com as especialistas: uma reunião online (canal do Youtube) e outra presencial (oficinas) para alinhar resoluções, ações e situações de intervenção. Atualmente estamos organizando momentos comuns para conversar diretamente com os professores. Utilizando os horários de módulo II (Entrevistado 2).

A percepção dos entrevistados sobre se as avaliações sistêmicas têm auxiliado as escolas na melhoria da qualidade da educação e, em caso afirmativo, para explicitar como e, em caso negativo, por que acredita que não tem contribuído, o analista disse que:

Sim, ela contribui uma vez que todos os resultados dessas avaliações são codificados, tratados e existe uma leitura desse tratamento de dados. A partir dessa leitura possibilita a escola como um todo mapear a sua realidade e desenvolver estratégias tendo em vista esses dados os quais estão ali naquela plataforma. Eu acredito que auxilia na qualidade da educação (Entrevistado 1).

Os resultados das avaliações diagnósticas nos dão dados para organizar /reorganizar a programação dos conteúdos a serem desenvolvidos uma vez que as diagnósticas são baseadas nos anos anteriores. Já as avaliações trimestrais são realizadas com o objetivo de identificar as habilidades consolidadas e não consolidadas, para que os profissionais possam organizar estratégias para melhorar o processo educativo (Entrevistado 2).

E completaram que, na melhoria da qualidade da educação, “as avaliações têm auxiliado na melhoria, principalmente por oferecerem dados para serem utilizados como indicativos para focar nos pontos a serem melhorados” (Entrevistado 2) e que, “em anos anteriores os resultados pedagógicos não eram utilizados como estratégia de melhoria. Atualmente verificamos que os resultados já estão mais utilizados de forma pedagógica pelas escolas”. Apesar de “significativo, de ser um avanço” não sabe explicar as oscilações (Entrevistado 1).

Quando se trata de avaliações externas e em larga escala (SIMAVE), é importante conhecer o papel da supervisão pedagógica. Para o Entrevistado 1, “o papel da supervisão pedagógica se encontra dentro das atribuições do especialista. Existe uma legislação que define as atribuições que atrela, associa o trabalho do supervisor, o planejamento e toda a questão que envolve, o processo ensino aprendizagem”. E completou que o papel do supervisor é estimular o aluno para “fazer uma boa prova, fazer atentamente, não banalizar e também tratar os dados, apresentar esses dados a equipe, a comunidade, e estabelecer as intervenções a partir da leitura que ele faz ali”. Portanto, o papel dos especialistas é “estratégico quanto as avaliações: preparar os estudantes e professores quanto a aplicação das mesmas, e principalmente utilizar dos resultados para organizar as ações estratégicas para melhorias das habilidades não consolidadas, acompanhando as referidas ações” (Entrevistado 2).

O pensamento dos supervisores pedagógicos também deve ser conhecido, especialmente quanto ao SIMAVE. Nessa questão, o Entrevistado 1 disse haver um descompasso entre o que é cobrado e o que é ensinado, “entre aquilo que está nas avaliações e aquilo que está no planejamento. Existe uma pequena divergência ou a prova está muito difícil, ou está muito aquém, ou muito além. Existem um descompasso entre as avaliações e o planejamento”. O Entrevistado 2 percebeu o mesmo descompasso, destacando o volume de ações e as “atribuições que não são específicas do cargo, e quando necessitam realizar as ações do SIMAVE se sentem com acúmulo de ações”.

Para Paro (2011):

Estamos falando dos conhecimentos e informações que o educando adquiriu e que podem, em parte, ser avaliados por meio de uma prova ou exame em que se procura aferir, por meio de testes ditos objetivos ou perguntas abertas, em que medida ele reteve esses conteúdos. Mesmo sem considerar sua parcialidade, pois que cuida apenas de um dos elementos da cultura, esse tipo de avaliação será sempre precário uma vez que – sem falar da relatividade dos valores ou do ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas – nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá

para além do momento da prova ou exame ou se se extinguirá em breve tempo sem se incorporar verdadeiramente à personalidade do indivíduo (Paro, 2011, p. 706-707).

O Entrevistado 1 ainda comentou que os dados do SIMAVE são muito utilizados e que eles sempre incentivam o uso das plataformas para acompanhar os resultados e usá-los. Já o Entrevistado 2 disse que os dados são usados para auxiliar na implementação das ações de intervenção e nas propostas de alterações no planejamento.

Desafios são encontrados nas avaliações externas e na visão do Entrevistado 1 o maior é a presença dos alunos para realização dessas avaliações, o que foi corroborado pelo Entrevistado 2, que completou como outro grande desafio a falta de resultados fidedignos provocando resistências dos professores nas realizações de intervenções a partir dos resultados. Para o Entrevistado 1, essas avaliações foram banalizadas e não há comprometimento familiar, onde são entendidas apenas como algo a ser cumprido. No entanto, “as avaliações externas servem para averiguar a qualidade do processo ensino aprendizagem. É uma amostra de como se encontra o processo e impacta nas políticas públicas que vão sendo realizadas tendo em vista o resultado delas”, complementa.

Na percepção do Entrevistado 2 e, considerando o acompanhamento nas escolas, é difícil estar presente em todas elas. “A Equipe Pedagógica é pequena para atender o quantitativo de escolas. Esta ação demanda de continuidade e sistematização. A SEE/MG implantou o PRA (Plano de Recomposição das Aprendizagens) para apoiar e acompanhar este ano”.

O Prêmio Transformação pode ser um incentivo para os alunos e para as escolas. Conforme o Entrevistado 2, “o Prêmio Escola Transformação tem o objetivo de incentivar as escolas a realizarem a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas, e conseqüentemente utilizar os resultados obtidos para a melhoria na educação. Meu papel é divulgar e depois socializar os resultados obtidos”.

O Prêmio Transformação encontra-se no seu segundo ou terceiro ano. Existe uma matemática nesse prêmio que faz uma quantificação entre a frequência do aluno e o quantitativo de aprovação. Vamos supor: a escola Prêmio Transformação ocorre 3 vezes ao ano, existe a 1ª ed, 2ª e 3ª dentro de um ano. Aquela escola, se o ano acabasse no primeiro bimestre, quantos alunos seriam aprovados naquela escola, e a taxa de frequência? A taxa de frequência dos alunos de ser de 75%. Esses alunos estariam com o quantitativo de aprovação acima dos 60% e a taxa de frequência acima dos 75%. A partir desses cortes as escolas são premiadas. Existem as categorias, o quantitativo de prêmios tendo em vista esse corte. As escolas ficam muito lisonjeadas com essa questão e a matemática e o quantitativo que é feito é muito fidedigno, é muito minucioso, leva em consideração várias situações. Aparentemente me parece muito legítimo, muito fidedigno. As escolas

gostam, as escolas premiadas sentem, elevam, transformam, a escola passa a ter um outro olhar para essa comunidade que já não dá tanta importância para a escola, a escola passa a ter um olhar dentro da comunidade diferenciado. Os professores começam a se movimentar, os alunos começam a ter outro olhar para a si mesmo, para o processo aprendizagem. Existe um retorno positivo sim (Entrevistado 1).

Esse Prêmio trouxe mudança para as escolas e para processo de aprendizagem dos estudantes das escolas. Na percepção do Entrevistado 1 trouxe, “motivação, muitos prêmios não são só em dinheiro que está sempre em primeiro lugar. Há investimento em laboratórios, em metodologias ativas, equipamentos. Traz de alguma forma uma mudança para a escola. Mudança de visão, estratégias, ensino” e na visão do Entrevistado 2, “as escolas passaram a se empenhar mais na aplicação das avaliações e melhoria dos resultados, e depois quando premiados utilizam os prêmios para a realização de projetos que venham a estimular a realização de ações para a melhoria dos resultados educacionais” (Entrevistado 2).

Ao cotejar as respostas dadas pelos analistas educacionais, considerando que um deles atua como superintendente regional de ensino, o que se vê é um discurso bastante articulado com as propostas emanadas da SEE/MG, o que revela o caráter, até certo ponto esperado, dos analistas como agentes implementadores das políticas educacionais.

As entrevistas dos dois analistas, contudo, revelaram alguns pontos de convergência com as opiniões emitidas pelos supervisores, seja nos questionários, seja nas entrevistas, como as dificuldades manifestadas em relação aos usos dos resultados das avaliações sistêmicas, às dificuldades de acompanhamento das escolas e, no caso dos supervisores, do trabalho no interior das escolas, devido à sobrecarga de trabalho, tarefas e atividades burocráticas.

No entanto, causa certo estranhamento a indicação de ambos respondentes acerca de que a concepção de educação ou de ensino que fundamenta o trabalho da secretaria é a da democracia. Esse estranhamento advém do fato de que, como evidenciou Tripodi (2022), a política educacional mineira tem assumido um caráter bastante pragmático e neotecnicista, com uma perspectiva muito fechada em práticas fundamentadas na gestão de resultados com base no SIMAVE, deixando pouca, ou quase nenhuma liberdade, para as escolas construírem seus projetos políticos pedagógicos de forma autonomia, sem o cerceamento causado pela premiação e, justamente por isso, parece contraditório falar numa perspectiva democratizante emanando das políticas educacionais implementadas pela rede estadual de Minas Gerais.

Quanto aos aportes que deveriam ser dados pelas equipes de analistas educacionais, parece que eles têm um alcance limitado em suprir as reais necessidades formativas, de

orientação, de materiais e recursos que possibilitariam aos supervisores pedagógicos fazerem um uso consciente, crítico e bem fundamentado dos resultados das avaliações sistêmicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar os desafios, as possibilidades e as implicações da avaliação de sistemas na atuação da supervisão pedagógica em escolas da rede estadual de Minas Gerais demandaram tornar a supervisão objeto de estudo tomando como ponto de partida sua função básica.

Segundo a literatura, a supervisão vem sofrendo grandes transformações desde seu advento com a chegada dos padres jesuítas até que ganhasse contornos mais evidentes, se assemelhando ao modelo contemporâneo, o que aconteceu devido as interferências do padrão econômico na educação, exigindo intervenção da legislação que instaurou o cargo de supervisor como Supervisor em Educação. Porém, anos mais tarde, a função desse profissional foi novamente repensada e a ele também foram impostas as missões de acompanhar, apoiar, oferecer suporte pedagógico, avaliar. O supervisor passou a ser um estimulador e não um controlador como antes.

Tais acontecimentos remetem a necessidade de a escola necessitar de alguém que acompanhasse suas transformações, um Supervisor em Educação, alguém capaz de exercer as funções já pré-estabelecidas, mas que também fosse um mediador, o que ampliou e humanizou seu papel. É responsabilidade do supervisor garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, além de atuar para melhorar a qualidade do trabalho escolar e assegurar o processo de aprendizagem como um todo.

Fica evidente que a função da supervisão ultrapassa os muros escolares, pois cabe a ela a articulação de encontros administrativos e comunitários, refletir e levar à reflexão, comunicar e promover a comunicação entre escola e comunidade, alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e gestão.

É sabido que avaliar é preciso, pois essa ação torna perceptível os pontos fracos e fortes do contexto escolar, bem como possíveis mudanças para alcançar os objetivos finais. O Supervisor em Educação Básica é aquele que deve acompanhar o processo de avaliação, coordenando e orientando a equipe docente, respeitando o Projeto Político Pedagógico de cada escola, levando em conta as particularidades das escolas, o fato de que alunos e professores são sujeitos de direitos.

A avaliação abraça o processo de ensinar e aprender em geral. Essa ferramenta pode trazer um novo e amplo olhar sob a prática de ensinar, redimensionar a atribuição da supervisão pedagógica a quem cabe essa atribuição. Sendo assim, o supervisor precisa estar em constante formação, se mantendo atualizado conforme suas funções e o que ela demanda no tocante ao trabalho e a formação do docente, sendo que essa segunda pode ser um dos

maiores desafios educacionais com os quais a supervisão se depara, o que ficou evidente nos desfechos dessa pesquisa.

A concepção de formação de professores atual, como foi relatado no texto por um dos analistas educacionais, vem sendo banalizada e, mesmo que esses profissionais se disponham a se manter em constante formação não há aporte teórico para tanto. A qualidade do ensino ofertada pelas faculdades apresenta grande defasagem. Ademais, a docência não atrai, o que se justifica devido a longas jornadas de trabalho, baixos salários, falta de reconhecimento da profissional. A maioria desses profissionais é do sexo feminino, ou seja, a jornada é ainda maior quando se leva em conta os afazeres domésticos somados aos escolares.

A função dos supervisores na rede estadual de Minas Gerais vai de encontro a literatura, ou seja, cabe a eles orientar, oferecer suporte aos professores, acompanhar a execução das ações planejadas, elaboração do PPP junto à equipe, promover atividades de interação entre escola e família, mediar conflitos, presidir reuniões, propor intervenções, auxiliar no planejamento de aulas, contribuir para a formação docente, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem por meio das avaliações e apresentar resultados dessas avaliações para a comunidade escolar.

Entre as atribuições do supervisor encontra-se as avaliações externas, as quais apresentam grandes possibilidades de percepção do ensino mineiro e são consideradas como uma forma de conhecer os alunos, professores, a escola e suas demandas. Mesmo sendo apontados resultados mais positivos que negativos pelos supervisores, se apresentam como o maior desafio para eles, pois são ignoradas pelos alunos, que, em sua maioria, não compreendem seus objetivos e as razões de sua realização.

Talvez a explicação para essa banalização se encontre no fato de que as avaliações nem sempre condizem com a realidade dos alunos, distanciando das especificidades de cada escola. Consideradas como extensas e difíceis de serem respondidas não recebem a devida dedicação na sua realização, causando resistência por parte de alguns professores que, percebendo essa atitude do aluno, encontram obstáculos para planejar estratégias que sejam capazes de auxiliá-los a transpor esses entraves.

Ademais, a pesquisa mostrou que existe um incômodo por parte dos supervisores na questão das atribuições e funções. Mesmo que elas estejam dentro do que propõe a literatura e legislação, esses profissionais ainda perpassam por atividades que interferem significativamente nas reais ações de planejamento e execução, ocasionando atraso e acúmulo de trabalho, se tornando uma rotina de trabalho pesado e no final do dia sem muitos planos alcançados/executados. Dessa forma, distorcem das suas devidas funções.

No que tange a elaboração de avaliações externas, estas vão de encontro ao sugerido pela Base Nacional Comum Curricular pode vir a ser a solução, visto que, geralmente, o Projeto Político Pedagógico das escolas se alicerça nesse documento para planejar as atividades curriculares anuais, conforme a etapa escolar. Porém, há que se destacar que, usar questões das avaliações para serem trabalhadas em sala de aula antes da aplicação da avaliação, seria um meio de burlar o sistema e inutilizar essa ferramenta. As visitas do supervisor nas escolas também podem ser um diferencial e, seu ponto de vista, auxiliar para interpretar a realidade da comunidade escolar.

Há de se compreender que as avaliações externas objetivam mensurar o desempenho dos alunos, dos docentes, as metodologias utilizadas, a necessidade de mudar o roteiro; ela direciona e seus resultados não devem ser considerados somente quantitativamente, mas principalmente como um ponto de partida para o processo de ensinar e aprender.

A obtenção das informações que possibilitarão essas ações ocorre por meio da realização das avaliações e dos resultados que são tratados e disponibilizados em uma plataforma posteriormente para que a escola possa conhecer sua realidade e transformá-la, de acordo com suas demandas e do que foi proposto no início do ano letivo. Um comparativo entre o ano anterior o ano corrente também é realizado com vistas a oferecer melhor compreensão dos resultados alcançados.

Contudo, é preciso estimular os alunos na realização das avaliações externas, explicitar claramente os objetivos gerais para que se efetive os conhecimentos sobre as mesmas e a inclusão dos mesmos no seu próprio processo de ensino. Neste contexto, o Prêmio Transformação pode ser um ponto de partida, mas não um ponto central; seu alcance deve ser de forma fidedigna, mas este não é mais importante do que os agentes internos, praticados a partir de análise fundamentada nas diversidades da sala de aula, na subjetividade do aluno e na especificidade da comunidade escolar. Envolver os alunos no processo de avaliação educacional não só trazem resultados positivos para a escola como também proporciona ao aluno uma própria visão de si, da educação como um todo.

Considerando a dimensão das avaliações para o conhecimento do contexto escolar, os subsídios existentes e disponibilizados pela rede estadual de ensino de Minas Gerais ainda não são suficientes para que a supervisão execute suas funções de forma regular e dinâmica. Evidenciamos a importância e necessidade dos subsídios, que são e serão a porta de entrada para novos pontos de vista e promoção do ensino público de qualidade.

Existe a necessidade de mais atenção nos processos educacionais e atitudes devem ser tomadas visando melhor elaboração, coordenação, orientação dos professores como em geral.

Essa prática é responsabilidade da supervisão pedagógica, porém de forma democrática. Não se trata de um modelo engessado e não existe uma fórmula para que isso aconteça.

À supervisão pedagógica cabe a responsabilidade de estimular alunos e docentes na prática das avaliações externas em busca do conhecimento para que as metodologias sejam aprimoradas com eficácia. Assim, as avaliações externas podem e devem ser vistas como uma auxiliar na melhoria do trabalho pedagógico e do desempenho escolar, oferecendo informações que facilitem a elaboração das atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo, visando ofertar um ensino de qualidade para todos.

Contudo, é necessário desmistificar que os resultados das avaliações educacionais padronizadas por si só determinam as ações pedagógicas, pensar assim é colaborar para que a aprendizagem seja mecânica e a educação precária.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.
- ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983.
- ARCAS, P. H.; BORGES, R. M. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de professor**, Grossa, v. 23, p. 1-20, 2020.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, E. S. de S. et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, pp. 49-88, 2001.
- BARRETTO, S. de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 101-117, 2013.
- BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. Avaliação educacional no Brasil 25 ano depois: onde estamos?. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 07 abril 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm) Acesso em: 07 abr. 2023

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 08 abr. 2023.

CAED/UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **PORTAL SIMAVE**. Minas Gerais. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa> Acesso em: 03 abr. 2023.

CASTRO, M. H. G. de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta**, Rio de Janeiro, v. 1, maio, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/5> Acesso em 07 abril 2023.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

DALBEN, A. I. L. de F. Avaliação sistêmica. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 74-80, 2005.

DALBEN, A. I. L. de F. **Avaliação Sistêmica. Biblioteca Virtual – Dicionário da Educação**. Blog Pedagogia online. [2012]. Disponível em: [https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2012/02/avaliacao-sistemica\\_15.html](https://pedagogiaonlinead.blogspot.com/2012/02/avaliacao-sistemica_15.html) Acesso em: 09 jun 2023.

FERREIRA, K. S. Gestão escolar democrática – uma abordagem teórica e metodológica. **Webartigos**, 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/gestao-escolar-democratica-uma-abordagem-teorica-e-metodologica/76136> Acesso em: 7 set. 2023.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101.

FERREIRA, N. S. C. (Coord.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FETZNER, A. R. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, C. O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FREITAS, L. C de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

FREITAS, L. C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 147-178, 2013.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, 2016.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago., 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDBERG, M. A. A. A avaliação pode ser uma arma?. **Educação e Avaliação**, São Paulo, ano 1, p. 23-47, jul. 1980.

GREMAUD, A. P. et al. **Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados**. Minas Gerais. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Medição, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

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

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>  
Acesso em: 4 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 1999.

LEITE, A. A.; ALMADA, C. P. B. A continuidade da ação educativa: o supervisor escolar como articulador do processo pedagógico. In: FERREIRA, G. R. **Educação: políticas, estrutura e organização**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 103-114.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. 396 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação. O Objetivo da Avaliação é Intervir para Melhorar. **Revista Nova Escola**. 191 ed. São Paulo: Ed. Abril, 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cipriano-carlos-luckesi-424733.shtml> Acesso em: 11 jun. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, J. As Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 179-193.

MAIO, N.; SILVA, H. S.; LOUREIRO, A. **A supervisão: Funções e Competências do Supervisor**. EDUSER: revista de educação, v. 2, n. 1, p. 37-51, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico da Escola. SIMAVE/PROEB** – 2010. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3, jan./dez. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB** – 2008. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan./dez. 2008, anual.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. [**Constituição Estadual (1989)**]. 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014.

MINAS GERAIS. **Decreto N° 44.873**, de 14 de agosto de 2008a. Regulamenta a Lei n° 17.600, de 1° de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade. Minas Gerais, MG, Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/44873/2008/> Acesso em: 28 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia do Especialista em Educação Básica**. 132 p. 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2018/07/guia-especialista.pdf> Acesso em: 24 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n° 15.293**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Art. 6°. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1> Acesso em: 07 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei n° 17.600**, de 01 de julho de 2008. Acordo de Resultados e Prêmio Por Produtividade. Minas Gerais, MG, Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/17600/2008/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando nº 63/2022**. Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais - DAVE. Belo Horizonte, 12 de set de 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº. 104**. Belo Horizonte, jul. 2000. Disponível em: <https://simave2018.caeduff.net/wp-content/uploads/2019/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-104-DE-14-DE-JULHO-DE-2000.pdf> Acesso em: 18 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº. 4.818**. Belo Horizonte, fev. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/4818-23-r-Public.-04-02-23.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº. 4.692**. Belo Horizonte, dez. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conheça o programa**. [S.l., s.n., 2020]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa> Acesso em: 22 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resultados das Avaliações Somativas**. [S.l., s.n., 2022]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa> Acesso em: 22 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros**. 2016. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

PIMENTA, C. O. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206b> Acesso em: 23 jun. 2023.

PINTO, M. A. R. **A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas**. v. 3. Unesp/UNIVESP, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65807> Acesso em: 25 jul. 2023.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 215-253.

PRZYBYLSKI, E. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1985.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: RANGEL, Mary; SILVA JR., Celestino Alves da. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 11 ed. São Paulo: Papirus - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2005, p. 147- 161.

SARTORI, J.; MARCON, T. Da supervisão educacional à coordenação pedagógica: tensões entre regulação e emancipação. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 3, p. 110-135, jul./set. 2021.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SE LIGA NA EDUCAÇÃO. **Avaliações educacionais em larga escala**. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>  
Acesso em: 10 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Programa Gestão pela Aprendizagem**. 69 f. [versão impressa]. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). S Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens**. 02 f. [versão impressa]. 2023.

SILVA, M. J. A. **Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SOUSA, C. P. de. Dimensões Da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, M. A. de. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 25-32, jul./dez. 1995

TAVARES, J. N. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 7, p. 5-52, 1980.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

TRIPODI, Z. F. *et al.* Estado Contratual na Educação: o desenho de três experiências brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119221, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/3NCxfGLZwPZWN3GFQMvFH4z/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 15 jan. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, F. **Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

WAISENFISZ, J. J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º e 2º Grau. **Estudos em Avaliação**, v. 4, p. 65-73, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado aos supervisores pedagógicos.

#### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

- **Pesquisa:** AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES.
- **Pesquisador Responsável:** Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza Botega.

#### CARACTERIZAÇÃO

1. Qual a sua maior formação acadêmica?
  - a) Ensino Superior
  - b) Pós-graduação *Lato sensu*
  - c) Mestrado
  - d) Doutorado
  - e) Pós-doutorado
2. Você possui licenciatura em qual área:  
R:
3. Caso você possua uma segunda licenciatura, indique a área/disciplina:  
R:
4. Você possui formação na pós-graduação:
  - a) Cursos lato sensu (especialização). Em caso afirmativo, indique a área ou nome do curso.
  - b) Mestrado. Em caso afirmativo, indique a área ou nome do programa de pós-graduação.
  - c) Doutorado. Em caso afirmativo, indique a área ou nome do programa de pós-graduação
  - d) Pós-doutorado
5. Qual o seu tempo de formação no magistério?
  - a) Menor que 5 anos
  - b) Entre 6 e 10 anos
  - c) Entre 11 e 15 anos
  - d) Entre 16 e 20 anos
  - e) Entre 21 e 25 anos
  - f) Entre 26 e 30 anos
  - g) Entre 31 e 35 anos
  - h) Maior que 35 anos
6. Há quanto tempo você atua na supervisão pedagógica?
  - a) Menos de 5 anos
  - b) Entre 6 e 10 anos
  - c) Entre 11 e 15 anos
  - d) Entre 16 e 20 anos
  - e) Entre 21 e 25 anos
  - f) Entre 26 e 30 anos
  - g) Entre 31 e 35 anos
  - h) Mais de 35 anos
7. Com qual frequência você busca participar, por motivação própria, de cursos de formação continuada na área da supervisão?
  - a) Nunca

- b) Raramente
  - c) Às vezes
  - d) Frequentemente
  - e) Sempre
8. Com qual frequência você participa de cursos de formação continuada na área da supervisão proporcionados pela SEE/MG?
- a) Nunca
  - b) Raramente
  - c) Às vezes
  - d) Frequentemente
  - e) Sempre
9. Caso você escolha nas questões anteriores (5 e 6) as opções A (nunca) e B (raramente) indique a(s) alternativa(s) que explicam sua não participação em cursos de formação continuada na área da supervisão.
- a) Falta de oferta de cursos de formação continuada na área da supervisão.
  - b) Falta de oferta de cursos de formação continuada na área da supervisão proporcionados pela SEE/MG.
  - c) Falta de tempo.
  - d) Falta de recursos financeiros quando os cursos são pagos.
  - e) Falta de interesse pessoal.
  - f) Falta de motivação por parte da SEE/MG para os/as profissionais buscarem formação continuada na área de atuação.
  - g) Outros \_\_\_\_\_
10. Com qual frequência a SRE reúne para apoio e orientações das ações pedagógicas promovidas pela SEE/MG?
- a) Nunca
  - b) Raramente
  - c) Semanalmente
  - d) Quinzenalmente
  - e) Mensalmente
11. Qual é a etapa da Educação Básica atendida pela sua Escola?
- a) Somente anos iniciais do ensino fundamental
  - b) Somente anos finais do ensino fundamental
  - c) Somente ensino médio
  - d) Anos iniciais e finais
  - e) Anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio
  - f) Anos finais do ensino fundamental e ensino médio
  - g) Anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio

#### **FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

- 1) Você considera que as reuniões pedagógicas (módulo II) atendem as necessidades docentes na questão da formação continuada dos professores?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 2) Quais as atribuições da supervisão?  
R:
- 3) Quais as demandas/atividades diárias que executa a supervisão?  
R:

- 4) No dia a dia, a supervisão consegue atender/exercer as demandas inerentes à sua atribuição com que frequência?
- a) Não consegue atender/exercer
  - b) 20 a 30% da demanda do dia
  - c) 40 a 50% da demanda do dia
  - d) 60 a 70% da demanda do dia
  - e) 80 a 90% da demanda do dia
  - f) Consegue, atente/exerce
- 5) A SEE disponibiliza materiais e/ou recursos suficientes para que a supervisão consiga orientar a equipe docente com êxito?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 6) A SEE disponibiliza materiais e/ou recursos suficientes para que a equipe docente possa ressignificar suas práticas pedagógicas, subsidiar e planejar, facilitando o processo de aprendizagem de todos os estudantes?
- f) Concordo totalmente
  - g) Concordo parcialmente
  - h) Não concordo nem discordo
  - i) Discordo parcialmente
  - j) Discordo totalmente

#### AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

- 7) Sobre as avaliações educacionais, a equipe docente se envolve, divulga e estimula os estudantes a participarem das avaliações, conforme as orientações da SEE? Como?
- R:
- 8) As reuniões pedagógicas (Módulo II) contribuem para a compreensão e para o uso dos resultados das avaliações EXTERNAS (PROEB)?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 9) As reuniões pedagógicas (Módulo II) contribuem para a compreensão e para o uso dos resultados das avaliações INTERNAS?
- f) Concordo totalmente
  - g) Concordo parcialmente
  - h) Não concordo nem discordo
  - i) Discordo parcialmente
  - j) Discordo totalmente
- 10) Sobre avaliações sistêmicas da aprendizagem (trimestrais), a equipe docente analisa os resultados/gráficos e realiza as intervenções pedagógicas necessárias?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 11) Você acredita que as avaliações sistêmicas da aprendizagem (trimestrais) propostas pela SEE/MG conforme suas orientações preparam os estudantes para as avaliações externas como PROEB?
- a) Concordo totalmente

- b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 12) Sobre os resultados obtidos nas avaliações, você acredita que estes resultados são suficientes para que a equipe pedagógica oriente e apoie os docentes para que possam replanejar estratégias de aprendizagem?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 13) Você acredita que o planejamento de atividades de ensino a partir dos resultados das avaliações contribuem para que os/as estudantes aprendam?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 14) Na sua opinião, as avaliações externas são bem aceitas pela equipe docente?
- a) Concordo totalmente
  - b) Concordo parcialmente
  - c) Não concordo nem discordo
  - d) Discordo parcialmente
  - e) Discordo totalmente
- 15) Na sua opinião, quais os desafios que se colocam para a supervisão pedagógica atuar com as avaliações externas?
- 16) No contexto do seu trabalho, o que considera necessário para que possa atuar com os resultados das avaliações externas de forma a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes?
- R:
- 17) Qual a sua visão com relação ao Prêmio Transformação? Ele trouxe alguma mudança para sua escola e/ou para processo de aprendizagem dos estudantes? Se sim, qual(is)?
- R:
- 18) Qual a visão dos professores com os quais atua a respeito do Prêmio Transformação?
- R:

## APÊNDICE B – Roteiro semiestruturado para entrevista a ser realizada com os supervisores pedagógicos

### ENTREVISTA COM A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

- **Pesquisa:** AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES.
- **Pesquisador Responsável:** Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza Botega.

### ROTEIRO

- 1) Quais as funções que exerce na escola?
- 2) Cite aspectos positivos e negativos em relação à sua função.
- 3) Qual a concepção de aprendizagem que fundamenta o trabalho na sua escola?
- 4) As condições físicas e materiais de sua escola são adequadas para o exercício do trabalho pedagógico? Justifique.
- 5) A formação do corpo técnico pedagógico interfere na qualidade do corpo docente? De que forma?
- 6) Indique as principais características da atuação da supervisão pedagógica com relação as avaliações educacionais na instituição a qual atua.
- 7) Na sua opinião, qual o principal desafio da equipe pedagógica?
- 8) Como se dá a relação e envolvimento da equipe pedagógica com os processos avaliativos em relação às avaliações sistêmicas da aprendizagem e avaliações externas)?
- 9) Acontecem reuniões entre SRE e supervisores? Em caso afirmativo, com que frequência? O que é tratado?
- 10) Você considera importante a presença da ser na escola? De que forma? Apoio? Orientação? Fiscalização?
- 11) A supervisão pedagógica no seu entendimento geral desempenha seu trabalho tranquilamente conforme suas atribuições ou existem desafios e implicações que dificultam no desenvolvimento das ações necessárias do dia-a-dia?
- 12) Se existem desafios e implicações, quais seriam? Se não existem ou que já superaram, quais as ações foram necessárias para evitá-los?
- 13) Sobre as avaliações educacionais, na sua opinião, quais seriam as vantagens e desvantagens no processo de ensino aprendizagem dos estudantes?
- 14) Como é a formação continuada dos professores em relação as avaliações educacionais? Quais formas e meios são utilizados para a promoção eficaz dessa formação? Que aspectos das avaliações educacionais têm sido tratados com o corpo docente da sua escola?
- 15) Você como supervisor/a se sente preparado/a para desenvolver a formação dos/das docentes sobre a temática das avaliações de sistema (SIMAVE)? Em caso afirmativo, explicita os motivos de se sentir preparado/a. Em caso negativo, explicita as principais dificuldades e limitações que julga enfrentar para tratar dessa temática com as/os docentes de sua escola.

- 16) Os materiais, recursos e orientações da SEE/MG são suficientes para atender a equipe pedagógica no sentido de preparar os estudantes e fazer com que eles verdadeiramente aprendam?
- 17) Sobre os resultados das avaliações, como vocês analisam e lidam no contexto do trabalho escolar?
- 18) Existe alguma ação da escola ou da própria SEE/MG que tenha promovido resultados positivos e/ou negativos nas avaliações educacionais na sua escola?
- 19) Há alguma questão que não foi abordada na entrevista e que você considera importante destacar?

## APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado para entrevista a ser realizada com os analistas educacionais

### ENTREVISTA COM OS ANALISTAS EDUCACIONAIS

- **Pesquisa:** AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES.
- **Pesquisador Responsável:** Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza Botega.

### PERFIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Qual a sua maior formação acadêmica?
- 2) Você possui licenciatura em qual área?
- 3) Caso você possua uma segunda licenciatura, indique a área/disciplina?
- 4) Você possui formação na pós-graduação?
- 5) Como profissional da educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais, quanto tempo você atuou:
  - a) Na docência (quantos anos):
  - b) Em outro cargo (se sim, qual e quantos anos):
  - c) Como analista educacional (quantos anos)?
- 6) O que te levou ou o que te motivou a buscar exercer o cargo de analista educacional?

### FUNÇÃO E ATUAÇÃO

- 7) Quais as funções que exerce na SRE?
- 8) Quais são suas atribuições diretas às escolas de sua jurisdição?
- 9) Cite aspectos positivos e negativos em relação à sua função.
- 10) Qual a concepção de trabalho que fundamenta sua assessoria às escolas estaduais?
- 11) De maneira geral, para realizar seu trabalho, você tem mais contato direto com a direção ou supervisão pedagógica?
- 12) Quais meios você utiliza para manter um relacionamento ativo e próximo das escolas?
- 13) Quais as considerações gerais em relação aos momentos de visitas nas escolas?
- 14) Com que frequência as visitas in loco às escolas são realizadas? Elas são suficientes? Se não são suficientes, qual(is) seriam as causas dessa insuficiência?
- 15) Como vocês são recebidos pela direção e pela supervisão das escolas?
- 16) A SEE promove encontros para orientações e capacitações ou formações com os analistas? Se sim, com qual periodicidade?
- 17) A partir da resposta da questão anterior, você considera que esses encontros, capacitações ou formações contribuem para o seu trabalho junto às escolas que orienta? Por quê?
- 18) Que temas ou assuntos são tratados nesses encontros, capacitações ou formações feitas pela SEE/MG?

- 19) Você sente falta ou necessidade de que sejam feitos encontros, capacitações ou formações pela SEE/MG sobre algum tema ou assunto específico? Se sim, quais?
- 20) Sobre o trabalho pedagógico, diretamente dos supervisores das escolas de sua jurisdição, que dificuldades você vem encontrando no desenvolvimento do seu trabalho nas escolas com as quais atua?
- 21) Atualmente, existem intervenções e/ou ações específicas da SRE para que o trabalho pedagógico das escolas seja mais bem desenvolvido? Quais são?

## AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

- 22) Qual é a sua visão com relação as avaliações sistêmicas (formativas/trimestrais)?  
Elas realmente redirecionam para um planejamento pedagógico e melhoria nos resultados externos?
- 23) Elas têm auxiliado as escolas na melhoria da qualidade da educação? Em caso afirmativo, explicita como. Em caso negativo, por que acredita que não tem contribuído?
- 24) Sobre as avaliações educacionais, qual é o histórico de resultados de sua SRE em relação as avaliações externas? Explane brevemente suas concepções em relação a estes resultados e quais os motivos fazem com que você pense desta forma.
- 25) Qual o papel da supervisão pedagógica em relação às avaliações externas e em larga escala (SIMAVE)?  
Existe alguma norma que define esse papel de forma mais específica?
- 26) De acordo com a sua experiência, o que pensam os supervisores pedagógicos das escolas com as quais você atua em relação ao SIMAVE?
- 27) Eles utilizam os resultados do SIMAVE no trabalho da supervisão? Se sim, de que forma?
- 28) Você orienta o trabalho da supervisão das escolas com as quais atua a utilizar os resultados do SIMAVE? Em caso afirmativo, como? Em caso negativo, por que não?
- 29) Qual(is) os desafios em contexto das avaliações externas (visão enquanto SRE)?
- 30) Qual(is) os desafios em contexto das avaliações externas (visão enquanto acompanhamento na ESCOLA)?
- 31) Em geral, qual(is) as implicações em contexto das avaliações externas?
- 32) O que é o Prêmio Transformação e qual o seu papel em relação a ele?
- 33) O Prêmio Transformação trouxe alguma mudança para as escolas e para processo de aprendizagem dos estudantes das escolas de sua jurisdição? Se sim, qual(is)?
- 34) Qual a visão dos supervisores pedagógicos com os quais atua a respeito do Prêmio Transformação?
- 35) Enquanto analista educacional, no desempenho das suas funções, quais as maiores dificuldades que você tem enfrentado?

## APÊNDICE D – Produto Educacional

### FORMAÇÃO DE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

#### APRESENTAÇÃO

##### 1. Introdução

Esta seção tem por finalidade fazer uma apresentação do produto educacional produzido como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – PPGE/UFLA. Como um dos requisitos para obtenção do título, o Produto Educacional (PE) configura-se como ação acadêmica e exigência do Programa em cumprimento a Portaria nº 080/1998 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem como finalidade auxiliar professores da educação básica na sua formação profissional.

O Produto Educacional se constitui em uma das atividades obrigatórias do programa e visa no âmbito de suas propostas fornecer aos profissionais da educação básica através dos embasamentos científicos um material didático autoinstrucional que viabilize um processo de formação continuada que conforme o artigo 7º da Resolução n. 011/2019 do PPGE, é “buscar uma aproximação com as escolas de Educação Básica ou com o contexto de formação de professores”, garantindo o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, bem como a articulação entre teoria e prática e a vivência e experimentação nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, entende-se que essa produção se constitui em espaço de articulação entre teoria e prática de saberes sistematizados entre universidade e escola, e articulam fazer acadêmico e fazer docente. Neste, é proposto, portanto, a elaboração de estudo de técnicas e conteúdos específicos para atender a demanda no mercado de trabalho.

Dessa forma, o presente trabalho se baseia no relato de uma proposta de material didático autoinstrucional que possa ser utilizado no desenvolvimento de atividade, curso, reuniões pedagógicas ou encontros para formação continuada para os supervisores pedagógicos das escolas de educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a ser elaborado pela mestranda Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza Botega sob a proposição e orientação do professor Dr. Paulo Henrique Arcas. Futuramente, o material poderá ser utilizado em cursos de extensão na oferecidos pela mestranda e seu

orientador na UFLA, visando avaliar a aplicabilidade da proposta, assim como reformular aspectos necessários a partir da prática.

Neste sentido, a justificativa deste PE está relacionada com a importância de o profissional da supervisão pedagógica estar atualizado e preparado para as atribuições lhe postas, bem como amparado e capacitado para que se efetive sua inclusão no fortalecimento dos espaços de discussão sobre avaliações educacionais nas escolas bem como, a construção de mecanismos para que a equipe possa executá-las com sucesso.

Dessa forma, objetiva-se por meio dessa proposta, aplicar, no âmbito dos embasamentos teóricos e percurso metodológico da dissertação da mestranda, teorias e práticas relevantes onde permita aos cursistas reformularem, compreender e ressignificar a função e atuação em relação às avaliações educacionais nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais.

## 2. Possível percurso

O desenvolvimento deste PE se dará a partir de uma ementa com o propósito de definir o seguinte: objetivo, duração, forma de inscrição, carga horária, tipo de oferta presencial ou à distância, público-alvo, quantidade de vagas, divisão de módulos de conteúdos, bibliografia básica e complementar, estratégias de ensino e de estudos, recursos e materiais didáticos, avaliação e autoavaliação e outros planejamentos necessários à oferta do pretendido curso.

Desta forma, sistematizamos as seguintes especificidades:

- **Título:** Supervisão Pedagógica no contexto das avaliações de sistema de Minas Gerais.
- **Autora:** **Sílvia Mary Aparecida da Cruz Souza Botega**
- **Orientador:** **Paulo Henrique Arcas**
- **Tipo de produto produzido:** Curso de formação continuada
- **Objetivos:**
  - I. Analisar o SIMAVE com foco nas propostas das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e PROEB;
  - II. Discutir se há e quais são os subsídios oferecidos pela SRE aos supervisores pedagógicos;
  - III. Apresentar e discutir formas de analisar e utilizar os resultados das avaliações pela equipe pedagógica;

IV. Compreender e discutir os desafios, possibilidades e implicações dessas avaliações na rotina escolar dos supervisores.

### **3. Descrição do produto**

O produto educacional se caracteriza como um curso de formação continuada para os profissionais da supervisão pedagógica das escolas de educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O curso se constituirá em uma proposta de curso de extensão e será ministrado de forma semipresencial, com atividades presenciais na universidade e atividades a distância desenvolvidas pelo campus virtual.

- **Processo de inscrição**

Para se inscrever no curso, as candidatas e candidatos deverão responder previamente um questionário cujo propósito será o de coletar informações sobre as concepções e práticas da supervisão pedagógica e as avaliações educacionais desenvolvidas na escola em que atua. Além do questionário, os participantes terão suas inscrições efetivadas no Sistema Integrado de Gestão (SIG) da UFLA.

- **Número de vagas:**

O número máximo de participantes no curso seria de até 60 participantes e o mínimo de 20 participantes.

Para alcançar o maior número de inscritos possível, iremos divulgar o curso para as Superintendências Regionais de Campo Belo (12 municípios), São João Del Rei (19 municípios), Varginha (28 municípios), totalizando 59 municípios. Algumas cidades dessas superintendências estão próximas a Lavras, o que poderá viabilizar a participação dos supervisores das escolas da região, considerando que o curso terá uma carga horária presencial.

- **Carga horária:** 60 horas.

Caso o curso seja desenvolvido com atividades presenciais, a carga horária será distribuída da seguinte forma: 34 horas de atividades online; 16 horas de atividades presenciais e 10 horas de atividades livres (leituras, elaboração de atividades, etc.).

- **Duração:** 4 meses. Um encontro mensal de 4 horas. Totalizando as 16 horas.

- **Ementa:**

Aspectos históricos (breve), legislação, função e atuação da supervisão pedagógica; Concepções, conceitos, dimensões e propósitos das avaliações educacionais (em larga escola e sistêmica da aprendizagem). Análise dos resultados das avaliações do SIMAVE.

Planejamento de curso, disciplinas e atividades considerando os dados das avaliações de sistema.

Quadro 2 – Ementa do Produto Educacional.

EMENTA	
Unidade	Conteúdo
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso,</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios,</li> <li>• Apresentação das e dos participantes, do planejamento do curso e orientações.</li> <li>• Aspectos históricos (breve), legislação, função e atuação da supervisão pedagógica.</li> <li>• Autoavaliação, discussão e debate sobre a função e atuação da supervisão no Brasil.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções, conceitos e dimensões de avaliação educacional (em larga escola e sistêmica da aprendizagem).</li> <li>• Quais são as propostas das avaliações (internas) sistêmicas da aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.</li> <li>• Avaliação Externa: PROEB em questão.</li> <li>• Autoavaliação, discussão e debate sobre os propósitos e desafios das avaliações.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as contribuições da supervisão na análise e uso dos resultados?</li> <li>• Qual o papel da supervisão pedagógica no contexto das avaliações educacionais?</li> <li>• Autoavaliação, discussão e debate sobre os desafios, possibilidades e implicações das avaliações na rotina da supervisão.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos resultados das avaliações do SIMAVE.</li> <li>• Planejamento de curso, disciplinas e atividades considerando os dados das avaliações de sistema.</li> <li>• Avaliação do percurso formativo: entrega do trabalho final e devolutiva individualizada para cada participante.</li> <li>• Fechamento do curso: resgate do processo de trabalho, autoavaliação e avaliação do curso.</li> </ul>

Fonte: Autora (2023)

#### 4. Modalidades de atividades ou estratégias:

- Campus virtual – estruturação de 4 percursos formativos, com a duração de 1 mês cada.
- Encontros presenciais - 4 encontros de 4 horas.
- O primeiro encontro será para apresentar a proposta do curso, planejamento e repassar orientações gerais. Ainda, no primeiro encontro, serão trabalhados os tópicos apresentados na primeira unidade da ementa.
- Os demais encontros também terão o propósito de abordar os tópicos apresentados na ementa trazendo concepções e conceitos da supervisão

pedagógica e avaliações educacionais, assim como o desenvolvimento de atividades práticas, principalmente em grupo, e também a socialização de atividades solicitadas no ambiente virtual e que deverão ser aplicadas em sala de aula pelas e pelos participantes.

- Atividades livres: serão propostas via campus virtual e as/os participantes deverão realizá-las como preparatórias para as atividades presenciais e ou síncronas (lives).
  - Estratégia ou metodologia de ensino: as atividades online constarão de indicação de leituras orientadas por fichas; participação em fóruns; indicação de vídeos; atividades síncronas para a discussão dos conteúdos abordados no curso.
  - Outros recursos serão planejados de forma mais detalhada de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido e as opções de ferramentas disponíveis no campus virtual.
- **Avaliação** - a avaliação das e dos participantes no curso se realizará considerando:
    - Cumprimento das atividades propostas no campus virtual;
    - Presença e participação nas atividades presenciais;
    - Entrega dos produtos solicitados que serão avaliados no sentido de observar se atenderam aos objetivos propostos.

**Observação:**

*A partir do desenvolvimento do curso, pretende-se elaborar um material que seja autoinstrutivo e que contenha orientações para que supervisores pedagógicos possam utilizar o material de forma autônoma em momentos de formação continuada em módulos ou outras formas de organização da formação continuada dos professores no contexto escolar.*

## **5. Considerações finais**

Quando se propõe falar em formação continuada, tem-se como objetivo o desenvolvimento profissional, onde a formação precisa ser entendida como um processo permanente que busca assegurar os conhecimentos em relação a sua profissão e ao mundo em transformação.

Nesse sentido, assume-se a ideia de que o/a profissional da supervisão pedagógica seja formador e não controlador, refletindo também sobre a sua própria formação. Então, na

supervisão, a formação continuada deve ser imperativa, pois é a partir da formação desse profissional que sairá as contribuições necessárias para a formação contínua de professores.

Dessa maneira,

Confirmam-se, então, a ideia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos (Rangel, 2005, p. 150-151 – grifo da autora).

Portanto, a supervisão pedagógica necessita estar atualizada, pois ela é responsável por manter a motivação do corpo docente e idealizar os aspectos de transformação no meio pedagógico, buscando desempenhar através de sua atuação espaços de reflexões e debates para a melhoria da qualidade de ensino.

Dessa forma, os supervisores e supervisoras precisam estar atentos às transformações que se fazem presentes em nossas vidas para que se cumpra de fato o processo de formação continuada de professores nas escolas, como observa Ferreira (2001):

A “cultura do mundo”, eles já conhecem; estão ali para adquirir algo mais, “vão à escola para sonhar” – na expressão de um professor. Por isso é premente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial dos profissionais da educação que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional, em resposta às demandas que surgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e das relações sociais na chamada “sociedade do conhecimento” e na “era da globalização” (Ferreira, 2001 apud Rangel 2001, p. 82).

Nessa concepção, espera-se que a proposta desse curso de formação contribua com o processo formativo dos e das participantes, oportunizando o seu desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a própria prática, possibilitando através deste a ressignificação das concepções e conceitos sobre a sua atuação em relação às avaliações.

## 6. Bibliografia básica do curso

ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. São Paulo: **Cadernos CENPEC**, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206b> Acesso: 23/07/2020.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. Trabalho

aprovado para apresentação no **III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, v. 14. 2012.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica** – princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 09, p. 7-18, mai./ago., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144> Acesso em: 25 out. 2022.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. (Caps. III, V e VII).

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 25- 30.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: RANGEL, M.; SILVA JR., C. A. da. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 11 ed. São Paulo: Papirus - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2005, p. 147- 161.

RANGEL, M. *et al.* **Nove Olhares sobre a Supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: RANGEL, M.; SILVA JR., C. A. da. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 11 ed. São Paulo: Papirus - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2005, p. 147- 161.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2011. (Capítulos 1,3 e 4)

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.22, p. 101-118, 2000.

SOUZA, M. A. O Uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.

## 7. Bibliografia complementar do curso

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Sentidos da Coordenação Pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação-uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1995.